

Programme de la conférence

Session

CD5-Symposium long: Processus d'élaboration d'expérience professionnelle, quels acteurs en jeu ?

Heure: Jeudi, 16.06.2022: 8:30 - 13:00

Salle: B 334

50 personnes

Présentations

Processus d'élaboration d'expérience professionnelle, quels acteurs en jeu ?

Président(s) de session: **Sandrine Cortessis** (HEFP), **Kristine Balslev** (Université de Genève, Suisse)

Discutant(s): **Kristine Balslev** (Université de Genève), **Sandrine Cortessis** (HEFP)

Dans les formations en alternance, les apprenants sont appelés à construire, à l'aide de tiers, une continuité entre l'expérience développée sur le terrain professionnel et les connaissances institutionnellement transmises sur le lieu de formation. Dans ce symposium, on s'intéresse d'une part au processus d'élaboration de l'expérience (Pastré 2013, Remery 2019) et sa mise en rapport avec les savoirs institutionnellement enseignés ; et d'autre part aux rôles joués par les différents acteurs impliqués dans l'élaboration de cette expérience (Mayen, 2002). Nous proposons de baser les contributions sur les discours (écrits ou oraux) de formation selon trois points de vue : celui des formateurs qui font produire et interviennent dans ces discours ; celui des formés qui les produisent ; et celui des chercheurs qui les analysent. Nous nous intéressons notamment aux rôles que les dispositifs attribuent aux acteurs impliqués dans un processus de formation et à ceux que les formateurs et formés endossent et attribuent aux autres.

Dans les dispositifs que nous étudions, des apprenants (en formation initiale ou en en emploi) sont appelés à mettre en récit, puis à interroger des expériences vécues sur un nouveau terrain professionnel. Or, nous constatons que lorsque les apprenants reviennent seul ou collectivement sur leurs expériences ou leurs activités, les « autres » sont omniprésents. Comme le relève Mayen & Gagneur (2017) le rôle du langage et de l'interaction avec les autres, font partie des conditions fondamentales de l'apprentissage. Dans les métiers adressés à autrui, ces « autres » sont multiples : les destinataires de cette activité, ceux qui sont désignés institutionnellement pour accompagner le développement professionnel, mais aussi les figures d'altérité provenant de la biographie des sujets en formation (les enseignants, les parents...). Cette présence d'un autrui dans la description ou la mise en récit peut prendre des rôles multiples : servir de modèle ou d'anti-modèle, participer à un changement de point de vue, orienter la dimension dialogique du discours produit, etc.

Les dispositifs de professionnalisation basés sur un travail d'élaboration de l'expérience des formés, interrogent encore les postures des différents intervenants appelés à accompagner ou évaluer le processus. Ainsi, selon les points de vue, le travail d'analyse doit notamment permettre aux formés de s'approprier des savoirs enseignés dans un contexte d'alternance, de s'auto-évaluer, de confronter leurs pratiques avec d'autres, ou encore de développer un sentiment d'appartenance au métier. On croisera donc les regards d'apprenants, de formateurs, d'enseignants, ou encore de chercheurs intervenant dans des dispositifs institutionnels de formalisation et d'analyse de pratiques ou d'expériences. Nous pensons en effet que selon la conception que les différents acteurs ont de leur rôle, de leur fonction et de ses finalités, les pratiques sont susceptibles de varier. Le travail avec d'autres, la confrontation au regard d'autrui, et le déplacement d'une posture à l'autre produisent des effets que nous souhaitons discuter dans ce symposium.

Présentation du symposium

Développement professionnel : Quelle place et quels rôles sont attribués aux « autres » dans les écrits réflexifs du futurs enseignant-e-s préscolaires et primaires ?

Laetitia Mauroux

HEPL

Lors de la formation initiale des enseignant-e-s de la filière Bachelor en enseignement préscolaire et primaire, les participant-e-s suivent un module nommé Séminaire d'Intégration. Celui-ci favorise l'intégration par l'étudiant-e de savoirs de différentes natures (théoriques et issus de l'expérience). Dans un système dual, les enseignants-stagiaires alternent entre cours-séminaires et stages en classes sous la responsabilité d'un Praticien Formateur.

Les Séminaires d'Intégration visent à développer une posture réflexive et une attitude de praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001). Au sein de ce dispositif, les étudiant-e-s produisent régulièrement des textes réflexifs. Parmi ceux-ci, nous sélectionnons les métatextes.

