

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

Par
ANNIE LLOMBART

**Formation d'enseignants universitaire et professionnelle.
L'analyse de l'activité de formateurs des enseignants en salle de cours :
une contribution au dialogue théorie/pratique**

Avril 2008



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Notre recherche vise à explorer en quoi l'activité de formateurs en salle de cours favorise ou non le dialogue théorie/pratique en formation initiale à l'enseignement. Elle prend la forme d'une recherche qualitative et interprétative s'appuyant sur une méthodologie issue de l'ergonomie du travail. Nous avons travaillé dans des contextes universitaires et professionnels québécois et français soumis à des tensions et des transformations conséquentes autour des deux objectifs associés d'universarisation et de professionnalisation.

Partant du présupposé que la formation des enseignants doit et peut contribuer efficacement à l'activité enseignante en diffusant des savoirs universitaires et professionnels articulés et reconnus comme des savoirs de référence, identitaires du métier d'enseignant, notre recherche a voulu contribuer au véritable défi que représente la mise en place de l'alternance comme dispositif de formation. En effet, au sein des dispositifs visant l'acquisition de compétences en formation, si des évolutions existent permettant un dialogue nouveau et nécessaire entre les savoirs à enseigner, la mise en place d'une alternance conçue comme une articulation reste complexe. D'ailleurs des ouvrages pamphlétaires et des discours plaintifs sur la formation et le manque de dialogue théorie/pratique témoignent encore de difficultés et de la présence de confusions et malaises récurrents chez différents acteurs de la formation et de l'éducation autour de l'opposition théorie/pratique, ceci malgré les efforts réalisés.

Notre recherche étudie alors un des acteurs, le formateur, de cette formation d'enseignant dans un espace temps encore peu exploré mais révélateur de pratiques habituelles : la salle de cours, à l'université, sur une durée de trois heures. Elle souhaite faire du cours un objet de recherche analysable grâce à une problématisation de l'activité exercée en son sein. Elle s'appuie sur l'activité effective de quatre formateurs d'enseignants dans des contextes écologiques différents : à l'Université du Québec à Chicoutimi au Québec (UQAC) et en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) en France. Les deux contextes choisis permettent la distanciation nécessaire et sont l'occasion de lever les implicites qui pouvaient faire obstacle à l'analyse du chercheur-formateur.

Grâce à une méthode clinique de l'activité utilisant l'auto-confrontation, c'est leur tâche de formation redéfinie que les formateurs nous décrivent à partir de la confrontation en vidéo à leur activité réelle. Cette méthode nous permet de décrire chaque activité comme une composante dynamique multidimensionnelle et complexe de la formation d'enseignant. Et cette activité de formation se révèle souvent solitaire, tâtonnante, non évaluée, complexe et porteuse de style professionnel prégnant, non référée explicitement à un genre professionnel. Une fois dépliée, l'architecture de

l'activité des formateurs permet la mise en évidence de leur ingéniosité au travail par leur cohérence interne au sein de conflits de critères que chaque formateur tente de réguler autour de trois grands thèmes organisateurs qui les guident : leur interprétation de la tâche, leur vision du public des formés et leur conception du processus des formés. Nous portons ainsi sur chacune un regard descriptif, et ensuite nous faisons des hypothèses interprétatives afin de déceler et clarifier en quoi ces principes d'action explicités montrent l'intention de médiation entre théorie et pratique et contribuent à interroger les malentendus, les accroître, les clarifier, les réduire.

Nous mettons alors en discussion, autour de cette articulation, quelques-unes des dimensions et principes décrits et qui jalonnent ces activités d'enseignement en formation d'adultes, sans chercher à être exhaustif ni à les opposer. Ceux-ci portent tout d'abord sur l'activité du formateur qui cherche à motiver les étudiants et stagiaires en formation professionnelle sous la forme d'un combat, d'une légitimité à gagner, d'obstacles à lever. Puis nous évoquons la difficulté à articuler des savoirs à acquérir en très grand nombre, dans une formation à la polyvalence, en un temps réduit, et les conséquences du pari des compétences de transfert chez les formés. Enfin, nous discutons les différents choix stratégiques opérés par les formateurs, comme le pari de l'homologie entre pratiques de formation et pratiques du maître, l'analyse de la tradition et des pratiques de références, le pari de l'engagement et de la distanciation à partir de situations supports issues de la pratique.

Les obstacles et les équilibres fragiles sur ces quelques dimensions alors mis à jour interrogent les dispositifs globaux de formation à travers l'activité quotidienne des formateurs et posent la question des compétences et du cheminement professionnel des différents acteurs de la formation. Ces données et les quelques résultats analysés dans cette recherche mettent en évidence l'ingéniosité au travail des formateurs, ils ouvrent des zones de développement professionnel. Ils investissent un espace d'articulation entre formation et recherche où, modestement, les interprétations explorées semblent offrir et rejoindre des objets de travail entre praticiens et chercheurs incontournables sur cette question ancienne du dialogue théorie/pratique qui se renouvelle actuellement. Notre recherche alimente ce débat en montrant la contribution de l'activité réelle des formateurs à celui-ci et la nécessité de mieux comprendre et de mesurer ses conséquences pour développer la cohérence et la synergie aux niveaux de leur activité mais aussi des dispositifs de formation dans lesquels elle s'insère dans le contexte actuel. L'université peut offrir un des lieux de confrontation idéal entre recherche et formation car elle a l'objectif de former des enseignants à des compétences par la mise en place d'une alternance ambitieuse et les moyens de son analyse.

REMERCIEMENTS

Ouverture et rigueur ont marqué ce travail de recherche dans le cadre de mon parcours professionnel. Cette étude restera un élément constitutif fort de ma formation notamment grâce aux différentes personnes qui ont partagé mon cheminement et à qui je tiens à adresser mes remerciements:

à Marta Anadón, ma directrice de recherche, professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi (Québec), qui, malgré l'océan qui nous séparait pendant la phase d'écriture, a su répondre présente lors de mes progressions irrégulières dans le travail, et accueillir et accompagner mes errements et mes choix;

à Roland Goigoux qui a su relancer mon travail et le guider;

aux différents formateurs qui se sont prêtés à cette recherche avec un investissement personnel et professionnel important;

à mes enfants qui m'ont accompagnée avec curiosité et patience;

à mon compagnon qui m'a permis d'aboutir par sa présence et sa disponibilité;

et à toutes celles et tous ceux qui, par leur attention, m'ont permis de répondre aux exigences des deux pays au cours de ce cursus universitaire.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ii
Remerciements	iv
Table des matières	vi
Liste des tableaux	viii
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique de la recherche : état des lieux et pertinence du sujet	6
1.1 L'activité de formateurs des enseignants en formation initiale universitaire et professionnelle	6
1.2 Un contexte de travail en mutation : des acteurs, des missions, des dispositifs	9
1.2.1 Des formateurs : des compétences à expliciter et à mutualiser ..	9
1.2.2 Des évolutions dans les missions de formation des enseignants	11
1.2.3 Recherche de connexions entre formation universitaire et professionnelle, entre disciplines et formation par compétence .	12
1.3 Des confusions et un malaise qui traversent l'activité des formateurs ...	17
1.3.1 Des confusions et un malaise dans le discours des formés et enseignants en exercice	19
1.3.2 Quelques constats de ce malaise dans les programmes de formation et un modèle de liaisons théorie/pratique : l'alternance?	28
1.4 Notre question spécifique et nos objectifs de recherche	33
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	36
2.1 Une formation professionnelle et universitaire	36
2.2 Liaisons théorie/pratique	42
2.3 L'activité de formation des formateurs	46
Chapitre 3 : Méthodologie	56
3.1 Perspective épistémologique et choix d'approche méthodologique	56
3.2 Échantillon	57
3.3 Choix d'une méthode collecte des données	58

3.4	Un choix : une approche clinique de l'activité permettant un entretien en auto-confrontation	62
3.5	Collecte et analyse de données	64
3.6	Place du chercheur au cours de l'entretien	68
3.7	Démarche d'analyse	68
Chapitre 4	Présentation des données, analyse et interprétation des résultats.	72
4.1	Formateur A	74
4.1.1	Contexte de travail	74
4.1.2	Analyse de l'activité du formateur A	77
4.2	Formateur B	81
4.2.1	Contexte de travail et description du cours	81
4.2.2	Analyse de l'activité du formateur B	83
4.3	Formateur C	89
4.3.1	Contexte de travail	89
4.3.2	Analyse de l'activité du formateur C	91
4.4	Formateur D	96
4.4.1	Contexte de travail	96
4.4.2	Analyse de l'activité du formateur D	99
4.5	Synthèse.....	106
4.5.1	Motiver les étudiants et stagiaires : un combat, une légitimité à gagner, des obstacles à lever	109
4.5.2	Mobiliser différents types de savoirs	116
4.5.3	Adopter différents types de formes pédagogiques en formation d'adulte : des conséquences sur le dialogue théorie/pratique	119
4.5.4	Analyses de la tradition et de l'innovation : des outils et pratiques de références	125
4.5.5	Faire le pari du transfert	128
Conclusion	135
Références bibliographiques	144
Annexe 1	Formulaire d'information et de consentement	151

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Analyse de l'activité de l'enseignement (Goigoux, 2005, p.24)	49
2	Boucle de co-développement (Couture et Martin, 2004)	52
3	Schéma de la transposition didactique adopté de Perrenoud (1998)	54
4	Démarche méthodologique	70

INTRODUCTION

Au Québec comme en France, la demande sociale envers l'École est forte et des réformes successives invitent celle-ci à modifier ses pratiques et ses fondements. Parmi ces réformes, citons notamment, au Québec, la Loi sur l'instruction publique de 1997 et la réforme des curricula mise en œuvre depuis 1999, et en France, les lois d'orientation de 1989 et de 2004 (Loi Fillon, issue de la consultation nationale de 2003) ainsi que les programmes de 2002. L'école se transforme : pratique réflexive, professionnalisation du métier d'enseignant, travail en équipe et par projets, autonomie et responsabilités accrues des enseignants, pédagogies différenciées, centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage, cycles d'apprentissage, référentiels de compétences, rapport au savoir, à la loi, intégration... Ces changements suggèrent-ils « un scénario » (Meirieu 1989) pour un métier impossible? « Métier impossible » (Boumard 1992) ou seulement tâche complexe pour tous les acteurs de l'éducation qui exigerait pour être menée à bien un haut niveau de maîtrise? Devant ces exigences et face à la complexité de la tâche d'enseignement, les systèmes de formation sont légitimement interpellés comme un agent potentiel de changement.

Ainsi, aujourd'hui, la formation des enseignants se doit d'être à la fois universitaire et professionnelle¹ et se voit enjoindre de développer un haut niveau de compétences. Aussi, depuis plus de 40 ans, l'université au Québec et, depuis plus de 15

¹ Nous entendons « formation professionnelle » au sens d'une formation supérieure aux métiers de l'enseignement.

ans, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France, se retrouvent à la fois lieu de formation universitaire et professionnelle et doivent chercher un équilibre entre transmission des savoirs théoriques, une mission initiale des universités, et développement de compétences professionnelles à l'enseignement. Cette mission prend place dès la formation initiale et représente un vrai défi pour ces deux institutions de formation si elles veulent contribuer réellement à l'activité enseignante et diffuser des savoirs universitaires et professionnels articulés et reconnus comme identitaires d'un métier.

C'est dans ce contexte et autour de cette question complexe du passage de l'alternance à l'articulation des savoirs en formation que nous mènerons notre travail de recherche, profitant d'une opportunité de travail à l'étranger pour contribuer au débat sur la formation des enseignants. Un engagement personnel universitaire à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) au Québec en maîtrise en éducation pour l'année 2004 dans le cadre d'un congé professionnel obtenu de l'IUFM d'Auvergne où j'exerce en tant que formatrice m'a offert cette opportunité de travail. Le cadre d'une réflexion dans deux contextes contrastés pouvait ainsi me permettre la distanciation nécessaire et l'occasion de lever les implicites « pour que les usages ne deviennent pas des obstacles à l'analyse » (Plaisance, 1999, p.17).

Car, si aujourd'hui des évolutions existent, indice d'un dialogue nouveau et nécessaire entre les différents savoirs à enseigner, en raison d'une formation visant des compétences, c'est une vieille opposition autour des savoirs théoriques et pratiques dont traite Barbier (1996) qui se réactualise autour de la question des savoirs de la formation

par alternance et que l'on retrouve de manière récurrente dans les discours des formés² en formation initiale (IUFM 2001). Des malentendus demeurent persistants, ils sont source de malaises et de confusions dans les discours sur la formation, auxquels s'ajoutent les transformations des dispositifs de formation et les concepts évolutifs autour de cette question. Or, nous faisons l'hypothèse qu'une alternance, ou plutôt une articulation réussie des différentes composantes de la formation devrait favoriser le dialogue entre les différents savoirs et modifier les conceptions et les représentations sur les liens « théorie/pratique » au service de la formation.

Notre recherche vise donc à contribuer à ce débat. Face à la complexité de la tâche de formation à l'enseignement, notre question de recherche, « En quoi l'activité de formation de formateurs d'enseignants en salle de cours contribue-t-elle au dialogue théorie/pratique ? », interroge donc un des acteurs des systèmes de formation, le formateur, comme un agent potentiel de changement au service des politiques éducatives.

En effet, nous postulons que le cours à l'université et dans l'institut de formation constitue un temps fort de ce dialogue. C'est donc ce cours, comme terrain encore trop peu ou pas exploré sous cet aspect, qui sera notre objet de recherche. Car si différentes recherches s'intéressent aux différents acteurs de terrain (Ria et Durand, 2001 ; Pastré, 2002 ; Goigoux, 2007 et aux dispositifs de la formation (Perrenoud, 1994 ; Paquay *et al.*, 1996), peu ont encore investi sous cet angle, l'université ou l'IUFM.

