

LIEUX, RYTHMES ET SAVOIRS DANS L'ALTERNANCE.



FORMER ET ÉVALUER À QUOI, QUAND ET OÙ ?

24 AU 26 OCTOBRE 2018

Sous la direction de :
Méliné **Zinguinian**
Christophe **Gremion**

Remerciements

Le comité d'organisation du colloque "Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ?" et les éditeurs de ces actes remercient très chaleureusement

- l'École professionnelle artisanat et service communautaire (EPASC) à Martigny
- la Haute école pédagogique du Valais (HEP VS) à Saint-Maurice
- la Haute école pédagogique Vaud, ainsi que l'Unité d'enseignement et de recherche AGIRS (Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes) à Lausanne
- l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) à Renens sans qui le 5^e colloque du gEvaPP n'aurait pu avoir lieu et ces actes être publiés.

Ils remercient également

- les membres du comité scientifique,
- les conférenciers et
- les communicants

pour leur engagement et la qualité de leurs contributions.

Dr Christophe Gremion, IFFP Renens
Président du gEvaPP

Pour citer ce document

Auteur, Auteur, Auteur & Auteur. (2019). Titre de la communication. In M. Zinguinian & C. Gremion (Éd.), *Actes du 5e Colloque du gEvaPP : Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ?* Martigny, Suisse : École professionnelle artisanat et service communautaire (EPASC).

Mise en page :

Méliné Zinguinian

Graphisme :

Jean-Michel Baconnier, Atelier dommage & intérêt, ©2018 : www.atelier-di.org

Photo :

Julien Le Bolloc'h, designer

IFFP

Licence



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Index des auteurs

Balslev, Kristine	81
Beaucher, Chantale	58
Berger, Jean-Louis	58
Brissot, Sandrine	41
Bruchez Ischi, Roxanne	51
Brülhart, Élodie	32
Cassin, Marcos	37
Cerf, Séverine	104
Chauvet-Maurer, Jessica	51
Collée, Philippe	11
David, Marie	27
De Simone, Soraya	76, 77
Dolz, Joaquim	101
Dupont, Chantal	11, 18
Feller, Magali	51
Fristalon, Isabelle	51
Georges, François	11, 18
Giovinazzo, Florence	11
Gremion Christophe	8
Jacquet, Maud	11
Jamin, Virginie	11, 18
Labbé, Sabrina	71
Lacaille, Arnaud	23
Loizon, Anaïs	27
Mabillard, Jean-Paul	102
Martin, Boris	32
Matias Miranda, Análie Francine	37
Mauroux, Laetitia	86
Monnier, Anne	99
Paquy, Lucie	41
Périsset Danièle	8
Pidoux, Marc	32
Poumay, Marianne	11, 18
Rauber, Norbert	102
Revaz, Jean-Nicolas	46

Rouiller, Yviane	104
Rywalski, Patrick	51
Sauli, Florinda	58
Schloesser, Gregory	11
Tobola Couchepin, Catherine	97, 100, 102
Tominska, Edyta	76, 81
Tramonte, Nathalie	11
Truffer Moreau, Isabelle	93
Vianin, Pierre	64
Vidal, Emeric	71
Wera, Yannic	11
Zinguinian Méliné	8

Table des matières

Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ? _____	8
Accompagner des équipes en chemin vers le développement de compétences. Qu'avons-nous mis en place ? Qu'en avons-nous appris ? Quelles régulations ont ensuite été envisagées ? _____	11
À la croisée des réalités de l'alternance : le coordinateur _____	18
Penser sa pratique pour augmenter son pouvoir d'agir. L'inclusion et l'alternance à l'épreuve du care _____	23
Recourir aux situations de travail comme moyen de formation : entre intentions et réalisations. Le cas d'enseignants-chercheurs d'une école d'ingénieurs _____	27
Mobilisation des acquis de la formation en gestion de classe _____	32
Réflexions sur l'enseignement dans une institution rurale brésilienne : Comment former dans l'alternance ? _____	37
Les lieux au travail de la réflexivité. Choix pédagogiques d'une formation d'enseignants-formateurs et effets sur les pratiques de l'alternance. Récit et analyse de pratiques _____	41
Que faire de l'alternance des valeurs en formation ? _____	46
Se former à la pratique professionnelle _____	51
Les changements de pratiques d'enseignement en formation à l'enseignement par alternance : l'apport des cartes heuristiques dans leur exploration _____	58
Le stagiaire comme « lieu » principal de l'alternance intégrative en contexte de supervision pédagogique _____	64
La « formation-action » : un modèle rénové d'alternance intégrative _____	71
Les savoirs en construction dans la formation à l'enseignement : entre les lieux et les discours des acteurs _____	76
Que contiennent les échanges discursifs entre tuteurs et stagiaires dans le cadre de la formation en alternance à l'enseignement ? _____	77
Rapports de stage : instruments au service du développement professionnel ? _____	81
Des dossiers de formation pour une identification de savoirs et le développement d'une posture réflexive _____	86
La construction des savoirs liés à l'encadrement de l'alternant-stagiaire par le praticien formateur (PF) _____	93
La recherche : innovation et rapport à la pratique _____	97
L'argumentation dans l'enseignement du français au secondaire : savoir dominé ou savoir dominant ? _____	99

Une démarche multimodale d'analyse de pratique d'enseignement qui permet de mieux comprendre les apprentissages des élèves_____	100
Analyse de cas : complexité et finesse des gestes de régulation de l'enseignant_____	101
De la recherche à la transformation des moyens d'enseignement_____	102
Retour des grands témoins_____	104

Texte de cadrage

Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ?

Périsset, Danièle | daniele.perisset@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Gremion, Christophe | christophe.gremion@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Zinguinian, Méliné | meline.zinguinian@hepl.ch | Haute école pédagogique Vaud, Suisse

Depuis les années 1990 au moins, dans le contexte de la formation professionnelle, le concept « d'alternance » est en vogue. Or, que signifie-t-il réellement ? En Suisse, le système dual est en vigueur depuis des décennies dans le cadre des formations aux métiers dits « manuels ». Dans le domaine des formations à l'enseignement, l'importance de la formation sur le terrain est affirmée par les principes de la Reconnaissance des diplômes par la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP) : sur les 180 crédits ECTS, entre 36 (soit le cinquième) et 56 crédits (soit un peu moins d'un tiers) doivent correspondre à de la formation sur le terrain[1] – c'est-à-dire à des moments de stage dans des classes ou à des moments d'enseignement axé sur « des exercices pratiques » (analyse des pratiques notamment). C'est dire si, en Suisse et quelle que soit la formation professionnelle, l'alternance énoncée est une réalité.

L'alternance énoncée (curriculum formel), disons-nous, car si poser l'adhésion au principe d'alternance dans les discours en institut de formation est relativement aisé, qu'en est-il dans la réalité des formations (curriculum réel), qu'elles soient destinées aux apprentis ou aux futurs enseignants ? Nous savons tous combien la théorie et la pratique ont tendance à être opposées, renvoyées dos à dos : aux instituts de formation la théorie (éloignée de la « vraie vie »), aux terrains l'intégration dans la pratique de la « vraie vie » – les apprentis ou candidats à l'enseignement étant laissés libres de choisir leur camp. Dans ce cas, l'alternance ressemble plutôt à de la juxtaposition des préoccupations de deux mondes que parfois tout sépare voire éloigne et qui se livrent à une guerre peu innocente sur le plan symbolique. Aux théoriciens de comprendre et expliquer ; au praticien de réaliser et de faire fonctionner. De fait, les conclusions du 4e colloque du gEvaPP montraient que cette alternance est assez bien verbalisée et analysée du point de vue des instituts de formation, mais relativement peu du côté des terrains de la formation pratique. Est-ce à dire que ces derniers n'ont rien à dire ? Non, sans aucun doute.

L'alternance intégrative choisit une voie qui n'est pas celle de la hiérarchisation (même symbolique) ou de la paisible ignorance mutuelle. Ce type d'alternance n'implique évidemment aucune concurrence puisque c'est la complémentarité indispensable entre terrains (écoles[2] et entreprises) et instituts de formation (Hautes écoles, Écoles professionnelles, Cours inter-entreprises, ...) qui prime, complémentarité par rapport aux spécificités, aux missions, aux objets, aux dispositifs de formation, aux cadres de référence utilisés, complémentarité sur laquelle il faut travailler, ensemble, chacun depuis son « lieu » indispensable, en institution ou sur le terrain.

Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance sont les mots-clés de ce colloque, le 5e organisé par le Groupe d'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP). Ils sont destinés à mettre

en évidence autant les contributions des formateurs en institution (IFFP, HEP, HES, Universités, etc.) que celles des formateurs de terrain (professionnels et praticiens formateurs, maitres de stage ou d'apprentissage, formateurs engagés dans les cours inter-entreprises, ou plus simplement tout professionnel intéressé par la problématique de la formation).

Trois axes pour réfléchir à l'alternance intégrative : lieux, rythmes, savoirs

Lieux disons-nous, parce que le terrain des stages ou l'institut de formation sont différents, ont des spécificités définies, sont chargés de missions différentes et ont une complémentarité à faire valoir. Identifier d'où je parle : du terrain d'une entreprise ? De celui qui est lié à un institut de formation ? De celui de la formation en institution ? Quelles contraintes, quels objectifs, quel public, quels interlocuteurs hiérarchiques ou professionnels sont propres à chaque lieu ? Quels plans-cadres ou curriculums de référence sont en vigueur ? Dans ces lieux distincts et complémentaires ? Comment ces différents lieux conçoivent-ils l'évaluation, en lien étroit avec les objectifs qu'ils se sont fixés ? Comment collaborent, coopèrent ces différents lieux, comment font-ils connaissance, comment échangent-ils ? Comment articulent-ils leurs exigences spécifiques pour les rendre intelligibles aux apprenants ? Comment, en institution ou sur le terrain, reçoit-on « l'autre » lieu de formation ? Quelle légitimité, quel rôle lui accorde-t-on dans les différents dispositifs de formation ou d'évaluation formative ou certificative ?

Rythmes, parce que les rythmes de l'apprentissage en situation professionnelle réelle ou en institution sont différents ; les rythmes des stages, de ce qui y est exigé ; rythmes aussi selon l'avancement dans le processus de formation : les nouveaux entrants en formation obéissent à un autre rythme que ceux qui sont sur le point d'achever leur formation et d'arriver en tant que professionnels à part entière dans le monde du travail. Comment donc s'organisent les stages (en institut de formation ou sur le terrain) tout au long de la formation ? Qu'est-ce qui est évalué sur le terrain scolaire ou en entreprise et, en parallèle, en instituts de formation, selon la progression dans l'apprentissage ? Quelle place et articulation pour le rythme de l'autre « lieu » dans l'organisation de l'alternance ? Rythme aussi parce que le rythme de l'apprentissage de chacun est rarement en phase avec le rythme dicté par l'institution et le programme.

Savoirs enfin, car les savoirs convoqués en institut de formation ne sont pas les mêmes que ceux que le terrain utilise, quand bien même ces deux types de savoirs sont inextricablement liés, idéalement dans une boucle itérative. Les uns, savoirs convoqués en institut de formation, permettent d'éclairer, de comprendre ce qui se passe, comment fonctionne ce qui est (ou sera) travaillé, rencontré, élaboré sur le terrain. Les autres, les savoirs du terrain et ceux qui y sont utilisés, savoir-faire ou transpositions pragmatiques de savoirs théoriques, nourrissent les questions théoriques, les hypothèses posées et permettent leur renouvellement ou leur mise à l'épreuve, les validant ou non. Quels sont la nature, l'épistémologie, le développement, les liens à tisser entre les savoirs convoqués en institut de formation ou sur le terrain ? Les savoirs des institutions de formation sont-ils en lien avec ceux valorisés par les terrains de formation – écoles publiques ou entreprises ? Quels savoirs sont évalués, à quels moments, dans les différents lieux de formation ? Comment les lieux se coordonnent-ils entre eux, entre professionnels, pour rendre échanger, se coordonner, accorder attention aux savoirs dispensés dans les différents lieux (visite par les pairs d'une institution chez une autre en vue de développement professionnel par exemple) ?

Certes, les frontières entre ces trois thématiques « savoirs, lieux, rythmes » sont ténues et les brouillages inévitables : nous ne sommes pas dans des catégories exclusives, mais au contraire dans une tentative de penser autrement et surtout ensemble, des thématiques que tous traitent quel que soit le « lieu » d'ancrage (une Haute école ou un institut de formation professionnelle ou terrain professionnel de l'entreprise ou d'une classe). Lorsque l'alternance est intégrative et veut sortir de la juxtaposition, les thèmes plus classiques en formation,

comme l'évaluation ou les savoirs à dispenser, doivent se penser autrement, sans oublier de se situer par rapport à « l'autre lieu ».

Se déclinent donc en lieux, rythmes et savoirs des problématiques transversales qui doivent être étudiées en institution comme sur le terrain : nous pensons à l'évaluation des compétences professionnelles en début, en cours et en fin de formation ; à la progression des objectifs de formation et aux seuils minimaux à atteindre à chaque étape de la formation, etc.

Notre colloque s'adresse à tout type de public intéressé par cette problématique. Pour cela, nous mettons un accent particulier sur différentes formes et genres de communications : récits de pratique, analyses de pratiques, recherches-actions, recherches théoriques sont également bienvenus, se faisant l'écho de chercheurs en institution, mais également de praticiens, de jeunes en formation, chacun étant engagé, dans une position caractérisée et assumée, dans le processus complexe d'une formation à visée professionnalisante.

[1] https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/diplanerk/dak_vorpri_f.pdf

[2] École primaire, secondaire ou spécialisée, soit le terrain, « l'entreprise » pour le futur enseignant.

Communications individuelles

Accompagner des équipes en chemin vers le développement de compétences

Qu'avons-nous mis en place ? Qu'en avons-nous appris ? Quelles régulations ont ensuite été envisagées ?

Dupont, Chantal | chantal.dupont@uliege.be | LabSET - Université de Liège, Belgique

Georges, François | fr.georges@uliege.be | LabSET - Université de Liège, Belgique

Jacquet, Maud | maud.jacquet@uliege.be | LabSET - Université de Liège, Belgique

Jamin, Virginie | vjamin@uliege.be | Haute École de la Province de Liège, Belgique

Collée, Philippe | Haute École de la Province de Liège, Belgique

Schloesser, Gregory | Haute École de la Province de Liège, Belgique

Tramonte, Nathalie | Haute École de la Province de Liège, Belgique

Giovinazzo, Florence | Haute École de la Province de Liège, Belgique

Wera, Yannic | Haute École de la Province de Liège, Belgique

Poumay, Marianne | m.poumay@uliege.be | LabSET - Université de Liège, Belgique

Introduction

Former en alternance, c'est faire le pari de la complémentarité des lieux d'apprentissage (Merhan, 2012 ; Roger & Maubant, 2018). C'est, en conséquence, reconnaître leur nécessaire combinaison. La mise en place de formations organisées en partie à l'école et en partie en situation professionnelle pose dès lors de nouveaux défis aux équipes encadrantes (Jorro, 2007). Articuler les apprentissages et assurer une collaboration entre les acteurs sont deux conditions indispensables à la cohérence de la formation (Veillard, 2012).

Comment soutenir les démarches des enseignants, des superviseurs et des coordinateurs d'une formation en alternance lorsque ceux-ci cherchent à faire converger leurs actions pour permettre le développement des compétences de leurs apprenants ? Qu'est-ce qu'une première utilisation d'un portfolio apporte et révèle aux différents acteurs des équipes encadrantes ?

La recherche menée pour permettre d'apporter des réponses à ces questions est convoquée au sein de deux synthèses de communications complémentaires, celle-ci et celle de Jamin, Dupond, Goerges et Poumay (2018). La première se focalise sur la régulation du projet mené avec les équipes de la HEPL (Haute École de la Province de Liège) tandis que la seconde s'ancre davantage dans les vécus des coordinateurs de l'alternance. Par souci de non redondance, l'explicitation des données récoltées n'est présente que dans la dernière.

Contexte

Dans le cadre d'un projet financé par le Fonds Social Européen, le LabSET – ULiège accompagne depuis l'année académique 2016-2017 deux équipes de Masters en alternance de la HEPL. L'une forme des futurs gestionnaires des services généraux (« *Facility managers* »), l'autre des gestionnaires de production. Chaque cursus compte une vingtaine d'étudiants par année d'étude, qui alternent hebdomadairement leur temps entre entreprise et école.

Le projet vise à mettre en œuvre un kit d'outils au service de l'alternance (AlterKit), de façon à promouvoir un encadrement qui intègre efficacement les superviseurs en entreprise et facilite ainsi le développement des compétences des étudiants.

Méthode, étapes et outils développés

Le processus s'inspire des principes de la recherche-action collaborative : il implique chercheurs-accompagnateurs (du LabSET) et praticiens réflexifs (coordinateurs et encadrants de la HEPL ou de l'entreprise) dans les cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion autour de la problématique de départ. Celle-ci est co-définie par trois intentions.

1. Faciliter la communication entre les acteurs de la formation en alternance.
2. Articuler milieu scolaire et milieu professionnel autour d'une démarche de développement de compétences.
3. Suivre chaque étudiant dans son développement de compétences.

Nous présentons ci-dessous les différentes étapes par lesquelles sont passés les acteurs de cette recherche durant les premières années du projet.

La **première étape** de travail visait à sensibiliser/former les équipes à l'approche par compétences et à l'évaluation des celles-ci par un dossier de preuves, afin que tous partagent un même vocabulaire et s'entendent sur les finalités du projet.

Ensuite, chercheurs et encadrants se sont lancés dans la construction du référentiel de compétences. Cette **seconde étape** avait pour but de formuler les compétences correspondant au profil de sortie des professionnels formés (Figure 1), en suivant les balises méthodologiques décrites par Poumay et Georges (2017) : la compétence est précisée par ses composantes essentielles et les apprentissages critiques à maîtriser.

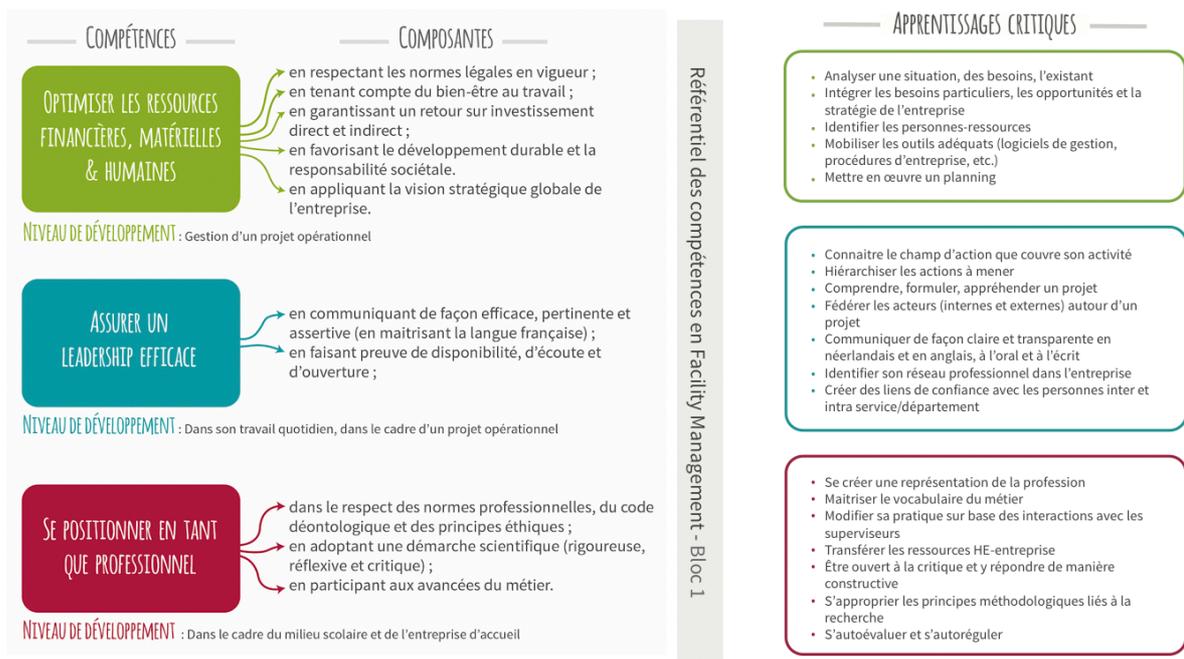


Figure 1 : Exemple de référentiel de compétences pour les étudiants du Master 1 FM

La **troisième étape** visait le développement et la mise en œuvre des outils de l'alternance : (1) un portfolio en ligne où les étudiants peuvent notamment documenter leur développement des compétences et auquel les encadrants ont accès et (2) des activités collaboratives permettant aux étudiants de planifier, d'ajuster et d'évaluer leur développement de compétences (et sa démonstration).

Le portfolio centralise et flexibilise les contacts. Il permet à chacun de commenter les progrès de l'étudiant, mais aussi les difficultés rencontrées. Les traces de développement sont ainsi petit à petit articulées par l'étudiant à partir de ses expériences scolaires et professionnelles. Ce dossier peut être mobilisé durant les cours (exploitation de cas professionnels concrets) et lors du travail en entreprise (exploitation des tâches confiées à l'étudiant). Les rôles de chaque acteur sont explicités. Les étudiants sont ainsi responsabilisés dans leur formation, tant en milieu scolaire qu'en milieu professionnel. Cela correspond à l'attitude que les professionnels attendent des étudiants engagés dans leur entreprise.

Lors de la phase d'expérimentation (**étape 4**), les étudiants ont utilisé les outils dans chacun des cursus (FM et GP). Plusieurs ajustements ont alors été réalisés, en collaboration avec les équipes.

La démarche de verbalisation et de démonstration des compétences n'est pas une démarche habituelle pour les étudiants. Il est donc nécessaire de les y préparer et entraîner. De nombreux supports ont été créés à cet effet (capsules vidéo, guides méthodologiques d'utilisation du portfolio...).

Par ailleurs, des séminaires ont été organisés à divers moments de l'année pour permettre aux étudiants d'assimiler la démarche, de comprendre la notion de preuves, de récolter les premières traces démontrant le développement de leurs compétences et d'en discuter avec leurs pairs.

Après le premier semestre, une visite d'évaluation formative en entreprise a été menée. Il s'agit pour chaque étudiant de présenter les actions dans lesquelles il a développé les compétences visées et d'en apporter les preuves concrètes au superviseur et au coordinateur.

Formative, cette évaluation à mi-parcours permet de faire le bilan sur les progrès réalisés et de formuler les régulations à apporter.

Enfin, après environ 150 jours de prestations en entreprise (fin d'année académique), cette visite a été réitérée et l'étudiant a pu démontrer son développement des compétences au niveau attendu.

Tout au long du processus, des données ont été recueillies auprès de tous les acteurs (**étape 5** : questionnaires aux étudiants, entretiens semi-structurés auprès des coordinateurs/enseignants et observations de réunions en entreprise). Celles-ci ont permis d'identifier les dimensions en jeu dans le processus de changement enclenché et d'ajuster les pratiques en conséquence (**étape 6** : régulation).

Quelques leçons apprises et questions soulevées

Outre la mise en lumière des atouts et limites du portfolio dans le contexte de l'alternance, la recherche a montré combien le travail des équipes, soumis aux réalités des multiples terrains et constitué d'une succession d'ajustements provisoires, s'avère complexe et bousculé par des croyances parfois contradictoires (voir Jamin et al., 2018).

Nous identifions dans cet article certains leviers ou freins au projet mené. Pour les présenter, nous mobiliserons un cadre de référence qui propose un questionnement autour de groupes de leviers dont nous retiendrons les leviers de gouvernance d'une part, d'innovation pédagogique d'autre part (Poumay, Tardif & Georges, 2017).

Gouvernance

D'après Poumay, Tardif et Georges (2017), lors d'une démarche telle que celle vécue dans le projet AlterKIT, des positionnements stratégiques, organisationnels et institutionnels sont primordiaux pour la réussite du processus de changement. Quatre leviers de gouvernance sont ainsi identifiés :

- (1) Transformer les contraintes en opportunités
- (2) Réclamer le soutien de l'institution
- (3) Désigner un pilote du changement (a) et intégrer des professionnels de terrain (b)
- (4) Impliquer étroitement les étudiants

Qu'en est-il de ces leviers dans le projet AlterKIT ?

Outre le financement par le Fonds Social Européen (FSE), le projet est porté et soutenu par la direction de la HEPL (levier #2) et ce, depuis son démarrage. Un comité de pilotage est d'ailleurs mis sur pied. Il inclut les directions respectives (#2), les coordinateurs, des représentants des enseignants, des superviseurs et des fédérations d'entreprises (#3b), des étudiants (#4) ainsi que l'équipe du LabSET.

Le leadership opérationnel est assuré par les coordinateurs du Master (#3a). La recherche-action montre qu'il importe d'attribuer à ces postes une stabilité et un dévouement horaire suffisants pour leur permettre d'agir efficacement et sur le long terme.

Une importance est également accordée à la présence de professionnels de terrain à chaque étape du projet (#3b), même si dans les faits, la mobilisation des superviseurs se révèle difficile de par les contraintes horaires et la charge de travail que la supervision implique.

Quelles sont les régulations amorcées ?

Afin de pérenniser la démarche au sein de la HEPL et de la diffuser vers d'autres cursus, l'engagement d'un mi-temps de conseiller pédagogique interne est prévu pour 2019.

Par ailleurs, l'implication des superviseurs comme agents de formation reste un défi. Il s'agit de passer d'une forme contrainte (prescrite dans la convention de partenariat et donc *a minima*) à une forme véritable, où l'esprit d'échange entre lieux de formation opère. Cette année, le contrat explicitant les missions des superviseurs est adapté (dans l'équipe FM) pour y inclure l'utilisation des outils d'AlterKIT.

Innovation pédagogique

Une innovation est considérée comme pédagogique lorsqu'elle « cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants » (Bédard & Béchar, 2009, p. 36). Dans cette perspective, six leviers peuvent éclairer les actions des acteurs impliqués (Poumay, Tardif & Georges, 2017) :

- (5) Placer l'apprentissage au cœur des décisions et des transformations
- (6) Miser sur les situations d'apprentissage authentiques
- (7) Partager une conception de la compétence et de l'architecture d'un référentiel
- (8) Exploiter les résultats d'évaluations internes et/ou externes
- (9) Échanger entre enseignants et former des communautés de pratiques autour de productions concrètes
- (10) Prévoir un accompagnement par une personne expérimentée et crédible sur le plan pédagogique

Qu'en est-il de ces leviers dans le projet AlterKIT ?

Les intentions du projet visent clairement l'amélioration des liens entre les apprentissages réalisés en entreprise et ceux réalisés en classe (#5). Par la nature même de l'alternance et donc par l'immersion des étudiants dans un milieu professionnel, l'authenticité des situations d'apprentissage est garantie (#6). Néanmoins, ne pas cantonner ces situations authentiques au domaine de l'entreprise reste un important défi. Plonger également les étudiants dans des situations complexes intégratives, et ce dans le cadre des cours, constitue un enjeu essentiel de cohérence et d'articulation complexe d'un parcours de formation (#6).

Ensuite, les nombreuses occasions (réunions de travail, séminaires avec les encadrants et les étudiants, etc.) sont autant de temps de partage (#7) autour d'une même notion, centrale dans le projet, celle de compétence comme savoir-agir complexe (Tardif, 2006). Selon les résultats mis actuellement en lumière, cette convergence constitue une importante valeur ajoutée à la démarche d'accompagnement. Les référentiels de compétences s'avèrent en effet utiles pour traduire l'identité du cursus, mais aussi pour disposer d'un langage commun (#7, #9). Ils balisent aussi les critères à prendre en compte lors des évaluations du développement des compétences des étudiants (#8).

Enfin, la participation à un projet financé par le FSE engendre des exigences, notamment en termes d'évaluation et de dissémination. Le recueil et l'analyse de données s'intègrent donc à cette recherche-action (#8). L'accompagnement par une équipe de chercheurs-conseillers pédagogiques du LabSET facilite cette prise de recul nécessaire à la dynamique (#10).

Quelles sont les régulations amorcées ?

Les temps d'échange entre enseignants s'avèrent difficiles à organiser. Beaucoup ne se considèrent pas encore « parties prenantes » du projet. Cela reste pourtant essentiel que d'impliquer les enseignants et d'intégrer les cours à l'approche par compétences (#7, #9). Des petits pas sont néanmoins amorcés : plusieurs projets intégrateurs, impliquant plusieurs cours, ont vu le jour.

De plus, malgré les séminaires adressés aux étudiants, ceux-ci expriment le besoin de s'approprier davantage la démarche, les outils et le référentiel (Ignelzi, 2018). Ils souhaitent s'entraîner à la démonstration des compétences et recevoir davantage de *feedbacks* individuels (#9). Ils insistent aussi sur la nécessité d'être plongés dans des situations professionnelles suffisamment complexes pour développer les compétences visées par la formation, et ceci tant en entreprise qu'en classe (#6).

Conclusion

Après deux années de réflexion, si certaines résistances au changement subsistent, les acteurs impliqués avancent néanmoins avec moins d'incertitudes, avec une plus longue perspective de ce qui est en cours et avec une compréhension plus fine des outils et de leur usage situé. Le cadre conceptuel des compétences comme savoir-agir complexes (Tardif, 2006) semble davantage familier, et ce avec de plus en plus d'acteurs impliqués.

Cette « familiarisation » avec l'approche permettra, nous l'espérons, au-delà de la routine, d'enranger des pistes nouvelles pour un apprentissage de qualité.

Bibliographie

Bédard, D. & Béchar, J. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bedar.2009.01.

Ignelzi, A. (2018). *Les conditions qualitatives d'un dispositif de formation intégrant le portfolio. Le cas du Master en alternance en Facility Management à la HEPL*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation, FPLSE, ULiège.

Jamin, V., Dupont, C., Georges, F. & Poumay, M. (2018). *À la croisée des réalités de l'alternance : le coordinateur*, Communication dans le cadre du 5^e colloque du gEvaPP « Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ? », 24 au 26 octobre 2018, Martigny, Suisse.

Jorro, A. (2007). L'alternance recherche-formation-terrain professionnel, *Recherche et formation*, 54, 101-114.

Merhan, F. (2012). La formation par alternance au regard de l'expérience. Actes du Colloque international francophone "*Expérience 2012*". Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux. Lille (France). 26,27, 28 septembre 2012.

Poumay, M., Tardif, F. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Roger, L. & Maubant, P. (2018). Esquisse d'une évaluation délibérative et apprenante pour penser autrement l'alternance en formation. *Distances et médiations des savoirs*, 22.

Schwendimann, B., Cattaneo, A., Dehler Zufferey, J., Gurtner, J.-L., Betrancourt, M., Dillenbourg, P. (2015). The "Erfahrraum" : a pedagogical model for designing educational

technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 2015, vol.67, n°3, p.367-396.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation & didactique*, 6 (1), 47-68.

À la croisée des réalités de l'alternance : le coordinateur

Jamin, Virginie | vjamin@uliege.be | Haute École de la Province de Liège, Belgique

Dupont, Chantal | chantal.dupont@uliege.be | LabSET - Université de Liège, Belgique

Georges, François | fr.georges@uliege.be | LabSET - Université de Liège, Belgique

Poumay, Marianne | m.poumay@uliege.be | LabSET - Université de Liège, Belgique

Coordonner l'alternance en formation

Une formation fondée sur l'articulation de différents lieux professionnalisants ne peut prétendre en assurer la pertinence qu'à condition d'accompagner cette alternance (Pentecouteau, 2012 ; Boudjaoui & Gagnon, 2014). Sans accompagnement, les va-et-vient entre école et entreprise n'ont qu'une portée formative limitée, le stage n'étant perçu que comme étant une « discipline » juxtaposée aux autres (Malglaive, 1990 ; Perrenoud, 2001). Les fonctions d'accompagnement des étudiants dans un dispositif en alternance, comme celle du superviseur¹ en milieu scolaire (coordinateur) ou du superviseur en entreprise, s'avèrent donc essentielles (Charbonneau, Samson & Rousseau, 2014). Ainsi, accompagner les étudiants dans une forme intégrative de l'alternance (Malglaive, 1990), c'est permettre et soutenir « *un décloisonnement entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles, en compétences professionnelles.* » (Pentecouteau, 2012, p.5).

Une brève analyse sémantique des rôles d'accompagnement dans l'alternance (rôle d'encadrant, de correspondant, de communicateur (Charbonneau, Samson & Rousseau, 2014), de logisticien, d'expert-métier-local, d'animateur et de coordinateur d'équipe) permet de comprendre qu'une vision unidimensionnelle de ceux-ci ne peut suffire à les caractériser. C'est notamment pour cette raison que l'expression « coordinateur de l'alternance » est ici retenue. Ainsi, à notre sens, la coordination d'une forme idéale d'alternance (articulée, réelle, intégrée) repose à la fois sur une dimension identitaire (légitimité, reconnaissance et expertise du coordinateur), sur une dimension pédagogique (liant les pôles apprentissage, coordinateur et étudiant), sur une dimension institutionnelle (gestion administrative et collaboration avec les enseignants) et sur une dimension professionnelle (liant le coordinateur aux entreprises et leurs superviseurs).

Les coordinateurs dans le projet AlterKit

Depuis 2016, la complexité du rôle de coordinateur de l'alternance au sein des filières de Gestion de Production (GP), l'autre en Facility Management (FM) à la Haute École de la Province de Liège (HEPL) s'est vue accrue par la mise en place d'une innovation pédagogique. Ainsi, accompagnées par le Laboratoire de Soutien aux synergies Éducation-Technologie (LabSET) de l'Université de Liège, les équipes éducatives se sont lancées dans

¹ Dans cet écrit, par économie de caractères, nous utiliserons uniquement le masculin pour genrer les personnes.

le projet AlterKit (Dupont et al., 2018). Trois coordinateurs² sont impliqués dans l'aventure AlterKit. Ils accompagnent chacun une cinquantaine d'étudiants, répartis dans deux années de master (M1 et M2) ; les étudiants concernés par cet article sont ceux de M1, soit une vingtaine par section.