Il s'agit d'un texte d'environ 3-4 pages établissant un bilan de formation et s'appuyant sur un défi que l'étudiant-e s'est lui-même fixé au cours des semestres 3 et 4 de sa formation. Les consignes demandent la mise en exergue de gestes professionnels réalisés durant ce défi et permettant d'attester le développement de compétences professionnelles (HEP Vaud, 2013).

Exploitant une double posture d'enseignante-chercheuse (Albarello, 2003) au sein de ce dispositif, nous guidons l'écriture réflexive de nos étudiant-e-s dans le but de leur permettre d'atteindre le niveau de réflexivité attendu. Lors d'une précédente publication, nous définissons les indicateurs linguistiques de cette réflexivité (secondarisation, logique d'apprentissage, prises de consciences, mobilisation de stratégies métacognitives et enfin, la gestion de processus affectifs) (Mauroux, 2019). Lors des séances de Séminaires d'Intégration, nous visons également le partage et la mutualisation de ces écrits par le biais de discussions ou analyses de pratiques. De plus, nous analysons les contenus de ces textes réflexifs afin de mieux comprendre les processus d'apprentissage, le développement professionnel, la construction de l'identité professionnelle, les caractéristiques d'une posture réflexive et métacognitive ou encore les tensions vécues par les étudiant-e-s stagiaires et liées à l'intégration de savoirs de différentes natures. Mais plus précisément, dans le cadre de cette présentation, nous étudions qui sont « les autres » dans ces écrits réflexifs ? Quelle place ou rôles les étudiant-e-s leur donnent-ils ? En d'autres termes, nous adressons la question de recherche suivante : comment « ces autres » interviennent-ils dans le processus de développement professionnel des enseignant-e-s stagiaires ?

L'échantillon concerné par cette recherche est constitué de 14 métatextes réalisés par des étudiant-e-s issus d'un même groupe de séminaire d'intégration. Les résultats démontrent que les Praticiens Formateurs, les élèves et les co-stagiaires sont « les autres » principalement mentionnés. Ces acteurs sont sources de prises de consciences contribuant au développement professionnel. Par exemple, les formateurs de terrains peuvent représenter tantôt des modèles idéalisés d'une pratique enseignante « parfaite », ou au contraire décrite, critiquée et qui fonctionnera alors comme un « anti-modèle ». De nombreux exemples de verbatims issus des textes seront discutés et exploités lors de la présentation.

Bibliographie

Albarello, L. (2003). Devenir praticien-chercheur. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.albar.2004.01>

HEP Vaud. (2013). Formation des enseignantes et enseignants. Référentiel de compétences professionnelles. HEP Vaud. <http://archive->

ouverte.unige.ch/unige:17883

Mauroux, L. (2019). Écriture réflexive et formation initiale des enseignant-e-s pour le degré primaire: Prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4553>

Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial: La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants: le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1686>

Le rôle des autres dans les expériences vécues par les enseignants professionnels

Sandrine Cortessis, Amélie Deschenaux, Isabelle Fristalon

HEFP

Dans le cadre de ce symposium consacré au rôle des autres dans les apprentissages expérientiels, nous analyserons une dizaine de récits d'expériences écrits par des experts professionnels qui se forment à la didactique et à la pédagogie. Ces anciens artisans, ingénieurs, ou commerciaux, ont été engagés, sur la base de leur parcours métier, par des écoles professionnelles afin de transmettre leurs connaissances spécifiques à des apprentis en formation duale. Si ces experts peuvent s'appuyer sur une solide expérience dans leurs activités de travail spécifiques, ils sont novices dans les activités d'enseignement, et doivent se former en emploi et en immersion.

Les récits font partie des modalités diplômantes à choix, permettant d'obtenir en cas de réussite, le diplôme d'enseignant professionnel. Ils comprennent une partie autobiographique (Torterat, 2011), permettant à ses auteurs de revenir sur le parcours métier précédent leur engagement en tant qu'enseignant, et une partie consistant à revenir après-coup (Pastré, 2011) sur les expériences d'enseignement vécues à l'occasion des deux années de formation en emploi.

Pour réaliser leurs récits professionnels, les enseignant novices, ont plusieurs ressources à disposition. Ils suivent des enseignements et sont accompagnés par des acteurs institutionnels de manière individuelle et collective à l'occasion d'ateliers d'échanges de pratiques avec d'autres collègues en formation. Les auteurs des récits reviennent également sur diverses expériences vécues sur leur anciens ou actuel lieux de travail où ils travaillent pour et avec d'autres, et sont en interactions avec des clients, des collègues, des supérieurs hiérarchiques, des apprentis et leurs parents. Dans cette perspective, on peut dire que les expériences évoquées dans les récits sont principalement sociales.