² Nous entendons par « formés » les étudiants au Québec et les professeurs stagiaires en France en formation aux métiers de l'enseignement.

Dans ce cadre, nous nous intéressons donc à l'activité effective d'enseignement de formateurs en formation des enseignants qui selon les nomenclatures respectives s'adressent aux professeurs stagiaires polyvalents du premier degré en France et aux étudiants du préscolaire-primaire au Québec. Notre intérêt portera plus particulièrement sur des formateurs qui dispensent un enseignement sous forme de cours en formation d'enseignants afin de savoir comment ils font réellement.

Nous faisons en effet l'hypothèse qu'ils ont développé, pour répondre à leur tâche, des compétences variées (Braun, 1989; Paquay, 2002) dans un cadre de travail en profonde mutation d'une formation des enseignants universitaire et professionnelle. Ces compétences s'exercent notamment dans leur activité habituelle d'enseignement que nous avons observée et décrite afin d'identifier et de mieux comprendre les différentes conditions en jeu dans leur activité. Ainsi, notre analyse des pratiques effectives de formateurs devrait nous permettre d'identifier des leviers pour relever le défi de formation qui nous est proposé, de cerner des embûches et indices du dialogue théorie/pratique, et de comprendre alors la médiation que les formateurs opèrent dans ce dialogue et comment ils y contribuent habituellement dans leurs activités d'enseignement.

Notre cadre théorique s'appuie sur différents travaux menés depuis quelques années sur la formation professionnelle et universitaire, l'activité des enseignants, l'analyse de pratiques, la liaison théorie/pratique et l'ergonomie cognitive. Notre recherche se veut descriptive. Nous travaillerons selon une approche socioconstructiviste se centrant sur l'activité au sens de Vygotsky (cité dans : Léontiev, 2002). Ce travail prendra la forme d'une recherche qualitative, basée sur une observation effective des

pratiques de plusieurs formateurs en situation d'enseignement en formation initiale, suivie d'une analyse initiée par la confrontation entre acteurs et chercheur suivant la méthodologie de l'auto-confrontation (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Ainsi, différents organisateurs en jeu dans l'activité des formateurs seront repérés, explicités et alimenteront la réflexion sur leurs pratiques, leurs représentations et leurs conceptions de leur tâche et de l'apprentissage des formés, futurs enseignants. Nous mettrons alors en discussion quelques-unes des conséquences de leurs choix d'enseignement et leurs possibles conséquences sur le débat théorie/pratique, ainsi que celles éventuelles sur la formation universitaire et professionnelle des enseignants.

CHAPITRE 1

Problématique de la recherche : état des lieux et pertinence du sujet

1.1 L'activité de formateurs des enseignants en formation initiale universitaire et professionnelle

L'exigence d'une formation des enseignants universitaire et professionnelle à l'enseignement représente pour les institutions (université et IUFM) une double mission et un vrai défi à relever si elles veulent contribuer à l'activité enseignante. Perrenoud (1988) explorant ce sujet suggère que si l'on pense que la formation peut influencer certaines pratiques, mais à certaines conditions, et dans certaines limites, alors le travail est d'envergure.

Plusieurs réformes importantes ont balisé la « formation des maîtres » depuis les années 1990; cependant, la volonté actuelle est de former des experts de haut niveau, forts d'autonomie et d'éthique, qui soient capables de se référer dans des savoirs scientifiques et professionnels. Le débat est prometteur car, interroger les formations universitaires sous l'angle des compétences et en fonction de référentiels, ne peut que contribuer à renouveler le curriculum et les démarches de formation (Perrenoud, 1998).

Aujourd'hui la formation ne se limite plus à l'acquisition de savoirs, on parle de développement de compétences et cela nécessite une posture réflexive à acquérir, capable de préparer les enseignants en formation à un développement professionnel et personnel tout au long de leur vie.

Alors, une des questions qui se pose est de savoir si l'enseignant professionnel, praticien réflexif qui utilise les savoirs théoriques pour lire sa pratique, et réciproquement qui utilise son expérience de terrain pour lire la théorie, et qui détient une identité professionnelle forte, symbole d'une articulation réussie entre théorie/pratique, est encore un mythe ou une réalité en construction.

Cette question interpelle les centres de formation. Aussi, comment gèrent-ils leur double mission de formation universitaire et professionnelle? Comment aident-ils le novice à faire les liens entre les outils théoriques fournis et les réalités de la pratique que l'alternance fait côtoyer? Et donc, comment passer de l'alternance à l'articulation des savoirs pour faire des savoirs enseignés à l'Université des savoirs de référence identitaire d'une profession centrée sur la pratique ?

Dans les centres de formation des enseignants, l'émergence d'un dialogue entre théorie et pratique suppose une médiation entre culture théorique, disciplinaire, de recherche et culture de pratique en contexte de formation ou de développement professionnel par alternance. La question qui se pose alors est de savoir si ce dialogue existe et comment il se met en place au quotidien. Ainsi pour atteindre ce que Schön (1994) appelle les « savoirs en action », il faut que l'on ait accès, sous une forme ou sous une autre, aux données directes ou immédiates tirées de l'observation de l'action et de son analyse.

Les questions sont nombreuses, celles évoquées ci-dessus montrent l'ampleur du travail et sa pertinence comme objet de recherche, même si nous ne prétendons pas répondre à toutes dans le cadre de cette étude. Ainsi, face à l'ampleur des questions et à la complexité de la tâche d'enseignement, notre question de recherche a choisi d'interroger un des acteurs des systèmes de formation, le formateur. Nous allons méthodiquement mettre un éclairage particulier sur quelques points qui influent sur cette activité des formateurs. Nous avons choisi deux formateurs de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et deux de l'Institut Universitaire de Formation de Maîtres en Auvergne (IUFM) afin d'explorer cette activité dans deux contextes différents. En effet, peu de recherches leur sont consacrées alors qu'elles sont plus nombreuses sur les dispositifs de formation et sur les formateurs de terrain. Or, nous pensons que les formateurs des enseignants, en salle de cours, ont développé des compétences diverses dans leur activité de formation. Et que la salle de cours, un volet obligatoire dans toute formation, peut comporter des indices d'un dialogue théorie/pratique pour assurer cette double mission universitaire et professionnelle. Dans cette perspective, notre travail vise à comprendre comment les formateurs agissent lors de leur activité d'enseignement et ainsi tenter d'observer ce qui pourrait favoriser ce dialogue théorie/pratique ou au contraire continuer à contribuer au malaise récurrent que l'on retrouve dans le discours des formés (IUFM 2001). Aussi, avant de décrire cette activité, il nous faut présenter quelques éléments du contexte de travail en pleine mutation des formateurs.

Deux grands axes nous permettent d'établir un état de la situation et d'éclairer la pertinence d'interroger aujourd'hui l'activité des formateurs d'enseignants autour d'une part des missions allouées, et des dispositifs mis en place et, d'autre part, des confusions et du malaise persistant chez les formés en formation initiale.

1.2 Un contexte de travail en mutation : des acteurs, des missions, des dispositifs

1.2.1 Des formateurs : des compétences à expliciter et à mutualiser

En France, la formation professionnelle des professeurs des écoles (réformée en 2006) dure une année et a lieu dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres créés en 1989. Le rapport Bancel (1989) a piloté la création des instituts et la loi Fillon de 2005 a prolongé les orientations initiales en prévoyant une intégration complète de ces établissements autonomes à l'université pour janvier 2008. Le cahier des charges de décembre 2006 invite les IUFM à revisiter leurs dispositifs dans un double objectif : l'entrée à l'université avec la mise en place explicite d'un continuum de formation pour les futurs enseignants et la transformation de cette formation des enseignants selon un référentiel de dix compétences. C'est au niveau licence et par voie de concours que l'Éducation nationale recrute les enseignants et les fait accéder au statut de fonctionnaire. Ensuite, une seconde année de formation, cette fois professionnelle, à l'IUFM (PE2) rassemble tous les lauréats du concours qui deviennent professeurs des écoles stagiaires. Avant son entrée en IUFM, un module préprofessionnel peut être suivi par l'étudiant à l'université et une première année en IUFM, non obligatoire, peut préparer au concours annuel de recrutement du personnel enseignant. Les formateurs en IUFM viennent de niveaux différents : primaire, secondaire et universitaire. Ils sont donc porteurs des compétences issues de ces multiples terrains d'exercice professionnel ainsi que, souvent, d'une pratique de recherche. Ces enseignants d'origines diverses, spécialistes de disciplines multiples, actuellement en poste dans les IUFM, peuvent offrir un potentiel riche et varié et c'est parmi eux que seront issus les formateurs contribuant à notre recherche. Parmi eux, on trouve des formateurs à temps plein ou temps partagé entre l'école et l'IUFM, et des formateurs maîtres-formateurs ayant une classe dans le premier

degré et associés pour un tiers de temps de service aux formations professionnelles mises en place dans les IUFM. Ces derniers ont passé un Certificat d'aptitudes aux fonctions de maîtres formateurs.

Au Québec, la formation initiale à l'enseignement est assurée par les universités depuis la fin des années 60. Elle a traversé des changements importants depuis une dizaine d'années et, aujourd'hui, trois dimensions la structurent : un référentiel par compétences (et, plus généralement, les orientations de la réforme de l'éducation du MEQ, l'objectif de formation d'un praticien réflexif et de formation en partenariat entre les universités et les milieux de pratique. Durant quatre années, ce sont les professeurs d'université qui ont la responsabilité de mettre en œuvre la formation des étudiants qui préparent un brevet d'enseignement (niveau baccalauréat, soit le niveau licence français). Les cours et la supervision des stagiaires sur le terrain sont assurés par des professeurs d'université secondés d'autres enseignants (chargés de cours, superviseurs de stages...). Ceux-ci sont choisis sur la base de leur expérience professionnelle d'enseignement et de leurs diplômes universitaires. Par ailleurs, certains cours, confiés à des enseignants de terrain, invités comme professeurs à l'université pour une courte période (professeurs invités ou en prêts de service), visent à améliorer le lien entre la théorie (du fait du lieu de formation, des diplômes universitaires du professeur) et la pratique (du fait de son expérience de terrain et de la visée pédagogique du cours).

Dans ces deux pays, les missions des formateurs se complexifient et s'élargissent. Elles évoluent au rythme des demandes de la société et c'est bien aujourd'hui d'un autre enseignant dont elle a besoin.

Un travail de coordination en équipe permet un éclaircissement des missions dévolues; cependant, le repositionnement du statut des formateurs paraît nécessaire et semble incontournable pour former en complémentarité aux différentes compétences (Braun, 1989) et permettre une réelle articulation des savoirs chez les étudiants et stagiaires en formation.

1.2.2 Des évolutions dans les missions de formation des enseignants

Les tâtonnements actuels en formation sont le résultat de missions évolutives en ce qui concerne le type de professionnel de l'enseignement à développer. En effet, ces dernières années, les missions allouées aux instituts de formation et aux universités tentent de rapprocher les savoirs théoriques et d'action de manière différente. Les travaux de catégorisation de Hargreaves (cité dans : Martin, 2003) peuvent nous aider à comprendre le processus d'évolution en cours dans l'enseignement depuis les années 1950. En schématisant, selon le type de professionnalisation que ces missions ont valorisé, quatre périodes distinctes sont mises en évidence : d'un modèle applicationniste dans une structure individuelle, en passant par une demande d'innovation individuelle, puis collaborative pour arriver aujourd'hui à former un praticien réflexif muni de compétences professionnelles :

- l'âge préprofessionnel dominé par la tradition et les routines séculaires;
- l'âge du professionnel autonome, libre d'innover sur les plans pédagogiques et curriculaires (l'âge d'or de la profession);
- l'âge du professionnalisme collectif : dynamisme professionnel positif et cultures de collaboration entre enseignants afin de s'adapter aux exigences et difficultés;
- l'âge post-professionnel et post-bureaucratique : valorisation de relations interprofessionnelles et partenariales (Martin, 2003, p. 4).

Aujourd'hui, les programmes de formation des enseignants sont clairement professionnels puisqu'ils visent à développer des compétences. Cependant, pour les acteurs, ces compétences sont encore difficiles à référencer, leur formulation et leur évaluation restent en partie implicites, surtout en France, ce qui rend leur connexion avec les savoirs disciplinaires encore floue. Pourtant, cette nouvelle approche par compétences a dû et devra contribuer à notre débat sur la liaison théorie/pratique en raison de la réflexion qu'elle provoque sur la complémentarité de différents savoirs en formation dans le développement de celles-ci. Dans cette optique de formation universitaire et professionnelle et dans le but de former un enseignant polyvalent, il s'agit de repenser, non seulement en termes de compilation mais d'articulation, les types de savoirs transmis et leurs formes de transmission (parmi lesquelles le cours occupe une place privilégiée).

Aujourd'hui la question du dialogue entre les savoirs disciplinaires et la formation par compétences est donc posée et elle se traduit dans les programmes de formation d'un enseignant polyvalent. Aussi, ce sont des dispositifs sous tension forte qui se mettent en place pour concilier les deux missions universitaire et professionnelle.

1.2.3 Recherche de connexions entre formation universitaire et professionnelle, entre disciplines et formation par compétence

Depuis les années 1980, en raison de l'évolution économique et sociale, les organisations sociales se sont confrontées à la nécessité de produire des connaissances sur leur fonctionnement et sur l'usage de leurs produits. L'éducation et la formation des enseignants sont traversées par la même préoccupation. Un raisonnement en termes de compétences est apparu et donc des modifications sur la transmission des savoirs.