Les trois coordinateurs font eux-mêmes partie des équipes d'enseignants : ils dispensent des cours dans les filières concernées, selon leur expertise.

Tout au long de la formation en alternance, les missions des coordinateurs FM ou GP sont multiples. Ils encadrent et soutiennent les étudiants dans leur démarche de recherche d'un lieu d'alternance et assurent leurs suivis administratifs (gestion de conventions avec plus de trente superviseurs en entreprise et gestion des jours de présences). Ils organisent les communications vers les entreprises et plus spécifiquement avec les superviseurs (séminaires de présentation du projet et diffusion des ressources telles que le référentiel de compétences ou les guides d'utilisation du e-portfolio). Ils relaient les ressources du réseau professionnel vers les étudiants (colloques, journées d'échanges, revues spécialisées, ...). Ils animent les séances de présentation du projet au sein de l'institution (dans les équipes engagées, mais aussi dans celles potentiellement intéressées). Ils interagissent avec l'équipe du LabSET pour la régulation de l'utilisation des outils et la planification des événements (réunions opérationnelles), mais également à l'occasion d'entretiens individuels de recherche ou lors de réunions du comité scientifique de pilotage.

Mais une des missions centrales des coordinateurs de l'alternance dans AlterKit relève de l'accompagnement pédagogique des étudiants et plus spécifiquement des temps d'évaluation des apprentissages et du parcours de développement dans les compétences cibles. Ainsi, outre la présentation du référentiel aux étudiants, les coordinateurs assurent les lectures et commentaires dans les e-portfolios individuels des étudiants ainsi que toutes les visites d'évaluation en entreprises (évaluation formative en janvier et certificative en juin).

Le coordinateur : au cœur de la fonction évaluative dans l'alternance

La fonction évaluative dans les rôles d'accompagnement des étudiants en alternance a déjà fait l'objet de nombreux écrits (Veyrac, 2005 ; Gagnon, 2016). Aujourd'hui, elle « *réfère à la vérification de la qualité et de la quantité du travail effectué en stage* » (Gagnon, 2016, p. 144). La responsabilité des coordinateurs y est donc maximale. C'est en effet à eux qu'incombe la tâche de vérifier le développement des compétences cibles, sur la base d'une auto-évaluation de chaque étudiant, rédigée dans son e-portfolio et présentée lors des visites en entreprise.

Les premières sessions de visites en entreprises, balisées par le e-portfolio et organisées en janvier 2018 en GP et FM, ont été vécues comme des « essais » relativement déstabilisants pour les coordinateurs de l'alternance. La complexité de leur tâche s'y est révélée : leur prise de conscience de l'ampleur de l'innovation en marche s'est opérée à cette occasion. C'est durant la réunion « post-visites » avec le LabSET qu'un coordinateur exprimera un vécu, source du questionnement qui mobilisera ensuite notre attention :

« Il y a trois ou quatre mois, je croyais que le processus était quasiment régulé. Mais les évaluations reviennent tout questionner ! AlterKit, c'est un peu comme... ça sert de démarche qualité en fait : tout le système est questionné. C'est grâce et à cause d'AlterKit ! » (C2-avril 2018).

² La quantité de coordinateurs engagés dans ces masters de la HEPL a été maintenue à trois (deux en FM et un en GP) mais, durant l'année 2018, un remplacement nous a fait rencontrer quatre coordinateurs.

Ce coordinateur a notamment réalisé que, lors de ces visites en entreprises et avant la mise en place de l'approche par compétences pour organiser la formation (Poumay, Tardif & Georges, 2017), il évaluait davantage la qualité du support de présentation construit par l'étudiant que le développement de ce dernier au regard des compétences visées.

Analyser le vécu des coordinateurs dans leur fonction évaluative

Notre recherche s'oriente donc vers la compréhension des vécus des coordinateurs de l'alternance, principalement sur leur perception de cette fonction évaluative auprès des étudiants. Il semble en effet utile de mieux qualifier ce qui caractérise leurs expériences, leurs doutes, leurs perceptions du changement en cours dans le contexte d'AlterKit, ceci permet de mieux les accompagner dans le rôle de coordination dont la qualité conditionne celle de l'articulation de l'alternance et donc celle de l'apprentissage des étudiants.

Pour ce faire, nous avons mobilisé les entretiens individuels menés au démarrage du projet AlterKit (novembre 2017) et exploité les observations faites lors des visites d'évaluation formative des étudiants en entreprise (janvier et février 2018) ainsi que les observations réalisées lors des réunions opérationnelles (avril 2018).

Le traitement des données se focalise sur les expressions de décalages ou de désordres (Baribeau, 2009) perçus par les coordinateurs. Celles-ci sont ensuite comparées et classées en conséquence au sein de quatre tendances. Chacune propose une évolution (toujours en cours) des représentations des coordinateurs quant à la compréhension qu'ils ont de leur fonction évaluative. Les tendances expriment, de manière plus globale, leur progression dans l'expérience de la complexité.

Coordonner l'alternance : du simple au complexe

Les représentations qu'ont les coordinateurs de leur fonction évaluative ont évolué : elles tendent vers quatre redéfinitions (tendances). En effet, ils qualifient progressivement cette fonction comme passant :

- d'un état focalisé sur l'outil (e-portfolio) vers un processus global de formation ;
- de moments ponctuels dédiés à l'évaluation vers une perception de ceux-ci comme reliés, voire continus ;
- d'une centralisation des responsabilités sur eux-mêmes vers un besoin de répartition (d'implication) entre tous les acteurs (l'étudiant, le superviseur, les autres enseignants) ;
- d'un objectif d'autonomisation des étudiants dans leur formation vers un objectif intermédiaire d'accompagnement accru de ceux-ci.

Ainsi, les coordinateurs voient progressivement l'outil d'évaluation (e-portfolio) comme un accessoire, l'intention de son utilisation se décalant vers le processus global du développement des compétences. En ce sens, les visites en entreprises se focalisent progressivement sur les acquis d'apprentissage et non sur les rubriques complétées (ou non) ou les tâches réalisées. De plus, la fonction évaluative se dilue progressivement au-delà des

« L'évaluation du coup, ce n'est plus du « one shot ». C'est quelque chose de continu. C'est dans la durée, avec des feedbacks. Et ça, ça bouscule les habitudes. C'est comme entretenir un dialogue. C'est au jour le jour et moins balisé dans le temps... » (C4- avril 2018).

visites en entreprises : les lectures du e-portfolio et les feedbacks à y apporter sont considérés comme du suivi et de l'évaluation à distance.

Cependant, la charge de travail que la fonction évaluative du coordinateur prend, notamment à travers les feedbacks attendus dans le e-portfolio, s'avère difficile à assumer. Les coordinateurs réalisent leur impossibilité à assumer seuls ces tâches : leur rôle et responsabilité sont à partager. C'est donc en toute logique les autres acteurs encadrants qui apparaissent comme essentiels à la viabilité de ce type d'accompagnement.

« Ce qu'il faut maintenant, c'est impliquer encore plus les superviseurs. [...] mais ça prend du temps pour tout le monde. Je peux coordonner certaines choses moi-même, mais ça doit devenir plus... [collaboratif]. C'est un peu le but d'ailleurs ! » (C2-avril 2018)

Enfin, si l'objectif initial du projet AlterKit était de soutenir l'autonomie des étudiants dans l'alternance, les coordinateurs réalisent que cela ne sera possible qu'avec un accompagnement accru, notamment par des séminaires d'accompagnement organisés à travers toute la formation et avec une implication d'un maximum d'acteurs (y compris les étudiants qui auront une expérience dans la tenue d'un e-portfolio).

En conclusion : les coordinateurs, sentinelles des transformations du système

Si nous donnons ici la parole aux coordinateurs, c'est qu'ils occupent un rôle central où se croisent des dimensions identitaires, pédagogiques, institutionnelles et professionnelles. Notre recherche montre comment ces acteurs de la formation en alternance constituent une voix (voie) aidant à comprendre la complexité d'une démarche telle celle entreprise dans AlterKit. En effet, les coordinateurs sont tels des « révélateurs », des sentinelles, qui annoncent les mouvements potentiels de transformation du système, facilitant ou bloquant la qualité de l'articulation de l'alternance indispensable au développement des compétences des étudiants.

Les quatre tendances mises en nous semblent pouvoir être considérées pour d'autres acteurs engagés dans une innovation de ce type. Nous assistons en effet à une déconstruction-reconstruction progressive, du simple au complexe, des représentations d'une des fonctions d'un rôle. Et c'est par là vers une nouvelle posture, vers un nouveau regard posé sur la formation et l'accompagnement des étudiants que les acteurs se dirigent. Ainsi, bousculer les repères et générer des réorganisations majorantes semble être une piste à creuser pour améliorer la forme intégrative de l'alternance (Malglaive, 1990). La mobilisation des occasions impliquant la fonction évaluative dans l'alternance apparaît comme une opportunité pour accompagner le changement.

En outre, dans l'approche par compétences (APC) mise en place dans AlterKit, nous retiendrons trois questionnements toujours en suspens pour accompagner au mieux les coordinateurs et permettre à tous les acteurs de s'approprier la démarche. Tout d'abord, ne serait-il pas intéressant de verbaliser davantage les multiples dimensions qui touchent le rôle de coordinateur ? Ce faisant, nous pourrions soutenir la prise de conscience collective de la complexité des rôles (de tous les acteurs) dans un contexte d'alternance école-entreprise. Cela diminuerait-il l'isolement du coordinateur et rassemblerait-il l'équipe encadrante vers l'APC ? Ensuite, les tendances repérées dans l'évolution des représentations des coordinateurs, notamment de la fonction évaluative, ne mériteraient-elles pas une modalité d'accompagnement réflexif plus formelle que l'actuelle ? Cela ne pourrait-il pas aider les coordinateurs (et plus tard, tous les encadrants) à réguler leurs propres actions d'accompagnement des étudiants ? Enfin, nous nous interrogeons sur la meilleure façon de procéder à l'avenir. Gagnerait-on à clarifier avec les coordinateurs (et avec les équipes) les changements de représentations qui pourraient advenir ? Ou est-il préférable de ne pas

annoncer ceux-ci afin de les faire vivre comme de véritables majorations par dépassement d'obstacles (préconceptions limitantes) ?

Comme pour les étudiants dans l'alternance, il nous semble en tout cas nécessaire d'accompagner le cheminement des professionnels et de soutenir leurs va-et-vient dans la direction d'une professionnalisation de qualité. Pour cela, il serait peut-être judicieux de parler, tant pour l'innovation que pour l'alternance, de dispositif différentiel (Clavier, 2001), c'est-à-dire ne se vivant guère comme un chemin sans embûche, mais comme une induction pédagogique, faite de contrastes, de décalages, et qui ne trouve une structure que dans ses mouvements ?

Bibliographie

Baribeau, C. (2009). Analyse des données d'entretien de groupes. *Recherches qualitatives*. Vol. 28 (1), L'analyse qualitative de données, pp.133-148.

Boudjaoui, M. & Gagnon, C. (2014). L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et francophonie*, 42 (1), 1-9.

Clavier, L. (2001). L'alternance différentielle. Dans Lhez, P., Millet, D. & Séguier, B. (dir.), *Alternance et complexité en formation*, p. 10-27. Paris : Séli Arslan

Charbonneau, J., Samson, G. & Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?* Volume 42, N°1. Retrouvé sur : <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2014-v42-n1-ef01352/1024567ar.pdf>

Dupont, C., Georges, F., Jacquet, M., Jamin, V., Poumay, M., Collée, Ph., Schloesser, G., Tramonte, N., Giovinazzo, F. & Wera, Y. (2018). *Accompagner des équipes en chemin vers le développement de compétences. Qu'avons-nous mis en place ? Qu'en avons-nous appris ? Quelles régulations ont ensuite été envisagées ?* Communication dans le cadre du 5^e colloque du gEvaPP « Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ? », 24 au 26 octobre 2018, Martigny, Suisse.

Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. *Évaluer et certifier en formation professionnelle*. Hors série, Mars 2016, pp 143-152, Paris : AFPA-Education permanente.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

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. Retrouvé sur : <https://journals.openedition.org/ripes/605>

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans Lhez, P., Millet, D. & Séguier, B. (dir.), *Alternance et complexité en formation*, p. 10-27. Paris : Séli Arslan.

Poumay, M., Tardif, F. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation & didactique*, 6 (1), 47-68.

Veyarc, H. (2005). Vers une analyse des pratiques enseignantes d'accompagnement d'élèves en stage en entreprise. Cinquième Colloque International Recherche(s) et Formation « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », Nantes, 14-15-16 février 2005.

Penser sa pratique pour augmenter son pouvoir d'agir

L'inclusion et l'alternance à l'épreuve du care

Lacaille, Arnaud | arnaud.lacaille@univ-orleans.fr | Université d'Orléans, France

En guise d'introduction

Formateurs en psychologie et en sciences de l'éducation dans le cadre de la formation en alternance des enseignants, nous intervenons sur les conditions de la mise en œuvre de l'inclusion dans le système éducatif français. Une école inclusive s'efforce de s'adapter pour répondre aux besoins de tous les élèves dans cadre ordinaire de scolarité. Dans la mesure où il s'agit de répondre à des besoins, la pratique de l'inclusion peut s'inscrire dans la problématique plus large de la santé. Raison pour laquelle les pratiques (inclusives) des enseignants peuvent être considérées comme relevant du soin et plus largement du *care*. Le *care* est un terme polysémique qui « recouvre un éventail de soins et de services » se caractérisant « par une posture complexe faite de sympathie, d'empathie, de sollicitude, de préoccupation, d'attention et d'engagement responsable. » (Resweber, 2012, p. 189).

Joan Tronto propose un outil conceptuel qui permet de schématiser la pratique de l'inclusion en 4 phases (2009). Nous avons confronté cette schématisation à l'expérience vécue des enseignants sur le terrain, celle de nos collègues formateurs et la nôtre. Il ressort que la difficile mise en œuvre de l'inclusion se trouve pour l'essentiel du côté de la capacité des enseignants à différencier leur pédagogie. La différenciation est empêchée ou rendue difficile, pour tous les enseignants, pour des raisons de perception et de disposition attentionnelle, mais aussi, parce que les besoins des élèves ne se donnent pas immédiatement à voir.

Ainsi, nous présenterons des situations prototypiques de formation pour aider les enseignants à prendre de la distance à leurs vécus, et mieux comprendre ce qu'ils vivent au quotidien. Notre intention est aussi d'interroger les perceptions et d'essayer d'initier un changement de regards pour qu'ils envisagent d'autres possibles sur le terrain.

Du handicap à la différenciation pédagogique pour tous

La demande des enseignants qui revient le plus souvent en matière d'inclusion concerne la prise en charge des élèves avec des troubles du développement cognitif. Ils ressentent bien souvent un manque de connaissances en lien avec les différents troubles et les approches éducatives dites particulières. Or les approches pour répondre aux besoins de ces élèves en situation de handicap ne sont pas si éloignées de celles qui pourraient être mises en œuvre pour les élèves en grandes difficultés scolaires auxquelles ils sont quotidiennement confrontés (Lacaille, 2015). Pour initier un changement de regards, nous nous appuyons sur notre expérience de thèse dans un dispositif collectif prévu pour des élèves avec des troubles des fonctions cognitives (Lacaille, 2011). Des élèves étaient parfois orientés en cours d'année dans des dispositifs qui ne relèvent plus du handicap, mais de la grande difficulté scolaire (SEGPA). Ainsi, un élève pouvait être reconnu en situation de handicap le vendredi, et « seulement » en grande difficulté scolaire le lundi suivant. Je leur demande alors : « Pensez-vous que ses besoins éducatifs sont radicalement différents du vendredi au lundi ? » Nous échangeons sur la question. Nous donnons la parole aux enseignants qui ont déjà une expérience des élèves d'Ulis et de SEGPA. Nous les invitons à expliciter les approches et les différences qu'ils ont pu observer. Généralement, les enseignants constatent par eux-mêmes

que les approches dites particulières pourraient profiter à de nombreux élèves en grandes difficultés au sein des classes ordinaires. Il s'agit par exemple de reformuler la consigne, de passer plus de temps avec un élève, d'accompagner la main et le geste, de donner moins à lire et à écrire, d'agrandir la police d'un texte, etc. De cet inventaire des approches éducatives particulières, nous n'hésitons pas à dire aux enseignants que tous sont potentiellement en mesure de les mettre en oeuvre. Mais la difficulté pour tous les enseignants, à différent degré, c'est de percevoir les besoins singuliers de chaque élève au sein d'un collectif. Nous terminons généralement, avec une touche d'humour, mais aussi pour attirer leur attention, que malheureusement, dans une logique inclusive, on ne peut pas conduire une classe comme on conduit une voiture !

Conduire une classe comme on conduit une voiture ?

L'habitacle de la voiture est relativement stable. Le boîtier de vitesse, la pédale d'embrayage et de frein, etc. se trouvent logiquement toujours au même endroit. Dans une certaine mesure (cf. Lemerrier et Tellier, 2008), c'est cette stabilité de l'environnement « voiture » qui permet l'automatisation de multiples tâches, et de faire autre chose tout en « conduisant » : porter son attention sur la route ; discuter avec son passager, écouter une émission de radio, etc.

Mais conduire un groupe d'élèves, c'est une autre affaire. L'environnement « classe » est changeant par nature et il se caractérise par son instabilité potentielle : les élèves bougent, prennent la parole de manière aléatoire, etc. L'enseignant ne peut pas tout automatiser parce qu'il ne peut pas tout prévoir. Conduire une classe, surtout dans une logique inclusive, nécessite la disposition attentionnelle de l'enseignant, pour pouvoir s'ajuster aux besoins et aux difficultés des élèves qui émergent bien souvent dans l'interaction (Altet, 1994). Ce dernier peut « partager » ou balayer son attention sur l'ensemble de ces élèves. Mais pour pouvoir percevoir et répondre aux besoins singuliers d'un élève, l'enseignant devra focaliser ponctuellement son attention sur lui. Lorsque l'attention est posée sur un élève, tel le faisceau de lumière étroit, mais intense, d'une lampe-torche (Pourriol, 2018), elle peut difficilement se poser sur un autre élève, et encore moins sur trente. Dans l'idéal, avec une trentaine d'élèves, les enseignants ne peuvent pas consacrer plus de 4 à 5 minutes d'attention pour chaque élève, pour percevoir les besoins et y répondre.

Pour les enseignants, c'est d'autant plus difficile en début de carrière, parce que de nombreuses tâches en lien avec le métier ne sont pas automatisées : du côté de la maîtrise didactique de la discipline ; de l'organisation de l'espace et du temps ; du déroulement de la séance ; des groupements d'élèves ; etc. Or toutes ces tâches qui ne sont pas automatisées mobilisent leur attention, au détriment de l'attention qui leur serait nécessaire pour mieux percevoir les besoins singuliers de leurs élèves.

De la perception du besoin à sa juste évaluation

La dimension collective de la pratique de l'inclusion met à l'épreuve la disposition attentionnelle et la perception des enseignants. Cette perception est d'autant plus difficile que les besoins des élèves ne sont pas directement visibles, même lorsque l'attention est présente. Cette difficulté se pose pour tous les élèves. Mais la confrontation des enseignants avec des élèves en situation de handicap rend parfois cette problématique particulièrement saillante. Des enseignants doutent parfois de la situation de handicap d'un élève (une dyslexie par exemple). Ils pensent parfois, à tort ou à raison, que l'élève utilise ce trouble comme excuse pour ne rien faire. Et bien souvent, il s'agit d'élèves qui manifestent des comportements dits déviants.

Nous reconnaissons une vraie valeur à leurs interrogations, mais nous leur disons aussi que c'est une question qui se pose pour tous les élèves. Pour qu'ils visualisent le problème,

nous nous appuyons sur une métaphore ou analogie sportive. Nous leur racontons l'histoire d'Oscar Pistorius qui est la première personne en situation de handicap, amputée des deux jambes, à avoir été autorisée à concourir avec les valides au JO de 2012 sur 400 mètres. Nous leur exposons la polémique qu'il y a eu autour de sa situation : dans quelle mesure ses prothèses ne sont pas un avantage et ne lui permettent pas de courir plus vite que les autres ? Nous distribuons la parole et nous échangeons sur la question. Et nous arrivons à la conclusion qu'il n'y a malheureusement pas de réponse qui soit satisfaisante. Comment avoir la certitude que les prothèses compensent seulement ce qui lui manque ?

Puis nous revenons à au questionnement de départ. Nous ne sommes jamais certains de ce qui est la conséquence d'un trouble qu'on ne voit pas et ce qui ne l'est pas. Un élève avec une dyslexie peut manquer de motivation, ne pas être disposé à travailler, ne pas donner de sens à la tâche qui lui est proposée, comme tous les autres élèves de la classe. Au final, cette difficile juste évaluation des besoins se pose pour tous. L'évaluation des ressources d'un élève et de sa zone proximale de développement (Vygotski, 1997) sera toujours approximative. Parfois, on aide trop un élève, et d'autres fois pas assez. L'enseignant doit s'ajuster et se réajuster en permanence.

Nous invitons toutefois les enseignants à être vigilants (dans la mesure du possible). Comme le dit Jean-Paul Resweber, il faut parfois « savoir fermer les yeux pour mieux y voir », et aller au-delà de ce qui se donne immédiatement à voir. Ce que nous montre l'élève, son comportement, ses bavardages, son insolence, peut nous conduire à lui demander de réaliser une tâche alors qu'il n'a pas les ressources pour pouvoir la réaliser, qu'il soit en situation de handicap ou non. Et généralement, cela n'améliore pas la situation, bien au contraire. L'élève sent ou « sait » de l'intérieur, par le corps, lorsqu'il n'a pas (ou plus) les ressources pour pouvoir réaliser la tâche demandée. Sans espoir de réussite, il peut manifester des comportements déviants pour échapper, dans une certaine mesure, à cette impossibilité qui est source de mal-être potentiel chez lui.

En guise de conclusion

Nous avons donné un aperçu d'un dispositif de formation pour essayer de favoriser la mise en œuvre de la politique inclusive. La finalité de ce dispositif est de mettre à distance les pratiques, en partageant les expériences singulières, en interrogeant les perceptions, à partir de situations vécues ou imaginaires, pour aider les enseignants à objectiver leurs regards afin qu'ils envisagent d'autres possibles sur le terrain. Mais il s'agit aussi d'instaurer des « champs d'attente » (Zicola, 2011), des espaces dynamiques pour souffler, pour libérer la parole, rassurer et soutenir, pour arrêter le temps, le temps de la formation, et prendre soin des enseignants en formation.

Bibliographie

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107(2), 123-139.

Lacaille, A. (2015). La scolarisation des élèves avec Troubles des Fonctions Cognitives. Les pratiques d'enseignants de Français à l'épreuve du *care*. *Recherche et Formation*, 79, 63-74.

Lacaille A. (2011). *L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves qui souffrent de troubles importants des fonctions cognitives*. Thèse de doctorat, Université d'Orléans, France.

Lemercier C. et Tellier J.-M., (2008). Les défauts de l'attention en conduite automobile : Inattention, distraction et interférence. *Le travail humain*, 71(3), 271-296.

Pourriol, O. (2018). Facile. L'art Français de réussir sans forcer. Neuilly-Sur-Seine : Michel Lafon.

Resweber, J.-P. (2012). Questions de soin. Paris : L'Harmattan.

Tronto, J. (2009). Un monde vulnérable. Pour une politique du *care*. Paris : La Découverte.

Vygotski, L. S. (1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute.

Zicola, M. (2011). Les champs d'attente. *transverse*, 1(1), 69-83.

Recourir aux situations de travail comme moyen de formation : entre intentions et réalisations

Le cas d'enseignants-chercheurs d'une école d'ingénieurs

Loizon, Anaïs | anais.loizon@agrosupdijon.fr | AgroSup Dijon, France

David, Marie | marie.david2@agrosupdijon.fr | AgroSup Dijon, France

Les écoles d'ingénieur sont de plus en plus incitées à proposer une offre de formation par la voie de l'apprentissage. Cette injonction vient questionner la professionnalité des enseignants-chercheurs dans son rapport, notamment, au monde du travail et aux situations professionnelles. L'importance accordée au vécu professionnel, à des démarches pédagogiques davantage inductives dans les formations par alternance vient effectivement déstabiliser le modèle d'enseignement transmissif dominant dans l'enseignement supérieur. Dans cet écrit, nous interrogeons ce rapport particulier des EC au travail et leur façon de s'emparer du potentiel des situations de travail comme moyen de formation (Mayen, 2007 ; Savoyant, 1996 ; Geay et Sallaberry, 1999 ; Veillard, 2017). Comment les EC enseignent-ils, envisagent-ils d'enseigner dans les formations par apprentissage ? Quels recours, quels usages font-ils, projettent-ils de faire de l'expérience vécue en situation de travail par les étudiants ? Quelle part de l'environnement s'avère être un frein ou au contraire une ressource dans cette nouvelle conceptualisation de leur tâche ? Pour instruire ces questions, nous prenons appui sur le contenu des échanges entre différents EC lors de séances de formation préparatoires à l'ouverture d'une formation par apprentissage dans une école d'ingénieurs française. En nous inscrivant dans une démarche d'analyse de l'activité telle qu'elle est pratiquée en didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), ces propos – premiers accès à une activité déclarée- ont été enregistrés, retranscrits puis analysés dans ce cadre.

Analyser l'activité déclarée

L'analyse du travail en didactique professionnelle a pour but d'identifier ce qui, dans les situations, est source de préoccupations, de difficultés, de problèmes, ce pour quoi les professionnels ne disposent pas des capacités d'action leur permettant de maîtriser ces situations et qui pourrait faire l'objet d'apprentissage et de formation. Aussi, analyser l'activité c'est saisir ce qui se joue dans la rencontre entre un professionnel – ici un EC appréhendé comme sujet porteur d'une action– et la situation dans laquelle il la réalise. La situation, entendue comme la part expérimentée de l'environnement par le sujet, comporte plusieurs composantes qui peuvent s'avérer plus ou moins agissantes dans le travail des professionnels (Mayen, 2004) : les conditions (spatiales, temporelles, organisationnelles, institutionnelles), les prescriptions, les autres acteurs, les outils présents, les finalités en jeu. Les professionnels pensent, s'orientent, agissent dans et sur les situations en fonction de leur parcours, de leur niveau de connaissances, de leur système de valeurs, de ce qu'ils tiennent pour vrai sur le réel. Selon ce cadre, la mise en place d'une formation par apprentissage pourrait être appréhendée comme une transformation des composantes situationnelles expérimentées par les EC : le public, les buts à atteindre, les conditions changent. Aussi, qu'est-ce que les EC perçoivent de ces changements ? En quoi réorganisent-ils leur propre activité ?

L'activité dévoilée : un rapport ambigu aux situations de travail et à leur potentiel

Nous proposons de dégager quelques pistes ressorties des matériaux collectés. Elles ne prétendent pas faire le tour de la question, mais ouvrent plutôt des champs de problématisation à visées scientifique et pragmatique. Le recours à l'expérience vécue des situations professionnelles comme moyen de formation s'il apparaît aux EC comme une sorte d'évidence, un élément central caractérisant cette voie de formation, n'est pour autant pas pleinement utilisé par ces derniers en formation. Plusieurs éléments expliquent cette timide appropriation.

Un but conscientisé, mais en tension

Les diverses interrogations des EC recueillies durant les séances de formation : « *Comment arriver à monter des cours justement autour de ce vécu ?* » (EC2) ; « *Sans filet, comment je vais aboutir à quand même des notions plus générales de la discipline, mais en partant vraiment des préoccupations ?* » (EC3) témoignent qu'ils perçoivent l'intérêt d'une exploitation, en cours, des situations de travail vécues par les étudiants. Ils ont conscience de ce nouveau but, mais la forme interrogative employée révèle, dans le même temps, un manque de ressources, de connaissances pour le faire et souligne alors l'écart entre savoir ce qu'il y a à faire et savoir le faire. Par ailleurs, ce nouveau but vient interpeller un but plus ancré, et alors plus structurant, celui de transmission de connaissances. Travailler en cours sur ce qui se passe « au travail » pour les apprentis, suppose que les EC accordent de la valeur à des savoirs d'une autre nature, d'une autre origine. Or, leur propos montrent une pensée en tension sur ce point : « *Mais je pense que ce truc-là, l'outil, la connaissance comme outil, c'est quelque chose qui est ancré chez les étudiants depuis très longtemps. (...) il ne faut pas trop en rajouter dans ce sens-là, quoi. Moi, je serais plutôt d'aller dans l'autre sens* » (EC 1). Si les EC sont prêts à faire entrer de nouveaux savoirs en classe, le Savoir, indépendamment des situations dans lesquelles et pour lesquelles il se trouve mobilisé, demeure premier.

Des outils mobilisés, mais non instrumentalisés

Dans leurs situations d'enseignement hors voie d'apprentissage, les EC mobilisent des outils dont ils projettent aussi l'usage avec les apprentis. L'explicitation qu'ils font traduit un transfert, et non une transposition, révélant alors un rapport « de surface » avec les situations professionnelles : le référentiel de situations professionnelles, la vidéo font partie de ce panel d'outils à disposition des enseignants, mais qui n'orientent, ni ne régulent, leur action.

Dans le cas du référentiel, les propos évoqués montrent qu'il est perçu comme un document administratif consulté et renseigné pour des besoins institutionnels, sans lien avec l'enseignement, ne pouvant donc pas avoir la valeur d'instrument (Rabardel, 1995) : « *Après je dirai, on y participe pour le compléter, ce machin-là, dans le dossier CTI... mais après, une fois que le dossier est fait, c'est oublié. Je ne le vois pas comme un outil...* » (EC6).

De leur côté, les vidéos, photos, anecdotes, sont mobilisées par les EC pour faire entrer les situations professionnelles en cours, mais dans une perspective avant tout illustrative : « *la vidéo, en fait ça vient illustrer ce dont je leur ai parlé juste avant. Mais voilà, d'un point de vue pratique* » (EC2).

Les EC évoquent, par ailleurs, des formats pédagogiques –brainstorming, jeux de définitions, etc.– pour susciter une réflexion, solliciter les acquis de l'expérience ; toutefois, ils s'arrêtent au seuil de l'expérience. Ils révèlent alors leur difficulté à travailler sur, à partir d'elle. Une fois l'expérience rapportée, ils se retrouvent désarmés pour pouvoir l'exploiter, la raccrocher aux contenus de formation planifiés.

Un niveau de connaissance relativement faible des situations de travail

Même si le rapport des EC aux situations de travail peut varier - étant dépendant des objets de recherche, des disciplines d'enseignement, du suivi de stagiaires- tous les EC font état d'une connaissance limitée à leur sujet et de leur difficulté à les appréhender dans leur complexité. Ceci pouvant expliquer le recours modéré qu'ils en font en formation :

EC 1 : même si on a l'impression de connaître l'activité, mais il y a tout ce qui est au-delà de l'activité et qu'on a certainement du mal à percevoir ce qu'on ne voit pas dans les stages, dans les visites. Il y a tout un monde un peu caché ...

La distance s'exprime également à travers la désignation d'un monde qui n'est pas le leur -ils appartiennent à celui des EC- y compris s'ils ont suivi le cursus des élèves dont ils ont aujourd'hui la charge, deux mondes ayant leurs propres outils.

EC 5 : Et nous, comment on fait : les outils qu'on utilise en recherche ne sont pas les mêmes que ceux qui sont utilisés en entreprise.

Ce rapport aux situations et cette méconnaissance du monde du travail est à relier au statut des EC et à leur mode de recrutement.

Une « dépréciation » du faire

Les propos échangés soulignent également une vision dichotomique de l'agir humain, séparé entre théorie et pratique, réflexion versus action, dépréciant le « faire » au profit de la « théorie ». Cette opposition classique et tenace est doublée d'une autre opposition très structurante dans leur discours, mais aussi dans les curricula prescrits : technicien versus ingénieur.

EC 5 : En fait j'ai l'impression que dans les têtes, dans nos têtes, s'arrêter à des situations professionnelles, c'est rester à un niveau technique et c'est assez péjoratif, quoi, pour un ingénieur.

Si dans les maquettes les étudiants doivent tendre à la posture d'ingénieur en passant par celle de technicien, les enseignants pensent cette progression comme un passage de l'exécution à la réflexion. Alors qu'il s'agit dans les deux cas de situations professionnelles différentes, aux caractéristiques différentes, mais qui supposent, toutes deux, comme le dirait Vergnaud (1996), « qu'au fond de l'action il y ait conceptualisation ». S'exprime aussi ici la prégnance de l'excellence scolaire de la formation ingénieur (Pierrel, 2015 ; Grangéard, 1996 ; Bouffartigue et Gadéa, 1997).

Les collègues et l'équipe enseignante : une collaboration souhaitée, mais pas aisée

La réalité des rapports des enseignants entre eux contraste avec les attendus de la CTI qui préconisent que « la formation par apprentissage doit s'appuyer sur une équipe pédagogique volontaire, dynamique, motivée et très ouverte sur le milieu industriel ». Ainsi, si les collègues sont présentés et envisagés comme des ressources potentielles, notamment pour la création de modules pluridisciplinaires, les EC suivis en formation soulignent la récalcitrance de certains à s'engager dans une réflexion pédagogique et une transformation de pratiques.