Pour identifier ce que les auteurs des récits apprennent de leurs interlocuteurs (Mayen, 2002) aussi bien lors du processus de formalisation de leur récit qu'à l'occasion de l'évocation de leurs expériences (Barbier, 2013), nous nous appuyons sur un corpus de données qualitatives composé de dix récits professionnels d'enseignants-métier, au sein duquel sont sélectionnés tous les extraits de textes présentant des indices du rôle joué par d'autres dans les apprentissages.

Nous réaliserons également un focus spécifique sur les buts poursuivis par les différents acteurs intervenant dans le dispositif de mise en récit professionnels, ce qu'ils doivent faire ou ce qu'ils essaient de faire. Par exemple, les auteurs appelé à formaliser leurs expériences afin de s'en servir pour une finalité nouvelle (Magnier & Werthe, 2001) : obtenir un diplôme, les accompagnants œuvrant à aider les formés à identifier et exprimer leur expérience, ou les évaluateurs chargées de vérifier à la lecture du récit, la capacité de ses auteurs à intégrer les savoirs enseignés durant la formation. Nous nous interrogerons alors sur les référentiels utilisés, les statuts des différents acteurs concernés, et la manière dont leurs postures sont susceptibles d'évoluer tout au long du processus. On terminera enfin par la question suivante : qu'est-ce que les acteurs institutionnels de la formation professionnelle peuvent apprendre de la lecture de récits réalisés par experts métiers ?

Bibliographie

Barbier, J.-M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Éds.), *Le travail de l'expérience* (pp. 13-37). Paris : L'Harmattan.

Magnier, J. Werthe, C. (2001) « L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels ». *Formation Emploi* 75, no 1: 29-41.

Mayen, P. (2002). « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, n° 151, p. 87-107.

Pastré, P. (2011). Chapitre 3. Penser l'activité en développement. Dans : P. Pastré, *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes* (pp. 93-116). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Tortérat, F. (2011). Le récit biographique en formation: un discours professionnel valorisant les parcours. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (43), 75-88.

Dispositif d'élaboration de l'expérience en formation post-bac en lycée agro-alimentaire en France

Claire Masson¹, Fabien Courtin², Jean-François Métral¹, Aurélie Goix²

¹AgroSup Dijon, ²Lycée ENILV – La Roche-sur-Foron

Dans le cadre d'une recherche-collaborative (Lussi Borer et al., 2018) d'un lycée en agro-alimentaire, nous travaillons à documenter l'utilisation pédagogique et didactique des lieux de production agro-alimentaire situés au sein-même de l'établissement. Nous étudions le dispositif à destination des BTSA (brevet de technicien supérieur agricole, diplôme de deux ans après le baccalauréat) Sciences et Technologies des Aliments, aussi bien pour les élèves engagés dans la voie scolaire que pour ceux ayant signé un contrat d'apprentissage (en France, contrat de travail qui permet de préparer un diplôme en alternance, certaines périodes de formation se déroulant au travail dans une entreprise). La recherche entame sa troisième année. Nous avons dans un premier temps observé le travail des formateurs-techniciens qui assurent la production dans les ateliers technologiques tout en accueillant pendant la production les élèves pour produire et se former. Nous avons ainsi mis en évidence d'une part le point de vue des élèves sur leur formation lors de leur mise en activité de production agro-alimentaire ; d'autre part, la diversité des modalités pédagogiques usitées par les formateurs-techniciens lors de la production dans les ateliers (Métral et al, 2021)

Pour cette communication, nous souhaitons rendre compte du dispositif (Albero, 2011) mis en place par un ensemble d'acteurs de briefings et débriefings en salle de cours, avant et après les semaines d'atelier des classes de BTSA STA. Ce dispositif nécessite la coordination de différents acteurs (Caroly, 2020) : les formateurs-techniciens, les coordonnateurs de filière, les responsables d'ingénierie et bien sur les enseignants (disciplines techniques et d'enseignements généraux). Nous mettrons en lumière les différentes réalisations observées au regard des objectifs attendus. Ainsi, nous avons observé plusieurs briefing et débriefing. Nous nous exprimerons à deux voix, celle du professionnel impliqué dans le dispositif et celle de la chercheuse. Nous souhaitons montrer en quoi l'élaboration de l'expérience en briefing et débriefing constitue un dispositif avec le passage en production et qu'il permet un processus long et distribué d'apprentissage et de conceptualisation de l'activité productive.