L'environnement des processus et le cadre de travail traditionnel a changé, raisonnant en termes de compétences et de projets et prenant plus en compte les acteurs, ainsi que la notion de travail prescrit et de travail réel et l'écart entre théorie et pratique par exemple. Des formations intégrées au travail se sont développées avec de nombreux dispositifs tentant d'articuler les situations de travail et de formation autour par exemple de l'alternance, forme et terme très usités actuellement. La formation associée à la production de professionnalité tout au long de la vie, a pu donc explorer de nouveaux systèmes qui se détachent des normes traditionnelles, notamment autour de l'articulation théorie/pratique. La prise en compte des apports de la psychologie et de la sociologie influence aussi des tentatives ayant pour objet de relativiser dans certaines formations le statut des savoirs en général et des savoirs théoriques en particulier (Charlot *et al.*, 1992). Dans cette perspective, l'acte de travail devient aussi acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche. Le formé doit alors développer une activité cognitive sur et à partir des actions dans lesquelles il est engagé. De nouveaux modèles de causalité nous aident à mieux appréhender le réel, le complexe et l'inédit des situations pratiques (Clot, 2001).

En formation des enseignants, il est intéressant alors de noter que si, dans différents programmes de formation, des choix de compétences à développer ont été faits, la place accordée et affichée aux compétences dans le curriculum varie et peut être faible si celui-ci est toujours une addition de contenus disciplinaires (Tardif 1996). Deux types de savoirs enseignés se côtoient, d'une part, les savoirs théoriques déclinant souvent les caractéristiques des disciplines ou de la recherche qui les ordonnent et les régissent et, d'autre part, les savoirs d'action prenant souvent les caractéristiques de la pratique et constituant pour les enseignants de terrain les composantes identitaires de référence.

Une formation professionnelle et universitaire vise donc à donner des compétences dans lesquelles différents savoirs, dont les savoirs disciplinaires, devraient avoir toute leur place, mais ils ne suffisent plus et côtoient des savoirs d'action. Le débat est ouvert, les formateurs de notre recherche mettent en œuvre cette évolution au sein de leur cours. Il s'agit alors d'interroger les dispositifs et les pratiques pour appréhender leur articulation.

Les questions qui structurent les contributions de Barbier (1996) balisent cette problématique et permettent de mieux la comprendre. Nous retiendrons trois auteurs qui ont eu le triple positionnement de la recherche, de la formation et de l'action dans des champs et disciplines qui ne peuvent échapper à ce questionnement : Galatanu (1996), Mialaret (1996) et Schön (1996). Leurs travaux contribuent d'une manière ou d'une autre au débat entre discipline et curriculum.

Certaines des questions découlant de ces travaux balisent notre recherche :

- La distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est-elle pertinente ?
- Sur quoi se fonde-t-elle ?
- Quelles interactions existe-t-il entre les deux types de savoirs dans les situations quotidiennes et dans les situations d'innovation ?
- Quels rôles cette nouvelle articulation exige-t-elle des différents acteurs impliqués dans la formation ?
- Comment les savoirs s'articulent-ils entre eux et s'intègrent-ils aussi bien dans la recherche, dans l'action que dans la formation ?

De même, l'orientation des interventions demandée aux participants du séminaire de recherche de l'IUFM de Champagne-Ardenne en 2001, nous permet de compléter ce questionnement car les auteurs (Baillat *et al.*, 2003, pp.9-17) posent d'autres interrogations aux organismes de formation à ce sujet : Quelle place les aspects théoriques

occupent-ils? Si aujourd'hui la place de l'université dans les formations n'est plus discutée dans son principe, la nature des apports spécifiques d'une formation universitaire à l'activité enseignante pose question. Ces apports se réduisent-ils à la seule transmission de savoirs théoriques aux praticiens ? Si oui, quels sont alors ces savoirs ? Ces apports ne sont-ils pas aussi liés à la question de l'aide à la réflexivité qui ne peut se réduire à la seule transmission de savoirs, ni être entièrement déléguée aux formateurs de terrain ? Dans la mesure où l'importance des praticiens (identifiés aujourd'hui comme « formateurs de terrain » ou comme « milieu professionnel ») est aujourd'hui au moins reconnue pour la formation à la pratique, quelles sont les modalités d'articulation avec l'ensemble de la formation universitaire qui en découlent?

Nous y ajouterons quelques éléments complémentaires qui nous semblent importants et prioritaires lors des conceptions des programmes, car certaines questions qui sont prises en compte ici sont aussi, nous le supposons, au cœur des choix des formateurs lors de chaque cours.

Pourquoi et comment la formation aborde-t-elle les savoirs théoriques et pratiques en complémentarité afin de former ce nouveau praticien réflexif (Schön, 1994)? Leur complémentarité et articulation supposeraient-elles que chacun des points de vue puisse avoir un rôle critique par rapport à l'autre, pour conduire à un nouveau savoir, un « savoir stratégique pour l'éducation » selon Van der Maren (1993)? C'est le problème de l'articulation entre les savoirs « théoriques » en très grand nombre et les savoirs « d'action » nouvellement reconnus qui se pose de manière nouvelle en formation universitaire et professionnelle et que nous aborderons à partir de l'analyse de l'activité de formateurs en salle de cours. Lors de cette articulation complexe à structurer, le risque de privilégier un type de savoirs au détriment de l'autre est présent

au nom de la nouveauté ou au contraire d'un conservatisme forcené, par exemple. À travers l'activité des formateurs, nous repérerons l'impact des régulations et tentatives d'articulation de chacun et leurs conséquences sur les apprentissages des formés ainsi que sur celles nécessaires aux formateurs.

Schön (1996) propose de passer d'une épistémologie positiviste à une épistémologie de l'agir professionnel, ce qui pourrait permettre un réinvestissement du savoir professionnel des praticiens en formation des maîtres et le dialogue avec les savoirs théoriques, voire une articulation dans le cas d'une alternance réellement mise en place. Des débats d'importance, internes à l'institution, sont en cours et ceux-ci traversent sans doute l'activité de chaque formateur.

Les quelques points cités, mais non exhaustifs, nous montrent que des questions sont en débat et confirment qu'il ne suffit pas qu'un texte d'orientation en définisse les grands principes pour modifier, à court terme, les représentations, les discours et les pratiques des acteurs de l'éducation et de la formation.

Des questions et de fortes réticences de la part de différents formateurs existent et l'évolution cohérente des dispositifs de formation et des pratiques effectives des enseignants, formateurs et étudiants ou stagiaires nécessitent du temps afin de construire une culture commune sur une vision partagée et argumentée de l'articulation théorie/pratique. Et ceci explique sans doute la vieille opposition théorie/pratique de Barbier (1996), opposition qui structure durablement les organisations sociales et qui dans le domaine de la formation est encore très présente mais semble évoluer. En effet, cette question se pose de manière renouvelée dans un contexte favorable parce que le développement de certains types de recherche dans ce domaine (Paquay, 2001;

Perrenoud, 2001) est conséquent et de nouveaux savoirs sont à disposition. Les connaissances élaborées, autant au niveau quantitatif que qualitatif, permettent de réels débats aux niveaux local et institutionnel.

Notre recherche doit donc permettre de mettre à jour, dans le contexte actuel de formation, au travers des grands organisateurs de l'activité de quelques formateurs, des questions et enjeux précédents. Mais des confusions et un malaise sont relevés dans l'activité de ces formateurs, dans le discours des formés et de la société. Ils s'installent donc aussi au cœur de notre questionnement.

1.3 Des confusions et un malaise qui traversent l'activité des formateurs

Si l'intention d'intégrer théorie et pratique est bien présente dans les programmes de formation français et québécois, tel qu'en témoigne le souci de développer une posture réflexive dans la formation de l'enseignant, on peut affirmer qu'il n'y a pas de consensus dans la façon de voir la question. Ainsi, nous souhaitons montrer qu'il existe encore de vraies divergences de conception et des zones d'ombre ou de flou quant à la nécessité de mettre en place un quelconque dispositif d'alternance ou encore dans la mise en place effective que les formateurs en font, dans les différents lieux de formations. Nous tenterons d'éclairer ensuite ce dernier point dans un des lieux de formation : la salle de cours.

Ces divergences se traduisent en formation par un malaise dont les caractéristiques se révèlent dans les discours des formés et des formateurs ainsi que dans les programmes de formation. En effet, si l'on pense que ce que vivent les formés a un

impact sur la qualité de leur transformation professionnelle, on ne peut se désintéresser des jugements qu'ils portent sur la formation. Il faut les prendre en compte en appréciant leur subjectivité et en évitant de les prendre comme des contraintes de pilotage. Nous mettons ainsi en avant dans notre recherche quelques constats récurrents que formulent différents acteurs sur les liens théorie/pratique. Et nous cherchons alors à comprendre en quoi le cours du formateur y contribue.

Les quelques constats non exhaustifs de ce malaise, que nous avons recensé ci-dessous et qui seront développés dans le paragraphe qui suit, mettent en évidence la nécessité d'un travail de recherche et présentent les enjeux autour de cette question.

En effet, un malaise est perceptible dans le discours des étudiants et des enseignants en exercice. Il se traduit par les termes théorie/pratique qui sont récurrents dans leurs discours, et sont utilisés pour distinguer deux modèles de formation qu'ils opposent plus souvent qu'ils ne les conjuguent. Ils introduisent un débat sur deux modèles de formation dans lequel souvent les acteurs ont une préférence pour « le comment faire » plutôt que le « pourquoi ». Et, dans ce débat par exemple, on note souvent chez les enseignants, lors des échanges sur leurs itinéraires de formation, un oubli des lectures comme références théoriques et une plus grande mémoire des rencontres et des expériences (Chartier, 1998, pp.79-80).

Dans les programmes actuels de formation, ce malaise est aussi notable par une alternance qui se limite parfois à une simple juxtaposition de cours et de stages au lieu d'une véritable articulation. De plus, l'évolution des pratiques des formateurs est très contrastée autour de cette articulation. La non-articulation des pratiques effectives des

formateurs de terrain avec celles des formateurs à l'université pour des raisons souvent implicites induit aussi une attribution et répartition des tâches entre théorie et pratique qui peut être préjudiciable à la volonté affichée d'articulation et d'évaluation de compétences.

1.3.1 Des confusions et un malaise dans le discours des formés et enseignants en exercice

Les discours des formés et des enseignants en exercice apportent un autre type de données sur cette liaison théorie/pratique. Tout d'abord, pour mieux cerner cette opposition, nous recensons quelques constats sur la formation professionnelle des enseignants pointant quelques demandes et critiques de stagiaires au cours d'évaluations de formation et de travaux de recherche. Nous avons retenu « des paroles de stagiaires » recensées dans les travaux de Motteau (1999) et de Legardez et Kerignard (1998) sur les rapports au métier d'enseignant et à la formation en IUFM des élèves professeurs des disciplines économiques, sociales et de gestion à la demande de l'IUFM d'Aix-en-Provence. Nous retenons aussi des extraits des travaux de Blanchard-Laville et Nadot (2000) à la suite de demandes d'institutions de formation, ainsi que d'autres extraits de procédures de collecte d'opinions effectuées dans plusieurs IUFM auprès de professeurs stagiaires en formation (2003-2004).

Des représentations hétérogènes sources de confusions entre acteurs

Souvent les acteurs sociaux, lorsqu'ils sont invités à situer leurs actes et leur identité, utilisent une grille de lecture de leur action, maintenant la distinction bipolaire théorie/pratique. En formation, une utilisation des mots « théorie et pratique » comme

deux modalités de formation différentes est souvent encore faite, en les opposant davantage qu'en les conjuguant. L'opposition est ainsi maintenue et l'articulation peu lisible.

Nous avons élaboré un essai de synthèse de diverses conceptions exprimées dans des discours de formés sur la relation théorie/pratique dans les travaux présentés ci-après, avec l'objectif d'affiner le statut de ces deux concepts. Au quotidien, ils semblent prendre des sens différents et toujours en opposition l'un à l'autre (tableau 1 ci-dessous). Ces éléments semblent encore complexifier le débat et nécessiteraient d'être explicités par les différents acteurs.

Tableau 1

**Diverses conceptions exprimées et relevés dans le discours de formés
sur la relation théorie/pratique**

Théorie	Pratique
Travail prescrit, rêvé, narré	Travail réel, effectif
Discours utopique	Action réaliste pour un débutant
Principes et théories de l'apprentissage	Mise en œuvre
Difficulté à se représenter des réponses, pas de problème à résoudre	Possibilité de se représenter les problèmes
Savoirs didactiques	Action pédagogique
Ce qui diffère l'action et la complexifie	Ce qui aide à l'action, permet la conduite de classe (utile pour faire, pour comprendre)
Discours différé	Discours immédiat, compagnonnage
Cours	Stage
Université/IUFM	La classe
Les lectures	Des expériences
Le pourquoi	Le comment

Des conceptions multiples de ces deux termes, théorie et pratique, apparaissent et se définissent invariablement l'un par l'autre et en opposition. Il devient donc important de cerner les caractéristiques de ces deux concepts, source de malentendus comme on peut le voir. Divergences dans les définitions des deux termes qui se caractérisent souvent par une pratique érigée contre une théorie, un paradoxe, du scepticisme, un problème d'identification professionnelle et une incompréhension de l'articulation qui persiste encore longtemps après la formation initiale, comme nous allons le voir à travers des commentaires de certains auteurs cités. Deux termes qui se révèlent polysémiques et peu stables, différent selon les points de vue des formés et des formateurs.

Nous développons ces différentes caractéristiques et cherchons à comprendre en quoi et comment les pratiques effectives des formateurs alimentent ces discours, en quoi et comment elles s'inscrivent en opposition, permettent l'articulation ou entretiennent des malentendus.

La pratique érigée contre la théorie

Quelques propos extraits des travaux de Legardez et Lebatteux (1999) montrent que le noyau de la représentation des étudiants et stagiaires de l'IUFM serait de considérer l'Université ou l'IUFM comme un lieu de formation où l'on apprend de la pédagogie et de la didactique, apprentissage qui est différent du terrain concret de la pratique.