Les apprentis : « je t'aime moi non plus »

La conscience d'être confrontés à un public différent, porteurs d'expériences professionnelles antérieures, conduit les EC à envisager leurs interventions auprès du public en apprentissage avec une certaine appréhension. Ce rapport à l'expérience est ambivalent : les étudiants sont à la fois estimés et redoutés ; ils sont perçus comme motivés, exigeants, mais en savent potentiellement plus qu'eux sur les environnements de travail. Leur expérience supposée rend alors plus difficile encore le recours à l'explicitation : en effet, cela implique une réactivité forte de l'EC sur des aspects qu'il ne maîtrise pas forcément. Le sentiment de se

retrouver « sans filet » dans ces situations s'exprime alors clairement. Pourtant, on sait que les conditions de développement des étudiants reposent également sur ce qui se joue dans ces situations : la qualité de l'expérience antérieure est déterminante pour les expériences à venir (Mayen, 2007) et soutenir l'établissement de liens entre les expériences, aider à la construction de la continuité est important.

Conclusion

Cette première étude exploratoire réalisée sur la base de propos tenus par des EC lors de séances de formation révèle un rapport ambigu de ces derniers aux situations de travail et à l'usage qu'ils pourraient en faire pour soutenir l'apprentissage des apprentis. Pour beaucoup, l'intention de recourir davantage à une pédagogie inductive, aux vécus professionnels des apprentis est présente, mais cette intention ne rencontre pas forcément les moyens de sa concrétisation. Ces « empêchements » sont de différentes natures : paradigme transmissif dominant, opposition forte entre théorie et pratique, collectif enseignants parfois récalcitrant, méconnaissance des environnements de travail et de leur complexité, etc. Ces éléments soulignent les besoins importants des EC en termes d'outillage à la fois conceptuel et méthodologique pour percevoir et appréhender le potentiel d'apprentissage des situations de travail et leur usage en formation.

Bibliographie

Bouffartigue P., Gadea C., (1997) Les ingénieurs français. Spécificités nationales et dynamiques récentes d'un groupe professionnel, *Revue française de sociologie*, 38-2

CTI, (2011), La formation DES INGENIEURS par l'apprentissage en France, Septembre

Geay, A., Sallaberry, JC. (1999) La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?, *Revue Française de Pédagogie*, vol. 128

Grangerard, C. (1996), Emergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur. Les voies de l'apprentissage. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris VIII

Mayen, P. (2004). Le couple activité/situation : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J-F. Marcel et P. Rayou (Eds.). *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-40). Paris : INRP

Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation, *Raisons Educatives*, n°11

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G., (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, vol.154

Pierrel, A., (2015). L'apprentissage à tous les étages. Le développement du dispositif dans l'enseignement supérieur, *Diversité*, n°180

Rabardel, P., (1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains, Paris, Armand Colin

Savoyant, A. (1996), Une approche cognitive de l'alternance, *Cereq, Bref*, n°118

Veillard, L. (2017), La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes, Rennes, PUR

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In, J-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 177-292). Paris : PUF

Zaïd A., Lebeaume J., (2015) La formation d'ingénieurs en alternance – Rythmes et temporalités vécues, Septentrions.

Mobilisation des acquis de la formation en gestion de classe

Brülhart, Élodie | elodie.brulhart@hepl.ch | Haute école pédagogique Vaud, Suisse

Martin, Boris | boris.martin@hepl.ch | Haute école pédagogique Vaud, Suisse

Pidoux, Marc | marc.pidoux@hepl.ch | Haute école pédagogique Vaud, Suisse

Plusieurs recherches (Bourbao, 2010 ; voir aussi Chouinard, 1999 ; Durand, 1996 ; Opinel 2002) montrent que les enseignant-e-s novices (Huberman, 1989) sont principalement préoccupé-e-s par des problématiques liées à la gestion de classe définie « comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage » (Doyle, 1986, traduit par Chouinard, 1999, p. 497). Dans une posture de « praticien-chercheur » (De Lavergne, 2007), nous nous intéressons aux effets et à la mise en œuvre de la formation dispensée à la HEP Vaud en gestion de classe auprès des enseignant-e-s primaires.

Méthodologie

Notre étude a été réalisée entre 2013 et 2018 dans le canton de Vaud mis à part la phase exploratoire réalisée principalement avec des enseignant-e-s novices de cantons voisins. Elle s'est déroulée en quatre étapes :

Étape exploratoire

Nous avons élaboré un canevas d'entretien basé d'une part sur une cartographie des contenus travaillés dans les modules consacrés à la gestion de la classe à la HEP Vaud et, d'autre part, sur le modèle en dix étapes de la conduite de classe de Bourbao (2010). Nous l'avons fait passer auprès de sept enseignant-e-s correspondant au profil qui sera étudié.

Chaque chercheur-se a ensuite codé le même entretien en distinguant des items constitués d'une ou plusieurs phrases représentant une unité sémantique. Nous avons confronté les codages pour établir une grille d'analyse commune. Au final, huit catégories principales ont été retenues : les données personnelles, le contexte d'enseignement, la régulation des comportements problématiques, la prévention des comportements problématiques, le soutien à l'entrée dans la profession, les apports ou manques de la formation pratique, les apports ou manques des cours ou séminaires et autres.

Récolte de données dans le canton de Vaud par entretien semi-directif

Nous avons, en nous appuyant sur cette première référence, réalisé avec dix-sept personnes des entretiens en nous focalisant sur le contexte d'enseignement, la gestion de classe et les apports de la formation. Durant ces entretiens, nous avons plus précisément interrogé l'arrivée de nos sujets dans leur premier établissement et leur avons demandé l'explicitation d'une situation jugée complexe au niveau de la gestion de classe. Notre objectif de recherche principal est la référence aux thèmes développés dans le cadre de la formation à la HEP sans toutefois souhaiter évacuer d'éventuels apports imprévus.

Les propos recueillis ont été entièrement retranscrits puis analysés, dans une logique interjuge, à l'aide de la grille élaborée durant la phase exploratoire. Celle-ci a ainsi pu être complétée.

Cette première phase nous a permis l'identification de plusieurs tendances : le poids des apports de la formation en institution versus ceux de la formation sur le terrain, la logique d'acculturation à l'établissement scolaire d'insertion, la nécessité de la collaboration pour pallier les difficultés rencontrées.

Observations vidéos et autoconfrontations

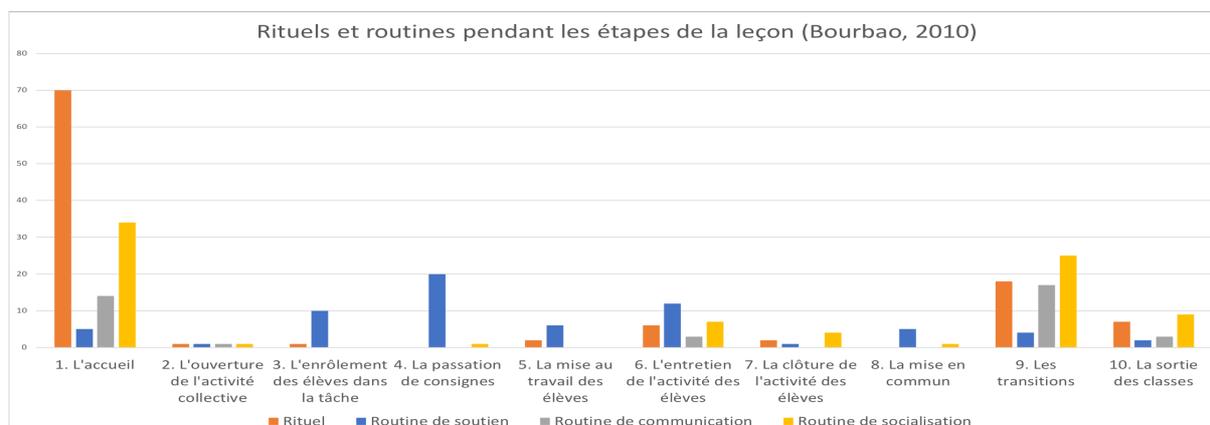
Nous avons poursuivi la démarche de récolte de données avec treize personnes dont six sont actives dans les quatre premières années de la scolarité obligatoire. Dans cette phase, il s'agit de vérifier dans l'activité ordinaire la mise en œuvre de la formation et du discours sur la formation.

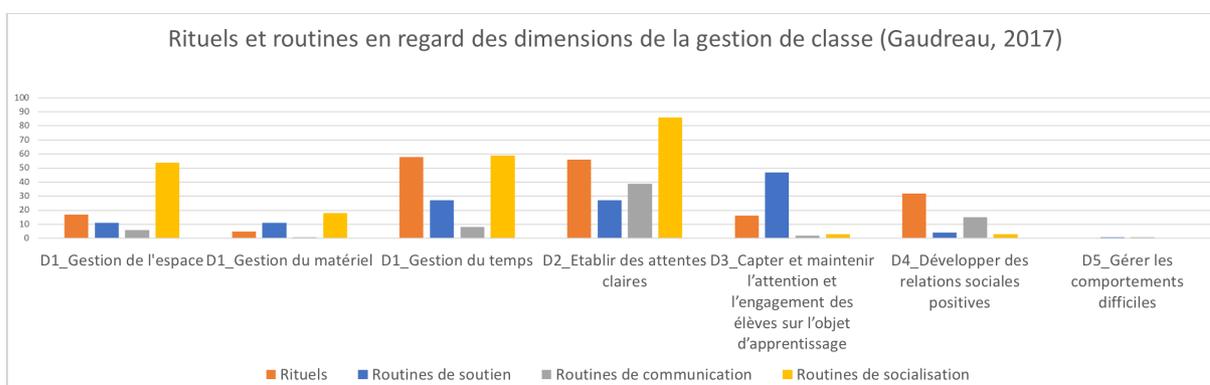
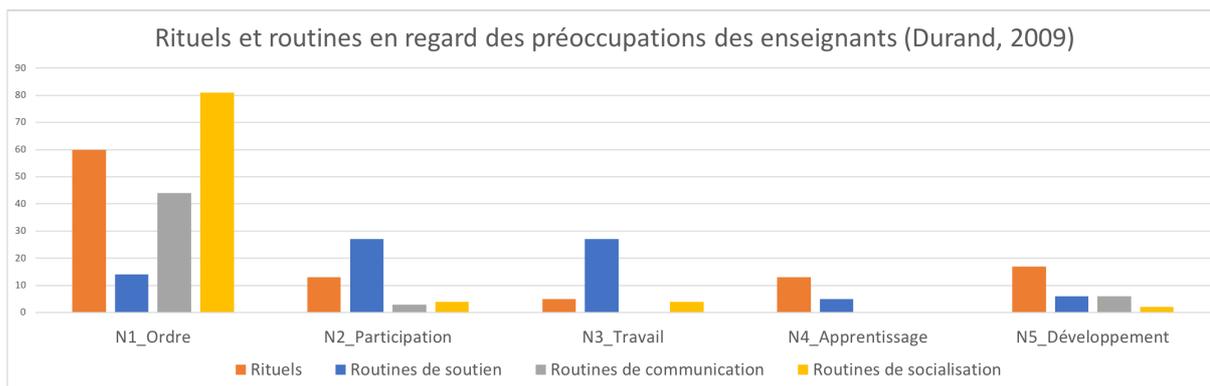
Nous avons enregistré et analysé les deux premières périodes du matin. Nous avons subdivisé les séquences sur la base des étapes de la conduite de la classe selon Bourbao (2010). Après avoir visionné l'ensemble de la vidéo individuellement, les enseignant-e-s ont été confronté-e-s aux extraits sélectionnés par nos soins. Dans un premier temps les personnes ont réagi spontanément puis nous les avons orienté-e-s sur l'explicitation des gestes et des intentions.

Exploitation des entretiens d'autoconfrontation et des observations vidéos

Les séquences filmées et analysées ainsi que les entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits et codés. Le procédé a été développé afin d'opérer des comparaisons selon les thématiques choisies (contenus de la formation).

Pour cette contribution, l'exemple choisi porte sur l'exploitation par les enseignant-e-s des rituels et des routines en classe. Nous avons utilisé une grille de codage spécifique à la thématique avec distinction entre routines de « communication, soutien et socialisation » (Nault, 2008) afin de catégoriser et distinguer les routines entre elles et les rituels avant de procéder par analyse de contenu selon plusieurs angles de vue : étapes de la conduite de la classe (Bourbao, 2010), composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017) et niveaux de préoccupation de l'enseignant (Durand, 2009). Il s'agit par ce croisement de vérifier le moment et le type d'exploitation de cet outil de gestion.





Constats quant à l'exploitation des rituels et routines

- Les rituels et les routines sont utilisés dans une perspective de contrôle des élèves comme une préoccupation prioritaire des enseignant-e-s novices de notre échantillon. Toutefois, elle est accompagnée aussi d'un souci du bien-être des élèves et de la construction d'une relation positive avec ces dernier-ère-s.
- Dans l'utilisation des rituels, les dimensions d'apprentissage et de développement ressortent peu du discours des enseignant-e-s novices. Si ce n'est pour les faire entrer dans le rôle d'élève. Le rituel d'accueil traduit à la fois le souci d'inscrire le rapport asymétrique enseignant-élève et le souci de permettre à chaque enfant d'entrer dans le collectif classe dans les meilleures conditions.
- Les routines de socialisation comme les rituels sont très présentes dans les moments de transitions. Elles sont très importantes pour le contrôle du groupe classe lorsqu'il s'agit de déplacer les élèves d'un regroupement à un autre.
- Les routines de communication sont marquées par le mode de prise de parole et jouent un rôle clé dans la transmission des consignes. Elles prennent le relais des rituels durant l'accueil lorsque ces derniers perdent leur dimension symbolique.
- Les routines de soutien s'inscrivent clairement dans la perspective de mobiliser l'attention des élèves sur l'objet d'apprentissage.
- Les rituels comme les routines sont exploités avec pour objectif d'optimiser l'articulation entre gestion du temps et gestion de l'espace.

Liens avec les apports de la formation

La part acquise sur le terrain professionnel dans le cadre des stages n'est que partiellement formalisée et donc tributaire des spécificités du lieu d'accueil. Nous soulignons la prééminence de la formation en stage dans la construction des gestes professionnels. En effet, les enseignant-e-s novices se réfèrent principalement à des connaissances professionnelles dans leur propos. Ils convoquent moins les savoirs de références proposés dans les cours et séminaires de l'institut de formation. Nous constatons également que l'acculturation aux spécificités des établissements employeurs influence fortement les pratiques des enseignant-e-s novices.

À noter également que la dimension favorisant les apprentissages des élèves par les rituels est plus présente chez les personnes qui interviennent dans les quatre premières années de la scolarité obligatoire. D'ailleurs, elles se réfèrent plus à la formation en institution et font plus clairement la différence entre routines et rituels que les collègues qui s'adressent aux plus grands élèves. Cependant, l'appropriation de ces gestes de métiers se fait principalement par mimétisme ou par essai-erreur chez l'ensemble de nos sujets. Nous relevons aussi le besoin de pouvoir s'appuyer sur des « recettes, des astuces ou des trucs ».

Conclusion

L'intention de l'enseignant-e novice est de ne pas perdre le contrôle ou d'assurer un contrôle maximal sur les comportements des élèves. Les éléments qui relèvent de la facilitation des apprentissages, de la sécurité des élèves... sont moins évoqués. Cela rejoint les constats de Durand (1996) et Chouinard (1999) qui relèvent la difficulté des enseignant-e-s novices à articuler gestion de classe et gestion des apprentissages. Ce constat nous amène au questionnement suivant :

- Est-il cohérent que dans le plan d'études, hormis un module, les contenus de formation liés à la gestion de classe et des apprentissages soient traités séparément ?
- Ne serait-il pas nécessaire de déterminer les gestes de métier à assimiler comme ceux exploitant les rituels et les routines et ensuite de définir la manière de les travailler ?

Nos postulats sont, premièrement, de favoriser la mise en place de modules de formation centrés sur cette nécessaire articulation ; deuxièmement, de placer le travail sur les gestes de métier essentiels au cœur du dispositif de formation en alternance.

Bibliographie

Bourbao, M. (2010). *La conduite de classe. Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des professeurs des écoles*. (thèse de doctorat non publiée). Université de Provence-Aix-Marseille 1

Bucheton, D. & Y. Soulé (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique* 3: 29-48.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497-514.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.

Nault, Th. (1998) *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal : Éditions Logiques.

Nault, Th. (2008). *L'enseignant et la gestion de classe : comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal : Logiques.

Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche ? Dans T. Nault et J. Fijalkow. *La gestion de la classe* (pp.171-184). Bruxelles : De Boeck.

Réflexions sur l'enseignement dans une institution rurale brésilienne : Comment former dans l'alternance ?

Matias Miranda, Análie Francine | afmyang@gmail.com | IFPA – Université de São Paulo, Brésil

Cassin, Marcos | marcosc@usp.br | Université de São Paulo, Brésil

La société d'aujourd'hui est confrontée à un nouveau paradigme : fournir un accès à l'information et à la scolarisation à tous les niveaux, ce qui crée une culture d'apprentissage qui transcende les espaces éducatifs formels et exige des réponses cohérentes du secteur éducation afin de répondre aux nouvelles exigences contemporaines. Ce paradigme fait partie de l'utilisation croissante de nouveaux espaces de connaissance et vise en particulier à ne pas fréquenter uniquement les étudiants des zones urbaines, mais aussi ceux des zones rurales.

Cette recherche consacre ses réflexions à l'éducation sur le terrain, basées sur la pédagogie de l'alternance, en particulier celles enseignées dans l'enseignement technique de base d'une institution brésilienne: CRMB (Campus Rural de Marabá) - Institut fédéral de l'éducation, de la science et de la technologie de Pará (IFPA) devient un objet d'analyse de cette recherche, principalement pour sa politique d'enseignement, de recherche et de vulgarisation, fondée sur les principes pédagogiques et philosophiques de l'enseignement sur le terrain, de l'agroécologie et de l'éducation professionnelle et technologique, qui est toujours basée sur la pédagogie de l'alternance. Dans ce contexte, nous posons les questions suivantes : Comment on forme dans l'alternance ? Comment se transforme l'élève dans l'alternance ? Comment se transforme le milieu dans l'alternance ?

Maison Familiale Rurale

En 1935, un petit groupe d'agriculteurs français désireux de leur servir un système éducatif spécifique croyait à la possibilité de créer une école qui élargirait les connaissances du jeune homme dans ce domaine. Cependant, ils n'avaient que deux options en relation pour les former, soit rester avec leurs enfants dans la propriété familiale, tout en les permettant de faire aussi leur travail, ou les envoyer dans des villes pourvues d'écoles publiques, laissant ainsi la réalité rurale et culturelle familière qui les entourait jusqu'à ce moment.

Pour la réalité paysanne française de l'époque, envoyer les enfants dans une école située en ville entraînait des frais financiers élevés, de sorte qu'une grande partie famille préférait maintenir leurs enfants illettrés.

Ce mouvement a abouti à l'émergence de la pédagogie de l'alternance (ESTEVAM, 2003 ; GIMONET, 1999; MAGALHÃES, 2004), qui souligne la nécessité de prendre en compte les spécificités psychosociales en matière de développement éducatif, social et économique de la région des étudiants. Ainsi, à partir d'un problème apparemment simple, une pédagogie est née :

- Simplicité d'un problème posé aux parents d'agriculteurs en 1935, dans un village de France : son fils, adolescent, ne veut pas aller à l'école secondaire.
- Simplicité de la question qui en découle : "Que proposez-vous pour poursuivre vos études ?"
- Simplicité de la rencontre avec le curé du village au bord de la route pour exposer ce problème.

- Simplicité de trouver avec une autre solution, « créer une école qui ne coince pas les adolescents entre quatre murs, leur permettant d'apprendre [*sic*] par l'enseignement de l'école, bien aussi par ceux de la vie quotidienne, grâce à une alternance de périodes entre le milieu familial et l'école ». (Gimonet, 2017, p.22)

En termes simples, tels que posés, mais avec des processus complexes, puisque pour ces agriculteurs, la relation avec la terre, les éléments climatiques, les créations, et enfin la relation avec le contexte local, physique, humain et culturel, économique et politique impliqué crée « une école de la terre, pour les peuples de la terre et pour les peuples de la terre », selon une expression trouvée au Québec (Gimonet, 2017).

Avec la création de la *Maison Familiale Rurale* (maison familiale rurale), les jeunes ont passé deux semaines à acquérir des connaissances générales et techniques axées sur la réalité agricole régionale et deux semaines dans leur propriété rurale à appliquer les connaissances acquises.

La pédagogie de l'alternance a été élaborée non pas au moyen de théories, mais plutôt par l'invention et la mise en œuvre d'instruments pédagogiques reflétant dans ses actes le sens et les procédures de la formation. En d'autres termes, dans ce processus de création, l'action, l'expérience, le succès au sens de J. Piaget, c'est-à-dire une pensée en action, ont prévalu. Et ce n'est que plus tard - peut-être aussi un peu à la fois - que, selon la logique piagétienne, l'approche de la compréhension opère et qu'une théorisation peut être reportée. Théoriser non pas pour lui-même, mais comme processus de compréhension, en même temps pour nourrir l'expérience, l'action du terrain, leur donne un sens. De cette façon, pour être situé sur l'horizon éducatif, non seulement être isolé, mais par rapport à d'autres, et parfois avoir des arguments pour se défendre des propriétaires du traditionalisme ou des pouvoirs administratifs. (GIMONET, 2017, p.23).

Au Brésil, la pédagogie de l'alternance est née en 1969 grâce à l'action du soi-disant MEPES (Mouvement d'éducation promotionnelle de Espírito Santo), fondateur de l'école familiale rurale Alfredo Chaves, de l'école familiale rurale Rio Novo do Sul et de l'Escola Família Rural d'Olivânia. Elle avait pour objectif principal l'action en faveur des intérêts de l'homme du terrain en relation avec l'amélioration du niveau culturel, social et économique, en faisant ainsi apparaître les premières écoles de famille agricole (EFA).

Campus Rural de Marabá (CRMB)

Au cours de son développement, Escola Família Agrícola devient un projet spécifiquement destiné aux populations rurales. Son développement au Brésil a permis la protection de l'homme rural et la possibilité de promouvoir une éducation différenciée, à sauver la valeur de la terre et à faire de l'agriculture familiale autonome et plate-forme de débats et de la recherche.

En ce sens, ce travail vise à socialiser une recherche en cours sur le Campus Rural de Marabá (CRMB) de l'Institut fédéral de l'éducation, des sciences et de la technologie de Pará (IFPA). Il aborde des aspects liés à la matérialité de la méthodologie pédagogique de l'alternance dans cette institution.

La CRMB / IFPA est une école ancienne du Brésil Agrotécnica Ville fédérale Marabá-PA. Elle a été créée par la loi n°11 534 du 25 octobre 2007, résultant d'un processus de mobilisation de milliers de paysans ayant migré vers le sud-est du Pará à la recherche de terres et des conditions nécessaires pour s'établir de manière productive.

Dans son infrastructure physique, vous pouvez voir une institution avec des environnements multiples qui favorisent et contribuent à l'éducation de l'élève. Si l'on considère par exemple l'importance des laboratoires pour le développement d'activités

pratiques et environnements : UNIEPS (Unité d'intégration de l'enseignement - recherche et extension) qui fonctionne comme des "laboratoires vivants". En effet, des pratiques spécifiques y sont développées avec certains enseignants responsables et avec de petits groupes d'étudiants (les étudiants choisissent le projet auquel l'UNIEP souhaite participer et postulent à un tel poste).

Selon le projet politique pédagogique, ils ont médiatisés par la formation intégrée et le programme interdisciplinaire rendu possible par la planification collective et les réflexions procédurales développées chaque semestre, avant chaque alternance de cours :

En ce sens, la recherche dans le CRMB revêt trois dimensions importantes : la recherche en tant que stratégie éducative, la recherche appliquée et la recherche universitaire. Parmi les stratégies à adopter figurent : l'élaboration de diagnostics, la collecte d'expériences réussies et des dessins d'agro-écosystèmes familiaux et communautaires qui serviront d'unités de référence régionales - appelées unités intégrées de recherche, d'enseignement et de vulgarisation (UNIEPE). Dans ces unités seront développées des actions de développement régional avec la mise en œuvre de projets d'intégration de *campus* communautaires / village et d'expérimentation dans des établissements familiaux et des communautés / villages. En ce sens, la politique de recherche du CRMB vise, à moyen et long terme (...) (Plan de développement de CRMB, 2013, page 28).

L'institution propose actuellement les cours suivants : cours technique en agricole intégré au lycée, cours technique en agro-industrie, cours supérieur de technologie en agroécologie, cours supérieur en éducation du terrain et des cours de troisième cycle intitulés "Éducation du terrain, agriculture familiale et durabilité en Amazonie "et" Éducation sur le terrain, programmes et durabilité en Amazonie".

Pour cette recherche, nous nous concentrons sur le cours principal : "Technicien agricole intégré au lycée", qui fonctionne à plein régime, avec des cours du lundi au samedi. Du lundi au vendredi de 8h à 17h et le samedi de 8h à 12h, les instituts mènent une formation principalement avec un processus sélectif destiné aux jeunes de la campagne (agriculteurs, autochtones, quilombolas, extractivistes, etc.), avec la preuve d'un tel lien.

Adopté la pédagogie de l'alternance dans un contexte d'enseignement non traditionnel, consiste à mener la recherche dans une institution en zone rurale et avec de nombreuses spécificités.

Pour les cours, nous avons mis l'accent au cycle de formation, avec un taux de composition de deux périodes d'alternance. Le premier s'appelle "Temps école" - l'étudiant passe environ 30 à 45 jours à étudier en interne dans l'institution, où elle vit. Les étudiants sont évalués avec une note de matières de base commune et de base technique. Ensuite, les étudiants rentrent chez eux, dans le soi-disant "temps communautaire". À la maison, chaque étudiant reçoit des instructions en fonction du cycle dans lequel il se trouve. Par exemple, lors du premier cycle, l'étudiant doit établir un diagnostic de ce qu'il y a sur sa ferme, son site, etc.

L'analyse des trois types de pédagogie et d'alternance (Gimonet, 2017) se fait à partir d'un compte sur le processus général de l'apprentissage dont la spécificité d'apprendre en alternance est examinée dans sa complexité. En effet, en formation alternée, les savoirs se retrouvent en lieux et temps différents. Aussi, il faut gérer les interfaces et unifier les savoirs éparpillés.

Pour les élèves disponibles pour pratiquer à UNIEPS, il est possible de considérer que « l'alternance intégrative » se déroule dans cette institution principalement avec les sujets techniques de base lorsque les élèves peuvent pratiquer à UNIEPS et dans le temps de formation à domicile (Communauté ont le temps) leurs connaissances théoriques acquises, leur attitude, leurs capacités et compétences, formation et leur implication. Ceci conditionne en grande partie l'efficacité de l'alternance.

La formation en alternance est un nouveau métier de formation. La réflexion sur la formation en alternance est une piste très récente au Brésil. Jusqu'ici, le sujet est peu débattu et avec peu de recherches et de publications pour le moment. Bientôt, l'institution brésilienne en utilisant cette méthodologie lorsqu'elle permettra aux jeunes sur le terrain de mener des études tout en améliorant la gestion de leur temps. L'approche théorique de l'alternance est appliquée dans les institutions en milieu rural et souffre de nombreuses resignifications.

Bibliographie

Jimonet, J.-C. (2017). *Pratiquez et comprenez la pédagogie de l'alternance CEFFAS*. Traduction de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ : Voices, Pairs : Association internationale des mouvements familiaux pour la formation rurale (AIMFR).

Projet político-pédagogique du cours technique d'Agropecuária intégré au lycée. Marabá, PA : IFPA, 2014.

Plan de développement institutionnel 2014-2018. Belém, PA : IFPA, 2017.

Plan de développement pour le CRMB. Marabá. PA : IFPA. 2013.

Les lieux au travail de la réflexivité.
Choix pédagogiques d'une formation d'enseignants-formateurs
et
effets sur les pratiques de l'alternance

Récit et analyse de pratiques

Paquy, Lucie | lpaquy@cci-paris-idf.fr | CCI Paris Ile-de-France, France

Brissot, Sandrine | sbrissot@cci-paris-idf.fr | CCI Paris Ile-de-France, France

Âgés de 30 à 55 ans, venant de différents métiers, ils ont différents niveaux académiques, différents parcours qui les ont conduits à des postes de managers et d'experts reconnus. Ils deviennent enseignants-formateurs. Ils doivent reconfigurer leur rapport à la profession qu'ils ont exercée et construire une nouvelle identité dans un métier qu'ils ont à découvrir.

Ce cheminement correspond à ce que nous accompagnons depuis 5 ans dans le dispositif de formation des nouveaux enseignants de la CCI Paris Ile-de-France³. S'il s'agit d'une problématique classique de la formation de formateurs, nous l'abordons de façon particulière. D'une part, nos choix pédagogiques visent à relier des gestes professionnels à la construction identitaire des individus. Ces choix s'appuient sur un cadre théorique, que nous envisageons comme un cadre de pensée pour l'action, relié aux dynamiques identitaires et à l'engagement des adultes en formation (Barbier, et al., 2006). D'autre part, la formation vise à soutenir, au-delà du développement des compétences, une stratégie d'innovation dans les écoles.

Comment une formation d'enseignants peut-elle imprimer une dynamique de rénovation des pratiques au service de la professionnalisation des apprentis ?

Notre contribution décrira le cadre et les caractéristiques clés de cette formation, en explicitera les choix et donnera à voir les effets en termes de posture professionnelle et d'identité métier.

Cadre et contexte

La professionnalisation des enseignants-formateurs nouvellement recrutés dans les écoles de la CCI Paris-Ile-de-France existe depuis une quarantaine d'années. Une quinzaine d'enseignants par an se forment au métier pendant deux ans, en alternance, entre leur établissement d'exercice et notre académie de formation.

Durant leur parcours, ils sont accompagnés par des tuteurs, enseignants expérimentés dans une discipline différente. Ils bénéficient d'une observation-conseil par notre équipe. Si les temps de formation sont relativement légers (une journée par mois environ), les temps d'apprentissage sont plus conséquents. Des travaux sont remis durant les intersessions

³ La Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France (CCI Paris Ile-de-France) compte 19 écoles, intervenant dans le champ de la formation professionnelle initiale (temps plein et apprentissage) et continue et l'enseignement supérieur. La direction de l'innovation pédagogique accompagne les pratiques et les projets d'innovation (veille, formation des enseignants et des équipes, animation de communautés de pratiques...).

(progressions pédagogiques, construction d'une séquence sur LMS...). Des productions sont également attendues à la fin de chaque année. La première année se termine par la remise d'un texte réflexif et la présentation d'un poster pédagogique. La deuxième année s'organise autour de la conduite et la formalisation d'un projet d'actions pédagogiques et d'un mini-colloque.

Au sein de la CCI Paris Ile-de-France, ce dispositif est piloté par la Direction de l'innovation pédagogique, qui a pour mission d'anticiper et de soutenir la transformation éducative et digitale des écoles. La formation des nouveaux enseignants s'inscrit dans un ensemble articulé et cohérent au service du développement pédagogique. Elle est imprégnée des valeurs qui correspondent, pour nous, à des piliers porteurs de l'innovation pédagogique : le concret, l'entraide, la transversalité, l'humour et la bienveillance.

Le dispositif s'applique donc à faire vivre aux enseignants des situations concrètes de formation. Il cultive la rigueur (outillage théorique et pratique, activité, traces), la fluidité (dans la communication et la relation) et l'interactivité.

Cette démarche s'articule avec l'ambition de notre institution et le soutien à la réflexion pédagogique des écoles. En 2013, lors de présentations de fin de formation, nous avons constaté que les formateurs parlaient de leurs projets sans construire véritablement de sens, sans les mettre en relation avec leur identité professionnelle en devenir, sans toujours utiliser un vocabulaire pédagogique adapté. En reprenant le pilotage de ce dispositif, nous avons choisi d'en réorienter la philosophie et de redimensionner les temps, les rythmes, les espaces, les contenus, les modalités pédagogiques.

Réflexivité et responsabilisation : choix et positionnement pédagogique du dispositif rénové

Agir sur les temporalités et les espaces

Nous sommes d'abord intervenues sur les temporalités pour favoriser une meilleure compréhension de l'alternance. Nous avons organisé une alternance plus régulière de façon à faciliter le retravail de l'expérience et à installer un apprentissage dans la durée.

Ce sont ensuite les espaces de formation qui ont été transformés.

Dispensées auparavant dans des salles de classe, les formations bénéficient aujourd'hui d'espaces dédiés et diversifiés. Nous intervenons aussi bien dans une salle de formation classique en U, que dans une salle "labo" avec mobilier mobile ou encore une salle "design" avec tables hautes et panneaux de design thinking. Nous exploitons l'espace informel du palier (pour afficher et commenter les travaux) ainsi qu'un espace LMS.

Ces espaces sont en résonance avec les activités proposées. Lorsque nous choisissons de travailler dans telle salle et dans telle disposition, c'est pour faire comprendre comment la gestion des espaces se met au service des intentions pédagogiques et des objectifs d'apprentissage.

Toutes les séances sont basées sur des activités formatrices visant à faire vivre des expériences apprenantes sur des thèmes tels que le travail de groupe, l'engagement en formation, le référentiel et la progression pédagogique.

Le numérique est totalement intégré. Les enseignants se forment suivant différentes modalités : en présence, à distance synchrone et asynchrone, en auto-formation. Les sujets sont travaillés le matin en groupe et sont suivis l'après-midi de déclinaisons numériques et de consolidations.

Placer la réflexivité au coeur de la formation

La réflexivité est d'abord une pratique de formation, qui s'incarne à travers différents rituels.