Bibliographie

Albero, B. (2011) *Approche trilogique des dispositifs en formation: pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ?* Colloque OUFOPRE. Nantes, France. pp.59-63. hal-01712538

Caroly, S. (2010) *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail. Thèse pour l'habilitation à diriger les recherches. Sciences de l'Homme et Société. Université Victor Segalen - Bordeaux II, 2010.* (tel-00464801v2)

LUSSI BORER, Valérie et al. (2018) *Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes*

collaboratives. In: Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. Louvain : UCL Presses universitaires de Louvain, p. 235-248. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:112090>

Métral, J.F., Veillard, L., & Masson, C. (2021, soumis) Apprentissage du travail dans des environnements hybrides en formation initiale.

L'activité des formateurs du CAP agricole, l'approche capacitaire en actes?

Françoise Héraut, Christèle Roux, Eliane Depalle, Estelle Veullerot

AgroSup Dijon

Le ministère de l'agriculture français a fait récemment le choix de rénover ses diplômes de l'enseignement technique avec une entrée dite « capacitaire » et la mise en œuvre d'un type d'épreuve certificative mobilisant l'entretien à partir d'une situation professionnelle ou sociale. Définies comme un pouvoir d'agir efficacement d'un individu dans une famille de situations, les capacités sont ainsi considérées comme indissociables des situations vécues que ce soit pour les développer ou les certifier. Les certifications sont fortement inspirées de la didactique professionnelle. En effet, dans une perspective de formation professionnelle, les situations (Mayen 2014) constituent à la fois « l'origine de la formation », des références à analyser pour penser la conception de la formation et repérer ce qu'il faut savoir et savoir faire, « la fin » de la formation car ce sont elles "qui sont à apprendre" (Pastré, 1999) pour les maîtriser, et le moyen des apprentissages et du développement puisqu'on peut "apprendre d'elles" en les didactisant.

Cette nouvelle conception bouleverse les pratiques formatives et évaluatives des formateurs.

En charge d'un appui à la rénovation du diplôme du CAP agricole, niveau 3 du CEC, correspondant à des emplois d'ouvrier agricole/ du paysage/ de la forêt(...), nous avons élaboré une démarche d'entretien d'évaluation qui mobilise à la fois l'explicitation telle que définie par Vermersch et les apports de la didactique professionnelle (Roux, 2021).

Dans ce symposium, nous nous intéresserons au bouleversement des pratiques formatives en lien avec l'introduction des capacités dans les référentiels de CAPa qui nécessite de réfléchir un système de formation professionnelle alternatif, en rupture épistémologique avec des conceptions de la formation, de la pédagogie et des apprentissages qui donnent le primat aux savoirs organisés en disciplines et aux procédures et modes opératoires (seule exécution de l'action). Quel dispositif de formation concevoir à partir du travail et des situations ? (Mayen, 2014)

A partir d'observations de temps de retours d'expérience ou de situations d'apprentissage conduits par des formateurs et des formatrices avec des apprentis, nous tenterons de documenter l'activité (les actes, les discours, les raisonnements) du formateur comme de l'apprenti dans la valorisation du potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles (Mayen&Lainé, 2019) en éclairant quelques aspects :

- Les effets des verbalisations *a posteriori* de l'apprenti sur le processus d'élaboration de l'expérience et sa mise en rapport avec les savoirs institutionnellement enseignés. Nous faisons l'hypothèse que le brouillon oral (Plane, 2016) que réalise l'apprenti, puis le travail d'«oraliture » (Lainé, 2006) déployé pour produire un écrit lui permettent de prendre conscience de son pouvoir d'agir et aussi de ses limites et que cela renforce son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Cela se confirme-t-il ? A quelles conditions ces hypothèses se confirment-elles ?

- Que devient le rôle du formateur dans le développement des capacités de l'apprenti ? Quelles postures ? Quelles limites ?