Cette représentation est proche de l'image que peut véhiculer encore l'institution de formation malgré elle et cela confirme la persistance d'une dichotomie entre terrain et l'IUFM ou l'Université, dichotomie qui persiste longtemps encore après la formation initiale.

Lorsque les stages sont pensés dans un institut comme une simple juxtaposition, ce que l'on apprend sur le terrain n'a pas grand-chose à voir avec ce que l'on apprend en cours. Les stages fonctionnent comme une formation à part entière appelée souvent « formation pratique », faisant appel à un apprentissage expérientiel plus qu'à la transmission d'un savoir (Altet, Pasquay et Perrenoud, 2002). Elle demeure une discipline de formation autonome, laissant à ceux qui en ont la charge le soin de la concevoir à partir de leur propre manière de voir et d'exercer le métier, sans lien nécessaire avec « la formation théorique ». La formation pratique dans ce cas « vit sa vie » sans se soucier de ce qui se passe en amont ou en parallèle. Et autant le formateur de l'institut que le formateur de terrain ne voient pas pourquoi il faudrait des relations plus étroites et d'autres modalités (Altet *et al.*, 2002).

Dans ce cas, les « équipes » n'auraient alors pas une cohérence suffisante, notamment entre les formateurs du « centre » (de l'Université ou de l'IUFM) et ceux du « terrain », cohérence qui serait plus souvent postulée dans les discours des institutions et des équipes de formateurs que constatée sur le terrain. L'impact de ces pratiques non articulées de formateurs semble avoir une plus forte résonance sur les opinions des formés et sur leur formation que le discours affiché (Motteau, 1999).

Or, le stage est prévu comme un des moments privilégiés de l'intégration théorie/pratique, qui doit permettre au stagiaire de mobiliser différents types de savoirs et donc de mettre en œuvre ses compétences en construction. Il apprend à lire une expérience, dont la nouveauté suppose d'abord un regard formatif. Et faute de liens effectifs, le terrain, « la pratique », devient aux yeux de beaucoup le lieu de socialisation. C'est l'étudiant ou le stagiaire seul qui crée le lien, va sur le terrain et revient. Un écueil serait de tomber dans le clivage des relations universités/terrain scolaire genevois qui

fait dire à Perrenoud (2001b, p.11) : « Il vit deux vies, travaille avec des interlocuteurs qui ne se connaissent pas, s'ignorent, voire se dénigrent ».

En ce sens un Professeur des écoles stagiaire³ affirme : « [...] *parce que y'a un très grand décalage entre ce qu'on fait en stage et ce qu'on fait au sein de l'IUFM [...] y'a vraiment un très grand décalage* » (IUFM, 2001).

Dans beaucoup de lieux professionnels, on entend aussi : « S'ils se formaient sur le tas, par des essais et erreurs, avec quelques conseils, ou avec un mentor, cela irait aussi bien que de les envoyer pendant des années suivre des enseignements déconnectés du réel » (Perrenoud, 2001b, p.15).

Lorsque cette vision existe, l'étudiant ou stagiaire suit deux programmes, l'un pour l'obtention d'un diplôme ou certification et l'autre pour l'acquisition de vraies compétences professionnelles. Le stage est l'antidote ! Perrenoud (1998) résume ces positions :

Certains pensent que la pédagogie n'existe pas, qu'il suffit pour enseigner de maîtriser le savoir à transmettre. D'autres, sans dénier toute importance à la méthode, en font une affaire de don ou de personnalité. D'autres encore, qui admettent que la compétence didactique s'acquiert, pensent que la formation est de peu de poids en regard de l'expérience professionnelle, de l'apprentissage sur le tas (Perrenoud, 1998, p.47).

L'insistance actuelle sur la nécessaire professionnalisation des métiers de l'humain vient paradoxalement renforcer cette tentation qui pourrait alors s'imposer comme une évidence : c'est aux professionnels de former leurs futurs pairs. Une idée ancienne qui rejoint celle du « compagnonnage » et qui semble dépassée en raison des

³ Les professeurs des écoles stagiaires (nommés aussi PE2), sont, en France, des étudiants ayant été reçus au concours de professeur des écoles et effectuant leur année de formation professionnelle en IUFM.

exigences de formation allouées à une formation universitaire et professionnelle mais qui côtoie une idée neuve, celle de l'engagement des établissements universitaires et des professionnels dans la formation. Mais, des doutes sur la volonté, les moyens, la capacité des pairs à former la relève dans l'optique d'une alternance réussie apparaissent et cet écueil pour le moment est évité.

Il est tout à fait remarquable de trouver dans les discours des étudiants s'interrogeant sur leur formation professionnelle, exactement la même problématique et la même structure que celle de l'introduction du texte de Platon intitulé, *Ménon*, s'interrogeant lui sur la vertu (Motteau, 1999, p.6).

Ménon interroge Socrate :

Pourrais-tu me dire Socrate si la vertu s'acquiert par l'enseignement ou par l'exercice, ou bien si elle ne résulte ni de l'enseignement ni de l'exercice, mais est donnée à l'homme par nature, ou si elle vient de quelque chose d'autre encore ?

Ménon et Socrate en concluent qu'interroger la manière dont s'acquiert la « vertu », pourrait amener à mieux en cerner les contours.

Deux lieux de formation, le centre de formation et le terrain, qui s'opposent plus que ne se conjuguent dans les discours de formés et ceci malgré une volonté affichée d'articulation entre eux. Aussi, notre recherche pour comprendre comment les formateurs contribuent dans leur activité à cette articulation devrait contribuer à alimenter la réflexion sur cette opposition.

Inexistence de référence aux savoirs théoriques et à l'université comme lieu de formation dans le discours des enseignants

Il semblerait très difficile pour une partie des étudiants de retrouver dans leur formation initiale les éléments susceptibles de les aider dans leur pratique. Pourtant, le

passage à l'université devrait être l'occasion d'acquérir certaines habiletés essentielles pour enseigner après le premier stage et ceci se confirme lors des suivants. En effet, des étudiants viennent à croire que ce n'est que durant les stages qu'ils apprennent vraiment quelque chose.

Dans un questionnaire sur le vécu professionnel posé à 1000 membres du personnel enseignant de direction d'écoles de l'Ontario francophone à l'automne 1991 (Desjardins, 1993), plus de 90% des répondants affirment que l'essentiel de leur formation ne fut pas acquis à l'université ! Un tel constat nous confirme encore la nécessité de mieux comprendre les mécanismes en jeu pour dépasser cette dualité stérile.

Chartier (1998) donne quelques éléments qui peuvent nous aider à comprendre mieux ces propos:

Dans une conjoncture où s'imposent les références savantes, où la formation devient universitaire, les instituteurs campent sur leur terrain et mettent en avant ce qui leur appartient en propre : la pratique de classe.

Pour appuyer nos propos, l'exemple de Florence, qui se dit « une praticienne sans théorie » ayant appris l'essentiel sur le terrain, avec une mémoire des stages et des personnes qui l'ont aidée est révélateur. Les savoirs livresques de référence sont abordés à travers le filtre des échanges de vue sur les pratiques de classe.

Elle ne cite de mémoire aucun livre, révèle au cours de la discussion qu'elle a lu et gardé de ses lectures plus qu'elle ne croit, puisque l'on peut retrouver la trace des références enfouies dans sa mise en œuvre, mais ces lectures n'étaient pas faites pour devenir des références livresques mais sont traitées comme des lectures d'usages, des boîtes à outils, des textes donnant à comprendre et à penser (Chartier, 1998, p.79).

Les informations puisées semblent avoir oublié leur origine et, en toute bonne foi, le praticien les croit surgies de « la pratique ». Les informations intéressantes,

qu'elles aient été entendues ou lues, sont triées et retranscrites en savoir pour l'action avant de devenir des savoirs en action. Le discours oral lié aux pratiques permet ainsi aux enseignants de s'identifier comme corps de praticiens, alors que chacun travaille seul dans sa classe. L'enseignant alors élabore, assimile, teste ; il laisse et prend dans les discours, puis il transforme en fonction de sa pratique.

Ces savoirs produits issus de la pratique deviennent ainsi nécessaires à la mise en place de stratégies d'intervention efficaces. Ils transforment les modèles théoriques en les adaptant au contexte de pratique. Ils semblent même acquérir une certaine forme d'indépendance par rapport aux savoirs théoriques. Cette indépendance donne à certains enseignants l'impression qu'il y a la théorie et la pratique, et qu'entre les deux, il y a peu de choses à partager. Mais pour le novice en formation, l'observation d'une telle maîtrise de savoir pratique ne suffit pas et la question de leur transmission se pose sans analyse des sources et transformations effectuées. Un maillon manque et l'on contribue ainsi au maintien de cette opposition théorie/pratique.

Un paradoxe

Il semblerait que ce ne soit pas autant l'excès de théorie dans la formation mais plutôt la difficulté, voire l'impossibilité d'identifier les questions auxquelles certains outils théoriques apportent des réponses, et de faire des liens seuls en tant que novices avec certains formateurs ou maîtres associés qui soit en jeu.

En ce sens un étudiant dit: « [...] et puis... bon on voit le décalage aussi entre ça c'est aberrant d'ailleurs entre la pratique de terrain et puis les belles choses qu'on nous apprend à l'IUFM entre guillemets » (Motteau, 1999, p.2).

On peut noter, par exemple, à la question posée à des stagiaires « cette année de formation a été intéressante professionnellement grâce » (IUFM d'Auvergne, 2001): un accord massif pour le travail au sein de module de formation favorisant clairement cette liaison théorie/pratique (le module alternance, les rencontres avec les professionnels de terrain, l'équipe de tutorat). Et des réponses unanimes sur « cette année de formation serait plus efficace si » des formateurs faisaient davantage référence au terrain.

Les professeurs stagiaires affichent un fort pessimisme lorsqu'il leur est demandé si leur formation leur paraît utile pour construire leur pratique professionnelle et pourtant ils sont unanimes à trouver que le temps passé à l'IUFM ou à l'université est formateur. Ces résultats peuvent être le signe d'un conflit entre la logique institutionnelle et la logique des formés.

Du scepticisme

Une autre étudiante dit, pour exprimer son mécontentement face à la formation : « C'est vrai que je suis assez déçue depuis le début de l'année parce que euh : ben ça correspond pas forcément à ce que j'attendais » (Motteau, 1999, p.3).

Un problème d'identification est en jeu, le sentiment de l'entre deux peut dominer, à la fois professeur, étudiant ou stagiaire. Après un cursus universitaire jusqu'à la licence en France voire plus, un cursus de formation de quatre ans au Québec, les futurs enseignants expriment le souhait de passer à autre chose en formation professionnelle et des déceptions naissent : « [...] je m'attendais à un passage, je croyais que j'allais le sentir, mais non, je ne suis pas plus futur professeur, aujourd'hui qu'au début de mon année de formation » (Motteau, 1999, p.10).

À la recherche d'une identité professionnelle

Les débutants sont à la recherche d'une identité professionnelle et ont parfois l'impression d'entrer dans un métier sans tradition, ou plutôt, où la dignité à entrer dans le corps serait proportionnelle à la capacité à s'en sortir en se forgeant ses propres outils et techniques à l'épreuve du feu. Ainsi, le stage est vécu comme épreuve initiatique, comme « baptême du feu ». Les enseignants expérimentés peuvent se sentir non reconnus par l'IUFM ou l'université et auraient parfois une position de réserve pour ces débutants frais émoulus de théorie et prendraient des postures d'intégration très variables.

De ce fait, la question de survie et de l'élaboration dans ces conditions d'outils est première et cette sorte d'efficacité est coûteuse et s'accompagne de répercussions subjectives.

Les discours tenus sur le métier autour de la liaison théorie/pratique s'articulent en fait plus avec le besoin de pratiques identitaires que la réalité des pratiques, ils créent ou maintiennent l'illusion d'une identité collective de terrain ou de pratique au prix d'une non-reconnaissance des savoirs théoriques.

1.3.2 Quelques constats de ce malaise dans les programmes de formation et un modèle de liaisons théorie/pratique : l'alternance ?

Au sein des institutions de formation, la notion d'alternance est devenue un emblème probablement parce que, par définition, elle suggère un lien fort et pensé entre différents lieux et moments de formation incontournables pour une formation professionnelle (Legendre, 1993). Mais parfois elle ne désigne que le va-et-vient entre

les stages et les autres facettes de formation. L'alternance n'est pas formatrice en tant que telle, c'est une condition nécessaire de l'articulation entre « théorie et pratique ». (Perrenoud, 2001b, p.10)

Ce renouveau de la notion d'alternance devrait modifier le rôle des différents acteurs étudiants, enseignants et formateurs universitaires et issus du terrain. Elle suscite résistance ou mobilisation autour des modalités de formation. Les liens qui se tissent entre théorie et pratique sont encore flous et sans doute pas assez explicités et partagés. Des questions ou craintes sont sous-jacentes au nouveau rôle pressenti des savoirs théoriques, des risques d'une prépondérance de la pratique en réponse à notre incapacité à trouver un équilibre entre les deux. Une difficulté que rencontrent certains formateurs, de toutes origines d'ailleurs, qui voient leur rôle se modifier, de transmetteur du discours théorique ou de transmetteur d'un savoir pratique passer à celui de médiateur entre deux cultures, culture de recherche et culture de pratique et inversement (Desgagné, 1998). L'alternance et ses conditions de mise en place nécessitent un travail de fond entre les différents formateurs.