- “Les mots”. Chaque séance se conclut par les mots des participants, retravaillés collectivement au début de la séance suivante, favorisant une capitalisation.
- “Les retours sur” des situations de formation et d’alternance. La relecture de l’expérience vécue de formation permet de faire comprendre comment la réflexivité permet d’apprendre.
- “Les journaux d’apprentissage”. Chaque participant tient son journal d’apprentissage, en formation et dans son établissement (Le catalyseur, journal de formation de la première année, Le projecteur, journal de la deuxième année, orienté vers la conduite de projet).

La réflexivité est également un objet de formation. Deux séances de découverte puis d’expérimentation lui sont consacrées. Les participants y commentent et critiquent collectivement différents écrits réflexifs avant de passer à des premières tentatives individuelles. Il s’agit de dépasser les peurs et de construire une communication de soi professionnel raisonnée et cohérente.

Enfin, la réflexivité est communication. En première année, les enseignants produisent un texte d’une dizaine de pages sur leur parcours d’enseignant, les compétences développées et le projet pédagogique envisagé. Une communication collective est organisée autour de posters présentant leurs identités pédagogiques.

Cette mise en oeuvre correspond à notre vision de l’alternance et à la prise en compte de celui qui la vit, entre deux lieux complètement différents. La réflexivité permet d’élaborer du sens et de construire un projet professionnel consistant. Ce qui est vécu durant la formation est mis explicitement en relation avec le vécu des apprentis que les enseignants ont la mission de former et d’accompagner.

Agir sur le rapport individuel/collectif et responsabiliser

Troisième choix de la rénovation, les productions individuelles s’articulent aux projets collectifs. Le texte réflexif favorise la réalisation du poster, que chaque enseignant présente devant ses pairs et des représentants des établissements. Ce moment est marqué par un rituel : l’enseignant présentant le poster dirige, au moyen d’une balle qu’il doit lancer et réceptionner, sa prise de parole et le questionnement du public. Loin d’être anodin ou ludique, cet acte correspond à une prise de responsabilité : avoir la balle, c’est avoir la main. C’est aussi un soutien à l’affirmation de soi dans une communauté éducative.

De soutenant, le collectif devient agissant. En deuxième année en effet, les enseignants conduisent et formalisent un projet d’actions pédagogiques. À partir de ces projets individuels, ils construisent un projet collectif : un mini-colloque autour d’une thématique commune avec des invités institutionnels et des invités choisis.

Il s’agit de permettre aux nouveaux enseignants de prendre une place, et une place qui soit la leur, au sein de l’institution et d’une communauté-promotion engagée dans des réussites.

Quelques effets sur les pratiques professionnelles

Des communications créatives et authentiques

Depuis 2016, les posters ont évolué. Initialement proposés sous forme de textes ou d'une image, ils sont devenus plus construits et plus créatifs, avec des pliages et l'introduction de la 3D. On pense aux posters-sculptures constitués de tuyaux soudés (enseignants en froid industriel et formant aux techniques de soudure) ou en chocolat (enseignant en pâtisserie-chocolaterie). Cette créativité relie le parcours professionnel, le secteur de formation, la motivation à être formateur et la posture professionnelle. De fait, les posters les plus réussis sont l'oeuvre des personnes les plus engagées dans le processus de conversion métier qu'elles vivent. L'exercice du poster favorise également la créativité pédagogique, indispensable au formateur à l'ère numérique.

Les textes réflexifs sont caractérisés par l'authenticité. Nous l'observons dans la façon dont certains traitent du changement de métier, intégrant la profession d'origine et la conjuguant à la nouvelle. Nous le voyons aussi dans les questionnements sur les pratiques : un enseignant raconte ainsi ses tentatives pour trouver sa place dans la relation pédagogique, un autre questionne l'expérience en formation et l'accompagnement que l'on peut en faire.

Les enseignants-formateurs ne sont plus dans le discours et le souci de se conformer à un attendu. Ils se sont outillés et portent un regard personnel et consistant sur la situation professionnelle qu'ils s'approprient.

L'évolution des projets d'actions pédagogiques : des outils de l'alternance aux apprentis

Ce dispositif transformé impacte les projets d'actions pédagogiques. En analysant les 60 projets produits depuis 2013, nous pouvons poser le constat suivant. D'abord plutôt centrés sur les outils de l'alternance (fiches de liaison, fiches navettes, carnet d'apprentissage, réunion tripartite), les projets prennent davantage en compte la relation pédagogique, l'identité du formateur, le développement de l'apprenant et ses apprentissages. En particulier, les derniers projets soulèvent les questions suivantes : qu'est-ce que les apprentis apprennent ? Dans quels lieux ? Quel sens cette expérience de formation revêt pour eux ? Comment soutenir au mieux cette professionnalisation ?

Initialement centré sur des compétences à acquérir, le dispositif de professionnalisation des nouveaux enseignants-formateurs est devenu un lieu d'intégration à une communauté éducative, porteur de transformations. Les choix pédagogiques que nous avons opérés, en particulier la réflexivité comme source d'apprentissages à partir de l'expérience, ont joué un rôle central.

Certes, la réflexivité était déjà présente dans l'ancien dispositif, mais elle l'était sous une forme injonctive (Jorro, 2005). Le dispositif rénové met en œuvre une réflexivité critique, créative et authentique, qui permet de construire-renforcer des pratiques faisant du vécu en entreprise des apprentissages.

Cette réflexivité est aussi influente. Elle a des effets sur les pratiques enseignantes, les établissements et nos interventions. Toutes nos formations, quels que soient le thème, la modalité et le public, intègrent les mouvements réflexifs comme soutien au projet, au développement individuel et collectif, à l'innovation pédagogique.

Bibliographie

Altet, M, Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (dir.) (2013). Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck..

Barbier, J-M., Kaddouri, M., De Villers, G., Bourgeois, E. (2006). Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : L'Harmattan.

Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand, Expérience, activité, apprentissage. Paris : PUF, 13-38.

Vinatier, I., Pastre, P. (2007). Organisateur de la pratique et/ou de l'activité enseignante, Recherche et formation, 56 | 2007, 95-108.

Carré, P. (2016). L'apprenance : des dispositions aux situations. Éducation permanente, 207.

De Fornel, M., Quéré, L. (1999), La logique des situations, Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Kaddouri, M. (1998). Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée, Éducation Permanente, 134.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. Mesure et évaluation en éducation, 27 (2), 33-47.

Leclercq, G., (2006), Les écrits professionnalisés longs : un paysage contrasté, In N. Blanc, R.Varga (coord.) Rapport de stage et mémoire professionnel, normes, usages et représentations, Lidil, 34, 11-30.

Maubant, P., Roger, L. (2018). Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey, Questions vives, 27, 1-21.

Maubant, P. (2016), L'alternance, un concept à étudier à la lumière des conceptions éducatives et des idées pédagogiques de l'éducation nouvelle. Phronesis, 5 (2).

Mayen, P. (2004), Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle, Recherches contextualisées en éducation, J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.). Lyon : INRP, 29-39.

Osty, F. (2002). Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Que faire de l'alternance des valeurs en formation ?

Revaz, Jean-Nicolas | jean-nicolas.revaz@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Qu'est-ce que l'alternance en contexte de formation ? S'agit-il d'une simple « succession régulière de l'un à l'autre », selon la définition du Larousse (2019), ou ne devrait-elle pas plutôt être comprise comme une véritable dialectique au sens que la philosophie donne à ce concept ? Comment en effet passer de l'un à l'autre sans totalement quitter l'un des termes ? Comment faire en sorte que ce passage ne soit pas discontinuité, mais mûrissement continu ? C'est dans le cadre de l'axiologie, entendue comme science des valeurs, que nous allons tâcher de répondre à ces questions.

De l'ambivalence de l'autre au paradoxe de l'évaluation

L'alternance renvoie à *l'autre*. Or l'autre est ambivalent dans le processus de formation. L'autre est ce qui permet l'émergence du neuf, et donc la formation, si toute formation est une naissance continue. « Comment peut débiter du nouveau si ce n'est pas fissuration d'une adéquation précédente ? », se demande le philosophe F. Jullien (2017). En même temps, cet autre, précisément parce qu'il est autre, porte des valeurs qui sont soit différentes (ne serait-ce que dans leur accentuation), soit identiques, mais alors hiérarchisées dans un ordre différent. Dans la formation des enseignants, c'est peut-être lors de l'évaluation de l'étudiant par l'institution que cette ambiguïté se manifeste le plus fortement, jusqu'à rendre ce procédé paradoxal du point de vue axiologique. En effet, dès lors qu'elle est liée à l'alternance, la procédure d'évaluation exige le plus souvent de réaliser une production dans un contexte porteur d'un système ou d'un ordre de valeurs qui n'est pas celui de l'institution qui l'a formalisée. En cas de tensions de valeurs entre le pôle institutionnel et le pôle « terrain », ce dont beaucoup de récits d'enseignants en formation témoignent, ce sont les valeurs portées par l'institution qui l'emportent, et ceci pour trois raisons. Premièrement, c'est elle qui formalise les modalités d'évaluation sur la base de ses propres valeurs (valorisation de principe). Ensuite, c'est elle qui demande de les faire exister sur le terrain (valorisation effective). Enfin, c'est encore elle qui évalue le degré de réussite de cette valorisation (validation).

Dans le cadre de cette communication, notre ambition est d'analyser trois récits d'enseignants en formation décrivant les difficultés de mise en œuvre sur leur terrain respectif d'un dispositif devant leur servir d'évaluation dans le cadre de la HEP. Cette analyse nous permettra d'explicitier, toujours du point de vue de la valorisation, les différences entre l'institution de formation et le terrain. Nous serons alors en mesure de proposer une réponse à notre question initiale : Que faire de l'alternance des valeurs en formation ?

Valorisation et registres de valeurs

Si la philosophie nous aura permis de problématiser notre question, c'est à la sociologie que nous allons emprunter nos outils d'analyse. Dans un livre qu'elle consacre à la science sociale des valeurs, N. Heinich (2017) pense la valeur non pas comme une abstraction ou un idéal, mais comme la résultante concrète d'un acte appelé valorisation :

La valeur est la résultante de l'ensemble des opérations par lesquelles une qualité est affectée à un objet, avec des degrés variables de consensualité et de stabilité. Ces opérations sont fonction à la fois de la nature de l'objet évalué, de la nature des sujets évaluateurs et de la nature du contexte d'évaluation. C'est dire qu'à l'image des opérations qui la produisent, la valeur n'est ni objective, ni subjective, ni arbitraire : elle est motivée par les prises qu'offre l'objet à l'évaluation, par les représentations collectives dont sont dotés les individus, et par les possibilités qu'offrent les contextes d'activation de ces représentations à propos d'un objet (p.167).

La production de valeurs est ainsi toujours liée à un contexte, assimilable dans notre application aussi bien à l'institution qu'au terrain. En cas de divergence, on parlera de conflits de valeurs, voire de conflits de registres de valeurs. Si les *conflits de valeurs* désignent des conflits entre deux ou plusieurs valeurs appartenant au même registre, les *conflits de registres de valeurs*, quant à eux, désignent des conflits entre deux ou plusieurs valeurs appartenant à des registres différents. Par registres de valeurs, il faut entendre les catégories évaluatives (ou familles de valeurs) permettant de mieux repérer les différents types d'évaluation propres à un domaine d'activité. La sociologue distingue seize registres de valeurs, dont un seul constitue le registre éthique à proprement parler. Pour la définition de ces différents registres, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage d'Heinich (2017, pp. 245-253).

Registre de valeurs	Exemple de valeur correspondant
Aesthétique	plaisir, gourmandise, sensorialité, sensualité...
Affectif	attachement, émotion, amour, tendresse, sensibilité...
Civique	responsabilité, patriotisme, souci de l'intérêt général...
Domestique	proximité, présence, lien, entraide, protection...
Économique	cherté, coût, juste prix...
Épistémique	vérité, connaissance, savoir...
Esthétique	beauté, art...
Éthique	moralité, fraternité, charité, sollicitude, décence, respect...
Fonctionnel	utilité, commodité, sécurité...
Herméneutique	sens, significativité...
Juridique	légalité, conformité aux règlements...
Ludique	jeu, humour, distanciation, exploration, expérimentation...
Mystique	spiritualité, foi, sacralité...
Pur	pureté, authenticité, propreté, intégrité, sincérité...
Réputationnel	renom, réputation, honneur, célébrité, visibilité...
Technique	efficacité, performance, virtuosité...

Tableau 1 : Tableau des registres et de leurs valeurs (Heinich, 2017, p. 253).

Analyse de récits d'enseignants en formation

Nous analysons ci-dessous les récits d'étudiants en inscrivant entre parenthèses dans le texte le registre de valeurs auquel le discours se réfère implicitement. Parfois, plusieurs registres pourraient être mentionnés. Nous faisons le choix de n'indiquer que celui qui nous semble prioritaire. Il faut encore préciser ici que ces trois récits sont extraits de courriers

électroniques adressés par des étudiants de la HEP Valais à leur formateur dans le cadre de la didactique de l'éthique et des cultures religieuses.

Récit 1

L'intervenante de religion nous a demandé de faire quelque chose de rapide sur le bouddhisme, parce qu'il y a un examen la semaine prochaine (fonctionnel) et qu'elle a besoin d'une note (fonctionnel). On n'a pas trop eu le choix sur le sujet, elle dit qu'elle n'a pas encore parlé de ça et qu'il faut l'avoir vu une fois (juridique). En fait, elle nous a conseillé de faire quelque chose sur la vie de Bouddha. Notre problème est que, comme elle veut les interroger la semaine prochaine sur ce qu'on leur aura dit, on n'aura pas le temps de faire ce que vous nous demandez pour le dossier. Comme on n'a qu'une période à disposition, il faudra qu'on aille vite et on devra faire beaucoup de frontal pour faire passer le plus important (fonctionnel). Cela veut dire qu'on ne voit vraiment pas comment on pourrait faire le débat philosophique comme c'est demandé dans votre grille d'évaluation.

En plus, l'heure d'éthique des cultures religieuses a lieu le mardi en dernière période après la gym. La semaine passée, les élèves sont arrivés avec presque dix minutes de retard parce qu'ils doivent venir du bâtiment d'en face et monter au dernier étage pour ce cours. Ils étaient très excités au début de la séance, et on ne sait pas trop comment on va faire pour obtenir toute leur attention (technique), surtout si la matière est dense et qu'en plus on perd déjà du temps au début. On espère pouvoir faire des parallèles avec la vie d'autres personnages qu'ils connaissent, comme Jésus ou Moïse (épistémique), mais on ne sait pas si c'est une bonne idée et on aimerait savoir ce que vous en pensez (herméneutique).

Récit 2

On vous écrit à propos du devoir pour le cours de religion parce que l'on rencontre un problème. On en a parlé avec notre praticienne formatrice, et elle nous a dit qu'elle n'en faisait jamais, car pour elle la religion est une affaire privée (mystique). Elle se définit comme une personne « libre penseur » (pur). En plus, elle dit qu'elle a plusieurs musulmans dans la classe et elle ne saurait pas comment s'y prendre pour ne pas les influencer (technique). Comme on lui a dit qu'on était obligé de faire quelque chose pour la validation de notre cours (juridique), elle nous a dit qu'on pouvait à la limite faire quelque chose sur les valeurs (épistémique), comme le respect. Vous nous avez dit que l'on pouvait faire des discussions éthiques, mais on ne sait pas si on peut travailler quelque chose qui n'a rien à voir avec la religion, comme le respect (épistémique). Et il me semble que vous aviez dit une fois que ce sujet était un peu « bateau » (épistémique), alors on aimerait savoir si on a le droit de prendre ce thème pour notre dossier (juridique). Qu'en pensez-vous ?

Récit 3

Je vous contacte au sujet de votre demande consistant à faire passer une évaluation sommative en éthique et cultures religieuses aux élèves de notre classe. Je rencontre en effet une difficulté que je souhaiterais vous exposer. Dans mon établissement, par habitude, les examens d'ECR sont les mêmes dans toutes les classes (fonctionnel). Le groupe de branche se réunit à intervalles réguliers pour faire le point sur l'avancement des thèmes et, à tour de rôle, un des enseignants est chargé de construire l'évaluation sommative et de la transmettre à ses collègues (fonctionnel). Je suis donc bien emprunté, car je n'ai pas l'opportunité, ni même l'autorisation (juridique), de faire passer une évaluation différente à ma classe ou de leur en proposer une en plus de l'évaluation commune, car alors ma classe aurait une note supplémentaire, ce qui ne serait pas « juste » vis-à-vis des autres (éthique). Je suis donc embarrassé, car je ne vois pas comment répondre à votre demande concernant l'évaluation

(épistémique). Y a-t-il une alternative pour que je puisse tout de même valider ce semestre de cours (juridique) ?

Observations et interprétations

Il ressort de ces analyses de récits différentes observations instructives. La première est que chacun de ces récits est caractérisé par une hétérogénéité de registres, hétérogénéité qui montre la complexité de chacune de ces situations professionnelles du point de vue des actes de valorisation. Deuxièmement, on s'aperçoit que ces conflits de valeurs ne concernent généralement pas l'éthique (une seule occurrence dans les trois récits analysés) et que c'est à d'autres niveaux que se jouent – et donc peuvent se résoudre – les oppositions relevées. On constate enfin que la priorité de registres n'est pas exactement la même selon que le discours se réfère au formateur de terrain, au stagiaire lui-même ou au formateur de l'institution. Dans le tableau ci-dessous, nous rendons compte de ces différences en faisant la distinction, lorsque nécessaire, entre les registres publics et privés, ces derniers n'étant pas supposés intervenir dans la sphère professionnelle.

Acteur de référence	Hierarchie des registres	Interprétation
Formateur de terrain	Prédominance du registre fonctionnel, avec interférences de registres publics (juridique, épistémique, technique) et privés (mystique, pur)	Le formateur de terrain veille prioritairement au caractère opérationnel de l'enseignement. En éthique et cultures religieuses, ses convictions ne sont pas toujours distinctes de la sphère professionnelle.
Stagiaire	Légère prédominance du registre juridique sur les registres épistémique et herméneutique, avec convocation de registres complémentaires (tous publics ici)	Lorsqu'il est pris en étau entre des registres contradictoires, le stagiaire a tendance à solliciter le registre juridique, lequel peut lui offrir le cadre rassurant dont il a besoin professionnellement.
Formateur de l'institution	Exclusivité des registres épistémique et herméneutique	Le formateur en institution se soucie en priorité des registres de valeurs propres à la didactique.

Tableau 2 : synthèse des différents registres observés

Conclusions et propositions

« La question des valeurs irrigue, souvent de façon sous-terrainne, une bonne part de disciplines des sciences humaines, pas toujours au su et vu des lecteurs » (Heinich, 2017, p.178). Nous pourrions en dire autant des dispositifs de formation, pas toujours au su et au vu des acteurs. Comme nous l'avons vu, les situations d'enseignement et d'évaluation, surtout en alternance, sont en effet portées par de multiples registres de valeurs, qui interfèrent les uns avec les autres et rendent les situations compliquées en particulier pour les acteurs susceptibles de se retrouver tiraillés entre la prééminence de deux registres, comme les

enseignants stagiaires qui doivent tracer leur chemin professionnel en conjuguant les valeurs didactiques et fonctionnelles, même si celles-ci ne s'opposent pas dans l'absolu. Si cette tension a une dimension pour ainsi dire naturelle, car intrinsèque à l'altérité, elle peut amener le stagiaire dans une situation très inconfortable. Il y a ainsi lieu de se demander comment la réduire pour en faire bénéficier les étudiants se formant en alternance. C'est dans ce but que nous allons conclure cette communication par la formulation de quelques propositions :

- Expliciter les tensions de valeurs lorsque celles-ci apparaissent pour favoriser le dialogue entre les différents acteurs de la formation ;
- Intégrer les différences naturelles de registres aux processus d'évaluation (exemple : capacité du stagiaire à s'adapter à son contexte de travail) ;
- Réduire les différences de registres en favorisant une culture commune de la valorisation, ce qui supposerait de faire de ce thème un objet de travail entre les différents acteurs ;
- Ne pas tout valoriser à la place du stagiaire, mais élargir son champ de « prises axiologiques », c'est-à-dire l'ensemble des dimensions d'un objet (en l'occurrence d'enseignement) qui s'offrent à la valorisation. Ceci reviendrait à pointer le valorisable plutôt que montrer le valorisé.

Nous estimons que ces propositions pourraient contribuer à faire de l'alternance en formation non pas une simple succession régulière de l'un à l'autre, mais une dialectique réellement vertueuse pour les étudiants en formation d'enseignant.

Bibliographie

Alternance (2019). Dans *Larousse*. Consulté sur <https://www.larousse.fr>

Heinich, N. (2016). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Paris : Gallimard

Larousse (2018).

Jullien, F. (2017). *Dé-coïncidence. D'où viennent l'art et l'existence*. Paris : Grasset

Se former à la pratique professionnelle

Rywalski, Patrick | patrick.rywalski@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Fristalon, Isabelle | isabelle.fristalon@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Bruchez Ischi, Roxanne | roxanne.bruchezischi@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Feller, Magali | magali.feller@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Chauvet-Maurer, Jessica | jessica.chauvet@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Depuis de nombreuses années, le collectif des responsables des offres de formation travaille à la spécificité d'une formation continue⁴ en haute école en lien avec les milieux professionnels. L'intention de nos offres de formation est de permettre le développement des personnes dans une démarche d'autoformation, reprise dans l'expression Se former à la pratique professionnelle. Nous avons interrogé, pensé et construit cette vision collective à travers :

- une articulation de notre activité de formateurs et responsables de filières ;
- une explicitation de notre pratique de responsable de filières porteuse de valeurs de formation ;
- un témoignage et une mise en visibilité de notre pratique collective de formation d'adultes.

L'ensemble de notre travail sur la construction de nos convictions de la formation repose sur les mises en dialogue entre les savoirs conceptuels et les savoirs d'expérience (Schwartz, 2001) notamment élaborés par nos interventions multiples en formation des adultes. Cette dyade convictions – savoirs en appelle trois autres ; elles sont successivement présentées ci-après :

- expérience – activité ;
- identité – parcours de vie ;
- réflexivité – posture.

⁴ L'ensemble des offres de formation continue certifiante (FCC) de l'IFFP permettent l'obtention d'un Certificate of Advanced Studies (CAS) ou d'un Diploma of Advanced Studies (DAS) valant entre 10 et plus de 30 crédits ECTS. Notre site <https://www.iffp.swiss/cas-das-mas-1> renseigne les offres et les principales caractéristiques.

Expérience et Activité

L'ingénierie de formation traditionnelle nous amène pour une large part à concevoir les formations à partir d'une vision prescrite du travail qui élabore des listes de tâches, des fiches de poste. Or « le risque à l'extrême, c'est de former des gens qui n'existent pas à un travail qui n'existe pas » (Jobert, 2013, p. 39). La connaissance du travail réel des personnes engagées en formation est un préalable que l'ergonomie de langue française et la didactique professionnelle mettent en avant pour une ingénierie de formation plus efficace, au plus près des exigences des métiers. Autour de l'activité de travail, en formation, s'articulent les savoirs « contextualisés » et les savoirs « décontextualisés » (Schwartz, 2013), ou comme le dit Vygotski (1997) les savoirs quotidiens issus de la pratique et les savoirs conceptuels ou savoirs théoriques.

Ainsi nous considérons que la formation devient un espace privilégié de rencontres de ces savoirs, lorsqu'elle est adossée à l'analyse du travail. Cette rencontre est pensée comme une confrontation :

« ... il s'agit de créer un espace où puissent se rencontrer et se confronter ces savoirs-là, mais en assumant la tension, voire la conflictualité entre ces deux types de savoirs; et donc de faire de cette rencontre conflictuelle l'objet commun de parole et de pensée, commun aux professeurs aux élèves et aux tuteurs » (Jobert, 2013, p.40).

La formation de l'adulte se caractérise par une prégnance de l'expérience dans les dispositifs (Mezirow, 2001). L'expérience vécue est considérée comme possiblement capitalisable, comme épreuve de soi (Dewey, 2018). La place que nous lui accordons dans nos formations certifiantes nous oblige à considérer sous quelles conditions celle-ci peut être mobilisée. Cette expérience, si elle est largement personnelle, est aussi liée au travail exercé par les personnes en formation : comme activité (Durand, 2006), activité de travail (Maubant, 2013), activité industrielle (Schwartz, 1989). L'activité occupe une place dans notre champ de réflexion, comme lieu d'ancrage des apprentissages et de notre pratique. Les formations continues sont basées sur des formes d'alternance : de contextes, de milieux de pratiques, de savoirs, d'activités (Mayen, 2007).

Comment intégrons-nous dans nos formations l'activité comme fondatrice de la formation ? Trois arguments sont à relever. En reprenant les canons Piagétien et Vygotskien de l'apprentissage et du développement, la mise en activité est considérée dès le départ comme moteur de l'apprentissage (Piaget, 2012). Mais les situations de formation s'adossent aux situations de travail (Pastré, 2016). Enfin les situations de travail sont elles-mêmes porteuses d'apprentissages (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) sous certaines conditions.

Identité et parcours de vie

Développement de l'identité en formation

Pour Dubar (1991, p. 111) « Les identités sont produites par l'articulation d'une identité virtuelle attribuée par autrui et d'une identité réelle pour soi construite à travers la trajectoire antérieure ». L'adulte s'investit en formation car il est en construction de son existence. L'identité d'un individu est construite par son histoire de vie, donc par le passé, mais également par la projection de son futur, ce vers quoi le professionnel tend. La formation est un lieu de rencontres entre subjectivités. La dynamique de formation vient bousculer son identité personnelle ce qui a une incidence sur son identité professionnelle.

En tant que formateurs de formateurs, nous accompagnons la transformation des personnes qui à leur tour vont transformer leur savoir. Le résultat de cette évolution est rendu visible par la légitimité du professionnel à assumer cette identité de formateur ; c'est par la formation qu'il assume ce rôle et le défend dans son institution. André⁵ nous le montre clairement au terme de leur formation en 2017 dans leur travail de qualification.

[Les modules] se sont bien imbriqués dans ma vision de mon rôle, et m'ont permis de construire progressivement une véritable identité professionnelle en tant que formatrice. Je trouve que cela est également venu modifier mon identité professionnelle en tant qu'éducatrice, car j'aborde mon travail de manière différente et plus constructive, et notamment dans ma relation avec mes collègues (Dominique).

Cette formation a été un réel travail personnel sur moi-même. J'ai mieux compris comment je fonctionnais, j'ai mieux défini mes limites, mes besoins, ma façon d'apprendre, mes valeurs, ce qui fait sens pour moi (André).

Histoire de vie en formation

Si « Lire les processus de formation à partir de l'histoire de vie nous a projeté dans une globalité que les sciences humaines préfèrent disséquer plutôt que saisir dans son ensemble » (Dominicé et al., 2000, p. 96) nous pouvons dire que cette lecture fait partie de notre posture. En amenant les personnes en formation à développer leurs pratiques, nous les accompagnons dans un processus de formation qui les implique dans le mouvement de la construction du lien entre eux, leur pratique et ce que nous leur proposons. Quant à elles, nos pratiques de formation centrées sur la personne dans le métier, elles ne segmentent pas les identités mais prennent en compte la personne dans sa globalité.

Ici il est question de s'interroger sur la manière dont les histoires de vie en formation influencent les responsables de filières et, à travers eux, leurs pratiques dans ces parcours de formations continues. Autrement dit, qu'est-ce qui nous vient des histoires de vie dans nos postures et quelles sont les traces des histoires de vie dans nos pratiques ? Plusieurs d'entre nous ont eu l'opportunité d'effectuer leur propre récit de vie. Outre la question de l'appréhension de la personne en formation dans sa globalité, nous pouvons identifier trois autres influences : la mobilisation des histoires de vies dans une visée pratique spécifique aux métiers de l'humain, la prise en compte de la dimension existentielle et la reconnaissance de l'effet transformateur de la formation.

1. « Nous ne pensons pas que, dans les affaires humaines, l'objectivité s'obtienne parce qu'un sujet s'efface derrière une théorie ou des méthodes de recherche. Elle s'obtient quand une subjectivité s'assume et s'affiche, et qu'elle accepte de rencontrer d'autres subjectivités » (Cifali et André, 2007, p. 88). Dans cette perspective, les histoires de vie sont mobilisées pour construire l'objectivité et identifier des ressources et références personnelles afin de pouvoir se distinguer, soi, dans un travail impliquant au niveau relationnel.
2. La dimension existentielle ou « La formation entendue comme dynamique de construction de son existence » (Dominicé et al., 2000, p. 96) est prise en compte

⁵ Prénoms d'emprunt.

et élaborée en formation notamment pour accompagner la transformation identitaire.

3. « Qu'on le veuille ou non, la formation agit sur les personnes avant d'agir sur ce que nous voulons que les personnes transforment par le biais de la formation... » (Betton, 2013, p. 169). L'effet transformateur de la formation appartient à la personne en formation, il échappe en partie au dispositif, mais il s'agit de le saisir et de le mettre en évidence lorsqu'il s'exprime.

Pour nombre de participantes et participants, les histoires de vie laissent entendre qu'elles vont toucher la dimension personnelle. Or elles vont bien au-delà en développant la dimension professionnelle.

Réflexivité et posture

L'implémentation dans nos offres de formation de la pratique réflexive renforce les liens entre formation et activité professionnelle. Il nous paraît pertinent que la personne en formation puisse se prendre comme objet de réflexion puisque c'est elle l'actrice principale de la pièce que ce soit en entreprise ou en formation. Il s'agit donc qu'elle tourne son attention vers soi, vers son activité (Schön, 1994) et pas uniquement sur l'environnement dans lequel elle agit. Considérant que la pratique réflexive se compose d'une description, d'une analyse, d'une construction d'une théorie de l'action et d'un « réinvestir l'action » (Charlier et al., 2013), elle permet aux participants de mieux se connaître, d'identifier ses acquis et ressources, mais aussi ses axes de développement pour faire évoluer ses pratiques professionnelles et ses apprentissages.

Dispositif

Nous définissons comme prérequis que la personne en formation ait un champ pratique durant la formation qui se déroule en emploi, car, comme le mentionne Maubant (2013), il est nécessaire de tenir compte du travail pour favoriser la professionnalisation. Avec la préoccupation de proposer une procédure de qualification en cohérence avec les méthodes utilisées durant la formation, nous proposons une évaluation portant sur la réflexivité. Afin d'intensifier les liens théories-pratique, nous avons intégré des analyses de pratiques professionnelles.

Acteurs et posture

Pour favoriser l'émergence d'une posture réflexive du participant, le formateur questionne sur la pratique en s'appuyant sur l'analyse du travail (Clot, 2008), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2015), l'instruction au sosie (Clot, 2001), l'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Il construit à partir des situations amenées par le participant, aide à analyser et à donner du sens ; il est peu transmissif.

L'accompagnateur⁶ quant à lui travaille en profondeur sur les situations, offre du temps pour la problématisation, permet de voir autrement, favorise le récit – la construction de sens et offre une présence rassurante.

Quant au participant, il s'autoévalue, prend de la distance pour objectiver et comprendre sa pratique, tient un journal de bord, réalise une réflexion sur son processus d'apprentissage.

⁶ L'accompagnement aussi perçu comme une des fonctions du formateur.

Le responsable de formation est garant de la cohérence de l'ensemble du dispositif qui demande des postures spécifiques à chacune des personnes impliquées et est régulièrement en soutien auprès du participant, souvent en tension face à une identité professionnelle en devenir.

Discussions

La réflexion menée sur notre pratique de formation et de responsable de formation met en évidence au moins six domaines d'argumentations et de discussion.

Notre propre mise en alternance de notre pratique réflexive et de nos pratiques de formation dans nos rencontres de responsables de filières constitue une sorte de Mimésis de ce que vivent les personnes en formation (au sens de Ricœur).

La manière dont le collectif de responsable de filières s'approprie la problématique nous interroge sur notre positionnement auprès des participants et au sein de l'institution. Ces séminaires, mis en place entre nous, nous permettent de penser les formations dans leurs multiples tensions entre conformation (faire rentrer dans la norme) et normativité qui concernent le processus du vivant et relève d'une variation autorisée dans le jeu de normes (Canguilhem, 1966)⁷.

Nous constatons une forte socialisation de nos pratiques qui participent de ce que Yves Schwartz appelle les mises en patrimoine. À l'instar de devenir un véritable genre professionnel IFFPéiens, cette pratique contribue à la singularité, mais aussi à l'originalité créative des formations continues certifiantes au sein de l'institution romande de l'IFFP.

Une manière de penser notre propre rôle de formateur est de le considérer comme un « agent de développement », un mobilisateur de ressources au service de l'action transformée, de l'ouverture d'alternatives à ce qui est là et accompli. Il ne s'agit plus d'être le « professeur d'adultes de savoirs décontextualisés (...) la tâche de l'enseignement ne peut suffire », car il faut se tourner vers « l'homme capable » (Jobert, 2013, p. 38).

Tout ceci nous amène à constater dans nos formations et nos manières de les conduire, une évolution de nos pratiques vers plus d'accompagnement à se former et nous aide à ne pas tomber dans les impensés de la formation (Lenoir, 2015).

Bibliographie

Betton, E. (2013). Pour une légitimité de la pédagogie en formation des adultes. *Education permanente*, 4(197), 161-174.

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique* (10e éd. 2010). Paris : Presses Universitaires de France.

Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

⁷ Le philosophe Canguilhem distingue la normalité (biologique, adaptation au milieu) et la normativité comme capacité à suivre de nouvelles normes de vie (Canguilhem cité par Le Blanc). La santé est définie non comme « la vie dans le silence des organes » (Leriche) mais comme *possibilité normative* (Le Blanc). La *normativité*, c'est une variation autorisée dans le jeu de normes.

- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). *Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie*. Dans M. S. Delefosse et G. Rouan (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (p 125-147). Paris : Dunod.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). doi:10.4000/pistes.3833
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et Éducation* (2e éd.; traduit par D. Meuret et G. Deledalle). Paris : Armand Colin.
- Dominicé, P., Josso, M.-C., Monbaron, J. et Müller, R. (2000). *Donner une place au sensible pour penser la formation*. *Education permanente*, 1(142), 95-104.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (5^e éd. 2015). Paris : Armand Colin.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Jobert, G. (2013). *Le formateur d'adultes : un agent de développement*. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(15), 31-44. doi:10.3917/nrp.015.0031
- Lenoir, H. (2015). *Penser et agir pour l'éducation des adultes*. *Education permanente*, 2(203), 17-24.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Mayen, P. (2007). *Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation*. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 83-100). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schwartz, Y. (1989). « C'est compliqué ». *Activité symbolique et activité industrielle*. *Langages*, 24(93), 98-109. doi:10.3406/lgge.1989.1540
- Schwartz, Y. (2001). *Théorie de l'action ou rencontres de l'activité ?* Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 67-91). Bruxelles : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.cairn.info/theories-de-l-action-et-education--9782804136888-p-67.htm>
- Schwartz, Y. (2013). *Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation*. *Education permanente*, 4(197), 11-27.

Vermersch, P. (2015). L'entretien d'explicitation. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.

Vygotski, L. (2013). Pensée et langage (4e éd.; traduit par F. Sève). Paris : La Dispute.

Les changements de pratiques d'enseignement en formation à l'enseignement par alternance : l'apport des cartes heuristiques dans leur exploration

Sauli, Florinda | Florinda.Sauli@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Berger, Jean-Louis | Jean-Louis.Berger@iffp.swiss | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Beucher, Chantale | Chantale.Beaucher@usherbrooke.ca | Université de Sherbrooke, Canada

L'évolution des croyances et des pratiques d'enseignement en rapport à la planification des cours et à la gestion de classe

Le corps enseignant est souvent au centre des mesures politiques implémentées en milieu éducatif, car il est considéré comme le principal responsable de la réussite des élèves en termes d'acquisition des connaissances (Darling-Hammond, 2010). La recherche sur le changement des pratiques d'enseignement conjecture qu'en modifiant les croyances⁸ et connaissances du corps enseignant, on améliorerait aussi ses pratiques (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010). Par conséquent, un des objectifs des formations pédagogiques est d'encourager le développement de croyances et pratiques d'enseignement efficaces en termes d'apprentissages des élèves. Or, la littérature sur le sujet restitue des résultats ambivalents par rapport à l'influence de la formation pédagogique sur les croyances et les pratiques (Boraita & Crahay, 2013; Crahay et al., 2010) : certains auteurs concluent à une certaine stabilité de celles-ci (Fullan, 2016; Richardson & Placier, 2001), alors que d'autres observent une évolution, notamment lorsque la formation pédagogique est en alternance plutôt que préalable à l'exercice du métier (Girardet & Berger, 2018; Lanier & Little, 1986). Ceci est valable tant pour la planification des cours (Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher, & Dörr, 2011 ; Lê Van & Berger, 2018 ; Sardo-Brown, 1990) que pour la gestion de classe (Girardet & Berger, 2018), deux des principales tâches enseignantes puisqu'elles désignent des processus concernant tant la conception d'un cours que sa mise en place. La gestion de classe est souvent source d'anxiété, notamment pour les novices, car il s'agit non seulement d'enseigner des contenus, mais aussi de favoriser l'engagement des élèves et de réagir aux éventuels comportements perturbateurs.

À partir des éléments évoqués ci-dessus, cette étude visait à approfondir les connaissances de la façon dont les enseignant-e-s interprètent leurs changements de pratiques de planification des cours et de gestion de classe à la suite d'une formation pédagogique. Trois questions de recherche ont servi de fil conducteur : 1) Quels sont, selon les enseignant-e-s en formation, les principaux facilitateurs et obstacles au changement de leurs pratiques ? 2) Quels sont, selon les enseignant-e-s en formation, les causes et les effets du changement de leurs pratiques ? 3) Constate-t-on des différences selon que le changement de pratiques concerne la planification des cours ou la gestion de classe ?

⁸ Les croyances sont « [des] opinions, de[s] convictions, associées à des émotions et des valeurs morales, ayant un caractère personnel, et définissant l'attitude de l'acteur à l'égard des contenus et de lui-même » (Durand, 2002, p. 187).

Méthodologie

Échantillon

L'échantillon comprend 21 enseignant-e-s (14 hommes, $M_{\text{âge}} = 39.05$) de la formation professionnelle suisse, en formation à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) de manière concomitante à l'exercice du métier. Les disciplines enseignées par les participant-e-s⁹ ont été catégorisées selon la classification de Biglan (1973) en disciplines des sciences dures ($n = 14$) ou en disciplines des sciences humaines et sociales ($n = 6$).

Démarche

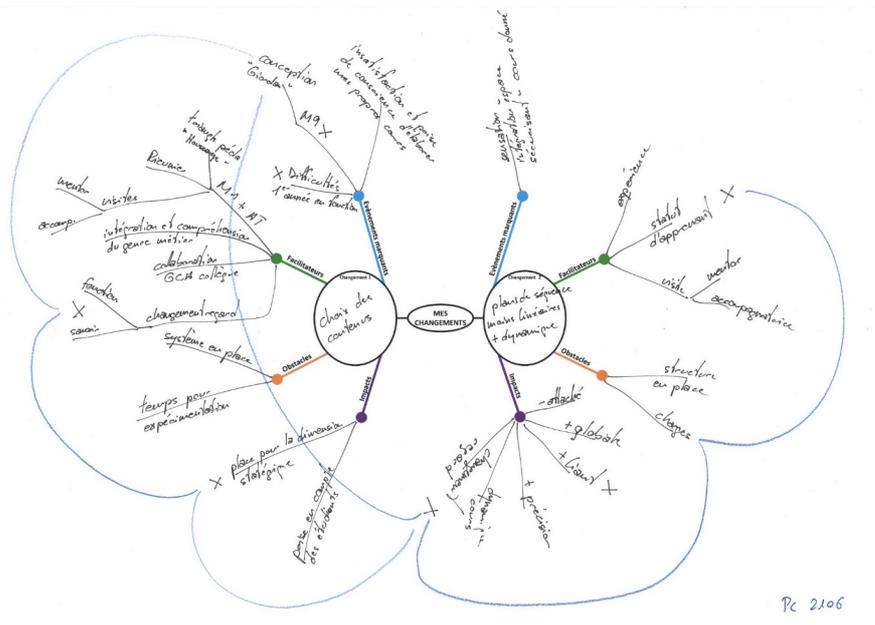
Les données de cette étude ont été récoltées par la technique des cartes heuristiques (Buzan & Buzan, 2012). Celle-ci postule que la pensée n'est pas linéaire et séquentielle ; par conséquent, elle serait plus facilement saisissable à travers une représentation graphique sous forme de réseau, qui permette aussi d'en organiser les éléments principaux et de révéler les liens entre ces éléments. Cette technique permet de faire émerger des éléments de manière spontanée.

À la fin de leur formation pédagogique, les enseignant-e-s ont été invité-e-s à réaliser des cartes heuristiques représentant des changements survenus pendant la formation en indiquant pour chacun le(s) *événement(s) marquant(s)*, les *facilitateurs*, les *obstacles* et les *impacts*. En parallèle, les enseignant-e-s étaient invité-e-s à expliquer leur démarche à voix haute. Ces explications ont été enregistrées et retranscrites.

Un total de 31 cartes a été réalisé : onze enseignant-e-s ont réalisé une seule carte alors que dix en ont réalisé deux, soit une sur chaque sujet. Quinze de ces cartes portent sur des changements survenus au niveau de la planification de cours, alors que seize concernent des changements dans la gestion de classe. La figure 1 présente un exemple de carte heuristique réalisée par une des personnes participantes.

⁹ Une personne n'a pas indiqué quelle discipline elle enseignait.

Figure 1. Exemple de carte heuristique



Analyse des données

Les données ont été importées dans le logiciel *Excel* et un codage thématique tant inductif que déductif a été réalisé (Miles & Huberman 2003). Les codes ont ainsi été développés en partie en s'inspirant de modèles théoriques (méthode déductive) et, parallèlement, en faisant émerger des codes communs lors de la lecture du corpus de données (méthode inductive). Pour chaque thème (changements, événements marquants, facilitateurs, obstacles et impacts), les énoncés se sont vus attribuer une catégorie puis un code plus précis, voire un sous-code, selon la terminologie de Miles et Huberman (2003). Les différents niveaux de codage ainsi qu'un exemple sont fournis dans le tableau 1. Lorsqu'un énoncé n'était pas clair, un retour aux retranscriptions des entretiens a la plupart du temps permis de comprendre la signification de l'énoncé. Si, malgré cela, un énoncé restait ambigu ou insuffisamment clair, il était classé comme « Non catégorisable ».

Tableau 1. Niveaux de codage

Niveau de codage	Exemple
Objet du changement	Gestion de classe
Thème	Facilitateurs
Catégorie	Contexte scolaire
Code	Influence d'autres personnes
Sous-code	Collègues

Résultats

Un total de 46 changements de pratiques d'enseignement ont été mentionnés, dont la plupart concernent la planification des cours (n = 30 ; 65%). Outre les changements relatifs à la gestion de classe (n = 4 ; 9%), une troisième catégorie de changements a émergé spontanément : des changements au niveau personnel (n = 12 ; 26%).

L'analyse a révélé trois thématiques principales qui influencent positivement ou négativement le changement : 1) le *contexte scolaire* (p. ex. l'environnement scolaire, les règlements, les relations avec les élèves, avec les collègues ou avec la direction); 2) la *formation pédagogique*, qui fait référence aux connaissances, aux expériences, ou encore au partage avec les pairs et 3) l'*attitude personnelle*, qui englobe autant les traits personnels tels que l'humour ou la confiance en soi que le rôle de l'enseignant-e, son sentiment d'efficacité personnelle et ses expériences internes ou externes à l'école. Le tableau 2 indique les fréquences des aspects du changement et des thématiques, ainsi que des exemples.

Tableau 2. Fréquences des principales thématiques extraites des données selon les aspects du changement

Aspects du changement	Thématiques principales		
	Attitude personnelle	Contexte scolaire	Formation pédagogique
Facilitateurs n = 139	28 (20%)	63 (45%)	48 (34%)
	« Confiance en moi » « Expérience : deux ans de pratique et connaissance du contenu »	« Discussion avec les collègues » « Soutien de mon doyen et collègues »	« Visites pédagogiques » « Module 9 Didactique générale »
Obstacles n = 73*	17 (23%)	51 (70%)	3 (4%)
	« Croyance que l'enseignant doit 'savoir' » « Trop de rigidité »	« Le temps disponible pour l'enseignement » « Plan de formation stricte qui ne permet pas toujours d'apporter ce qu'on souhaiterait apporter en cours »	« La fatigue due au trop avec l'IFFP » « Commentaire de certains étudiants de l'IFFP »
Événements marquants n = 97*	24 (25%)	46 (47%)	26 (27%)
	« Réaliser que je dois être là [en classe] pour les élèves et moins pour moi » « L'insatisfaction et prise de conscience d'élaborer mes propres cours »	« Élèves râleurs, insatisfaits » « Discussion avec le directeur »	« Début de l'IFFP » « Première visite de l'accompagnant »

	46 (37%)	78 (62%)	0
Impacts n = 125*	« Je suis plus performant dans mon enseignement » « Moins d'anxiété »	« Motivation des élèves » « Plus de variation pour les élèves »	n/a

*Les différences dans les totaux sont dues à des énoncés qui n'ont pas été catégorisés.

Le *contexte scolaire* apparaît comme jouant un rôle majeur dans tous les aspects du changement (facilitateurs, obstacles, événements marquants et impacts). Ce contexte prend deux formes principales : l'influence de la part d'autres acteurs du contexte scolaire (élèves, collègues et direction) et le cadre institutionnel (règlements, plans d'étude, ressources matérielles à disposition, etc.). Globalement, on remarque que l'influence d'autres personnes est mentionnée lorsque les enseignant-e-s parlent des facilitateurs (notamment en termes de support de la part des collègues ou de la direction), des événements marquants (principalement en lien avec les élèves, comme par exemple leur enthousiasme ou leur désintérêt pour les cours) et des impacts (principalement sur les élèves et sur soi-même) du changement. Le cadre institutionnel est, par contre, mentionné surtout lorsque les enseignant-e-s évoquent des obstacles au changement. La *formation pédagogique* est aussi régulièrement mentionnée en tant que facteur facilitant le changement, cela avant tout en termes de nouvelles connaissances pédagogiques acquises, de partage d'expériences avec des pairs en formation, ou encore d'accompagnement de la part des personnes formatrices. La formation n'est que rarement mentionnée en tant qu'obstacle. La thématique de l'*attitude personnelle* apparaît aussi en tant qu'élément transversal, bien que de manière plus atténuée.

Concernant les deux premières questions de recherche, le contexte scolaire est l'élément qui joue le rôle le plus important autant comme facilitateur qu'obstacle (question de recherche 1), ainsi que comme événement marquant et impact du changement (question de recherche 2). Concernant la troisième question de recherche qui portait sur d'éventuelles différences selon l'objet du changement (planification des cours, gestion de classe ou changement personnel), on ne remarque pas de différences si ce n'est que, de manière attendue, les changements au niveau personnel sont plus souvent liés à l'attitude personnelle. Par exemple, le fait de développer davantage de confiance en soi à travers l'expérience (les facilitateurs) a amené à une utilisation accrue de l'humour (le changement indiqué).

Conclusion

Cette étude a permis de relever la manière dont les enseignant-e-s conçoivent les changements survenus pendant leur formation pédagogique. Pour y parvenir, l'utilisation des cartes heuristiques s'est révélée particulièrement utile afin de faire émerger spontanément les éléments associés aux changements. Trois types de facteurs concourent, avec des poids différents, dans le changement de pratiques : la formation pédagogique, l'attitude personnelle et le contexte scolaire. Ce dernier est l'élément qui joue un rôle central et systématique –ceci de manière tant positive que négative- dans tous les aspects du changement. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que la formation pédagogique est suivie de manière concomitante à l'enseignement en école professionnelle, ce qui place les enseignant-e-s dans un cadre institutionnel qui comporte des règles, ainsi que des contacts avec d'autres acteurs du milieu scolaire. La formation pédagogique n'est presque jamais désignée comme ayant une influence négative. Il est également intéressant d'observer que les impacts des changements ont des retombées positives vis-à-vis des enseignant-e-s et de leurs élèves. Ces

résultats encourageant, au sein d'instituts de formation pédagogique, la mise en place de dispositifs soutenant le changement des croyances et des pratiques des enseignant-e-s. Parmi les limitations de cette étude, figure en particulier le fait que le type de matériel récolté à travers les cartes heuristiques est souvent bref, ce qui rend l'interprétation parfois difficile.

Bibliographie

Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14, 85-117. doi: [10.1007/s11618-011-0168-5](https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5)

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3) : 195-203. doi: [10.1037/h0034701](https://doi.org/10.1037/h0034701)

Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158. doi: [10.4000/rfp.4186](https://doi.org/10.4000/rfp.4186)

Buzan, T. & Buzan, B. (2012). *Mind map. Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Eyrolles.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. doi: [10.4000/rfp.2296](https://doi.org/10.4000/rfp.2296)

Darling-Hammond, L. (2010). Recognizing and developing effective teaching : What policy makers should know and do. *Policy Brief, May 2010*, 1-12. Accès <https://www.nea.org/assets/docs/HE/Effective Teaching - Linda Darling-Hammond.pdf>

Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fullan, M. (2016). *Change theory: A force for school improvement*. Jolimont, Victoria, Australia : Centre for Strategic Education (Seminar Series Paper No.157). Accès <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Girardet, C., & Berger, J.-L. (2018). Factors influencing the evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. doi: [10.14221/ajte.2018v43n4.8](https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.8)

Lanier, J. E., & Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527-569). New York : MacMillan Publishing.

Lê Van, K., & Berger, J.-L. (2018). Apprendre à planifier ses cours : évolution, sources de changement et processus d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40(1), 243-263.

Miles, M. B, & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-945). Washington, DC : American Educational Research Association.

Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices : a US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57-71. doi: [10.1080/0260747900160104](https://doi.org/10.1080/0260747900160104)

Le stagiaire comme « lieu » principal de l'alternance intégrative en contexte de supervision pédagogique

Vianin, Pierre | pierre.vianin@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Introduction

La question de l'alternance intégrative (Ria, 2016), si elle est posée en interrogeant uniquement le rôle de l'institution de formation, d'un côté, ou celui du stage, de l'autre, est peut-être difficile à résoudre parce qu'elle introduit d'emblée une distance entre les deux lieux de formation. Or nous pensons que seul le stagiaire peut jouer ce rôle de « lieu » de l'alternance intégrative. Nous tâcherons ainsi de montrer que la supervision pédagogique¹⁰ est un dispositif de formation qui peut parfaitement jouer ce rôle s'il déjoue une double difficulté, celle du « faites comme je fais » du praticien formateur (PF) et du « faites comme je dis » de l'institution de formation.

L'enjeu de la supervision n'est donc ni de prescrire (risque institutionnel), ni de se présenter en modèle (risque du praticien formateur, PF¹¹), mais de questionner les représentations du stagiaire et de partir de là où il se trouve, de ce « lieu » : « Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là » (Kierkegaard¹²). L'exercice est difficile puisqu'il s'agit de renoncer à une supervision se référant à un modèle idéal (Référentiel de compétences pour les HEP / modèle du bon enseignant pour le PF).

La réflexion qui suit se fonde notamment sur les travaux de psychologie sociale consacrés aux représentations. Elle s'inspirera notamment de la théorie du système central et du système périphérique de Moscovici, développée par Abric (1994). Si la théorie du noyau a été élaborée d'abord pour mieux comprendre les représentations sociales, elle semble tout à fait fonctionnelle dans le domaine de la supervision pédagogique. Elle permet de comprendre l'articulation entre les faits observés dans la classe et le système de représentation du stagiaire.

Visite du « lieu » de la supervision

Lorsque l'étudiant arrive dans l'institution de formation, il a une idée précise – même si elle est (partiellement) erronée – de la profession enseignante. Le superviseur devra donc tenter de le rejoindre dans ses représentations du métier. Or, trop souvent, la supervision ne s'intéresse qu'aux faits observés et aux gestes du stagiaire. Si, par exemple, le superviseur relève durant l'entretien que le stagiaire n'a rien écrit au tableau durant la séance de grammaire, ce dernier s'engagera probablement à écrire plus souvent (du moins durant le

¹⁰ La supervision pédagogique, telle qu'elle est définie dans cet article, comporte deux temps : une observation effectuée en classe par le superviseur et un échange sur les pratiques, qui suit l'observation, avec le stagiaire.

¹¹ Le « maître de stage » est actuellement appelé « praticien-formateur », « maître formateur », « conseiller de terrain », « tuteur de terrain », « conseiller pédagogique » ou encore « formateur de terrain » (FT), selon les pays et/ou les degrés d'enseignement. Nous garderons le terme de « praticien-formateur » (PF) dans cet article.

¹² Le texte de Kierkegaard a été traduit et proposé par Britt-Mari Barth (1993) dans *Le savoir en construction*.

temps du stage !). Cette régulation touche le niveau de l'activité et des moyens utilisés (cf. figure 1), mais n'engage pas le stagiaire à modifier ses représentations (niveau 2, les conceptions pédagogiques). Elle risque donc de ne pas être réellement formatrice. Le superviseur devrait plutôt engager la discussion sur le choix de ne pas utiliser le tableau. Il aurait alors peut-être constaté que le stagiaire pense qu'un support visuel n'est pas vraiment utile à l'apprentissage de la grammaire et que les élèves doivent apprendre la règle par cœur de manière à pouvoir l'appliquer ensuite. L'entretien réflexif devient alors beaucoup plus intéressant puisqu'il engage le stagiaire à expliquer ses choix, eux-mêmes relevant de ses conceptions¹³.

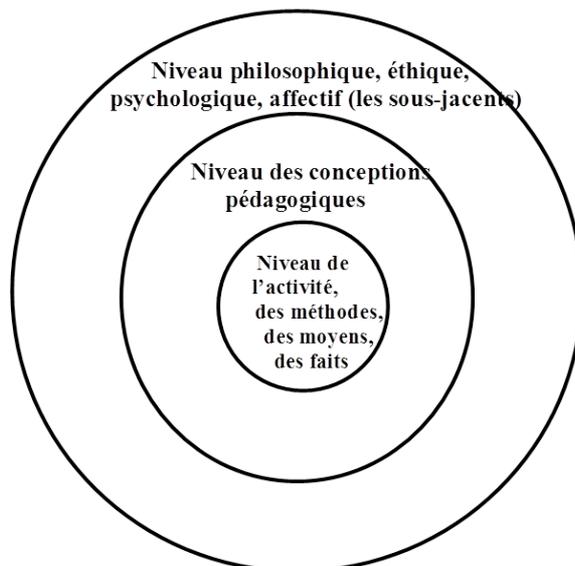


Figure 1 - Trois niveaux de régulation

Parfois, l'entretien touche au troisième niveau de régulation, celui des conceptions philosophiques, éthiques, psychologiques et affectives. C'est par exemple le cas (bien réel) d'une stagiaire avec qui nous avons engagé une discussion sur la gestion de la discipline et qui finit par nous avouer, des sanglots dans la voix, que sa difficulté est probablement liée au fait qu'elle a tellement besoin qu'on l'aime ! Si les trois niveaux de régulation sont donc fortement imbriqués, la supervision concerne d'abord le niveau des conceptions pédagogiques et son champ d'intervention doit se concentrer sur ce niveau.

Abric (1994) a permis de mieux comprendre comment fonctionne ce deuxième niveau. Pour lui, « une représentation est organisée autour d'un noyau central qui, composé d'éléments toujours en nombre limité, structure et génère le sens de l'ensemble du champ représentationnel considéré. Posé comme élément fondamental, le noyau est la base consensuelle et non négociable de la représentation. (...) Il se caractérise également par la stabilité et la cohérence de sa structure » (Valence, 2010, pp. 46-47). Le noyau central individuel est donc le cœur des représentations. Il constitue l'organisateur des croyances, des opinions et des connaissances de la personne. Pour le stagiaire, le noyau est le cœur de la compréhension qu'il a construite de son rôle d'enseignant.

Pour exemplifier le modèle et le contextualiser dans la pratique de la supervision, imaginons un étudiant qui choisit de se former à l'enseignement parce qu'il a lui-même connu de

¹³ Même si les termes de « représentation » et de « conception » n'ont pas exactement la même acception, ils seront utilisés dans cet article comme des synonymes.

nombreux professeurs qui avaient une approche magistrale de leur fonction. S'il choisit cette profession, c'est probablement parce qu'il pense que son rôle sera de transmettre son propre savoir à ses élèves en leur expliquant bien son contenu. Son noyau central individuel pourrait être défini ainsi : « Enseigner, c'est expliquer ! ».

Autour du noyau central s'organise ce qu'Abric (1994) nomme le système périphérique. Les éléments de ce système sont directement en relation avec le noyau central et constituent l'essentiel du contenu de la représentation : leur présence, leur valeur et leur fonction sont déterminées par le noyau central. « Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos d'objets et de son environnement, des stéréotypes et des croyances » (Abric, 1994, p. 25). Dans notre exemple, le noyau « Enseigner, c'est expliquer » s'est construit progressivement – et s'est consolidé – grâce à l'histoire personnelle du stagiaire (« j'ai beaucoup aimé ce prof parce qu'il expliquait bien »), à ses croyances (« la plupart des élèves sont auditifs »), aux stéréotypes (« pour réussir en classe, il faut être attentif et bien écouter »), à un modèle (« j'ai toujours beaucoup aimé M. Achille et admiré son éloquence »), etc.

Lorsque le superviseur observe les gestes professionnels du stagiaire (les faits observés, les traces) – il ne voit que la partie émergée des représentations (cf. figure 2). Autrement dit, les faits qu'il note lorsqu'il est au fond de la classe relèvent en réalité des indicateurs du système périphérique. Le superviseur n'a donc pas accès directement aux représentations. Par contre, grâce aux faits observés, il peut émettre des hypothèses sur le système de représentations (éléments périphériques et noyau) : « Si le stagiaire ne pose aucune question, parle durant vingt minutes et redonne la même explication à l'élève, c'est peut-être qu'il pense que "bien enseigner, c'est bien expliquer" ».

Les faits

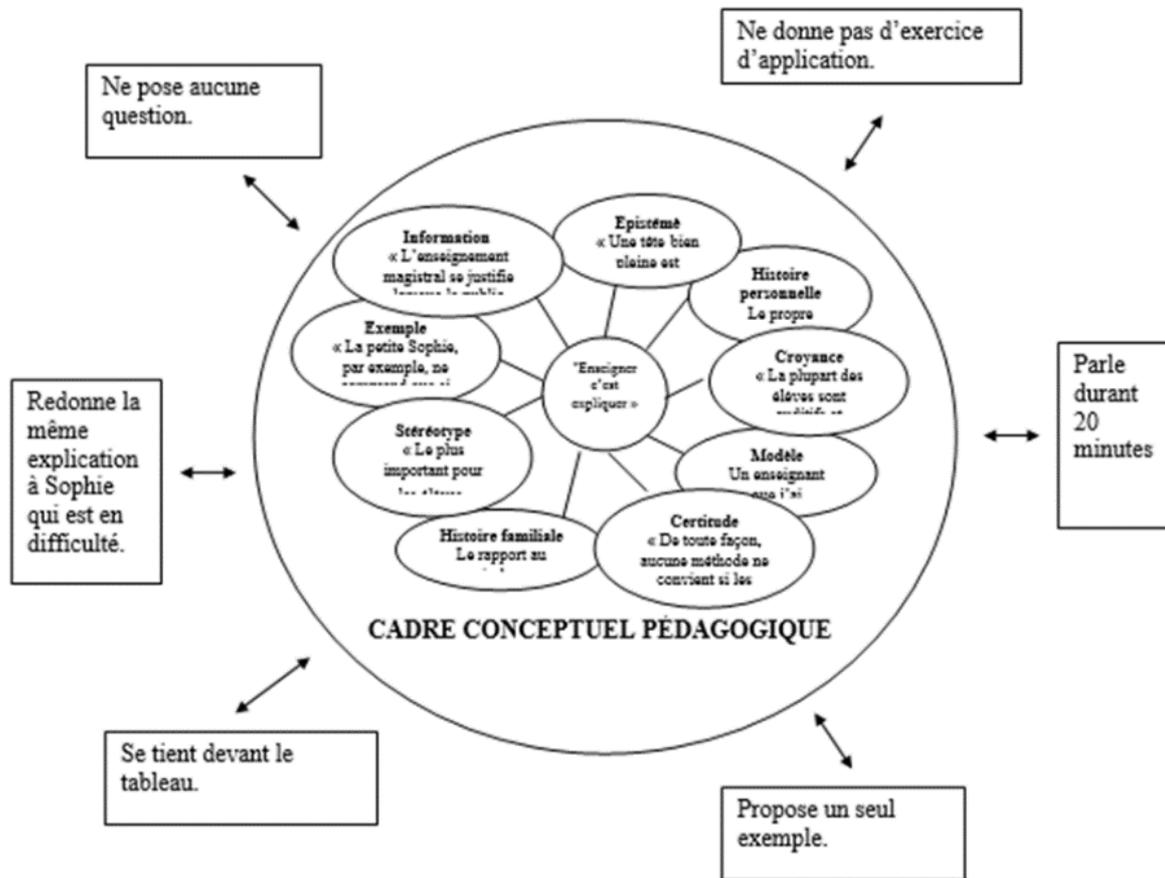


Figure 2 – Une illustration du système de représentation (selon Abric, 1994)

Cette figure montre l'articulation entre les trois niveaux : le noyau central individuel (niveau 1) est entouré – et protégé – par le système périphérique (niveau 2) qui s'opérationnalise dans des gestes professionnels (niveau 3). L'observation du superviseur est donc dynamique : elle ne se contente pas de relever des faits, mais est tendue vers la compréhension des enjeux d'enseignement-apprentissage correspondant aux représentations du stagiaire. Il s'agit donc de passer du geste observé aux raisons qui ont poussé le stagiaire à l'accomplir. Lorsque le superviseur est assis au fond de la classe, il note des faits. Pour le moment, il n'a accès qu'aux gestes professionnels qui émergent, qui « dépassent », qui constituent la pointe de l'iceberg de ses représentations. Mais le superviseur ne se contente pas de relever des faits, il émet des hypothèses sur le système de représentations du stagiaire.

Le noyau des représentations comme point nodal

La difficulté de cet exercice réside dans l'articulation entre les différents faits colligés et le noyau central individuel. Si l'hypothèse explicative est la bonne, alors tous les faits observés peuvent être reliés au noyau, puisqu'ils sont des indicateurs émergés de la représentation centrale que le stagiaire se fait de sa fonction dans la classe. Nous avons développé dans un autre ouvrage, consacré au processus d'aide, le concept de « point nodal » (Vianin, 2016). Il

s'agit en fait d'une hypothèse explicative qui agit comme levier de changement. Le « point nodal » de ce stagiaire correspond au noyau de ses représentations.

Autrement dit, le point nodal correspond au point d'appui permettant de lever la difficulté et d'engager le stagiaire dans une dynamique de changement. Lorsque le superviseur a réuni des observations sur les pratiques du stagiaire, il devra émettre une hypothèse explicative sur la problématique analysée. Nous pensons en effet que toutes les ressources et difficultés identifiées s'organisent autour d'un nœud qui bloque le processus de développement du stagiaire. La recherche du point nodal constitue donc le cœur de tout le processus. Elle part de l'hypothèse qu'il existe un point particulièrement sensible sur lequel on pourra intervenir avec un minimum d'efforts et un maximum d'effets. Le noyau des représentations est ainsi une sorte de point d'appui d'Archimède qui permet de décupler l'efficacité de la supervision.

Lorsque l'observation en classe est terminée, le superviseur dispose de nombreuses informations sur les forces, les difficultés et les besoins du stagiaire. À ce moment-là du processus, il est souvent dans un état de grande confusion : il ne voit pas encore la cohérence d'ensemble de la problématique (figure 3).

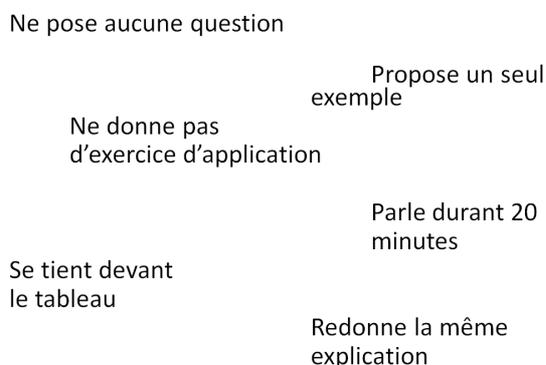


Figure 3 - La recherche du point nodal

Alors que le superviseur a recueilli jusqu'ici des informations qui paraissent éclatées, il tente maintenant de rechercher un élément explicatif de l'ensemble : le point nodal. C'est souvent lorsque le superviseur prépare l'entretien qu'apparaît l'organisateur des informations recueillies. C'est le passage d'un ensemble d'informations, apparemment désorganisé, au choix du point nodal qui donne une cohérence aux observations réalisées (figure 4)¹⁴.

¹⁴ La démarche peut s'inspirer de la procédure d'enquête du lieutenant Colombo : lorsqu'il débarque sur les lieux du crime, il commence par rassembler le maximum d'indices ; rien ne lui paraît, a priori, dénué d'intérêt. C'est la même logique qui guidera le superviseur dans la recherche du point nodal : toutes les informations sont à relever et le coupable – ici la difficulté du stagiaire – sera identifié à partir des indices relevés lors de l'observation et de l'entretien. Le port de la gabardine n'est néanmoins pas indispensable !

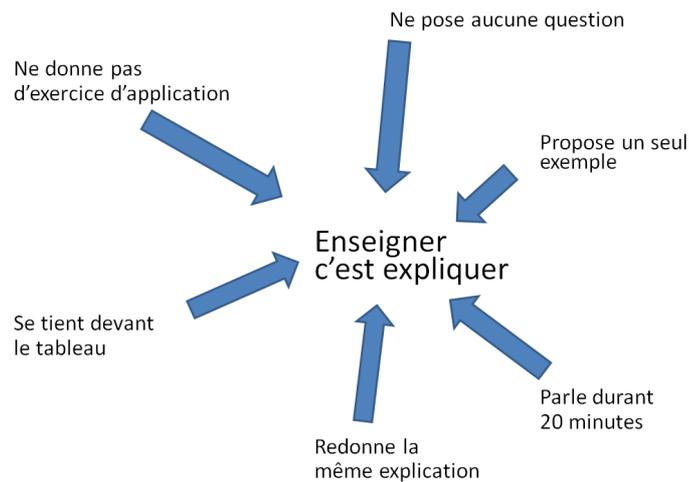


Figure 4 – L'identification du point nodal

La recherche du point nodal permet ainsi de focaliser la suite de la formation sur un aspect prioritaire. Choisir le point nodal, c'est donc prioriser les besoins. C'est adopter le bon levier pour favoriser un réel travail de formation.

Conclusion

Si la supervision permet la construction de l'identité professionnelle – et parfois personnelle – du stagiaire, elle peut être envisagée selon deux approches principales qui se réfèrent à deux conceptions de l'apprentissage :

- une approche « en surface » qui se focalise sur les exigences de la tâche et les gestes professionnels ;
- une approche « en profondeur » qui privilégie un questionnement sur le sens, la compréhension et les représentations qui ont guidé les choix du stagiaire.