Bibliographie

Gilly, E., Actes des journées d'études du BP REA en région Grand Est, 2020

Lainé, A. (2006). Quand l'expérience se fait savoir, l'accompagnement en validation des acquis Ères

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>

Mayen, P. & Laine A.,(2014) Apprendre à travailler avec le vivant, développement durable et didactique professionnelle, 2014, Editions raisons et passions

Mayen, P. & Laine A., (2019) Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles, repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance, Educagri éditions,

Mouchet, A. (2016) Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action, dans *Savoirs* 2016/1 (N° 40), pages 9 à 70

Mayen P, Métral JF, Tourmen, C. (2010)Les situations de travail : références pour les référentiels. Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2010, pp.31-46. ffnalshs-01688338f

Pastré, P. (1999) La conceptualisation dans l'action, bilan et nouvelles perspectives, in *Education permanente*, N°139, p. 1-11

Plane, S. (2016). Oral et apprentissages. Université de La Réunion. Conférence accessible sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=vBVtYNta0ul>

Roux, C., Héraut, F., Depalle, E. Roquelle, E. Veullerot, E. (texte soumis, 2021) Un entretien pour évaluer des capacités à partir de situations professionnelles vécues : un nouveau défi pour l'enseignement agricole français.

Tourmen, C. Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions dans *Savoirs* 2014/3 (n° 36), pages 9 à 40

Vermersch P. (2017). L'entretien d'explicitation. ESF

Savoirs de formation à l'enseignement mobilisés dans les entretiens menés entre les formateurs de terrain et leur stagiaire

Soraya de Simone

HEP Vaud

La présente contribution traite de la complexité de la transmission d'un métier à autrui dans le contexte de la formation en alternance à l'enseignement vaudois. Nous appuyant notamment sur différentes recherches à ce sujet (Balslev, 2015, 2016 ; De Simone, 2016, 2021), l'analyse des échanges discursifs entre mentors et stagiaires permet d'identifier les contenus présents dans les entretiens (Balslev, 2015, 2016) notamment en termes de types de savoirs (Vanhulle, 2009 ; De Simone, 2016, 2021). Le langage constitue donc l'outil le plus important pour arriver à comprendre et négocier le sens (Barth, 2015) des échanges menés entre mentor et stagiaire. En effet, de ces échanges peuvent surgir des traces d'apprentissage et de développement (Balslev, 2016), ainsi que des conceptions et des valeurs (Buysse, 2018) liées à l'enseignement et à l'apprentissage véhiculées parfois à l'insu des protagonistes. Ainsi, même si les verbalisations constituent un élément central des situations de formation dans lesquelles se retrouvent mentor et mentoré (Vanhulle, 2009), les échanges verbaux n'ont pas d'effet en tant que tels, s'ils ne sont pas intériorisés ou réorganisés de manière cognitive (Anderson et Krathwohl, 2001), métacognitive (Efklidès, 2008) ou affective (Vermunt et Verloop, 1999). En effet, ce n'est pas parce que des énoncés sont échangés que leurs significations sont partagées (Barth, 2015). A la suite de ces constats, nous avons mobilisé le dispositif de recherche-formation des *mentoring conversation studies* - MCS (De Simone, 2016, 2021) proposant aux participants de réaliser des entretiens à différents temps d'un même semestre. Dans ce contexte, des moments collectifs entre mentors sont organisés dans lesquels des discussions et des mises en débat des dimensions évoquées dans les entretiens sont réalisées avec l'aide d'un formateur-chercheur ou d'une formatrice-chercheuse. Pour les participants, ces activités collectives constituent des moments de clarification des buts visés

dans les échanges entre mentors et stagiaire.

Cette communication expose l'analyse de l'évolution des contenus en termes de savoirs de formation et d'opérations de pensée issus de trente entretiens menés à trois moments différents d'un même semestre par dix mentors vaudois et leur stagiaire intervenant au primaire et au secondaire I. Ainsi, nous verrons dans ce contexte en alternance, s'il existe des traces de continuité entre les savoirs pour enseigner issus de l'expérience (Vanhulle, 2009) et les savoirs de références institutionnelles (Vanhulle, 2009). Enfin, cette recherche se situe dans une perspective historico-culturelle (Vygotski 1934/1997) dans laquelle l'appropriation volontaire de médiations en collaboration avec l'expert génère potentiellement du développement chez le novice.

Bibliographie

Anderson, L.W. et Krathwohl D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman.

Balslev, K. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Eclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In Kristine Balslev, Filliettaz Laurent, Ciavaldini-Cartaut Solange et Vinatier Isabelle (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. Paris: L'Harmattan, 9-23.

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

Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria. *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 155-167.