Quelques-unes de ses tensions exposées dans les travaux de Chartier (1998) et Legendre *et al.* (2000) nous permettent déjà de repérer des éléments de lecture de l'activité des formateurs sous la forme de questions, choix et références implicites ou explicites qui traversent celle-ci:

- Quel équilibre y a-t-il entre, d'un côté les impératifs pédagogiques d'un contexte éducatif singulier et de l'autre le fond théorique de référence, point d'appui de la pratique décrite, mais aussi enjeu de la pratique qui vient à son

tour provoquer, éclairer et faire évoluer les propositions théoriques de départ ?

- Quel type de savoirs visent-ils à faire construire ? Comment se réalise en formation le va-et-vient structuré entre l'expérience et la réflexion, l'expérience entre le singulier et le général ?
- Comment pensent-ils la formation des enseignants à laquelle ils contribuent entre deux modèles qui semblent s'opposer, les pratiques des enseignants et les discours savants dont ils sont les porteurs, en opposition ou dialogue ?
- Comment favoriser une théorisation des pratiques par les enseignants en formation, comment les aident-ils à constituer leurs références ?
- Quelle place donnent-ils à une formation clinique mariant planification de l'expérience avec supports théoriques et méthodologiques et retour après coup sur l'expérience ?
- À quelles références les formateurs puisent-ils ? Savoirs de la recherche ? Savoirs disciplinaires ? Savoirs d'action ? Dans quelles proportions ? Quelles reconnaissances de ces différents savoirs ?
- Quels modèles d'enseignement et pourquoi ceux-ci ?

Cela demande aux formateurs de se positionner face à deux modèles d'enseignement pour contribuer efficacement à la transformation des pratiques enseignantes. Chartier (1998, p.67) caractérise le premier le plus fréquent encore relevant « d'une bonne diffusion des savoirs de référence nécessaire pour orienter les choix didactiques et pédagogiques, mais il a jusqu'à ce jour régulièrement constaté ses limites, sinon son échec ». Le second modèle postule que « c'est l'action et par l'action que s'effectuent les progrès, qui peuvent être améliorés par une élucidation réflexive après coup ».

Au sein de chaque institution, il existe encore des divergences de conception et des zones d'ombres ou de flou sur la nécessité de la mise en place de tel ou tel dispositif d'alternance et sur sa mise en place effective par les formateurs dans les différents lieux de formation.

De ce fait, la conception explicite et cohérente de l'articulation théorie/pratique et du processus de construction de compétences professionnelles ne paraît pas suffisamment claire et partagée en formation initiale, alors qu'elle paraît indispensable. Les étudiants et stagiaires ne semblent pas percevoir cette articulation à la mesure de sa présence dans les discours affichés. Les programmes de formation encore hésitants posent un problème de lisibilité ainsi que les pratiques de formateurs en évolution. D'ailleurs, les formateurs la perçoivent-ils et comment ? Quels sont les indices de cette évolution ?

Il nous faut maintenant aussi observer, d'après les programmes de formation, les lieux explicites de ce dialogue théorie/pratique et identifier l'évolution et la place de ce dispositif qu'est l'alternance.

On peut affirmer que des deux côtés de l'Atlantique, la mise en place d'activités réflexives, plus particulièrement en contexte de stage, mais de plus en plus en cours, se fait dans une volonté d'utiliser la théorie pour comprendre la pratique dans un rapport d'influence bidirectionnelle. Toutefois, il y a des différences qu'il est important de mettre en évidence. En France, trois moments de formation sont repérés et présentés comme des temps de ce dialogue théorie/pratique: le stage en responsabilité appelé formation pratique, le mémoire professionnel à la fois support d'un processus d'interrogation et d'analyse de pratique professionnelle par le stagiaire, et le produit

final de ce processus, les ateliers ou modules d'analyse de pratique et l'on parle peu des autres lieux, comme le cours par exemple.

Au Québec, la formation est en général composée de 30 à 40 cours répartis sur quatre ans (pour un étudiant à temps complet). Dans le cas de l'UQAC, la liaison théorie/pratique n'est pas confiée à un cours particulièrement. La thématique de chaque cours indique son positionnement dans un axe « théorie/pratique ». Les plus théoriques ont dans leur intitulé « fondement » ou « étude » et les plus pratiques portent sur la pédagogie ou la didactique. Certains dispositifs, tel le « portfolio », voient leur usage encouragé pour aider les étudiants à faire des liens entre les enseignements théoriques et la pratique.

Il est possible de penser que l'alternance, ou plutôt une articulation réussie des différentes composantes de la formation, nécessite d'être redéfinie pour rendre plus lisible le dialogue entre les différents savoirs en son sein et modifier conceptions et représentations sur les liens théorie/pratique au service de la formation. Au-delà des déclarations institutionnelles, l'étude que nous menons sur l'activité des formateurs doit nous permettre de cerner ces concepts, de repérer et de mieux comprendre les embûches et indices de ce dialogue au sein des pratiques effectives.

Notre recherche s'inscrit donc dans un débat actuel, pressant et d'envergure pour les unités de formation et leurs acteurs. Elle veut y contribuer par un travail descriptif et empirique sur l'activité de formateurs et les liaisons théorie/pratique en son sein, un aspect à explorer par la recherche en ce domaine. Il s'agit donc dans notre travail de comprendre :

- quelle est l'activité réelle des formateurs en salle de cours;
- comment les pratiques effectives des formateurs alimentent ces discours et représentations sur le lien théorie/pratique;
- comment ils s'y inscrivent (en opposition ou non) et comment ils favorisent une réelle articulation entre les différents savoirs;
- quelles sont les conséquences sur les apprentissages des formés.

Il s'agit d'explicitier les tensions, les contraintes, les choix implicites ou explicites qui existent dans l'activité de cours des formateurs, de mettre en évidence leur ingéniosité au travail à travers laquelle nous analyserons plus précisément alors la médiation qu'ils opèrent dans le dialogue théorie/pratique.

Aussi pour notre étude, nous postulons, comme Clot et Faïta (2000) :

[...] que l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. Et donc le réel est aussi ce qui ne se fait pas, doivent être présentes dans l'analyse les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre activités, celles réitérées, occultées ou repliées (Clot et Faïta, 2000, p.2).

Nos questions et objectifs de recherche délimitent notre cadre de travail dans ce contexte complexe de formation décrit.

1.4 Notre question spécifique et nos objectifs de recherche

Dans ce contexte et pour répondre à la question de recherche retenue « en quoi l'activité d'enseignement en salle de cours des formateurs des enseignants contribue-t-elle au dialogue théorie/pratique », nous nous centrons sur l'activité effective de ceux-ci

au cours de séances filmées et décrites, couplées à des entretiens d'autoconfrontation dont nous détaillerons la méthodologie plus loin.

Ceci nous permet de mieux comprendre ce qui organise leur activité effective et notamment de quelle manière les formateurs opèrent la médiation entre théorie et pratique dans leurs activités d'enseignement. Quels sont les éléments organisateurs de celle-ci ? Quelles sont leurs postures, leurs pratiques, choix de dispositifs et plans d'études ? Quelles sont les contraintes et les ressources qui influent sur leur activité d'enseignement ? Quels sont les savoirs de référence lors des activités d'enseignement (savoirs issus de la recherche, savoirs disciplinaires, savoirs pratiques ...), de quel type sont-ils, quel équilibre y a-t-il entre eux ? Quelles sont les compétences attendues des formés ? Et donc quelles conceptions implicites ou explicites des apprentissages des étudiants et professeurs stagiaires ont-ils ?

Il s'agit alors de comprendre la dynamique de l'activité de chacun des formateurs en formation initiale, de la rendre explicite dans ses ressemblances et ses diversités afin d'en faciliter la compréhension. Nous pouvons alors identifier des liaisons théorie/pratique dans celles-ci, comprendre les logiques qui justifient leur présence ou absence et alimentent ou non la vieille opposition qui les caractérisent entre les différents acteurs.

Et pour cela il nous faut :

- observer, analyser et croiser leurs actions et leurs paroles, pour mieux saisir les principes organisateurs de leur activité;

- montrer que les intentions de chacun ne sont pas aisément communicables dans une situation dialoguée en raison de la multiplicité des déterminants de leur activité professionnelle;
- identifier les connaissances mobilisées, les conceptions et les représentations concernant la formation et les apprentissages de professionnels et le travail de formateur;
- identifier les buts qui orientent les actions, buts multiples et concurrents qui sont une interprétation personnelle des tâches institutionnelles attendues;
- recenser les tensions inhérentes à leur activité et comprendre comment chaque formateur les règle;
- prélever les indices du dialogue théorie/pratique mis en place;
- repérer et soumettre à la discussion quelques conséquences de cette médiation sur le malentendu théorie/pratique.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

Dans le but de mieux comprendre si ces liaisons théorie/pratique existent dans l'activité d'enseignement de formateurs à l'université (UQAC et IUFM), nous avons discuté et défini différents concepts à l'aide d'une recension d'écrits choisis sur le sujet. Ainsi, nous définirons les concepts concernant notre objet de travail regroupés selon les trois grands axes le structurant (tels que nous les avons présentés dans le chapitre précédent) : d'une part, la formation professionnelle et universitaire des enseignants, d'autre part, la relation entre théorie et pratique et, enfin, celui sur l'activité de formation des formateurs.

2.1 Une formation professionnelle et universitaire

Dans la plupart des pays industrialisés, nous notons une forte tendance à rapprocher le monde de l'éducation au monde du travail notamment par la multiplication des formations en alternance, dans le domaine de la formation technique et professionnelle.

Une formation professionnelle peut être définie comme un système organisé pour fournir aux élèves les habiletés nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une technique ou

d'une profession et impliquant une série d'expériences pratiques alternant avec des études en situation scolaire, un département, une faculté ou un institut spécialisé (Legendre, 1993). Dans ce cadre de formation, les modalités de relations entre théorie et pratique s'élaborent et s'organisent dans un dispositif d'alternance.

La formation des enseignants se structure, elle aussi, autour de cette alternance en formation professionnelle, comme on peut le constater dans les différents programmes de formation d'enseignants en France comme au Québec.

Le concept d'alternance désigne le va-et-vient entre deux lieux de formation : un lieu de formation qui peut-être l'institut, l'université et un ou plusieurs « lieux de stages » (ATILF, 2005). Cette notion d'alternance est devenue incontournable probablement parce que par définition, elle suggère justement un lien fort et pensé entre différents lieux et moments de formation indispensables pour une formation professionnelle (Legendre, 1993).

Selon Landry et Mazalon (2002), l'alternance, considérée à la fois comme une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation, est polysémique et protéiforme. Elle semble se définir et s'organiser de manières différentes selon les finalités qu'elle poursuit. Mais, dans tous les cas, elle suppose un partenariat externe à l'établissement scolaire qui s'allie à la formation. Cependant, ces auteurs mettent en évidence la fragilité et la précarité de certains dispositifs d'alternance qui sont souvent liés au fait que les partenaires potentiels ne partagent pas nécessairement la même vision de la formation et n'arrivent donc pas à établir des partenariats significatifs et durables. Ainsi, cette articulation ou articulation partielle entre partenaires sera à prendre en

compte dans notre recherche en formation des enseignants car elle pourrait avoir un impact sur le dialogue théorie/pratique.

Parfois aussi, comme le montre Perrenoud (1998), l'alternance ne désigne en effet que le va-et-vient entre les stages et les autres facettes de la formation. Cependant, l'alternance n'est pas formatrice en tant que telle, c'est une condition nécessaire de l'articulation entre théorie et pratique.

Je soutiendrai aussi que théorie et pratique ne sont pas confinées dans des lieux distincts. Les rapports au réel, à l'action, à la réflexion et aux savoirs diffèrent certes selon qu'on mène une activité dans un milieu de travail ou qu'on l'analyse en prenant de la distance. Pour autant, le « terrain » n'est pas ou ne devrait pas être la seule composante de la formation qui se réfère à la pratique, ni le seul lieu dépourvu de théorie (Perrenoud, 2001b, p.10).

Pourtant la nécessité d'une formation universitaire et professionnelle des enseignants qui aille au-delà de la maîtrise des programmes n'est plus à prouver. Mais il reste souvent à démontrer qu'une formation professionnelle et universitaire organisée par alternance visant une réussite des études et une insertion professionnelle efficace dans le monde du travail passe par une articulation efficace des connaissances et des compétences.

Aussi, à la lumière des quelques éléments apportés ci-dessus, nous pensons qu'une réelle mise en place d'une formation en alternance nécessite certaines conditions. L'évolution de la simple juxtaposition de cours et de stages vers une véritable articulation théorie/pratique ouvre un espace de travail et de recherche grand et complexe.

Compétences et savoirs

Il nous semble nécessaire maintenant de définir les liens entre ces concepts de savoir et compétences, ces définitions permettront de lever des doutes sur la place de chacun d'eux.

Le concept de compétence : « Cet attracteur étrange » (Le Boterf, 1994) est l'objet de nombreux travaux, au côté des savoirs d'action et d'expérience (Barbier 1996). En effet, aujourd'hui dans de nombreux pays, autant dans le monde du travail que de la formation professionnelle et de l'école, la notion se développe. Elle semble se développer dans les systèmes de mobilisation de composantes identitaires comme, par exemple, les systèmes de travail.

Barbier (1996) nous permet de préciser ce concept en affirmant que leur présence s'infère à partir d'actions, de comportements, d'opérations censées les mobiliser. Elles ne peuvent donc être cernées, comme le propose Grimand (2004, p.41), que par inférences à partir du constat de ces actions et de ces « performances ». Elles ont un caractère à la fois plus global et plus immédiat.

Deux définitions, celle de Perrenoud (1998) et celle du MEQ (2001), nous permettent de préciser encore ce concept. En effet, pour Perrenoud (1998, p.3), la compétence, c'est « ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses, acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou de l'expérience ». Perrenoud (1999), précise encore qu'une compétence désigne une capacité de mobiliser, d'intégrer et d'orchestrer dans l'action diverses ressources pertinentes pour faire face à un type de situation. Il est

notamment question ici de ressources cognitives et socio-affectives : des savoirs, des techniques, un savoir-faire, des attitudes appropriées.