Cette distinction résume le propos que nous avons développé dans cet article. Si la supervision pédagogique reste en « surface » de la pratique, elle risque bien d'être inutile, puisqu'elle ne questionne ni l'identité professionnelle ni l'identité personnelle du stagiaire. Lors d'une supervision « en surface », le stagiaire tentera probablement d'apporter les régulations nécessaires, le temps du stage. Il fera ainsi plaisir au praticien-formateur, rassurera l'institution de formation et aura probablement le sentiment du devoir bien accompli. Mais il ne sera pas réellement en formation ! Seule une approche « en profondeur », qui touche au « noyau », nous semble pertinente. C'est en effet seulement dans un travail qui questionne les sous-jacents (Buisse, 2011) et bouscule les représentations que se construit réellement l'identité professionnelle du stagiaire. La supervision pédagogique doit être le levier de ce questionnement.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Buysse A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In : Maubant P. & Martineau S. (dir.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa

Ria L. (sous la direction, 2016). *Former les enseignants au XXIe siècle – 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck

Valence A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck

Vianin P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* Bruxelles : De Boeck

La « formation-action » : un modèle rénové d'alternance intégrative

Vidal, Emeric | e.vidal@batipolelimouxin.com | Centre de formation BATIPOLE en Limouxin, France

Labbé, Sabrina | labbe@univ-tlse2.fr | Université Toulouse Jean Jaurès (31), France

De récents textes législatifs réactivent et mettent en avant les modalités de formation qui se réalisent en situation de travail. Sous des appellations diverses (FEST, AST, PST ou AFEST¹⁵) ces dispositifs utilisent des éléments formatifs issus du concept originel de la « formation-action » développé au Royaume-Uni dans les années 1940 et formalisé par Revans (1980, 1982, 1998). Ce modèle d'apprentissage se propose, entre autres, de développer les compétences et la productivité des acteurs/apprenants à partir de situations problèmes réelles issues du terrain professionnel¹⁶.

Notre communication aspire à rendre compte d'un retour d'expérience concernant une « formation action » qui s'est déroulée en 2013. Nous souhaitons, après avoir posé quelques éléments contextuels, partager notre analyse et nos réflexions concernant ce système éducatif. Nous avons essayé d'identifier les courants pédagogiques et théoriques mis en œuvre pour comprendre comment se créent les savoirs et les compétences dans une telle situation d'apprentissage. Nous proposons également de mettre en perspective la question de la professionnalité de l'intervenant pédagogique inscrit dans cette modalité éducative singulière.

En réponse à des commandes sociales

La situation est issue d'une rencontre établie entre une entreprise de « e-commerce », dont l'activité est la vente de fournitures scolaires par Internet et le centre de formation Batipole en Limouxin (Aude). L'entreprise est en phase de recrutement d'employés qualifiés lui permettant de réaliser ses activités logistiques et l'organisme de formation est spécialisé dans les métiers de la logistique. Après une entrevue de définition des besoins, une « formation-action » est proposée : l'entreprise embauche cinq jeunes de moins de 25 ans en contrat de professionnalisation sur une durée de 6 mois ; la durée de la formation (que nous pourrions qualifier de « productive-éducative ») est de 224 heures (environ 25% de la durée totale du CDD) ; le parcours de formation autorise l'accès à la certification « d'agent magasinier » qui est un titre professionnel de niveau V. Par ailleurs ce référentiel de certification permet de répondre aux besoins de l'entreprise en termes de compétences, notamment celles attendues pour les postes envisagés.

Afin de garantir le bon déroulement de la formation-action, l'intervenant pédagogique doit veiller au respect d'un certain nombre de points :

¹⁵ FEST : Formation En Situation de Travail ; AST : apprentissage en situation de travail ; PST : professionnalisation en situation de travail ; AFEST : Action de Formation en Situation de Travail.

¹⁶ D'ailleurs, Revans a pu démontrer l'efficacité de ce dispositif dans les années 1945-1950, en l'appliquant aux ouvriers d'une mine de charbon et en constatant une augmentation de productivité de l'ordre de 30 %.

- 1) identifier que les tâches et les activités réalisées en situation de « production » soient en accord avec le référentiel de certification ;
- 2) vérifier que les situations d'apprentissage soient suffisamment variées et répétées pour permettre l'intégration des différentes « compétences professionnelles » (Lefeuvre, 2014) nécessaires à l'exercice du métier visé ;
- 3) contractualiser avec l'entreprise d'accueil pour qu'elle intègre le fait que les jours de « situation formation » (Toczek, 2014), la production soit stoppée ou ralentie afin de réaliser des situations d'apprentissage ;
- 4) informer et initier les acteurs de l'entreprise (les salariés, cadres et dirigeants) aux spécificités d'une formation-action afin qu'ils puissent en tenir compte et les intégrer dans leur quotidien professionnel ;
- 5) aborder les dimensions éthiques de la démarche avec les membres de l'organisation. Il s'agit, entre autres, d'établir « des orientations et des valeurs partagées » (Jutras & Labbé, 2014, p. 106) concernant l'objet et les finalités de la formation¹⁷ ;
- 6) informer et préformer les futurs alternants/apprenants aux particularités du parcours de formation.

En effet, comme les notions de territoires (école/entreprise) et de temporalités n'existent (presque) plus, il est nécessaire que les « alternants » puissent identifier leur « double posture » : « apprenants » lors des séquences « productives-éducatives » et « salariés » lors des autres temps de travail. En ce sens nous évoquons la notion de « micro-alternance itérative » pour définir ce dispositif, car le bénéficiaire, engagé dans ce type d'alternance, subit des allers et retours incessants entre ces deux postures.

Des courants d'apprentissage et d'ancrages théoriques mobilisés...

La formation-action fait partie des modalités de la pédagogie active. En effet, elle repose sur des principes selon lesquels l'apprenant est acteur de ses apprentissages et crée son propre savoir à partir de situations formatives situées et contextualisées. Dans cet environnement, l'apprenant se prend en main, l'apprentissage est socialisé et la collaboration entre pairs et/ou tiers est encouragée. Le concept d'une formation-action a pour caractéristique que les temps d'action et de formation sont confondus, indissociables et inter pénétrables.

À partir du champ théorique de la psychologie des apprentissages, nous pouvons considérer que cette approche s'inscrit directement dans le courant socioconstructiviste en référence aux travaux de Vygotsky (1978). En effet, tous les éléments et concepts fondateurs de cette théorie sont réunis. Par ailleurs, elle peut également prendre pour ancrage théorique l'approche proposée par Not (1979) selon laquelle il existe deux systèmes d'apprentissage distincts : 1) « l'hétéro-structuration » dont l'intention est de transmettre, éduquer, instruire, enseigner ou former. Ces démarches sont centrées sur le « contenu » et proposent une transformation « à partir du dehors ». 2) « l'auto structuration » où l'action propre de l'apprenant est à l'origine de toute connaissance. C'est pour cette raison qu'il les nomme méthodes « actives ». Ces démarches sont centrées sur « l'apprenant » et proposent une transformation de ce dernier à partir « du dedans ». La modalité pédagogique d'une formation-action s'inscrit directement dans cette intention « auto structurante » : l'apprenant est bien au cœur du dispositif et il est incité à être lui-même l'artisan de sa propre construction de savoirs.

Afin d'éclaircir la situation pédagogique spécifique engendrée par une formation-action nous proposons d'utiliser la schématisation proposée par Faerber (2002). Ce modèle, qui se

¹⁷ Il s'agit par exemple d'éviter de financer des situations de productions déguisées.

présente sous la forme d'un tétraèdre, s'exprime de la manière suivante : la première face¹⁸ est constituée des éléments « formateur-apprenant-savoir ». Elle est révélatrice des interactions réflexives qui doivent permettre à l'apprenant « d'apprendre à apprendre ». La deuxième face formée par les pôles « formateur-apprenant-groupe » correspond à l'objectif « apprendre à collaborer ». Le formateur a pour but de favoriser les situations d'apprentissage en groupe pour développer le potentiel de collaboration des apprenants. La troisième face se compose des éléments « formateur-groupe-savoir » et peut se lire comme « collaborer pour apprendre ». Les situations de collaboration ont pour but de manipuler les savoirs pour que chaque apprenant puisse se les approprier en confrontant sa vision à celle des autres membres du groupe. La dernière face, « apprenant-groupe-savoir » correspond à « l'apprentissage social » où chacun est à la fois apprenant, soutien à l'apprentissage et tuteur pour son entourage.

... à l'acquisition de compétences et la création de savoirs

Si la pédagogie active pose comme principe que l'apprenant est acteur de la construction de ses propres savoirs, se pose alors la question de connaître la nature de ces derniers. Les travaux de Barbier & Galatanu (2004) semblent nous apporter quelques éléments d'éclairage dans le cadre d'une démarche de type formation-action. En effet, ces auteurs formulent l'hypothèse selon laquelle « les formations intégrées au travail » (p. 13) sont productrices de compétences par le fait d'exercer une activité « dans » et « par » le travail. Il s'agit, selon eux, de « transformer des pratiques en savoir » (p.18). Cette transformation est nommée, par Barbier (2011) et Barbier & Galatanu (2004), « savoirs d'action ». Ce précepte offre l'avantage d'apporter un nouveau regard concernant la tension supposée existante entre « la théorie et la pratique ». Ici les notions sont « interdépendantes » et ne prennent pas la forme d'opposition/complémentarité. Autrement dit, « les savoirs d'action dépendent des savoirs théoriques et réciproquement » (Grize, 2011). Ces savoirs prennent une forme particulière. Ils ne sont ni des compétences, ni des capacités-aptitudes, ni d'autres formes de savoir-faire, mais des énoncés discursifs (écrits, oraux ou graphiques) explicitant la construction du savoir qui se réalise dans, par et pour l'action. Cette « mise en mots » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 22) de l'action peut apparaître lors d'échanges entre pairs ou avec d'autres acteurs (formateurs, tuteurs...), elle peut faire l'objet d'une restitution. C'est ainsi que les compétences déployées en situation et qui sont contextualisées changent de statut : on passe des savoirs faire à des savoirs faire explicités, c'est-à-dire à des savoirs d'action. Dès lors, ces savoirs deviennent « conservables, cumulables, appropriables par des acteurs divers à des moments divers » et peuvent donner lieu à une « communication-transmission » (p.42). Cette création de savoirs offre comme principal avantage de faciliter la mémorisation et l'ancrage des apprentissages situationnels réalisés par les apprenants (acteurs de leur propre formation).

En somme, nous proposons que la formation-action joue sur un double registre éducatif : d'une part l'acquisition de compétences techniques et opérationnelles (qui s'expriment en situation de travail) et d'autre part l'élaboration et le développement de « savoirs d'action ».

Des pratiques émergentes d'intervention pédagogique

De par sa nature singulière, le dispositif affecte inéluctablement l'activité, le rôle et la posture du formateur. Habituellement le travail du formateur gravite autour d'activités

¹⁸Qui reprend le triangle pédagogique de Houssaye (1998). Pour rappel, cet auteur définit l'acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle qui est constitué des pôles : « le formateur » (l'enseignant), « l'apprenant » et « le savoir ».

« prototypiques » décrites dans des référentiels normatifs qui prennent rarement en compte les spécificités de dispositifs de formation alternatifs de type formation-action.

Éloigné du « confort » d'une salle de formation, le formateur « hors les murs » est amené à développer de nouvelles compétences pour mener à bien sa mission éducative. Il est alors invité à acquérir une expertise en matière de didactique professionnelle (Pastré, 2011) et d'analyse de situations de travail. En effet, à partir d'une vigilance proactive, il doit être capable d'identifier des situations ou des aléas, inhérents au processus productif, afin que ces derniers (deviennent ou) servent de « matières éducatives ». En plus de cette capacité de « lecture du terrain », il doit être en mesure d'établir des convergences entre des situations d'apprentissage inopinées et les objectifs pédagogiques et opérationnels de la certification visée. Dès lors, il lui appartient de formaliser et transformer ces situations d'apprentissage en (co)construisant des savoirs (d'action). C'est en ce sens que l'intervenant pédagogique doit envisager sa pratique sous l'angle d'un didacticien et/ou d'un ergonomiste.

Conclusion

L'expérience relatée dans cette communication est issue d'une innovation formative réalisée par un professionnel testant de nouvelles approches pédagogiques en réponse à une demande de plus en plus accrue du secteur marchand sur ce type de formation.

Si la demande a permis de réaffirmer l'intérêt de dispositifs de formation-action pour le développement de compétences, elle a permis aussi d'entrevoir le développement de savoirs dits d'action qui seront réinvestissables dans des situations professionnelles diverses. Mais au-delà, elle interroge aussi les changements occasionnés sur les pratiques et les postures professionnelles des formateurs.

Il résulte ainsi de ce récit que si l'action publique souhaite développer les AFEST (au-delà des questions technico-pédagogiques et législo-financières liées à la mise en œuvre de tels dispositifs), la question de la « professionnalisation » des acteurs en charge d'opérationnaliser ces formations en situation de travail devient alors centrale.

Bibliographie

Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In F. Larose & T. Karsenti, *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives*. (p. 99-128). Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Grize, J.-B. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action : Point de vue logico-discursif. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jutras, F., & Labbé, S. (2014). Éthique professionnelle. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 105,108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lefeuvre, G. (2014). Compétence professionnelle. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 65,69). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Revans, R. W. (1980). *Action learning : New techniques for management*. London : Blond & Briggs.

Revans, R. W. (1982). *The origin and growth of action learning*. Bromley : Chartwell-Bratt.

Revans, R. W. (1998). *ABC of Action Learning*. London : Lemos and Crane.

Toczek, M.-C. (2014). Situation de formation. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 291-293). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Symposium

Les savoirs en construction dans la formation à l'enseignement : entre les lieux et les discours des acteurs.

Coordination : De Simone, Soraya | soraya.de-simone@hepl.ch | Haute école pédagogique Vaud, Suisse et Tominska, Edyta | edyta.tominska@unige.ch | Université de Genève, Suisse

Présentation du symposium

Dans le cadre de la formation des enseignants en alternance, lorsque les acteurs du terrain sont questionnés à propos du lieu de formation qui permet le mieux d'apprendre le métier d'enseignant, la majorité des réponses sont basées sur une conception largement répandue, que c'est en stage que l'étudiant apprend à enseigner. Pour étayer cette conception, de nombreux chercheurs (Boudreau, 2001 ; Chaliès & al, 2009 ; Feinam-Nemser et Buchmann, 1987) ont montré qu'en début de formation, les futurs enseignants portent essentiellement leur attention sur les dimensions liées à la gestion de la classe, autrement dit sur les éléments visibles, directement observables au travers du comportement des élèves (Durand, 2002). Ce constat participe de l'idée que le stage contribue à développer d'abord et surtout l'habileté à gérer une classe au jour le jour (Boudreau, *ibid.*). D'autres auteurs ont montré que les temporalités liées à l'alternance proposent des programmes de formation qui s'appuient sur une vision fragmentée entre terrain et théorie (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). L'hétérogénéité des savoirs proposés est vécue par les étudiants en formation comme une collection de cours sans relations, générant le risque que l'alternant passe d'un lieu de formation à l'autre sans liens apparents (Chaliès & al, 2009). Vanhulle (2011) et Schneuwly (2012) ont d'ailleurs évoqué les limites de certains dispositifs, notamment lors d'analyses de pratique privilégiant majoritairement des situations où le savoir disciplinaire joue un rôle secondaire, ou aucun rôle du tout. À propos des savoirs professionnels, Clerc (2013) a montré que, du côté des étudiants, plusieurs semestres sont parfois nécessaires pour qu'à partir des cadres théoriques à s'approprier, les alternants construisent des significations permettant de penser les phénomènes de la pratique, en faisant usage des différents savoirs dans l'analyse de leur enseignement.

Ce symposium s'intéresse aux étudiants construisant leurs savoirs professionnels, mais également aux formateurs de terrain et de l'institution intervenant dans ces dispositifs en alternance (accompagnement de stage, séminaire d'analyse de pratique, écrits divers tels que les récits, les portfolios, etc.), ainsi qu'aux différentes formes de réflexivité que ces dispositifs génèrent.

Ce symposium souhaite apporter un éclairage à propos des enjeux provoqués par différents lieux de formation tout en tenant compte des éléments favorisant le développement professionnel des acteurs (étudiants, formateurs de terrain et formateurs de l'institution). Les questions qui guident ce symposium sont :

- Comment les acteurs construisent-ils leurs savoirs professionnels dans différents dispositifs ?

- Comment leur discours donne accès aux processus de transformation des connaissances ou conceptions initiales ?
- Comment les formateurs conçoivent leur rôle auprès des stagiaires ? De quelles compétences ont-ils besoin ? Comment acquièrent-ils leurs savoirs professionnels de l'accompagnement ?

Bibliographie

Boudreau, P. (2001). « Que se passe-t-il dans un stage réussi ? » *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84

Clerc, A. (2013). Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20ans d'expérience ». *Recherche et formation*, 61, 85-129.

Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Schneuwly, B. (2012). Praticiens réflexifs, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet ». In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.) « *Le virage réflexif en éducation* ». Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.) *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. Collection : Raisons éducatives (11).

Vanhulle, S. (2011) « Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours », *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 15(28), pp. 145-169.

Communication 1

Que contiennent les échanges discursifs entre tuteurs et stagiaires dans le cadre de la formation en alternance à l'enseignement ?

De Simone, Soraya | soraya.de-simone@hepl.ch | Haute école pédagogique Vaud, Suisse

Cette communication s'adosse notamment aux résultats issus de la littérature scientifique traitant de la question du tutorat (Hennissen et al., 2008 ; Timperley, 2008 ; Chaliès, 2016 ; Balslev, 2016), des théories de l'apprentissage et de l'enseignement (Vygotski, 1989/1934). L'idée de cette présentation est d'identifier les éléments abordés entre tuteurs et étudiants durant leurs échanges. En effet, les entretiens ou *mentoring conversation* (Orland-Barak, 2006) représentent un exemple typique de discours issu de dispositifs de formation à l'enseignement en alternance. Ces échanges discursifs entre tuteurs et stagiaires sont donc considérés comme des lieux privilégiés de soutien à la construction de savoirs professionnels à propos du travail enseignant (Hennissen et al., 2008 ; Buysse & Vanhulle, 2009 ; Balslev, 2016). Ainsi, cette communication s'intéresse aux contenus issus d'entretiens de stages,

réalisés à trois moments différents sur un semestre, entre des tuteurs et leur stagiaire en formation initiale de Suisse romande. Plus spécifiquement, cette étude vise à comprendre sur quels éléments les discours des tuteurs se focalisent pour guider les stagiaires. En lien avec le format imposé, le présent texte souhaite mettre en exergue un extrait des résultats relatif à la question suivante : *sur quels éléments les tuteurs focalisent l'attention des stagiaires durant leurs entretiens ?*

Dispositif de formation continue des Mentoring Conversation Study

Pour éclairer cette question, le dispositif de formation continue des Mentoring Conversation Study est mobilisé (De Simone, 2019). Cette approche s'inspire du modèle des Lesson Study (Miyakawa & Winsløw, 2009 ; Martin & Clerc-Georgy, 2015). Dans ce contexte, l'étude de la leçon est remplacée par l'étude de l'entretien mené entre un tuteur et son étudiant. Le dispositif MCS vise les mêmes objectifs généraux qu'une LS, à savoir l'analyse collective entre professionnels qui étudient, planifient, modifient et régulent un entretien mené entre un tuteur et son stagiaire. En tant que procédure collective, ce système engendre des échanges autour de l'analyse des feedbacks donnés à un stagiaire. Ces analyses d'interactions en séances collectives permettent de rendre visible la présence dans les entretiens d'une supervision visant plutôt une alternance inclusive et/ou juxtapositive (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Pendant les séances collectives MCS, les participants sont également encouragés à décrire leur travail de tuteur et d'enseignant, puisque les discussions les poussent à traduire leurs activités professionnelles en stratégies de formation comme le suggère Timperley (2011) dans ses recherches. Enfin, ce processus organisé en plusieurs boucles itératives, génère des prises de conscience notamment à propos des focales d'attention mobilisées dans les échanges, comme les types de savoirs ou les opérations de pensée (Vanhulle, 2009 ; Blaslev, 2016 ; De Simone, 2019).

Méthodologie et échantillonnage des données

Au total, le nombre de participants à cette recherche-formation MCS est constitué de quatorze tuteurs de Suisse romande, dont sept enseignent à l'école primaire et sept autres au secondaire. Comme brièvement évoqué, chaque tuteur a mené trois entretiens avec le même stagiaire, à trois moments différents au cours d'un semestre de formation, ce qui correspond au final à quarante-deux entretiens.

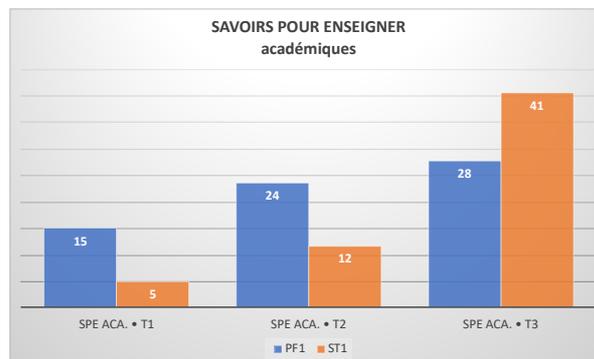
En fonction de thématiques récurrentes présentes dans les enregistrements et des apports issus de la revue de littérature, des extraits ont été transcrits. Les données recueillies ont donc été analysées à l'aide de catégories issues des échanges durant les collectives, ainsi que des recherches incluant le travail des tuteurs et l'analyse du discours. (Chaliès et al., 2009 ; Timperley, 2011 ; Buysse & Vanhulle, 2009 ; Balslev, 2016).

Résultats : extrait relatif aux savoirs

En raison des contraintes rédactionnelles, seuls des résultats partiels sont présentés ici. Ainsi, en vue d'éclairer la question initiale, le choix s'est porté sur les constats relatifs aux types de savoirs mobilisés (Buysse & Vanhulle, 2009) contenus dans trois entretiens menés par une tutrice (PF1) avec sa stagiaire (ST1). Cette catégorisation s'appuie notamment sur les travaux de Buysse & Vanhulle (2009) et est constituée de plusieurs types de savoirs, notamment de savoirs académiques (SPE ACA) et de savoirs issus de la pratique et de l'expérience (SPE PRA EXP). Comme évoqué en préambule, c'est donc sur ces deux éléments que porte ce bref extrait des résultats.

Résultats – Savoirs PF1-ST1

% des contenus dédiés aux 4 catégories de savoirs



Soraya De Simone • Contenus entretiens entre PF et stagiaires, octobre 2018

10

L'histogramme ci-dessus représente la répartition de « savoirs académiques » mobilisés dans les trois différents entretiens entre PF1 et ST1. En lisant le tableau de gauche à droite, il ressort une augmentation des propos relevant de cette catégorie, au fur et à mesure des échanges dans le semestre. Pour illustrer concrètement, comment ce type de savoir se matérialise dans des interactions, voici un exemple d'échanges tiré du premier entretien mené par la tutrice PF1 avec sa stagiaire, entre parenthèse le type de « savoirs académiques » concerné :

Exemples d'échanges savoirs pour enseigner « académiques » • PF1- ST1 (T1)

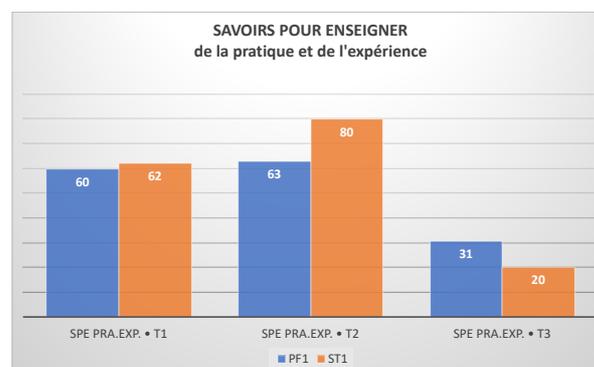
Tour de Parole 7 (PF1) : *et j'ai vu qu'il y avait un groupe qui avait une photo en couleur (attention sur différenciation) ?*

TP 8 (ST1) : *Alors, oui, c'est vrai, c'est un groupe de faible lecteur (différenciation), donc heu... je voulais qu'ils partent de l'image et qu'ils essaient d'extraire les informations (taxonomie cognitive) et qu'ils parlent de la prairie (objet d'apprentissage) aussi, mais en partant de l'image, et je leur avais préparé un petit texte avec des phrases très simples, qu'ils puissent eux faire le même travail, mais en partant de leur niveau (gestion hétérogénéité et différenciation)*

TP 9 (PF1) : *Alors, bravo, ça c'est chouette de faire de la différenciation (...) j'ai trouvé ça très très bien. Ta voix qui donne toutes les informations sur la prairie (enseignement explicite et soutien processus apprentissage cognitif). Du coup, chaque groupe qui allait devant présenter son travail, c'était motivant pour eux (soutien processus apprentissage affectif). Etc.*

Résultats – Savoirs PF1-ST1

% des contenus dédiés aux 4 catégories de savoirs



Soraya De Simone • Contenus entretiens entre PF et stagiaires, octobre 2018

8

L'histogramme ci-dessus représente la répartition de savoirs issus de la pratique et de l'expérience. Une diminution apparaît entre le premier (T1) et le troisième entretien (T3), en passant par une légère augmentation durant le deuxième. Ci-dessous, un exemple d'échanges illustrant cette catégorie, avec entre parenthèses les indices issus des savoirs de la pratique et de l'expérience :

Exemples d'échanges savoirs pour enseigner « de la pratique et de l'expérience » • PF1- ST1 (T1)

13.0 (PF1) (interrompt ST1) Donc en partant de la couleur, c'est une bonne idée (**jugement professionnel implicite issu de l'expérience**).

14.0 (ST1) C'est ce qui saute aux yeux tout de suite (**éléments visibles de l'expérience**).

15.0 (PF1) Exactement, ouai.

16.0 (ST1) Pis après, si personne n'y arrive on peut dire qu'ils ont droit à 2 voyages, ou se dire qu'au lieu d'aller par pirate qui manque... (**anticipation**)

17.0 (PF1) (complète)...on peut aller par couleur (**anticipation**). On les met dans les 4 coins de la classe les 4 couleurs (**expérience : anticipation de la gestion du groupe**).

18.0 (ST1) Ouai, voilà

19.0 (PF1) Comme ça, ils ne sont pas tous agglutinés au même endroit (**expérience : anticipation de la gestion du groupe**).

Conclusions et perspectives

Dans le présent texte, il n'est pas possible d'exposer de manière exhaustive l'ensemble des analyses. Ceci dit, dans un premier temps, à considérer ici comme phase exploratoire, il est intéressant de pointer l'évolution des contenus du point de vue des savoirs mobilisés entre les premiers et les derniers entretiens. Cette première phase permet simplement d'identifier les contenus évoqués dans les entretiens. Par la suite, ces analyses seront élargies à l'ensemble des entretiens récoltés. D'autres catégories seront également étudiées, notamment les types d'opérations de pensée ou les types de postures adoptées par les protagonistes. D'ailleurs dans la continuité de ces catégorisations, d'autres éléments pourraient être étudiés, notamment l'influence des types de savoirs sur les opérations de pensée des protagonistes, ou l'inverse, et leurs effets sur les postures de tutorat. Enfin, des investigations pourraient également être menées à propos de « l'effet du dispositif de formation *Mentoring Conversation Study* sur les différents entretiens menés en début et en fin de semestre par les tuteurs ».

Bibliographie

Balslev, K. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, 12-20

Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives* (en ligne), Vol. 5, no11. <http://questionsvives.revues.org/603>

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20ans d'expérience ». *Recherche et formation*, 61, 85-129.

De Simone. (2019). Montrer comment ça se passe in cahiers pédagogiques in expliciter en classe. *Cahiers pédagogiques* (en ligne), no 551. www.cahiers-pedagogiques.com/Montrer-comment-ca-se-passe

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J., & Bergen, Th. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Martin, D. & 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), 261-274

Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. Collection : Raisons éducatives (11).

Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : Etude collective d'une leçon. *Éducation et Didactique*, 3(1), 77-90

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Timperley, H. (2011). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute

Communication 2

Rapports de stage : instruments au service du développement professionnel ?

Balslev, Kristine | kristine.balslev@unige.ch | Université de Genève, Suisse

Tominska, Edyta | edyta.tominska@unige.ch | Haute école pédagogique Vaud, Suisse

Introduction

La formation initiale à l'enseignement primaire à Genève propose un dispositif de stages en responsabilité qui complète la formation académique selon un modèle d'alternance intégrative (Vanhulle, Mehran, Ronveaux, 2007). Les stages ayant lieu lors de la dernière année sont évalués par un tuteur (l'enseignant qui accueille l'étudiant-stagiaire dans sa classe) et un superviseur universitaire. Ces deux formateurs produisent un rapport de stage basé sur une grille d'évaluation certificative complétant les deux entretiens tripartites de stage. Ils y commentent par écrit l'atteinte des objectifs de stage par l'étudiant-stagiaire. Ces rapports évaluatifs constituent pour les étudiants une trace de l'évaluation de leur travail, et font partie des discours susceptibles d'orienter leur développement. Pour la recherche, il s'agit d'un matériau riche, mais encore peu exploité, alors même que les rapports permettent de mieux comprendre la teneur des discours évaluatifs dans un contexte d'alternance. Ils mettent en lumière une institutionnalisation de l'évaluation. En effet, les formateurs y sont amenés à sélectionner, hiérarchiser et stabiliser les commentaires les plus significatifs exprimés durant l'entretien. Cette contribution vise, dans un premier temps, à mieux caractériser le contenu et la forme de discours qu'on trouve dans ces rapports et, dans un second temps, à questionner en quoi ils peuvent être considérés comme des instruments au service du développement professionnel.

Contexte de la recherche

Les rapports examinés ont été recueillis dans le contexte d'une recherche¹⁹ plus large (Balslev, Dobrowolska, Tominska & Mosquera Roa, 2015 ; Vanhulle, 2015) portant sur la construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage des étudiants en formation initiale à l'enseignement primaire. Dans le cadre de cette recherche, les enregistrements audio-visuels des entretiens et les rapports de stage pour 11 étudiants ont été récoltés. Pour cette contribution, seuls les rapports concernant un stage en responsabilité ont été analysés.

Notre approche est discursive, elle repose sur l'idée que la façon dont l'évaluation est mise en discours va avoir un effet sur la construction des savoirs professionnels par les étudiants. Les rapports évaluatifs de stage présentent des similitudes avec l'appréciation scolaire qui d'après Charlot et Reuter (2012) obéit à la loi d'un genre selon Bakhtine (1984). Ainsi en plus de nous intéresser aux contenus de ces rapports, nous nous intéressons aux formes discursives qui s'y trouvent. La notion de *genre textuel* (Dolz, Gagnon & Toulou, 2008) est utile afin de dégager les caractéristiques des rapports de stage. Il intègre différentes dimensions considérant le texte à la fois comme un outil de communication et un objet ayant ses caractéristiques propres (Bronckart, 2014). Rejoignant la perspective de Charlot & Reuter (2012) dans leur étude sur les bulletins scolaires, notre intérêt est de « réfléchir à la manière dont l'élève [ici l'étudiant] est susceptible de recevoir et de valider ces appréciations. » (p.95).

Par ailleurs, les rapports de stage participent à l'articulation entre théorie et pratique dans la mesure où – dans le cas qui nous occupe – les formateurs évaluent la façon dont les étudiants mobilisent des éléments théoriques pour analyser leur pratique. Les travaux portant sur les textes académiques et réflexifs mettent en évidence que l'injonction à mobiliser la théorie est difficile à réaliser, notamment parce que l'insertion des discours d'autrui suppose des compétences pas toujours acquises par les étudiants (Pollet & Piette, 2002). Cette injonction également ces derniers face à des exigences contradictoires (Boch & Grossman, 2002) : citer des références, tout en faisant preuve d'originalité. Dans le cas de textes réflexifs où les étudiants ont à parler de leurs propres expériences, ces contradictions sont renforcées par le fait qu'ils doivent citer des discours d'autrui dans des discours qui parlent d'une expérience subjective. La difficulté rencontrée par les étudiants se traduit en une difficulté pour les formateurs d'évaluer cette aptitude.

Données, questions de recherche et outils méthodologiques

Nos données sont constituées de 11 rapports de stage complétant des entretiens tripartites de stage. Ces rapports prennent la forme d'une grille comportant trois volets : 1) prise en charge de la classe, 2) analyse de la pratique, 3) respect du dispositif ; et deux colonnes : a) appréciation (très satisfaisant, satisfaisant, moyennement satisfaisant, peu satisfaisant), b) commentaires et suggestions. Ce sont les contenus de cette dernière colonne qui ont été analysés. Les formulations dans cette dernière colonne varient entre quelques mots (*Très bonne présentation et claire*) et une succession de plusieurs phrases. Les questions qui ont dirigé notre analyse sont les suivantes :

1. Comment les commentaires dans ces rapports sont-ils formulés ?
2. Comment l'aptitude à « mobiliser de la théorie » est-elle évaluée ?

¹⁹ Recherche subventionnée par le FNS, menée avec Sabine Vanhulle, intitulée « La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire ».

Pour répondre la première question, nous avons porté une attention particulière à l'adressage des phrases (en étudiant les pronoms utilisés), aux tournures de phrases (passives ou actives, personnelles ou impersonnelles), aux modalisations discursives (Bronckart, 1996), et aux foyers de l'attention (Vanhulle, 2015), à savoir l'objet au centre du message. Enfin, pour répondre à la deuxième question nous nous sommes intéressées aux contenus d'une case particulière de la grille du volet 2 « analyse de la pratique », intitulée « Mobilisation d'éléments en lien avec la problématique choisie et l'analyse effectuée ».