Barth, B.M. (2015). La psychologie culturelle de Jérôme Bruner et son impact sur la pédagogie in « car la culture donne forme à l'esprit » J. Bruner. Paris : Retz

De Simone, S. (2016). Alternance et formation à l'enseignement : Comment l'apprentissage du guidage des stagiaires chez les praticiens formateurs peut-il se développer dans un dispositif de type lesson study ? *Mémoire de MAS/DESS*, Genève.

De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Education & Formation*, 314. En ligne : consulté le 12.12.2019. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>

De Simone, S. (2021). Tensions et dilemmes inhérents aux postures de tutorat, dans F. Mehran, M. Frenay et E. Chachkine (dir.), *Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage*. (pp. 103-118). Louvain-La-Neuve : PUL.

Efklidès, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-263). Bruxelles : De Boeck.

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

Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. In Kristine Balslev et al (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : Harmattan, 249-281.

Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. 9, 257-280.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Identifications et circulations des représentations sur les élèves d'enseignant-es du secondaire dans les discours produits en formation continue

Lora Naef

FPSE - SSED

Le sujet de cette recherche trouve ses origines dans le cadre d'une formation continue au Centre de Formation Pré Professionnel (CFPP) mise en place pour aider des enseignant-es confronté-es à de nouvelles difficultés sur le terrain genevois suite à l'entrée en vigueur de la loi concernant la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). En effet, jusqu'à l'âge de 18 ans, tous les jeunes ont, depuis la rentrée 2018, l'obligation d'être scolarisés, ce qui a pour conséquence une présence plus importante d'élèves « décrocheurs » dans les classes. Toutefois, les professionnel-les en charge de l'accueil de ces élèves ne sont souvent ni préparé-es ni formé-es à travailler avec ce nouveau public. Dans ce contexte, la formation a pour objectif de rester au plus proche des besoins du terrain en offrant un espace de travail dans lequel les professionnel-les peuvent prendre le temps de discuter et de débattre du « métier », de ses problématiques et, au final, conduire un travail d'élaboration de leurs propres expériences. Pour atteindre cet objectif, la formation s'est déroulée sur deux ans sous forme d'enquête collaborative inter-objective (Dewey, 1993 ; Zask, 2004 ; Zurn Grillon & al., 2018) intégrant des entretiens d'autoconfrontations collectives et simples. Les participant-es volontaires avaient comme tâche de ramener des traces de leur activité, principalement sous forme d'extraits de vidéos, afin de pouvoir bénéficier du regard et de l'expérience de leurs pairs. Du côté de la recherche et en ayant adopté une approche inductive, nous avons identifié la présence de représentations sur les élèves dans le discours de ces professionnel-les (10 enseignant-es et 1 éducateur) et considérons que celles-ci participent à l'élaboration de l'expérience des participant-es. Ainsi, il nous semble pertinent d'étudier les représentations ainsi que leur « circulation » (Cambra Giné, 2003) dans le discours de ces professionnel-les au sein de ce dispositif de formation. Nous partons donc du constat que les professionnel-les du CFPP ont des représentations sur leurs élèves et nous faisons l'hypothèse que ces dernières « agissent » sur leur pratique et leur développement professionnel. Nos questions de recherche sont les suivantes :

1) En quoi les propos des enseignant-es sont-ils « porteurs » de représentations lorsqu'ils /elles parlent de leur activité et/ou de celles de leurs élèves ? Selon ces propos, comment ces représentations sont-elles « agies » ?

2) Comment « circulent » -elles entre les enseignant-es dans le cadre de ce dispositif ?

Pour répondre à ces questions, nous avons transcrit les échanges ayant lieu lors des *enquêtes collaboratives inter-objectives*. Ensuite, nous avons dans un premier temps sélectionné tous les passages dans lesquels les discours des enseignant-es portent sur leur activité et/ou celle de leurs élèves puis dans un deuxième temps nous nous focalisons davantage sur les passages « porteurs » de représentations. Nous utilisons une analyse du discours en nous appuyant sur une méthodologie en cours d'élaboration au sein de l'équipe Afordens. Dans le cadre de la présentation pour ce symposium, nous souhaitons montrer comment ces représentations « circulent » (Cambra Giné, 2003) entre les participant-es au sein de ce dispositif de formation.

Bibliographie

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons Pratiques*, 15, 141-163.

Zurn Grillon, A., Chapuis, P., Lussi Borer, V., & Muller, A. (2018). L'enquête collaborative comme interface entre chercheurs/formateurs. *Diversité : ville-école-intégration*, 192, 126-130.