Les compétences professionnelles se construisent en formation mais aussi au gré des expériences quotidiennes vécues par le praticien, d'une situation de travail à une autre. Elles ne sont donc pas des savoirs, ou savoir-faire mais elles les mobilisent, intègrent et orchestrent dans des situations singulières.

L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, soutenues par des schèmes de pensée (Altet, 1996) qui permettent de choisir et d'agir de façon adaptée à la situation dans l'action. De plus, nous proposons une terminologie apportée par Perrenoud (2004) qui a de grandes incidences et qui précise encore notre contexte de recherche :

Une façon de ne pas prendre les compétences au sérieux est de reléguer leur développement à une nébuleuse nommée « formation pratique », ensemble de stages et de travaux pratiques qui, ayant pour vertu de confronter à la complexité des situations professionnelles, tiendraient lieu d'entraînement à la mobilisation des acquis théoriques. Dans cette perspective les porteurs de savoirs disciplinaires peuvent dormir tranquilles, ou plus exactement prétendre contribuer à une formation professionnelle sans avoir à véritablement s'en soucier. Le souci d'adaptation aux situations de travail est en effet entièrement délégué à la formation pratique, placée sous la responsabilité de formateurs de terrain et d'enseignants universitaires volontaires, qui permet à leurs collègues de vaquer à de plus nobles occupations (Perrenoud, 2004, p.3).

Pour éviter ces écueils, les programmes de formation plus poussés en didactique, pédagogie et sciences humaines devraient peu à peu fournir une formation qui donne à voir la réalité du travail enseignant (Durand, 1996) et les compétences exigibles qui en découlent.

Un dispositif d'alternance en formation doit ainsi permettre d'aborder théorie et pratique en complémentarité comme dans le modèle du praticien réflexif de Schön (1996). Leur articulation supposerait que chacun des points de vue puisse avoir un rôle critique par rapport à l'autre, pour conduire à un nouveau savoir, tel que le propose Van der Maren (1995) avec son concept de « savoir stratégique pour l'éducation ».

La compétence se manifeste, comme on l'a vu précédemment, dans l'action maîtrisée (Le Boterf, 1994). Or, cette maîtrise suppose la mobilisation en contexte, à bon escient et en temps utile, de multiples ressources cognitives, telles celles qui permettent de prendre une décision judicieuse, de résoudre un problème et d'agir adéquatement. Sans ces ressources cognitives, parmi lesquelles des savoirs, des capacités et des informations, les conditions nécessaires de la compétence ne sont pas remplies. Toutefois, posséder ces ressources ne suffit pas, il faut encore que l'acteur soit capable de les mobiliser en situation réelle, souvent dans l'urgence, le stress, l'incertitude et sans disposer de toutes les données idéalement requises. C'est alors la notion de transfert qu'il nous faut interroger.

Le transfert des apprentissages en formation professionnelle : transfert de connaissances ou construction de compétences ?

Nous retiendrons la définition du transfert de Tardif et Presseau (1998, p.39) :

Processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un autre contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches.

C'est une démarche cognitive de recontextualisation. Il s'agit donc, pour une personne, de réutiliser des connaissances ou des compétences dans d'autres contextes que dans celui ayant servi de références ou de point d'ancrage au moment de l'apprentissage

La mobilisation des ressources cognitives reste en partie une énigme. Elle exige sans doute du bon sens et de l'intelligence, mais s'y ajoute une forme d'expertise spécifique, qu'on appelle parfois « intelligence professionnelle » (Carbonneau et Hétu, 1996) ou « intelligence au travail » (Jobert, 1999), pour souligner que les raisonnements professionnels ne sont pas la simple application de la logique aux situations, qu'ils actionnent des " schèmes opératoires " spécifiques ". S'appuyant sur Vergnaud (1994, 1996), prolongeant lui-même les travaux de Piaget, Le Boterf (2000) rejoint l'idée que la compétence relève de l'habitus comme " système de schèmes ", grammaire génératrice de pratiques (Perrenoud, 1996, 2001). En effet, pour Le Boterf (2000), un professionnel doit construire et posséder des schèmes qui le rendent capable de mobiliser en temps opportun des combinatoires appropriées de ressources.

Nous savons désormais (Tardif et Lessard, 1999) que la mobilisation et le transfert sont deux processus différents et que ces ressources ne sont pas données « par dessus le marché », qu'il faut les développer, les entraîner, les exercer, par la pratique à défaut de pouvoir les enseigner directement. Et nous chercherons à analyser dans nos travaux, comme un des éléments influant sur le dialogue théorie/pratique, et à la suite de Perrenoud (2000), comment les formateurs traitent cette question du transfert dans leur activité réelle d'enseignement afin de ne plus aujourd'hui confier aveuglément cette mission aux stages ou à des modules de « formation pratique ».

2.2 Liaisons théorie/pratique

Pour mieux comprendre les liens entre théorie et pratique, il est important de souligner les caractéristiques de ces deux concepts, source de malentendus. Puis, nous

montrerons que ces deux termes ont évolué vers d'autres termes (savoirs théoriques, savoirs d'action, savoir pratiques, etc.) dans le contexte de la formation actuelle universitaire et professionnelle. De notre point de vue, ces évolutions devraient favoriser une formation qui donne mieux à voir la réalité du travail enseignant (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999) et les compétences qui en découlent.

Ces termes se révèlent polysémiques et peu stables, renvoyant à des représentations très différentes, ce qui constitue une source de confusions et de malentendus tant en recherche que sur le terrain, entre les différents acteurs de la formation, comme on a pu l'entrevoir dans les quelques résultats de recherche présentés précédemment.

Barbier (1996) met ces deux termes en opposition : la théorie, c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des « hautes terres », du déductif, de l'applicable et du transposable dans la pratique. À l'inverse, la pratique, c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des « basses terres », de l'inductif et de ce qui nourrit la théorie.

Or, aujourd'hui ces définitions ne tiennent plus dans un contexte de formation par compétences où l'on parle de savoirs théoriques et de savoirs d'action. Nous allons donc définir ces deux types de savoirs enseignés qui se côtoient : les savoirs théoriques en très grand nombre et les savoirs d'action nouvellement reconnus. Leur articulation s'impose alors en formation, la théorie ne précédant pas forcément l'action qui est censée la mettre en œuvre et notre essai de compréhension de l'activité d'enseignement des formateurs devrait nous informer sur celle-ci.

Les savoirs théoriques et savoirs d'action

Dans les programmes de formation, nous pouvons les définir avec Perrenoud (2004) comme deux corps de savoirs indépendants : des savoirs théoriques d'un côté et de l'autre des savoirs d'action : les premiers déclinant souvent les caractéristiques des disciplines ou de la recherche qui les ordonnent et les régissent, et les seconds prenant souvent les caractéristiques de la pratique qui désignent les composantes identitaires qui expliqueraient la pratique ou qui seraient inférées par elle. Alors le risque est grand d'une simple répartition des tâches pour répondre aux deux qualificatifs : d'un côté les formateurs de terrain et de l'autre les formateurs disciplinaires.

Passer d'une épistémologie positiviste à une épistémologie de l'agir professionnel (Schön 1996) pourrait permettre une articulation savoirs théoriques et savoirs d'action par un réinvestissement du savoir professionnel des praticiens en formation des maîtres et le dialogue avec les savoirs théoriques, sous forme d'articulation. Nous retiendrons alors une démarche de formation clinique de Perrenoud (1994), approche qui concilie théories savantes et culture professionnelle, savoirs d'expériences, savoirs experts et savoirs issus de la recherche.

Des savoirs scientifiques qui permettent de développer l'action

Perrenoud (1998) propose de développer une didactique de la formation clinique, l'approche par problème et de l'analyse de pratiques. Par rapport au modèle classique, dans lequel la théorie précède l'action qui est censée la mettre en œuvre, la démarche clinique fait que la théorie fournit certes des moyens de planifier, de construire des stratégies mais fonctionne aussi comme grille de lecture de l'expérience. Elle est constamment enrichie, nuancée, remaniée par l'expérience et la réflexion. « La didactique

des disciplines scolaires a développé une théorie des problèmes et situations problèmes, il reste à transposer ces démarches en formation professionnelle» (Perrenoud, 2001b, p22).

Des savoirs d'action qui interrogent la théorie

Les compétences à développer en formation renverraient donc à l'action, elles se situent au-delà des connaissances et se définissent comme un pouvoir d'action, c'est ce que Monteil (1997) appelle un praticien réflexif. Dans cette posture professionnelle, le rapport au savoir est analytique, réfléchi et critique. Pour l'enseignant, les savoirs sont des outils, un langage, ils représentent le réel, c'est-à-dire qu'ils s'en distinguent et ne l'épuisent pas. Construire une attitude professionnelle, c'est donc utiliser le langage et les éléments conceptuels avec relativisme et distance (Altet 2000).

L'action pilote la réflexion selon Schön (1994), celui-ci affirme que c'est l'action qui déclenche la réflexion. De même pour Perrenoud (2001a, p.66) : « L'enseignant est un homme d'action réflexive, comme le médecin ou l'ingénieur qui exercent leur talent à partir de la réalité en mobilisant leurs savoirs ».

Un enseignant professionnel qui théorise sa pratique, la conceptualise serait un praticien réflexif (Schön 1996), qui réfléchit sur l'action, devient un « chercheur » dans un contexte de pratique (Schön, 1994).

Former aujourd'hui un praticien réflexif au sens de Schön (1996), c'est la mission d'une formation universitaire et professionnelle et donc celle de ses formateurs. On le voit, le dialogue théorie/pratique est au cœur de la formation d'un praticien réflexif.

2.3 L'activité de formation des formateurs

Les travaux en ergonomie et en psychologie du travail permettent de faire la distinction entre le travail prescrit par l'institution et le travail réel (Leplat, 1997) qui est une réorganisation de la tâche par le formateur. La prise en compte de ces éléments nous permettra de mieux comprendre le pourquoi des choix effectués. En distinguant la tâche prescrite de l'activité réelle de chaque formateur, nous essaierons de distinguer ce qui relève d'une pratique commune et de choix individuels implicites ou explicites.

Tâche et activité :

La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait, l'activité est ce qui se fait (Leplat et Hoc, 1993). Altet (2002) note que:

[...] l'on distingue la tâche qui est « l'objectif à atteindre, le résultat à obtenir » (A. Laville, 1993) à l'aide de moyens identifiés, selon des procédures souvent codifiées et dans des conditions définies (en particulier de durée) et l'activité qui correspond à ce que fait l'opérateur en situation (ses déplacements, ses gestes, ses regards, ses raisonnements...) pour réaliser, à sa façon, la tâche à accomplir. La distinction tâche/activité paraît fondamentale aux chercheurs du courant de l'action située pour décrire « les pratiques enseignantes » (M. Durand, 1996); pour eux l'objet central d'étude est l'activité des enseignants conçue comme le couplage entre un acteur et une situation. (Altet, 2002, document en ligne).

Il nous semble important de clarifier maintenant les notions de pratique, d'action, d'activité, de travail ainsi que les rapports que ces notions entretiennent entre elles à partir des confrontations entre équipes de recherches sur les pratiques enseignantes, dans le cadre de séminaires du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes). Dans ce cadre, Altet (2002) montre qu'il n'existe pas une définition univoque de la notion de pratique enseignante mais plusieurs selon les champs théoriques de référence utilisés, selon les problématiques et les visées de recherche. Lors de cette confrontation notion-

nelle, certains traits constituant la pratique lui ont semblé communs, ceux-ci seront utilisés à différents moments de notre recherche :

Les pratiques enseignantes, c'est d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. Mais si la notion de « pratiques enseignantes » comprend les pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe, elle ne s'y réduit pas. L'enseignant a d'autres pratiques que le face-à-face pédagogique, on peut citer : les Pratiques de préparation d'un cours, Pratiques de présentation d'un cours (orale, audio-visuelle, multimédia), Pratiques d'organisation matérielle de la classe, Pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, Pratiques d'encadrement des travaux des élèves, Pratiques d'évaluation, Pratiques de travail en équipe pédagogique, Pratiques de réunions avec les parents d'élève [...] (Altet, 2002, document en ligne non paginé).

La pratique enseignante se construit en situation à partir de micro-décisions, de bricolages et d'ajustements. Elle n'est pas la mise en œuvre d'une simple rationalité, la résultante d'une planification préétablie; sa compétence propre d'exécuter une activité professionnelle.

La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements d'une personne, un faire singulier, des actes effectifs observables, actions, réactions, et des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée. Elle est donc la résultante de choix et de prises de décision sous-jacents: « c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse », comme le dit Beillerot (1998) en précisant « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués ».

Dans ces travaux actuels sur la pratique enseignante, tous mettent en avant la multi-dimensionnalité de ce concept, certaines équipes cherchent à décrire ces différentes dimensions et leurs interactions, d'autres privilégient une seule dimension :

- une dimension finalisée, instrumentale : l'apprentissage des élèves et leur socialisation,
- une dimension technique, les savoir-faire spécifiques et gestes professionnels de l'enseignant,
- une dimension interactive, relationnelle : métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, la communication, les échanges,
- une dimension contextualisée, située, liée à la situation, à la structure organisationnelle,
- une dimension temporelle, articulée à l'évolution du processus,
- une dimension affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité,
- une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail (Altet, 2002).

Les travaux cités ci-dessus nous montrent l'étendue du travail de recherche encore à explorer pour rendre accessible et explicite les pratiques enseignantes. Mais les traits, constituant les pratiques enseignantes et les différentes dimensions qui les caractérisent, mis en évidence dans ces travaux, et, non exhaustifs, vont nous permettre de décrire, caractériser, expliquer et comprendre l'activité des formateurs impliqués dans notre recherche. Nous privilégierons une approche pluridimensionnelle nous permettant de cerner les liaisons théorie/pratique en salle de cours.