Analyses

Adressage

La majorité des commentaires utilisent la troisième personne pour nommer l'étudiant (en disant « l'étudiant » ou « l'étudiante » ou en utilisant son prénom). Quelques commentaires sont directement adressés à l'étudiant par l'usage du pronom « tu ». Plusieurs formateurs écrivent des phrases à des fins de reconnaissance en s'adressant indirectement (*Je **la** félicite pour... ; Elle a réellement fonctionné comme une duettiste...*) ou directement (*Un grand merci pour **ton** implication*) à l'étudiant.

Tournures

Les formateurs font un usage important de phrases impersonnelles, surtout à l'aide de tournures passives (*les journées étaient préparées, le matériel soigné*) et de verbes à l'infinitif (*ne pas oublier de prévoir des activités 'passe-partout'*). Ces phrases impersonnelles servent souvent à constater des observations et à étayer l'appréciation donnée.

Modalisations discursives

La modalisation appréciative domine avec des expressions du type *très bonne progression, bonnes relations, journées organisées correctement, bonne préparation, jolie attitude envers les élèves*. Ces modalisations sont parfois accompagnées d'adjectifs évaluatifs : *analyse **détaillée**, planifications **cohérentes**, préparation **minutieuse***. Les modalisations déontiques sont plus rares, mais néanmoins présentes (*Les consignes doivent être adaptées*).

Foyers de l'attention

Bien que la grille d'évaluation oriente fortement les foyers de l'attention, certains objets sont bien plus commentés que d'autres. Les voici présentés par ordre d'importance :

- les caractéristiques personnelles de l'EF (étudiant collaborant et ouvert d'esprit, étudiante lucide, étudiante consciencieuse, vivement intéressée par la vie de l'école)
- les progrès, les capacités et les actions de l'étudiant (l'étudiant a beaucoup progressé dans ses planifications entre début et la fin du stage)
- les difficultés ou faiblesses de l'étudiant. À noter que dans ce cas, l'utilisation de tournures impersonnelles est fréquente (gestion pas toujours évidente ; les éléments de réflexion sont là, mais pas toujours étoffés)

- les perspectives : éléments à améliorer et conseils pour la suite (elle pourrait faire un travail sur l'intonation, je l'encourage à ... , je lui conseille d'apporter une attention à...)

Évaluation de la mobilisation de la théorie

Pour remplir cette rubrique, les formateurs formulent des constats (*L'étudiant a mobilisé quelques apports théoriques ; L'étudiant a mobilisé des éléments théoriques, mais pas en lien direct avec le concept de...*) ou des appréciations brèves (*Quelques références théoriques bien placées ; L'étudiante a très bien intégré les apports théoriques et fait des liens avec tout ce qui s'est fait en classe en rapport avec l'évaluation formative*). Ils explicitent plus rarement l'usage et la fonction de la théorie qu'ils ont perçus dans les présentations des étudiants (*Le recours à la théorie a permis à l'étudiante d'étoffer son analyse de la pratique et de prendre du recul par rapport aux outils didactiques mis en œuvre*) ou décrivent la manière dont l'étudiant a mobilisé des éléments théoriques (*à partir d'une définition de l'hétérogénéité des élèves, l'étudiante s'est penchée sur les caractéristiques des différentes stratégies d'apprentissage*).

Nos résultats montrent une diversité dans les manières de commenter l'évaluation des étudiants. Bien qu'il soit difficile – sur la base des 11 rapports – de caractériser un genre textuel avec des caractéristiques stables et spécifiques, en s'appuyant sur les tendances dominantes, nous constatons que les pronoms « tu » ou « nous » ne sont pas utilisés pour s'adresser directement aux étudiants, alors que plusieurs messages (surtout de reconnaissance et d'encouragements) leur sont destinés. Ce n'est pas étonnant dans la mesure où ces rapports sont envoyés à l'étudiant, mais aussi aux responsables administratifs des stages. Les phrases impersonnelles dominent – surtout pour faire des remarques évaluatives négatives – sans doute pour des raisons de diplomatie et de préservation de face. Mais on peut se demander comment ces commentaires sont reçus de la part des formés : n'y a-t-il pas un risque que l'étudiant « entende » moins ces commentaires lorsqu'ils sont rendus impersonnels ? Nous constatons aussi une dominance des modalisations appréciatives avec un contenu évaluatif vague dominant. Cela permet certes à l'étudiant d'avoir un retour sur la qualité de son travail, mais le fait que les évaluations soient peu précises peut leur rendre la réception uniquement intéressante en termes d'estime de soi.

L'analyse des foyers de l'attention est celle qui nous a le plus surprises. En effet, la grille d'évaluation contient peu d'entrées pour commenter les caractéristiques personnelles de l'étudiant, or ce point occupe une place importante dans les écrits de formateurs. Comme s'il s'agissait davantage de commenter la personnalité de l'étudiant que ses compétences. C'est l'analyse de cet item-là qui nous fait dire que ces commentaires s'inscrivent dans un genre qui se rapprocherait du bulletin scolaire dans lequel on tend à commenter les caractéristiques individuelles des apprenants.

La façon dont les formateurs remplissent la case « mobilisation de la théorie » est pour nous révélatrice de la difficulté à savoir exactement ce qui est attendu lorsqu'on demande de mobiliser la théorie. L'explicitation de l'usage que l'étudiant fait de la théorie ainsi que la simple description de la manière dont l'étudiant a mobilisé la théorie nous paraît particulièrement intéressante parce qu'elle permet à l'étudiant de prendre conscience de ce qu'il fait de la théorie et amène le formateur à constater l'effet qu'a eu cette injonction.

Conclusions

Pour savoir si le rapport de stage peut être considéré comme un instrument au service du développement professionnel, il faudrait évidemment connaître la réception qu'en font les

étudiants. En l'état cela n'est pas possible. Par contre nous pouvons répondre en partie à notre question en mettant en lumière les éléments auxquels l'étudiant accède avec ces rapports. À nouveau, nous parlons en termes de dominantes. Ces rapports participent souvent au renforcement positif de l'étudiant, lui donnent des indications sur l'éthos (Dobrowolska Pasierbek, 2018) qu'il dégage, décrivent sa manière de travailler, lui proposent des perspectives pour la suite. Dans le cas précis de la mobilisation de la théorie, ils lui permettent de prendre conscience de ce qu'il fait ce qui pourrait l'aider pour préparer la présentation d'autres analyses de pratique. Relevons des façons d'écrire ces commentaires plus prometteuses que d'autres, parce qu'elles explicitent l'évaluation des formateurs : celles qui sont détaillées, qui argumentent leurs appréciations, qui décrivent comment l'étudiant s'y est pris pour faire son stage ou préparer son analyse de la pratique.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, S., & Tominska, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaut-Ciavaldini, & I. Vinatier (Eds.), *Pratiques professionnelles en formation : la part du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Boch, F., & Grossman, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, 54, 41-51.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2014). Les genres de textes, cadres organisateurs de la « vraie vie » des signes. In M. Monte & G. Philippe (Eds.), *Genres et textes : déterminations, évolutions, confrontations* (pp. 39-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Charlot, C., & Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en didactiques*, 2(14), 85-108.
- Dobrowolska Pasierbek, D. (2018). « Vous êtes QUOI comme enseignante ? ». Construction de l'éthos discursif dans les entretiens de stage. *Thèse de doctorat*. Université de Genève.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Les Carnets des sciences de l'éducation.
- Pollet, M.-C., & Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *Spirale*, 29.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Cuadernos de Educación. IKASTARIA*. 19, 37-67
- Vanhulle, S. (2015). (Se)Former dans l'alternance : des mondes de discours en déséquilibre. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaud-Ciavaldini & I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. (Chapitre 8, pp. 249-279) Paris : L'Harmattan

Communication 3

Des dossiers de formation pour une identification de savoirs et le développement d'une posture réflexive

Mauroux, Laetitia | laetitia.mauroux@hepl.ch | Haute école pédagogique Vaud, Suisse

Introduction

Les enseignant-e-s en formation initiale de la filière Bachelor en enseignement préscolaire et primaire suivent un séminaire d'intégration. Celui-ci les accompagne dès le deuxième semestre de formation jusqu'à la fin de la troisième année et vise à favoriser l'intégration par l'étudiant-e des différents savoirs de son parcours de formation. Il s'agit de relier les savoirs développés en formation pratique (stage) et en formation théorique (enseignements suivis à la HEP) par l'analyse des expériences de formations. Au sein de ce dispositif, les étudiant-e-s produisent régulièrement des textes réflexifs de nature variée. En effet, ils tiennent un journal de bord afin de consigner des traces de leurs observations et réflexions liées aux stages ou aux cours HEP. Ils rédigent ensuite de courtes réflexions d'une page A4 associées à une pièce et intitulées pièces-notes. Celles-ci représentent un niveau réflexif supérieur à celui du journal de bord. Enfin, ils produisent un texte réflexif de 3-4 pages nommé métatexte à l'issue de chaque année de formation. L'ensemble de ces écrits constitue un dossier de formation composé au total de 15 pièces-notes et de 3 métatextes. Le dispositif du séminaire d'intégration comporte des séances de séminaires à effectif réduit, des conférences plénières réunissant toute la volée d'étudiant-e-s ainsi que des entretiens de suivi individuel avec le-a formateur-trice du groupe de séminaire. Ces entretiens portent principalement sur le guidage de l'écriture réflexive du dossier de formation.

Contexte théorique

La réflexion au sein des dossiers de formation

La réflexion sur l'action (Schön, 1983) est un moyen de revivre une expérience, afin de lui donner du sens, d'en apprendre et de développer de nouvelles compréhensions et interprétations (Wade & Yarbrough, 1996). Elle nous révèle des aspects de notre expérience qui demeureraient cachés, car nous n'avons pas pris le temps de les considérer. Si réfléchir signifie prendre de la distance par rapport aux expériences, lorsque nous réfléchissons, paradoxalement, nous découvrons le lien entre différents aspects de nos expériences (Wade & Yarbrough, 1996). La réflexion étant un processus de pensée délibéré et appliqué à une expérience, une idée ou un problème ; elle nécessite du temps. Elle peut conduire à un développement cognitif susceptible d'engendrer de nouvelles compréhensions. Comme la réflexion va éclairer nos futures actions ; elle revêt une dimension éthique (Wade & Yarbrough, 1996). Enfin, elle est un processus nécessaire et indispensable à tout apprentissage. Si la fameuse expression : « Learning by doing » (Dewey, 1998) a marqué les esprits, l'apprentissage est cependant toujours constitué de l'action et de la réflexion sur l'action (Bourgeois & Chapelle, 2011).

En quoi ce type d'écriture au sein de dossiers de formations constitue-t-il une forme de réflexion sur l'action ? Quels sont les indicateurs et les preuves d'une posture réflexive au sein de cette écriture ? Une précédente recherche (Mauroux, 2019) a permis d'identifier les indicateurs d'une écriture réflexive suivants au sein des dossiers de formation :

- la mobilisation d'une posture seconde (Bautier & Goigoux, 2004)
- l'adoption d'une logique d'apprentissage (Charlot, 1997)
- la capacité à mobiliser des stratégies d'apprentissage métacognitives (Schraw & Dennison, 1994)
- l'expression de prises de consciences métacognitives (Lafortune & Daudelin, 2001), des apprentissages réalisés et des stratégies d'apprentissages mises en place pour y arriver
- ainsi que la gestion des processus affectifs intervenant dans les apprentissages (Vermunt & Verloop, 1999).

Problématique et questions de recherche

Des recherches ont démontré les bénéfices pour l'apprentissage de ce type d'écriture réflexive, notamment en formation à l'enseignement (Buisse & Vanhulle, 2010a), dans un contexte académique (McCrindle & Christensen, 1995) et également au sein d'eportfolios (Challis, 2005). En effet, l'écriture réflexive permet de garder une trace de l'expérience, d'inviter l'étudiant-e à la réflexion et à la mobilisation de stratégies métacognitives (Mauroux et al., 2015; Schwendimann, Kappeler, Mauroux, & Gurtner, 2018). Elle permet à l'étudiant-e de lier théorie et pratique (Dyment & O'Connell, 2011). Elle accompagne des démarches d'apprentissage en profondeur ou stratégiques (Entwistle, 2000). Enfin, elle permet de promouvoir l'autorégulation dans les apprentissages (Chang, Liang, Shu, Tseng, & Lin, 2016; Tanner, Longayroux, Beijgaard, & Verloop, 2000).

D'autres études (Buisse & Vanhulle, 2010b ; Clerc-Georgy, 2014 ; Schneuwly, 2008 ; Tardif, 2012) ont permis de pointer les difficultés que rencontrent les étudiant-e-s dans ce type de productions écrites. En effet, la production d'une écriture réflexive est facilitée ou entravée en fonction du degré de maîtrise de la littératie de l'étudiant-e (Clerc-Georgy, 2014). Par ailleurs, les travaux de Vanhulle (2009) ont montré que dans ce type de production, le niveau de réflexivité escompté est difficile à atteindre. Les étudiant-e-s rencontrent des difficultés à mobiliser les savoirs scientifiques nécessaires afin d'étayer leur réflexion. Ainsi, ils ont besoin d'être guidés dans la réalisation de leur dossier de formation, afin de produire des traces qui leur permettent d'apprendre (Berthold, Eysink, & Renkl, 2009 ; Eraut, 2007 ; Hübner, Nückles, & Renkl, 2010 ; Kicken, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Slot, 2009 ; Raizen, 1994)

En tant que formatrice au sein du dispositif des séminaires d'intégration depuis 5 ans, nous sommes effectivement confrontées aux difficultés que rencontrent les étudiant-e-s dans l'écriture réflexive. Il s'agit notamment de la difficulté de construire une réelle réflexion en respectant les critères des métatextes et des pièces-notes. La convocation du registre de l'analyse et non celui de la description, la mobilisation d'une posture de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004), la mobilisation des concepts théoriques vus en cours afin de comprendre analyser et questionner les expériences vécues ou observées en stage nécessitent également de nombreux guidages. D'autres questionnements liés à cette écriture ont également émergé : écrit-on pour soi, pour la formatrice ?

En tant que chercheuse, voici quelques exemples des multiples interrogations que le suivi des dossiers de formation des étudiant-e-s a engendré : qu'est-ce que les écrits des étudiant-e-s nous apprennent sur le processus de formation, sur les tensions vécues en formation ? En quoi la rédaction du dossier de formation est-elle un outil médiateur suscitant la réflexion des étudiant-e-s vers une posture réflexive pour leur futures pratiques ?

Voici les questions de recherches retenues pour cette présentation au GEVAP :

Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futurs enseignants primaire concernant la démarche d'écriture réflexive et concernant le processus de formation et d'apprentissage des étudiant-e-s ?

Méthodologie

La méthodologie adoptée est celle d'une recherche qualitative. En effet, le but premier de la recherche qualitative en sciences humaines est de comprendre les phénomènes liés à des groupes d'individus ou à des situations sociales. Cette méthodologie vise l'étude du particulier, souvent à l'aide d'investigations réalisées sous forme d'études de cas (Poisson, 1991). L'étude de cas donne accès à « une compréhension profonde des phénomènes, des processus qui la composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes... (Gagnon, 2005, p. 2). Il s'agit de choisir un nombre limité de cas afin de viser une compréhension en profondeur des phénomènes en jeu dans l'écriture des dossiers de formation.

Notre échantillon est constitué de 3 dossiers de formation d'étudiant-e-s (Cécile, Léonard et Françoise ; il s'agit de pseudonymes) sélectionnés au sein d'un corpus de 13 dossiers. Les critères de sélection sont les suivants. Cécile a démontré des compétences d'écriture réflexive particulières ; elle a notamment rédigé une pièce-note au sujet de sa propre métacognition. Françoise a vécu une reconversion professionnelle afin de devenir enseignante et Léonard est le seul étudiant de genre masculin de ce groupe. Les étudiant-e-s ont donné leur accord pour que leurs écrits soient analysés tout en préservant leur anonymat.

La méthodologie d'analyse adoptée est inspirée de la méthode d'analyse catégorielle de contenu (L'Écuyer, 1990). Plus particulièrement, « le modèle C, catégories mixtes » permet le recours à des catégories préexistantes dictées par les concepts définis dans la littérature scientifique doublées de catégories à induire des contenus des dossiers de formations analysés. Une catégorie est une rubrique, ou une classe, qui rassemble des éléments du discours de même ordre, nature ou registre (Bardin, 2013). Selon la méthodologie de l'analyse catégorielle, le contenu à analyser est découpé très finement puis ensuite rattaché à une catégorie. Pour les besoins de cette recherche, nous avons dû recourir à une adaptation. En effet, nous n'avons pas pu découper tout le texte des dossiers de formation de manière aussi fine, car ce découpage menait à une perte de sens. Nous avons opté pour un découpage constitué de phrases entières ou paragraphes. Le titre attribué à ces catégories reflète alors le sens donné par les étudiant-e-s au thème discuté au sein de la catégorie. Les catégories préexistantes sont issues des cadres théoriques évoqués plus haut ainsi que de la grille ADAP (Vanhulle, 2013).

Résultats

L'analyse de contenu des trois dossiers de formation sélectionnés a permis de retenir quatre catégories et des thèmes récurrents. Celles-ci seront utilisées pour analyser ensuite l'ensemble du corpus de données. Il s'agit des catégories suivantes. Les enseignants en formation énoncent des conceptions de l'enseignement centrées sur les apprentissages des élèves (1), leurs conceptions de l'apprentissage (2), leur perception de l'articulation théorie et pratique (3) et leurs stratégies d'apprentissage et leur métacognition (4).

1. Des conceptions de l'enseignement centrées sur les apprentissages des élèves. L'analyse des métatextes de troisième année figurant en introduction au dossier a mis en évidence l'évolution de la représentation du rôle de l'enseignant durant le parcours réalisé à la HEP en nommant explicitement le fait qu'être enseignant signifie favoriser les apprentissages des élèves :

« ...être enseignant ce n'est pas avoir beaucoup de vacances, avoir « des supers horaires » et suivre un programme comme on l'entend souvent. Être enseignant, c'est aider les enfants dans leur développement, aider les élèves dans leurs apprentissages et permettre à des personnes d'avoir des outils pour leur parcours de vie future ». (Françoise)

2. Conceptions de l'apprentissage. Selon la typologie de Marton, six conceptions de l'apprentissage sont identifiées (Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993). L'un des étudiant-e-s fait référence au niveau le plus élevé : « changer comme personne » : « À travers cette évolution professionnelle, mon identité personnelle s'est également développée. J'ai pris davantage confiance en moi et m'affirme maintenant comme un professionnel de l'éducation. » Pour les deux autres étudiant-e-s, la conception 2 « appliquer » a été évoquée :

« J'appliquerai ce que j'ai appris dans ma future classe de 1-2P. » (Cécile)

« Lors de mon premier stage, j'ai eu l'impression de ne pouvoir avoir l'occasion de mettre en pratique ce que j'avais appris, mais plutôt de devoir suivre le modèle d'une Prafo qui ne me correspondait pas. » (Françoise)

3. Perception de l'articulation théorie et pratique. Les trois étudiant-e-s dont les dossiers ont été analysés évoquent une vision applicationniste des éléments théoriques vus en formation comme en attestent les extraits ci-dessous :

« De pouvoir mettre en pratique les concepts théoriques me fait de plus en plus voir l'utilité de ceux-ci et les liens que je peux faire entre la HEP (la théorie) et le stage (la pratique). » (Cécile)

4. Stratégies d'apprentissage métacognition. Les étudiant-e-s dont les dossiers ont été analysés énoncent de nombreuses fois des prises de conscience à rapprocher d'une prise de conscience métacognitive. Tous trois ont également formulé une sorte de promesse qu'ils s'adressent à eux-mêmes face à leur future pratique enseignante ; comme le démontre l'exemple suivant : « J'espère me souvenir de cela aussi longtemps que possible afin de ne pas empêcher mes élèves d'acquérir les apprentissages visés et ainsi leur permettre de se développer. » (Françoise)

Conclusions et perspectives

En conclusion, pour cette première phase exploratoire, nous avons pu constater que l'écriture réflexive est le vecteur du développement d'une posture d'enseignant-e réflexif. Les étudiant-e-s évoquent des changements identitaires au cours de leur formation à la hep. Ces prises de conscience contribuent à développer la centration de l'enseignant-e en formation sur les apprentissages des élèves. Les enseignant-e-s en formation se montrent également de plus en plus conscient-e-s du rôle fondamental qu'ils occupent face aux apprentissages des élèves.

Ainsi, si les dossiers de formation permettent de soutenir l'intégration théorie-pratique tout en encourageant la réflexion et la pensée métacognitive, ils constituent également une source d'information majeure pour les formateurs afin de comprendre le processus de formation des étudiant-e-s.

Ces analyses seront reproduites au sein de l'ensemble du corpus des 13 dossiers de formation ultérieurement.

Bibliographie

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

Berthold, K., Eysink, T. H. S., & Renkl, A. (2009). Assisting self-explanation prompts are more effective than open prompts when learning with multiple representations. *Instructional Science*, 37(4), 345-363. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9051-z>

Bourgeois, É., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Buysse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010a). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. Consulté 7 mars 2012, à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:17049>

Challis, D. (2005). Towards the mature ePortfolio : Some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de la Technologie*, 31(3). Consulté à l'adresse <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/93>

Chang, C.-C., Liang, C., Shu, K.-M., Tseng, K.-H., & Lin, C.-Y. (2016). Does using e-portfolios for reflective writing enhance high school students' self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 317-336. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1042907>

Charlot, B. A. du texte. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie* / Bernard Charlot. Paris : Anthropos. Consulté à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3321018v>

Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forumlecture.ch Plate-forme Internet sur la littératie*, 1-13.

Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. New York (NY) : Kappa Delta Pi.

Dyment, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507308>

Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment : conceptual frameworks and educational contexts. In *TLRP conference, Leicester*. Citeseer. Consulté à l'adresse <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.485.9429&rep=rep1&type=pdf>

Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>

Gagnon, Y.-C. (2005). *L'Étude de Cas Comme Méthode de Recherche : Guide de Réalisation*. PUQ.

Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals : Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20(1), 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.12.001>

Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., & Slot, W. (2009). The Effects of Portfolio-Based Advice on the Development of Self-Directed Learning Skills in Secondary Vocational Education. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 439-460. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9111-3>

Lafortune, L., & Daudelin, C. (2001). *Accompagnement Socioconstructiviste : Pour S'Approprier une Réforme en Éducation*. Québec : PUQ.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de L'Analyse Développementale de Contenu : Méthode GPS et Concept de Soi*. PUQ.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. In *Learning discourse : Qualitative research in education* (3^e éd., Vol. 19, p. 277-300).

Mauroux, L. (2019). *Analyse du degré de réflexivité des dossiers de formations de futures enseignant-e-s primaires*. Présentation lors des journées d'étude consacrées aux écrits réflexifs de fins de formation. Entre « Je » et « Nous » : textes académiques et réflexifs. 3-4 Septembre 2018, Hep Vaud, Lausanne.

Mauroux, L., Dehler Zufferey, J., Rodondi, E., Cattaneo, A., Motta, E., & Gurtner, J.-L. (2015). Writing Reflective Learning Journals : Promoting the Use of Learning Strategies and Supporting the Development of Professional Skills. In M. Bétrancourt, G. Ortoleva, P. Tynjälä, & S. Billett (Éd.), *Writing for Professional Development* (p. pp 107-128). Brill: Studies in Writing.

McCrinkle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167-185. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00010-Z](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00010-Z)

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation* (Presses de l'Université du Québec). Québec. Consulté à l'adresse <https://www.puq.ca/catalogue/themes/recherche-qualitative-education-1075.html>

Raizen, S. A. (1994). Learning and work : the research base. In *Vocational Education and Training for Youth : Towards Coherent Policy and Practice*. (p. 69-115). Paris : Organization for Economic Co-operation and Development.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Schwendimann, B. A., Kappeler, G., Mauroux, L., & Gurtner, J.-L. (2018). What makes an online learning journal powerful for VET? Distinguishing productive usage patterns and effective learning strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0070-y>

Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2000). Piloting Portfolios : Using Portfolios in Pre-Service Teacher Education. *ELT Journal*, 54(1), 20-30. <https://doi.org/10.1093/elt/54.1.20>

Tardif, M. (2012). *Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive*. De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/le-virage-reflexif-en-education--9782804171117-page-47.htm>

Vanhulle, S. (2009). Des savoirs en jeu au savoir en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9737>

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria* (19), p. 37-67.

Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.

Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios : A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00022-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00022-C)

réflexif en éducation. Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.

Communication 4

La construction des savoirs liés à l'encadrement de l'alternant-stagiaire par le praticien formateur (PF)

Truffer Moreau, Isabelle | isabelle.truffer@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Le stage, pensé, construit, encadré et évalué dans une perspective d'alternance intégrative (Roucoules, A. (2004), apparaît comme étant la situation permettant à la fois, l'observation d'un expert, l'appropriation progressive de savoirs professionnels et leur mise à l'épreuve dans diverses situations d'enseignement/apprentissage et pour finir, l'occasion d'éprouver le sentiment d'être un enseignant.

Dans cette optique, le rôle de PF constitue une des clefs de voute de l'alternance. Dès lors, les manières de s'emparer des missions constitutives de la fonction PF au sein de la HEPVS seront, plus ou moins, participantes d'une professionnalisation consciente et volontaire de l'alternant stagiaire. Plusieurs des caractéristiques de la formation à la fonction PF à la HEPVS découlent de cette perspective.

Premièrement, consciente des régulations, plus ou moins significatives, provoquées par l'apprentissage d'une nouvelle fonction, voire par des changements relatifs aux pratiques enseignantes habituelles, la HEPVS mise sur un dispositif de formation des PF incorporant l'idée d'un cadre propice au renforcement ou à la reconstruction de certains éléments affectés des systèmes symboliques, des systèmes de valeurs et des constructions représentatives (Giust-Desprairies 2006) chez les participants. Dans cette intention, des groupes restreints, stables durant tout le cursus sont mis en place dès les premières sessions de formation.

Deuxièmement, soucieuse d'assurer une articulation étroite entre formation en institution et formation sur le terrain, le dispositif de formation des PF s'inscrit également dans une perspective d'alternance intégrative. Dans cette visée professionnalisante, la formation des PF devrait permettre au formé, de s'approprier des modes de pensée propres à la didactisation d'un stage, au soutien des processus d'apprentissages que la situation de stage génère, à l'évaluation du stagiaire, à la fois grâce à l'intériorisation de savoirs théoriques et d'interactions avec les intervenants-formateurs (Buysse, 2008) et à l'usage des savoirs de l'expérience acquis durant la conduite de stage.

Enfin, pour permettre, voire forcer le travail de tissage (Bucheton Soulé 2009) théorie/expérience que suppose la construction de savoirs professionnels, le dispositif propose des temps d'entraînement à la réflexivité, (Truffer Moreau, Périsset Bagnoud 2007) notamment en proposant des périodes d'écriture.

En effet, produire plusieurs fois durant la formation un récit d'expérience, puis un questionnaire et une analyse à partir de différents points de vue, en prenant appui sur des outils médiateurs tels que des apports théoriques ciblés et des canevas d'écriture, devrait favoriser la prise de distance sur l'agir et provoquer une reconfiguration des actions, des conceptions, des aspects affectifs et des valeurs entrant dans la construction de savoirs professionnels. Dans le même temps, le discours du formé devrait peu à peu être porteur des médiations qui, de par leur usage conscient et volontaire, contribueraient à la construction de nouveaux savoirs professionnels.

Pour le formateur-chercheur, les productions écrites sont susceptibles de rendre visible la qualité du tissage effectué par les apprentis PF à partir des divers apports de la formation et des expériences vécues en stage.

Problématique – Hypothèses - Questionnement

Le récit d'expérience et son analyse ainsi que la description et l'autoévaluation du processus de formation constituent les éléments sur lesquels la recherche, à l'origine de notre communication, se focalise. Des canevas d'écriture structurent et dynamisent l'exercice, ils sont nos outils médiateurs.

Nous situant dans une perspective historico-culturelle, nous pensons qu'une médiation ne peut impacter le fonctionnement interne du sujet que si, celui-ci a pu en faire l'apprentissage et progressivement en faire usage de manière autonome. Dans ce but, un soutien à l'appropriation des canevas et à leur usage a été apporté : il s'agit parfois de se mettre d'accord sur une compréhension commune des items constitutifs des canevas, à d'autres moments, ce sont des activités mettant les sous-groupes de formés dans l'obligation d'en faire usage, de manière autonome (interview- écriture collective...). Lors de ces activités collectives, la sollicitation et la régulation des interactions par le formateur ainsi que ses propres apports constituent l'hétérorégulation sur laquelle prennent appui les régulations opérées par le sujet apprenant. Il s'agit de médiations contrôlantes. (Buisse 2009)

De plus, le canevas en tant que médiation, est vu ici comme un outil cognitif nécessaire au processus d'appropriation des savoirs. Plus précisément à l'intériorisation de ceux-ci et à la poursuite de leur internalisation. Le canevas d'écriture permettrait au sujet de comprendre le savoir à intérioriser et ensuite de le subjectiver. (Buisse 2009)

Dans le but d'évaluer la qualité des effets des médiations contrôlantes et structurantes (Buisse 2009) proposées sur les processus de réflexivité qu'elles sont censées engager, le dispositif de recherche tente de décrire, comment les enseignants/PF mettent en mots la manière dont ils s'approprient les savoirs issus du curriculum, comment ils en font usage pour faire évoluer leurs pratiques d'accompagnement et de formation des stagiaires. De manière plus spécifique, *comment les PF en formation s'emparent-ils des médiations proposées ? Est-ce que ces médiations favorisent une compréhension secondarisée des enjeux de la formation ? Quels indices de la construction de savoirs professionnels, les textes réflexifs nous livrent-ils ?*

Méthodologie

Huit textes écrits à deux moments de la formation constituent le matériel de recherche. Un texte à la fin de la phase introductive, phase durant laquelle les PF travaillent à l'explicitation et la socialisation des pratiques enseignantes, prennent connaissance des premiers outils pour la conduite d'un stage et mènent un premier stage et un autre, plus conséquent, faisant partie du travail de certification. Deux canevas d'écriture sont proposés : un premier, très ouvert, se déclinant en trois items et l'autre plus précis soutenant à la fois la rédaction et le questionnement des situations.

Dans ces productions, le PF parle, décrit, analyse et tente de théoriser son travail d'encadrement du stagiaire, il procède également à l'autoévaluation de son processus d'apprentissage et du développement professionnel qui s'en suit. Deux PF sont issus de L'École Normale VS et deux autres de la HEP VS.

Le discours écrit des PF est analysé à partir de la grille d'analyse des discours d'apprentissages professionnels (ADAP) (Vanhulle 2013). Notre intérêt s'est porté prioritairement sur les préoccupations premières des PF en formation puis sur les systèmes de référence et les systèmes de régulation (Buisse 2011).

Quelques constats

Premièrement, l'analyse des productions écrites issues du début de la formation montre que les quatre PF de l'échantillon sont préoccupés par des aspects plutôt en lien avec des attitudes, l'estime de soi, la personnalité du stagiaire ou du PF). « *Cette première expérience en tant que PF m'a donné l'occasion de prendre en compte la dimension humaine de la fonction* »

Les préoccupations sont majoritairement provoquées par les stagiaires. « *L. avait un manque de confiance en soi et était très timide de caractère.* »

En fin de formation, nous observons un glissement des préoccupations du stagiaire vers un questionnement sur les aptitudes propres au PF à accueillir, soutenir, évaluer le stagiaire.

Deuxièmement, l'extraction des indices des processus d'appropriation des savoirs de référence montre, de manière explicite, la progression entre une phase, où le savoir semble exercer un contrôle externe et fait office de médiation contrôlante « *Tout au long du stage, j'ai essayé de faire des liens entre les notions théoriques transmises par la HEP et la pratique de l'enseignement.* » et où la régulation interne du PF en formation se fait en prenant appui sur l'hétérorégulation provoquée par la situation d'accompagnement du stagiaire. « *Je prenais conscience en même temps que mes stagiaires de l'utilité de comprendre et d'utiliser ces outils pour être efficace.* » et une seconde phase, en fin de formation, où le discours témoigne d'un usage de savoirs internalisés, subjectivés. Le savoir structure la pensée du PF. « *Au début du stage, je suis restée avec l'étudiante dans **des modalités de guidage** (la modélisation, l'imitation de mes gestes) ou **des processus moteurs** (demander de rester calme à sa place, crier pour obtenir le silence) qui ont mal été interprétés. En fin de stage, ils ont évolué vers des **processus cognitifs**, puisque nous avons cherché ensemble à comprendre et analyser la portée des gestes professionnels sur les attitudes des élèves et leurs apprentissages.* »

Pour terminer, en ce qui concerne l'intégration des médiations, nous avons constaté une différence notoire entre les PF issus de l'École Normale et ceux issus de la HEP. Les premiers font un usage très personnel de l'outil médiateur proposé en début de formation, s'emparant de la liberté donnée par les quelques questions ouvertes. En revanche, les PF issus de la HEP, ne l'utilisent pas. Ils font usage du canevas de rédaction d'un récit qu'ils se sont appropriés durant la formation initiale. Les récits sont très formatés et laisse apparaître la réactivation d'un faire pour faire comme si les futurs PF redevenaient des étudiants.es. En fin de formation tous les formés font usage du canevas proposé. Le tissage des contenus s'est fortement enrichi et il est plus serré. Du point de vue de l'intégration des aspects théoriques dans la description, la compréhension ainsi que l'anticipation de leurs pratiques PF : chaque PF a progressé.

Perspectives

L'idée est d'élargir le premier niveau d'analyse aux autres PF de la volée à laquelle appartient notre échantillon puis d'affiner l'analyse dans le but d'identifier plus précisément les marqueurs de construction des savoirs professionnels.

Bibliographie

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.

Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31 (3), 585-602.

Giust-Desprairies F., (dir.) (2006) *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Créteil, CRDP collection « Professeur aujourd'hui » CRDP IUFM.

Truffer Moreau, I., Périsset Bagnoud, D., (2007) *Ecrire pour se former. Un outil de formation et d'autoévaluation : le journal de bord des formateurs de terrain*. In mesure et évaluation en éducation. Vol. 30, n°1p.79-96.

Roucoules, A. (2004). L'alternance : de la formation à l'exercice professionnel. *Empan*, no 56, (4), 137-142. doi:10.3917/empa.056.0137.

Vanhulle, S., Balslev, C. & Buysse, A.(2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. In J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (Éd.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan.

La recherche : innovation et rapport à la pratique

Coordination : Tobola Couchepin, Catherine | catherine.tobola@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Présentation du symposium

Trop souvent perçus comme disjoints, les espaces académiques et espaces pratiques sont ici fortement rapprochés. Le symposium met en lumière les liens entre la recherche en didactique du français et l'évolution des pratiques professionnelles. Il identifie les contributions réciproques des chercheurs, des rédacteurs de moyens d'enseignement et des praticiens pour montrer l'apport de chacun d'entre eux à l'innovation.

Les quatre communications de ce symposium s'articulent autour de la production écrite de genre de textes argumentatifs en classe de français. Elles permettent de valider didactiquement les dispositifs utilisés. Chaque contribution éclaire ses réflexions à l'aune de la validité didactique qui comprend plusieurs pôles interreliés (Sénéchal & Dolz, à paraître) : la légitimité, la pertinence, la faisabilité, la cohérence et les progrès d'apprentissage.

Schéma : Validité didactique



La première communication porte sur le travail de l'argumentation au niveau secondaire. La recherche effectuée permet de développer une meilleure connaissance de l'évolution de l'enseignement de l'argumentation dans les classes afin de soutenir les formateurs et les enseignants dans le déploiement de l'objet en classe. Anne Monnier met en évidence la légitimité du travail argumentatif sa pertinence et sa cohérence (Monnier, 2018). Ses réflexions permettent de repenser l'enseignement de ce savoir en classe et particulièrement au secondaire.

La seconde communication présente les résultats d'une recherche portant sur l'enseignement de la production écrite (Tobola Couchepin, 2017). Elle met en évidence les relations complexes entre les apprentissages réalisés dans l'écriture précoce de textes argumentatifs et les interactions des enseignants et des élèves à propos de l'objet enseigné. Les capacités et les difficultés des élèves de 6^e Harmos (élèves de 9-10 ans) dans l'écriture ainsi que les obstacles à dépasser en cours d'apprentissage sont mis en évidence. Les progrès réalisés grâce à l'enseignement par séquence ont été évalués et justifient la réflexion quant à la validité du dispositif didactique choisi (Tobola Couchepin, Dolz & Mabillard, 2017). L'étude des interactions en classe a permis de catégoriser les obstacles des apprenants et les gestes d'évaluation et de régulation mis en œuvre pour l'enseignement (Mottier Lopez, 2015).

Enfin, les corrélations existantes entre les modalités des gestes des enseignants et les gains d'apprentissage des élèves permettent d'affiner et de mieux comprendre la relation entre les obstacles rencontrés par les élèves et les régulations interactives proposées. Il est ainsi possible d'argumenter par la recherche la pertinence de l'objet d'apprentissage travaillé (texte argumentatif), sa faisabilité pour des élèves de 9-10 ans et présente les progrès d'apprentissage réalisés de façon significative par tous les élèves des classes observées.

Une analyse de cas fait l'objet de la troisième communication. Cette analyse permet d'illustrer la complexité et la finesse des gestes déployés par un enseignant dans l'accompagnement de l'apprentissage de ses élèves (Dolz, Silva Hardmeyer & Tobola Couchepin, 2017). Les résultats de la recherche ont démontré des progrès particulièrement importants pour tous les élèves de la classe en question. En mettant en évidence les régulations mises en place par l'enseignant face aux obstacles des élèves, les outils construits et l'engagement des élèves dans l'élaboration de ces outils, il apparaît nécessaire d'effectuer des analyses fines. En effet, la validité didactique ne peut pas se réduire à l'impact sur les apprentissages de l'outil proposé, elle doit prendre en considération les processus d'apprentissage déclenchés et les gestes de l'enseignant, notamment la régulation (Tobola Couchepin, 2017).

La dernière communication s'articule logiquement à la suite des précédentes. Suite à une analyse de la séquence didactique (Dolz & Schneuwly, 2009) et les résultats de la recherche, des perspectives d'amélioration de la séquence sont proposées. Des chercheurs et enseignants mandatés par la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique) et l'IRDP (Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique) proposent les améliorations concrètes apportées au dispositif. Elles permettent d'asseoir la légitimité, la pertinence et la faisabilité de la séquence travaillant un genre de texte argumentatif avec des élèves de 9-10 ans. Ces propositions concrètes mettent en valeur la communication entre la recherche et le terrain. Elles démontrent comment une recherche qui observe et analyse ce qui se passe effectivement en classe peut théoriser les gestes professionnels et dégager des perspectives d'amélioration des dispositifs qui se concrétisent et reviennent aux praticiens.

Bibliographie

CIIP (2018). La réponse au courrier des lecteurs. Séquence didactique de français. <https://bdper.plandetudes.ch/ressources/5083/>

Dolz-Mestre, J., Silva Hardmeyer, C., & Tobola Couchepin, C. (2017). [Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor](#). *Revista NUPEM*, 9(16), 71-86.

Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIXe-XXe)*. Genève : Droz.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur... Pédagogie).

Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).

Sénéchal, K. & Dolz, J. (à paraître). Validité didactique et enseignement de l'oral. In Sénéchal, K., Dumais, C. & Réal, B. (Dir.) *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Peisaj.

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse 663. Université de Genève.

Tobola Couchepin, C., Dolz, J. & Mabillard, J-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 61, 27-32.

Communication 1

L'argumentation dans l'enseignement du français au secondaire : savoir dominé ou savoir dominant ?

Monnier, Anne | anne.monnier@unige.ch | Université de Genève – IUFE, Suisse

Cette communication est centrée sur le potentiel des recherches historico-didactiques pour la formation et l'enseignement. La problématique ici est la suivante : à quelle condition une meilleure connaissance de l'évolution de l'enseignement de l'argumentation en français aide-t-elle les formateurs et les enseignants à (re)penser l'enseignement de ce savoir, en particulier au secondaire II ?

Dans le plan d'études romand (PER), l'argumentation fait l'objet d'un enseignement progressif, du début du cycle I à la fin du cycle III, et occupe une place importante dans les épreuves communes. Corollairement, depuis les années 2000, un matériel très complet, sous la forme de séquences didactiques, propose aux enseignants des pistes concrètes pour travailler différents genres argumentatifs sur l'ensemble des trois cycles.

Qu'en est-il cependant de l'argumentation au secondaire II, en particulier à l'école de culture générale (ECG) et au collège (ou gymnase) ? Quand et sous la pression de quels facteurs l'argumentation est-elle intégrée dans les plans d'études et dans les examens certificatifs de français ? Quelle est l'évolution de ce savoir par rapport aux autres savoirs prescrits en français dans ces deux institutions ?

Pour répondre à ces questions de recherche, nous analysons les plans d'études, ainsi que les épreuves certificatives écrites de français de ces deux institutions, des années 1980 à aujourd'hui. À ces données écrites s'ajoute une dizaine d'entretiens semi-directifs avec des enseignants de français, qui permettent de confronter les prescriptions avec les discours sur l'évolution des pratiques d'enseignement de l'argumentation à l'ECG et au collège.

Bibliographie

Delcambre, I. (1990). De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage. *Pratiques*, 68, 69-87.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

Garcia-Debanco, C. (2001). L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique. *Pratiques* 111/112, 189-208.

Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIXe-XXe)*. Genève : Droz.

Communication 2

Une démarche multimodale d'analyse de pratique d'enseignement qui permet de mieux comprendre les apprentissages des élèves

Tobola Couchepin, Catherine | catherine.tobola@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais, Suisse

L'enseignement-apprentissage précoce de la production écrite d'un genre de texte argumentatif pour de jeunes élèves de 9-10 constitue un défi essentiel. Afin de le réussir, les enseignants déploient des gestes variés. Parfois conscients ou inconscients, parfois empiriques ou charpentés sous l'angle théorique, les gestes déployés pour accompagner les apprentissages des élèves et leur permettre de dépasser les obstacles rencontrés gagnent à être analysés. Cette communication présente les résultats d'une recherche sur les pratiques d'évaluation et d'enseignement du genre argumentatif et les capacités scripturales des élèves de 9-10 ans (Tobola Couchepin, 2017).

Trois questions guident la réflexion : i) quelles sont les capacités et les difficultés des élèves associées à la rédaction d'un genre de texte argumentatif ? ii) Quel rôle l'évaluation et les régulations jouent-elles dans le repérage et le traitement des obstacles rencontrés par les élèves ? iii) Quelles corrélations peuvent être établies entre les modalités de régulation face aux obstacles et le développement des capacités langagières textuellement observables à la fin de l'enseignement ?

Les analyses statistiques et les études de cas effectuées permettent la mise en évidence de trois groupes de résultats : i) la possibilité d'un enseignement précoce d'un genre de texte argumentatif grâce au dispositif choisi (Dolz et al., 2001) ; ii) la diversité des régulations interactives des enseignants face aux obstacles de leurs élèves; iii) la mise en évidence de réelles corrélations entre les gestes didactiques des enseignants et la progression des élèves.

La recherche dégage six principes pour l'enseignement et la formation. Elle met en évidence l'importance du langage et des significations partagées par les régulations interactives pour permettre à l'élève de progresser et de devenir un réel acteur de son apprentissage.

Principes qui se dégagent



Bibliographie

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse 663. Université de Genève.

Communication 3

Analyse de cas : complexité et finesse des gestes de régulation de l'enseignant

Dolz, Joaquim | joaquim.dolz-mestre@unige.ch | Université de Genève, Suisse

Cette communication concerne les pratiques d'enseignement d'un genre argumentatif : la réponse au courrier des lecteurs. Elle vise plus particulièrement l'analyse des interactions didactiques d'un enseignant qui a réussi à améliorer les productions écrites des élèves de sa classe. Une fois connus les progrès réalisés par les élèves au cours de la réalisation d'une séquence didactique (Tobola Couchepin, 2017), nous avons voulu comprendre quels étaient les gestes de l'enseignant (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Mottier Lopez, 2012) qui ont contribué aux améliorations.

Quatre questions orientent l'analyse de notre corpus (transcription des interactions en classe de l'enseignant) : quels sont les obstacles d'apprentissage des élèves ? Comment l'enseignant les saisit en cours d'enseignement ? Quels gestes de régulation qu'il déploie pour

permettre de les contourner ? Quel est l'impact des différents gestes déployés sur les apprentissages des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons une analyse qualitative du verbatim transcrit des interactions de la classe à partir d'une catégorisation des obstacles observés et des gestes de régulation de l'enseignant. Les extraits analysés nous permettront de faire un « zoom » pour mieux comprendre et conceptualiser les pratiques enseignantes et de mettre en évidence ensuite les liens existants avec les progrès des élèves. Les obstacles des élèves et leur traitement par l'enseignant seront ainsi abordés comme une opportunité d'action, d'apprentissage et de réflexion sur l'enseignement.

Bibliographie

Bucheton, D & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse 663. Université de Genève.

Communication 4

De la recherche à la transformation des moyens d'enseignement

Tobola Couchepin, Catherine | catherine.tobola@hepvs.ch | Haute École Pédagogique du Valais, Suisse

Mabillard, Jean-Paul | jean-paul.mabillard@hepvs.ch | Haute École Pédagogique du Valais, Suisse

Rauber, Norbert | nrauber@netplus.ch | Enseignant valaisan, Suisse

Cette communication vise à montrer le mouvement qui s'opère entre les résultats de la recherche et les modifications apportées à des moyens d'enseignement. La recherche menée sur les pratiques d'enseignement d'un genre argumentatif (Tobola Couchepin, 2017) a relevé la plus-value de l'usage des séquences didactiques pour tous les élèves. Les résultats recueillis mettent en évidence l'apprentissage de tous. Par ailleurs, l'importance de l'engagement des élèves dans la construction d'outils d'apprentissage a été démontrée : élaboration de l'aide-mémoire, construction d'un guide de production, usage des grilles d'évaluation.

Les moyens d'enseignement (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) utilisés par les enseignants engagés dans la recherche sont actuellement en cours de réécriture. En effet, la CIIP a mandaté un groupe d'experts pour reformuler et mettre à jour les séquences de production écrite mises à disposition des enseignants romands. Les résultats obtenus par la recherche sont une source d'information précieuse pour la réécriture des moyens : analyse a priori de la séquence, progressions significatives des élèves, engagement des élèves dans

l'élaboration des outils d'apprentissage, importance des interactions. La prise en compte des résultats est visible dans les nouvelles activités proposées ainsi que dans les recommandations didactiques accompagnant la séquence.

Les transformations apportées à la séquence sont de plusieurs ordres. Elles portent tout d'abord sur les outils proposés afin d'aiguiller les enseignants : modèle didactique du genre de texte à travailler, aide-mémoire à construire avec les élèves, grilles d'évaluation pour favoriser l'auto-évaluation des élèves, modules d'apprentissage pour traiter toutes les dimensions de l'objet (notamment prendre en compte de la situation de communication ; générer des arguments, les étayer et les exemplifier ; utiliser des organisateurs logico-argumentatifs).

La prise en considération des critères de validité didactique (Sénéchal & Dolz, à paraître) permette (i) l'ajustement de la transformation des moyens d'enseignement (passage de la première à la deuxième génération d'ingénierie didactique), (ii) la clarification du modèle didactique améliore la cohérence interne et les priorités du travail dans une vision générale du genre, (iii) la cohérence entre les éléments et les empêchements didactiques identifiés conduisent à des modifications importantes sur les dimensions enseignées et sur la démarche d'enseignement, (iv) un regard plus fin sur les processus d'apprentissage montre l'importance de multiplier les activités d'écriture permettant des apprentissages successifs dans un itinéraire (au-delà de la rédaction d'une production initiale et finale).

Bibliographie

CIIP (2018). *La réponse au courrier des lecteurs*. Séquence didactique de français. <https://bdper.plandetudes.ch/ressources/5083/>

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

Sénéchal, K. & Dolz, J. (à paraître). Validité didactique et enseignement de l'oral. In Sénéchal, K., Dumais, C. & Réal, B. (Dir.) *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Peisaj.

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse 663. Université de Genève.

Retour des grands témoins

Retour dialogué²⁰

Rouiller, Yviane | yviane.rouiller@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Cerf, Séverine | severine.cerf@iffp-suisse.ch | Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Alors Yviane, quelles sont tes impressions à la fin de ce colloque ?

Quand je vois tous nos collègues, qu'ils soient chercheurs profs d'université, formateurs ou enseignants, peu importe... Tu imagines la somme d'expériences et de savoirs rassemblée dans cette salle ? Quel temps ils ont passé à préparer la présentation de tous ces travaux, à bichonner leurs power point... C'est impressionnant !

Et toi chère Séverine qu'as-tu pensé de notre première journée de travail ?

La première journée du colloque, mercredi, était plus particulièrement dédiée aux lieux. Les ateliers ont été des moments très riches. J'en ai retenu surtout des questions :

- Qu'en est-il de l'interface entre les lieux ?
- L'alternance en elle-même est un frein : on recherche la transversalité
- Comment faire se rencontrer les acteurs en dépit des prescriptions et de la culture de leurs lieux respectifs ?
- Intéressant... les ateliers d'entraînement sur le modèle des cours interentreprise, des laboratoires du travail ?

En fait, qu'est-ce qui t'a frappée ? Enfin frappée... peut-être même secouée le premier jour ?

Au-delà de la nécessaire remise en mémoire d'éléments concernant la théorie, la pratique et la formation des enseignants par Michel Mante, et bien moi mercredi, ce qui m'a frappée c'est d'abord la diversité, l'hétérogénéité, la variété des parcours des uns et des autres : tout sauf de « grands fleuves tranquilles » les vécus des formateurs présents... Ils ont presque tous passé dans des classes, ils ont occupé toutes sortes de postures... Ah les lieux ! Qu'ils étaient présents en nombre infini !

²⁰ Retour proposé sous forme de dialogue et transcrit ici tel que prononcé à l'oral

Ce que j'ai aussi retenu, c'est la notion de confiance... Confiance en soi déjà... Quelqu'un disait que si tu avais confiance en toi, en tes compétences, tu pouvais plus facilement t'ouvrir à la théorie ! Une hypothèse à explorer ! Et il y a aussi la confiance en l'institution, aux collègues, aux formateurs « de l'autre bord ». En tous les cas la confiance n'a pas l'air de régner partout dans nos milieux. Cette notion de confiance est revenue dans les discours de plusieurs collègues. On pourrait peut-être une fois thématiser ce genre de chose !

Une troisième notion glanée lors de cette première journée est la notion de prise de conscience ! Pas simple de prendre conscience, d'être aidé à prendre conscience de ce qu'on ne voit pas...

Ah oui... La simplification des cadres de référence sur laquelle Michel Mante insistait m'a aussi fait bien réfléchir... moi qui suis plutôt dans l'exhaustivité et le perfectionnisme... Oui, simplifier sans dénaturer et sans contredire le cadre plus complexe qui pourrait être présenté ensuite : simplifier simplement parce que tout n'est pas utile à tout moment... ça me parle bien !

Mercredi matin, des groupes hétérogènes rassemblant des collègues provenant d'institutions variées, de différents horizons professionnels ont produit des documents très intéressants.

Que t'ont suggéré les affiches réalisées par les groupes ?

Il y avait beaucoup de choses sur ces affiches de mercredi matin : un groupe demandait par exemple comment incarner le rapport théorie-pratique... Incarner et faire incarner... Ces termes sont revenus plusieurs fois... incarner la théorie sur le terrain... certains contenus sont tout de même plus difficiles à incarner que d'autres... Pourquoi le formateur échapperait à ce principe d'incarnation... Est-ce qu'il ne devrait pas être une « incarnation sur pattes » de ces liens théorie-pratique ?

Et les référentiels ! Comment sont-ils incarnés ? En tous les cas, pas toujours beaucoup utilisés d'après ce qu'on a entendu...

Y avait-il un autre point ?

Oui, j'ai aussi entendu un souhait : celui de réduire le blocage entre théorie et pratique... décidément ça coince ! Quelqu'un mentionnait qu'on peut avoir tous les processus idéaux que l'on veut : cohérents, pertinents... ce qui manque souvent c'est la bascule identitaire ! La responsabilité serait-elle donc aussi dans le camp de l'étudiant ?

Un autre groupe se demandait si le portfolio était toujours un outil pertinent pour les liens entre théorie et pratique...

Et ceux qui songent aujourd'hui à s'investir dans l'appropriation d'un portfolio électronique est-ce bien raisonnable ?

Enfin il y a cette question de suivi avec la formation continue. On l'a dit plusieurs fois, on ne peut pas tout faire en formation initiale. Il faut faire des choix dans les niveaux de compétences à développer et laisser certains objectifs pour la suite. Mais certains enseignants

ne veulent plus entendre parler de formation continue à la sortie de la formation initiale. Ça pose un problème quand même !

Yviane, que t'ont inspiré les interventions d'hier ?

Il y en avait du contenu dans la conférence de Joël Lebeaume ! Waouh ! Intense. J'ai trouvé intéressante cette remise en question de l'entrée par les rythmes... fausse question pour Joël, si j'ai bien compris, avec l'introduction de cette notion de technicité, qui vient soutenir l'écartement au rythme proposé. J'ai aussi apprécié cette vision de « déplacement du curseur de l'étudiant au professionnel », d'indépendance entre concept d'acquis d'apprentissage et mode de formation... Et puis les apports de Michel Mante et Joël Lebeaume illustraient concrètement l'influence des cadres de référence... puisque l'un s'appuyait sur la notion de transposition de Chevalard et l'autre sur les pratiques de référence... Bref, il y aurait tellement à dire, ce sera profitable de revoir la conférence en ligne...

Et les sessions et symposiums de l'après-midi ? Riche non ?

Oui, et avant cela la conférence d'Alberto Cattaneo et son évocation des technologies digitales comme un outil pour passer par-dessus les frontières de lieux et de temps ! Il me faudrait aussi du temps pour donner vie à son modèle à quatre cadrans croisant les espaces physiques et digitaux de l'école et de la place de travail, pour prendre du recul par rapport à toutes ces questions d'accompagnement des apprentissages par la technologie qui me touchent de près dans la formation... Comme Alberto le relevait dès le départ... la question des conditions est si importante, et celle des conséquences, celles des contradictions engendrées... ..

Mais tu me demandais ce que m'ont apporté les sessions et symposiums de l'après-midi !

Ah ! La présentation du « Team Academy » par Jean-Pierre Rey (à la HES de Sierre) jeudi après-midi a été pour moi un grand moment. Notre collègue a même prononcé le mot « cœur » ! Ça, ça m'a plu aussi... je me demande souvent quand et comment on va réintroduire le « cœur » dans les référentiels de compétences, la gestion des émotions, ... En plus le « Team Academy » c'est génial, car ça fait lire les étudiants ! Incroyable : 140 livres lus par 17 étudiants... et pas des futurs profs ! C'est-y pas beau ça ?

En tous les cas, j'ai compris l'ouverture, l'autonomie que développent certains étudiants autour de moi qui sortent de la HES de Sierre ! Ça doit vraiment marquer un parcours cette approche de « Team Academy », cette entrée par la pratique, cet apprentissage en situation authentique.

Mais en fait, il y a un effet secondaire intéressant : cela apprend aussi aux futurs professionnels à ne plus se conformer aux pratiques du terrain à la sortie d'une formation !

Quelqu'un affirmait dans la discussion de cette session qu'un cours traditionnel n'amène que la norme historique... Et que les futurs professionnels n'apprennent pas à l'école. Les cours théoriques donneraient la norme, ils seraient là juste pour donner une idée de ce qui pourrait être entrepris dans la vraie vie ! Ça fait réfléchir quand même !

Aie... Dans ce contexte, le changement de posture du formateur est catégorique : les formateurs sont là pour faciliter l'apprentissage, pour répondre à des besoins et non plus pour dispenser le savoir ! Cela ne pourrait-il pas constituer aussi un objet d'études pour le prochain colloque ? Car ce n'est pas évident ! Dans le même genre de perspective, Séphora a lancé un

beau pavé dans la marre (comme elle l'a dit elle-même...) en remettant en question l'effet des gestes d'accompagnement des apprenants lorsque ce n'est pas eux qui portent la remise en question !

Ce qui est aussi intéressant c'est de noter que dans cette perspective l'individualisation des parcours ne peut se concevoir qu'en collectivité, dicit les auteurs... !

Oui cette deuxième journée, consacrée aux rythmes, était très dense... j'en ai retenu pour ma part que les temporalités respectives sont multiples : il y a celles des acteurs, des lieux, des dispositifs, mais aussi des moyens et des institutions ! Il y en a tellement ! Elles se chevauchent constamment, et peuvent être modélisées. La question se pose de savoir quel cadrage donner à ces temporalités dans chaque lieu ?

Et pour clore la journée d'hier, nous avons aussi été les « grands témoins » de la soirée valaisanne hein ?

Non, mais t'as vu ça ? L'utilisation des vidéos dont parlait Alberto ou Valérie ! Puissant le vécu autour de la vidéo de Roland Collombin ! On peut même commenter une vidéo et applaudir chaleureusement un champion de ski 45 ans plus tard... autour d'une raclette : alternance de lieu entre piste de ski et restaurant... alternance de temporalité entre le moment de la course et après presque un demi-siècle... alternance de rythme entre une vitesse de 150 km à l'heure et un rythme de vétéran... C'est quand même incroyable, comme ça tient dans la durée !

Oui, l'alternance, on la découvre partout... As-tu récolté des idées pour améliorer sa mise en œuvre ?

Marianne et Chantal maintiennent notre espoir quand elles valorisent avec Veillard « les différences, les désordres comme des opportunités pour apprendre et qu'elles rappellent avec Astier que les complexités, les tensions et conflits de modèles permettent (soutiennent) le développement des compétences. On est en plein dedans ! Nos collègues proposaient aussi d'écouter parfois nos besoins de confort... d'expérimenter avec moins d'incertitude, cela te parle ?

En tous les cas, je pense que pour incarner ces beaux modèles, ces processus, ces résultats de recherche de manière adéquate, il faut d'abord se parler, communiquer, en développant par exemple des communautés de pratiques autour de « vrais objets ». Sur une affiche, on pouvait lire d'ailleurs une proposition de ce genre : « favoriser la création d'espaces perméables ».

Je crois bien qu'ils font ce genre de chose autour de la formation des enseignants à Fribourg : ils organisent des journées de réflexion entre des formateurs de terrain et des professeurs HEP. Ils se mettent à table autour de thèmes comme les devoirs à domicile ou de la communication avec les parents. Ils y passent même des journées entières.

*Il y a aussi une équipe qui proposait *un dispositif en toute réciprocité » : observation, collecte d'indices, restitutions de part et d'autre, interprétation de la situation, pistes de résolution, reconnaissance mutuelle, ils prévoyaient même l'apéro !*

Ah et il y a l'équipe autour de Joachim, Catherine, Norbert et les autres... ! Eux montrent qu'une recherche commune peut fédérer des liens passionnants et harmonieux entre les lieux et les acteurs de l'alternance ! Il s'agit de se pencher ensemble sur des objets authentiques de travail, des problèmes réels à résoudre, ou des réussites surprenantes ! Et là on collabore vraiment, autour d'analyses « pratico-pratiques » comme disent nos collègues québécois. Dans ces situations on fédère, on incarne, non seulement on crée des ponts, mais on peut admirer les rivières, les fleuves de tensions qu'on arrive à traverser ensemble... Tout cela apporte sans doute aussi une réponse à une question posée le premier jour : comment impliquer tous les acteurs dans la construction des compétences ?

Valérie a aussi beaucoup enrichi cette problématique ce matin avec ses propositions d'enrichissement de l'enquête collaborative de Dewey...

Oui j'aime bien ce que tu dis... on a comme déjà tant dit et tant écrit sur l'alternance... et il y a encore tant à faire pour la faire exister dans nos formations. Elle est le moyen de former des professionnels, et non un but en soi. Mais... les questions qui me restent commencent toutes par un "comment" :

- Comment incarner et faire incarner l'alternance ? Comment la transcender ?
- Comment favoriser une alternance en permettant une certaine flexibilité ?
- Comment faire dialoguer les différences dans l'articulation entre les lieux, les rythmes et les modèles ?
- Comment conjuguer complémentarité, richesse et complexité ? Flexibilisation, hybridation...
- Au-delà des modèles d'alternance, comment accompagner les personnes, les processus, le dispositif)

Et puis il faut peut-être accepter, sans jugement de valeur, que la pertinence d'un outil est vraiment à situer dans le temps. Prenons le portfolio par exemple ! Il vient d'être découvert dans certains contextes alors qu'on se demande si son utilisation est encore pertinente dans d'autres... Comme le montrait Alberto Cattaneo un outil reste à tout moment un outil ! Et le piège serait qu'il devienne une fin en soi !

Il serait intéressant aussi de prendre soin des identités estudiantines et professionnelles. Comment construire son identité professionnelle au sein des tensions présentes dans les différentes sphères d'appartenance... sur les différents territoires parfois bien gardés ! Ah les « pôvres » étudiants : ce qu'on leur fait subir parfois ! Comment veut-on qu'ils deviennent de bons formateurs de terrain ensuite ?

Enfin la question des valeurs ... paraît essentielle, on a parlé de confiance, mais il y en a d'autres ! J'ai entendu souvent parler de reconnaissance ! La reconnaissance précède la compétence rappelait Patrick...

En fait, que penses-tu de l'alternance aujourd'hui ?

Je pense qu'il s'agit d'un modèle comme les autres, souvent utilisé de manière un peu « macro ». -Certaines personnes la découvrent ici — Super que les expériences des uns soient partagées avec les autres —. D'autres collègues ont « le nez dans le guidon », dans la recherche de la meilleure mise en œuvre possible. Pour d'autres encore cette vision d'une alternance entre lieux, rythmes et savoirs, est semble-t-il dépassée : ils parlent de passer de

l'alternance à une vision basée sur l'idée que « le tout est dans le tout ». S'agirait-il d'une complémentarité plus qu'une alternance ? ou alors serions-nous à des niveaux « micro » d'alternance ? Valérie quant à elle mettait le focus sur l'accompagnement des futurs professionnels, quel que soit le type d'alternance, dans une recherche d'une forme d'alternance idéale...

La journée d'aujourd'hui était, elle, plus spécifiquement consacrée aux savoirs. Là encore cela me suggère des questions :

- On a beaucoup parlé de moyens de faire parvenir les différents savoirs aux personnes en formation... Mais quel est le statut de la théorie pour les formateurs ? Ne serait-ce pas à eux de changer leurs représentations ?
- La réflexivité est-elle un moyen ou un but ? Si c'est un moyen vers quoi tend-il ? Et si c'est un but, est-ce celui de la personne en formation, du formateur ?

Je repars avec l'idée de revisiter la réflexivité pour qu'elle reste signifiante et qu'elle ait du sens pour la formation, de prendre garde de ne pas la faire fonctionner pour elle-même, à vide.

Oui et pour ma part j'ai également été sensible à toutes les questions soulevées par Valérie Lussi Borer autour de l'accompagnement dans le cadre des activités qui réunissent recherche et formation, de l'effet positif des enquêtes collaboratives sur le potentiel d'apprentissage des acteurs et sur la restauration des communautés de vivre ensemble... de l'utilisation de l'allo-confrontation...

Alors finalement, au vu de tous ces éléments variés et différemment fondés, l'essentiel serait-il d'être respectueux, aidant et visionnaires à la fois ? Un peu bateau comme affirmation... mais pourquoi se forcer à entrer dans une peau de spécialiste, se ranger dans un camp, se forcer à éteindre certaines « facettes de notre prisme » ? Pourrions-nous parler aussi d'une alternance de points de vue ?

Nous avons parlé de ponts, de fossés, de blocages, de frontières, d'égos, de territoires"... Tout cela ne peut-il pas être dépassé ? Nos plans de formation « traditionnels » ne sont-ils pas destinés à devenir peu à peu des balises ? Des plans B ? Notre rôle clé d'enseignant dans nos sociétés du savoir (comme disait Valérie ce matin) n'est-il pas à assumer pleinement ?

N'est-il pas indispensable que nous soyons visionnaires ? Que nous devenions ? D'ailleurs, développons-nous suffisamment le « savoir-devenir » avec nos professionnels ?

Alors, allons-y : proposons des projets « pilotes » pour répondre aux besoins des étudiants qui s'ennuient derrière nos bancs (qui bien souvent comme le souligne fréquemment Hervé, datent des années 40) ou ces étudiants qui relèvent la disjonction entre leurs besoins et les offres de formation !

Pour conclure notre tour de piste, quel thème proposerais-tu pour le prochain colloque ?

Je verrais bien un prochain colloque du gEvaPP se situer au niveau des acteurs :

- Ce sont eux qui incarnent l'alternance ! Quels sont leurs rôles, leurs missions et les représentations qu'ils en ont ? Comment les intégrer tous, y compris les personnes en formation, les politiques, les décideurs, ceux qui financent et rendent possible les réalisations, ou non !
- Comment agir sur les postures des personnes en formation, mais surtout de celles qui forment, encadrent, accompagnent, évaluent...et de celles qui cadrent et financent ?
- Qu'est-ce qui fait sens pour qui : enseignants, formateurs, PF, apprentis, étudiants, experts, chercheurs ?
- Comment soutenir la construction voire la transformation identitaire ? et la professionnalisation d'un dispositif ?

Et toi Yviane ? Qu'aimerais-tu passer comme message au comité de la nouvelle association du gEvaPP ?

J'adhère à ta proposition... Pour le prochain colloque, je verrais bien effectivement un thème autour des acteurs comme « Les acteurs au cœur de l'évaluation et de l'action : ce que chacun incarne en termes de lieux, de rôles, de rythmes, de savoirs, de postures, de valeurs ».

Ou alors quelque chose comme « L'alternance : entre concepts et concret » ... pour dépasser ces guéguerres de territoires entre terrain et école... pratique et théorie

Je pense qu'il serait également très pertinent de questionner la place de l'émotionnel, de l'affectif, dans les processus au cœur de tous nos fonctionnements ! Notamment dans les processus collectifs : on favorise la mutualisation des ressources, des vidéos, les partages de pratiques... Mais ne fait-on pas comme si tout le monde le vivait bien ? Comme si tout le monde était capable de collaborer ? Que se passe-t-il dans tous ces dispositifs de réflexion collective ? Les acteurs ont-ils les compétences pour que cela fonctionne harmonieusement ?

Ou enfin... quelque chose autour des valeurs sous-jacentes à l'alternance, pourquoi pas ?

Bon... On a parlé de Team academy, de communauté de pratique, de collectif, de co-construction... On ne va tout de même pas terminer ce colloque à deux ! On pourrait élargir la quête de thèmes pour le prochain colloque auprès de nos collègues en utilisant un outil digital comme « Mentimeter » ? Mais bof... on nous a donné des post-it, on va les utiliser ! Gardons le papier pendant qu'il est encore temps... Alors voilà ! Chères et chers collègues, nous vous proposons de noter le thème idéal du prochain colloque sur un post-it et de venir le coller sur la table devant nous...

Pour conclure, Séverine... l'alternance c'était aussi animer ce petit retour de témoins en alternance avec toi... Alternance de lieu, de voix, de rythme ! On ne se connaissait pas, la confiance était là... et c'était un bon moment !