La perspective clinique de l'activité en ergonomie du travail dans laquelle nous nous plaçons cherche à conceptualiser les rapports d'efficience et de sens dans le travail. La distinction entre activité réelle et activité réalisée se précise et nous amène à définir maintenant des concepts qui en découlent : ceux de genre et de style professionnel. La figure 1 ci-dessous, empruntée à Goigoux (2005, p.24), nous offre une vue synthétique de l'activité de l'enseignant autour des concepts retenus sur laquelle nous nous appuyerons pour décrire l'activité du formateur. Selon Goigoux (2007) :

Le modèle cyclique, construit et schématisé ici repose sur trois entrées qui représentent les principaux déterminants du travail enseignant (ligne du haut) et trois sorties qui figurent les effets de ce travail (ligne du bas) et qui correspondent à

trois orientations de l'activité » (p.59). Ces trois orientations essentielles mises en évidence sont sa situation de travail, les élèves et lui-même (p.50).

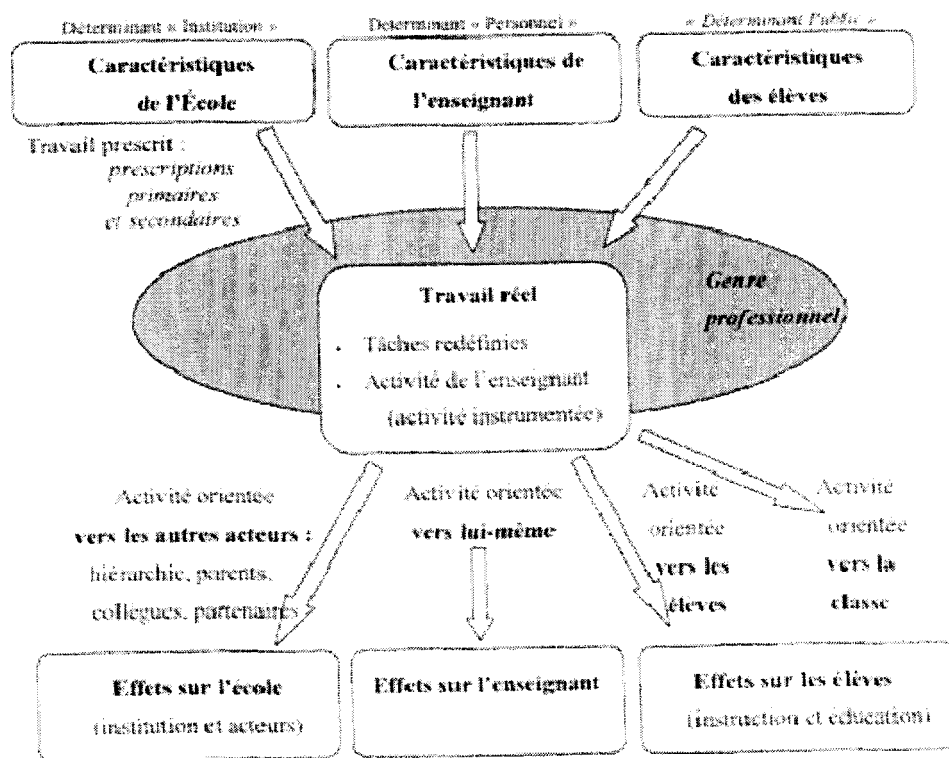


Figure 1 : Analyse de l'activité de l'enseignant (Goigoux, 2005, p.24).

Ce schéma, précise que l'analyse de l'activité implique une analyse de la tâche redéfinie et que le genre professionnel sert d'intercalaire entre le travail prescrit et le travail réel.

Aussi pour analyser ces pratiques effectives et diverses de formateur, nous nous intéresserons au genre et style professionnel de ceux-ci (Clot et Faïta, 2000) car il n'y a pas de hiatus entre la prescription sociale d'un côté, et de l'autre, l'activité réelle. Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de

la tâche, une recreation de l'organisation du travail. Nous désignons ce travail comme le genre social du métier ou le genre professionnel selon Clot (1999).

Les genres et styles professionnels

Nous retiendrons le concept de genre professionnel (Clot, 1999) au sens de mémoire du métier et fonction adaptative. « Le genre offre une gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel, un canevas « prêt à agir », un moyen économique de se mettre au diapason de la situation » (Clot, 1999, p.145). C'est un répertoire de mots et de gestes construits par le milieu professionnel qui règle l'activité personnelle de chacun de manière tacite.

Il permet de se situer, de savoir comment agir, indépendamment des propriétés subjectives de chacun, grâce à des contraintes communes fortes mais utilisées comme ressources professionnelles et cela est décisif pour la mobilisation psychologique au travail (Clot et Faïta, 2000).

À partir de ce travail d'ajustement du genre pour agir nous pouvons caractériser leur style professionnel comme l'affranchissement du genre pour le développement personnel (Clot, 1999).

C'est l'aspect normatif qui donne consistance et pérennité au genre, permettant à chacun d'en faire l'objet de sa propre activité constructive. Cependant, parce qu'il n'est qu'une ressource, un instrument potentiel qui doit répondre aux exigences de l'action de chacun, le genre est aussi l'objet des ajustements et des retouches des utilisateurs. C'est ce travail d'ajustement, d'instrumentalisation du genre qui est producteur du style de l'action. Nous le voyons comme un double affranchissement. D'une part, affranchissement vis-à-vis de la mémoire impersonnelle. Sous cet angle, le sujet prend ses distances avec la contrainte tout en cherchant à conserver le bénéfice de la ressource, au besoin en retouchant la

règle commune, inaugurant ainsi une variante du genre dont l'avenir dépendra finalement de la collectivité. Ce faisant, c'est le développement, donc la vie même du genre, qui est assuré, car il reçoit ainsi de nouvelles attributions par recreation personnelle, évaluées puis éventuellement validées par le collectif et/ou la collectivité. D'autre part, affranchissement vis-à-vis de l'histoire personnelle de chaque professionnel. De ce point de vue, ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés par l'action, sont accommodés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficience des opérations dans un processus d'instrumentation. Le style est donc un « mixte » qui résulte de l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, mais toujours tournée vers l'efficacité de son travail. On a du métier et on est du métier (Clot, Faïta *et al.*, 2000, p.3).

Ceci devrait nous permettre de caractériser la posture professionnelle de chacun des formateurs observés. Notre formateur se réfère-t-il au genre professionnel de formateur ou à celui d'enseignant de sa discipline ? À quel genre professionnel renvoie-t-il ses étudiants et stagiaires, futurs enseignants à l'école primaire ? Quelles incidences cette conception a-t-elle sur son activité ?

Raisonné en termes d'analyse de l'activité et des savoirs théoriques et des savoirs issus de la pratique nous oblige à un changement épistémologique.

Changement paradigmatique de la modélisation de l'activité

C'est dans la complexité de cette restructuration de l'action que se pose la question de la place des savoirs théoriques comme cadre d'analyse de la pratique. Ces cadres d'analyse entrent en interaction avec des savoirs d'expérience que le praticien s'est forgés au cours de sa pratique. Les uns et les autres sont imbriqués, se chevauchent et tous contribuent à la théorisation des situations (Bouissou et Couture, 2003).

De même, Van der Maren (1993) nous propose de passer d'une perspective de « théorisation critique des pratiques éducatives » à une « critique évolutive de la pratique ». Dans cette perspective, un rapport nouveau entre formateurs et praticien est à

réinventer. Cette collaboration autour d'un objet commun à construire nécessite un discours didactique partagé et non plus imposé, les rapports d'influence étant réciproques. La zone collaborative se situe à l'intersection de la didactique et de la praxis et palie aux insuffisances des points de vue : la didactique étant selon Van Der Maren inefficace pour la pratique et la praxis conservatrice pour la pratique. De telles collaborations existent déjà, il semble opportun de les identifier, notamment sous la forme de leur présence dans le cadre de la formation par alternance.

Des écueils peuvent apparaître à différents moments de cette démarche et nuire aux besoins de formation auxquels elle souhaite répondre. La figure 2 de co-développement pédagogique adapté de LeBoterf par Couture et Martin (2004) nous permet de les synthétiser.

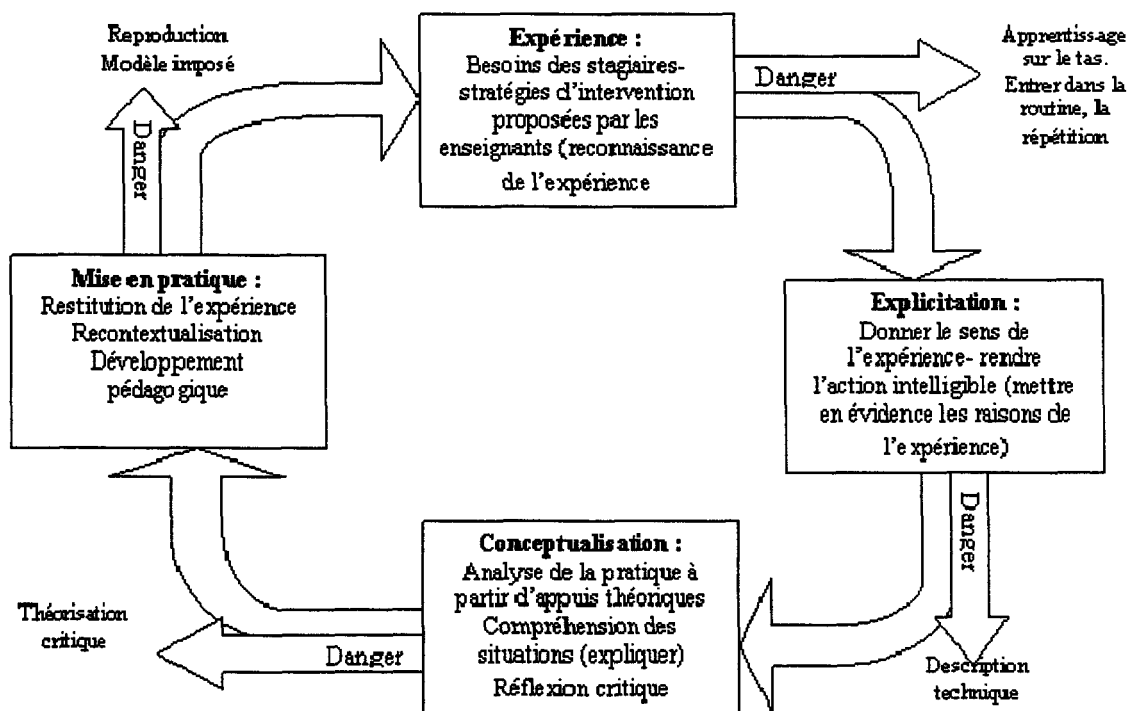


Figure 2 : Boucle de co-développement (Couture et Martin, 2004)

Derrière le savoir se cache le contenu de la formation, la matière, le programme à enseigner. Dans son modèle de compréhension pédagogique, Houssaye (1988) définit tout acte pédagogique comme un système de relations entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'élève (le formé) et le savoir. Nous retiendrons ces éléments car ils nous permettront de lire l'activité des formateurs selon ces trois aspects et leur interdépendance. Ceci nous conduit à cerner le concept de transposition didactique et son élargissement dans l'analyse du travail.

La transposition didactique :

Il nous semble indispensable d'aborder de manière rigoureuse et explicite ce concept en formation des pratiques professionnelles, ce qui demande un élargissement de la conception de la transposition didactique comme le propose Perrenoud (2001a).

Chevallard (1991) distingue une phase de transposition externe, qui va des savoirs savants existant hors de l'école aux savoirs à enseigner (le curriculum), et une phase interne, qui va des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés en classe. Une autre phase se dessine celle du passage des savoirs enseignés aux savoirs construits par l'apprenant. Ce descriptif nécessite d'être élargi en formation professionnelle car elle ne vise pas uniquement la transmission ou la construction de savoirs, mais le travail lui-même. Il faut alors définir dans ce contexte socialement évolutif les savoirs en jeu et traiter ce schéma de base en termes de compétences comme Perrenoud (1998) nous y invite.

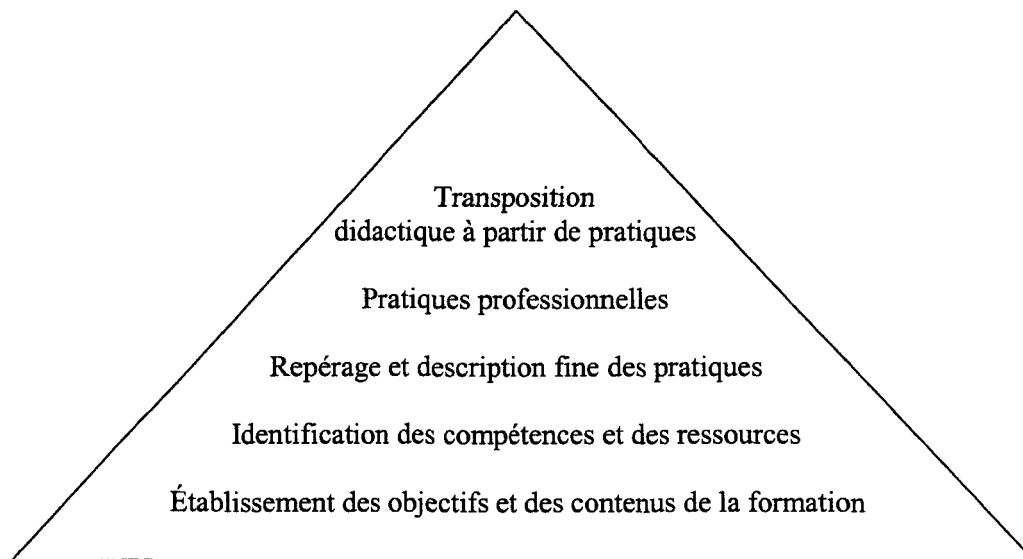


Figure 3 : Schéma de la transposition didactique adapté de Perrenoud (1998).

Cette figure permet d'affiner l'analyse du travail réel et contribuer à la construction des programmes de formation professionnelle. Comment nos formateurs s'approprient-ils cela et quel impact cette contrainte a-t-elle sur leur activité et le dialogue théorie/pratique?

Les savoirs à construire en formation

Des savoirs de nature différente sont à construire en formation professionnelle des enseignants, et pour les énoncer, nous nous appuyerons sur la catégorisation proposée par Goigoux et Paries (2006). Ainsi leur énonciation sera facilitée lors de la description de l'activité des formateurs.

- les savoirs disciplinaires académiques : savoirs savants (connaissances universitaires en mathématiques, science, linguistique, etc.) et rapports aux objets et activités disciplinaires;

- les savoirs disciplinaires scolaires : savoirs à enseigner, objectifs et contenus d'enseignement, prescription officielle, etc. ;
- les savoirs sur les élèves et leurs apprentissages : connaissances psychologiques sur leur fonctionnement et leur développement cognitif, social, langagier ; connaissances sociologiques, capacités d'analyse des productions corporelles, orales ou écrites des élèves, etc.;
- les savoirs professionnels : sur les gestes professionnels, les outils et les tâches d'enseignement, qu'ils soient spécifiques à un contenu disciplinaire déterminé (conception, planification, réalisation et régulation des dispositifs didactiques) ou transversaux (communs à différents contenus ou indépendants des contenus : démarches pédagogiques, gestion de la classe, relations, etc.);
- les savoirs sur l'institution et les missions de l'enseignant : réglementation, éthique, valeurs, etc.

Les différents concepts définis nous permettent de qualifier et d'interpréter avec plus de précision les données recueillies et exposées dans la partie expérimentale de notre travail.

Nous présentons dans le chapitre suivant les choix méthodologiques que nous avons jugés les plus pertinents pour répondre à notre question de recherche.

CHAPITRE 3

Méthodologie

3.1 Perspective épistémologique et choix d'approche méthodologique

Notre travail empirique est descriptif et compréhensif, il s'appuie sur l'analyse de l'activité des formateurs. Il vise une contribution à une nouvelle conceptualisation du travail de formation. Cette activité réflexive se fonde théoriquement sur les travaux de Vygotky (1934/1997) qui définissait la conscience comme « l'expérience vécue d'une expérience vécue » et ceux de Bakhtine (1984) qui indique que « comprendre c'est penser dans un contexte nouveau ».

Ce travail a pris la forme d'une recherche qualitative et interprétative dans une logique descriptive et compréhensive, basée sur une observation effective des pratiques de plusieurs formateurs en situation d'enseignement en formation initiale, suivie d'une analyse initiée par la confrontation entre acteurs et chercheur suivant la méthodologie de l'auto-confrontation (Clot et Faïta, 2000). « Dans la meilleure tradition ergonomique (Daniellou, 1996; Teiger, Laville, 1991; Leplat, 1997), les méthodes de connaissance associent de façon diversifiée les protagonistes d'une situation de travail à son analyse [...] » (Clot, Faïta *et al.*, 2000, p.1).

Dans la perspective que nous adoptons en clinique de l'activité, nous cherchons à comprendre la dynamique d'action des sujets. C'est pourquoi nous avons choisi de faire, avec les travailleurs, une co-analyse qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation (Clot et Faïta, 2000).

Nous tentons ainsi, tout comme Goigoux (2002), de dépasser une approche extrinsèque qui ne s'intéresse à l'activité enseignante qu'en tant que moyen pour faciliter les apprentissages des élèves ici les formés, pour prendre en compte les contraintes qui pèsent sur cette activité, les techniques et instruments qu'elle mobilise, les cohérences pragmatiques et les valeurs qui les sous-tendent.

3.2 Échantillon

Les participants à notre recherche sont des formateurs des deux institutions de formation des maîtres : l'UQAC et l' IUFM d'Auvergne.

Notre implantation professionnelle me permet, en France, d'avoir l'accord de formateurs des enseignants français avec qui nous travaillons au quotidien et mon cursus de formation en maîtrise en éducation à l'UQAC au Québec nous a permis de rencontrer des formateurs québécois intéressés par notre approche.

Notre échantillon est donc constitué de formateurs volontaires à qui notre travail a été présenté. Nous avons choisi de solliciter quatre formateurs enseignant dans différentes disciplines présentes à l'école primaire : le français et les sciences (mathématiques et sciences). Nous avons souhaité qu'ils enseignent tous depuis plus de cinq ans en formation des maîtres, nous pouvons donc les considérer comme expérimentés. Ils

ont tous eu une charge de tutorat de stage qui leur permet d'intervenir sur les deux domaines de l'alternance en formation.

Lors de la constitution de notre échantillon, un formulaire de consentement a été proposé aux formateurs volontaires (annexe 1). Ce texte de présentation du cadre de notre recherche a été couplé d'une consigne orale lors de la première prise de vue citée ci-dessus : « Nous souhaitons rendre intelligible votre activité d'enseignement en salle de cours par une confrontation à votre activité réelle filmée que vous observerez et dans laquelle vous pointerez vos pratiques habituelles. Nous analyserons ensuite plus précisément la médiation que vous opérez ainsi dans le dialogue théorie/pratique dans cette activité ».

3.3 Choix d'une méthode de collecte des données

Notre souci de choisir un mode de collecte de données adapté à notre travail nous a amené à explorer différents instruments méthodologiques : l'autoscopie, l'entretien d'explicitation, la méthode des incidents critiques dont nous ferons un bref état expliquant les raisons de notre choix. Nous pointons ci-dessous en quoi les instruments non retenus nous ont permis d'affiner nos besoins et nous ont aidé à préciser nos choix. Nous adopterons la méthode d'auto-confrontation, dans le cadre d'une méthode de clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000).

L'autoscopie :

Après recension, nous n'avons pas choisi pour notre collecte de données l'auto-scopie car c'est l'interaction entre l'observation de sa pratique en vidéo et le choix de régularités retenues par l'acteur qui nous a paru le plus intéressant pour répondre à notre

recherche. En effet, l'autoscopie, procédé consistant à enregistrer une personne afin qu'elle évalue ses performances par confrontation à son image (Mottet, 1997), était insuffisante pour répondre à notre question de recherche. Dans la situation rigoureusement limitée par la vidéo, nous nous inscrivons dans un dispositif développemental où l'organisation d'une nouvelle activité dirigée se superpose à l'activité ordinaire de l'autoscopie. La personne devant alors analyser son activité, l'élucider pour elle-même mais aussi pour le chercheur, dans l'axe de travail spécifique défini par la question de recherche et la méthodologie de l'entrevue choisie. Le sens de l'activité est alors déterminant, moteur pour le sujet (Vygostky, 1934-1997), et change les objectifs et les conditions de travail à partir de l'enregistrement vidéo.

L'entretien d'explicitation

Quant à l'entretien d'explicitation dont la spécificité est de viser la verbalisation de l'action, Vermersch (1994, p.26) affirme:

L'entretien d'explicitation constitue un ensemble de techniques qui ont pour but de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. L'entretien d'explicitation vise donc en priorité la verbalisation de l'action, telle qu'elle est effectivement mise en oeuvre dans l'exécution d'une tâche précise. Bien entendu le terme d'action ne recouvre pas seulement des actions matérielles, mais comprend aussi les actions mentales.

Mais, selon Vermersch (1994), cette technique a trois buts : le guidage pour s'informer, s'auto-informer et une prise de conscience par l'explicitation qui ne nous suffisait pas pour notre travail de recherche. Nous nous efforcerons de savoir ce que les formateurs font réellement et comment ils le font par l'observation en acte plutôt que par la seule analyse de ce qu'ils disent qu'ils font. Nous ne retiendrons donc pas l'entretien d'explicitation car ceci nécessite de ne pas travailler sur leurs discours hors contexte qui

auraient certes une cohérence narrative mais qui réduiraient les apports de la complexité de l'action, car ils obligent les acteurs à mettre en ordre leurs actions complexes

Notre méthodologie veillera donc à offrir aux formateurs le cadre propice à cette explicitation en considérant tour à tour par la confrontation aux vidéos :

- le rôle de l'explicitation et de l'institutionnalisation des pratiques et des savoirs,
- la place de ces pratiques et de ces savoirs au cours de l'action (moyens ou fin, activités primaires ou secondaires).
- le poids de la mise en forme narrative des pratiques
- le caractère explicite ou implicite de ces pratiques et de ces savoirs
- l'intériorisation par les acteurs de logiques méta-discursives qui les empêchent d'exprimer les logiques pratiques (Lahire, 1998).

Ainsi, notre méthodologie d'explicitation de l'activité devra se faire par une analyse dialectique du fait de la mise en discussion des points de vue du discours (émergeant de l'observation de sa pratique effective), de l'observation de cette pratique et de l'analyse de ces différents niveaux. De plus, nous retenons la place irréductible et première de l'acteur dans la description de sa propre pratique.

La méthode des incidents critiques

La méthode des incidents critiques de DeKetele et Postic (1988) pouvait nous intéresser alors. Dans ce cas, les faits saillants cités sont relevés selon la technique des incidents critiques, encore appelée méthode des enregistrements anecdotiques, qui est une autre forme de technique narrative, mise au point par Flanagan (1949). C'est une technique essentiellement narrative, mais utilisée dans l'étape analytique à des fins attributives surtout par des Anglo-saxons. C'est une technique de description séquentielle, non sélective, claire, narrative du comportement sous certaines conditions. Cette technique se distingue, d'une part, des échelles d'appréciation qui donnent une interprétation

sommaire du comportement observé et, d'autre part, des études de cas qui contiennent un plus grand nombre de données. DeKetele et Postic (1988, p.62) la décrivent :

[la méthode des incidents critiques] porte sur les incidents critiques courants et spécifiques au sujet observé. Elle consiste à noter, le plus rapidement possible, des incidents critiques, c'est-à-dire les paroles significatives qui ont été prononcées ou les actions significatives qui se sont déroulées dans des situations concrètes et cela dans un grand souci de ne rapporter que les faits exacts et non des opinions ou jugements.

Nous ne retiendrons pas non plus cette méthode car elle met l'accent sur l'événementiel et le singulier, alors que ce sont les régularités dans les pratiques qui nous intéressent.

Toutefois, nous retiendrons quelques éléments de cette méthode et notamment les conditions d'une bonne gestion de la subjectivité décrite par Corbally (1957). Si une certaine subjectivité est possible, voire normale dans le choix des incidents critiques cités par les sujets, lors de la transcription, point de subjectivité, les mêmes faits doivent être rapportés de façon identique par deux observateurs choisissant le même incident.

Notre méthodologie devra donc laisser au formateur l'initiative d'identifier les régularités de son activité susceptibles d'être interrogées. Il est le seul à même de repérer sur la vidéo de sa pratique, les paroles et actions révélatrices de sa pratique habituelle. De plus, nous devons donc adopter, dans notre démarche, une notation la plus simple possible, qui inclut par exemple : la date, l'énoncé de la situation, la description des faits, le rapport de toute information relative aux faits cités. Ceci sera facilité par nos enregistrements vidéo et sonores. Nous rendons compte ainsi des données d'une manière suffisamment précise pour permettre d'étayer leur analyse et pour pouvoir les mettre en discussion.

3.4 Un choix : une approche clinique de l'activité permettant un entretien en auto-confrontation

Nous avons opté enfin pour la méthode de l'auto-confrontation telle que décrite par Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000) qui prend la forme d'une activité réflexive sur son propre travail.

[...] notre approche ne saurait se définir comme un simple attachement à l'expérience vécue. Au contraire, la dynamique de la vie subjective est liée au pouvoir de se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen d'accomplir d'autres expériences. Vygotski définissait ainsi la conscience : l'expérience vécue d'une expérience vécue (Vygotski, 1934/1997). Si l'on suit ce point de vue, la prise de conscience n'est donc plus la découverte d'un objet mental, inaccessible auparavant, mais la redécouverte – la re-création – de cet objet psychique dans un contexte nouveau qui le "fait voir autrement". Bakhtine indique que comprendre c'est penser dans un contexte nouveau (Bakhtine, 1984). Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000 p.5).

Elle paraît correspondre à notre besoin de comprendre l'activité des formateurs et est adaptée à notre contexte.

La méthode d'analyse de l'activité que nous pratiquons utilise l'image comme support principal des observations. Comme nous l'avons indiqué, elle vise avant tout à créer un cadre permettant le développement de l'expérience professionnelle des personnes engagées dans ce travail de co-analyse.

S'il est maintenant acquis qu'il faut comprendre pour transformer, nous croyons que pour comprendre il faut transformer, si l'on cherche, comme c'est notre cas, à comprendre comment s'accroît ou diminue le rayon d'action des sujets, le développement et ses empêchements (Clot, Faïta *et al.*, 2000, p.4).

De plus, elle offre la possibilité d'ouvrir des possibles au niveau de l'expression des acteurs de notre recherche qu'une situation expérimentale aurait nécessité de

neutraliser. Clot et Faïta (2000) expriment ainsi ses avantages en créant un espace temps particulier invitant à sortir des discours stéréotypés :

L'objectif est de créer un espace-temps différent, où les conditions du développement, du mouvement dialogique ne se confondent pas, ou du moins puissent ne pas se confondre avec les autres cadres, ceux où s'appliquent habituellement les règles discriminant le vrai du non vrai, le congru de l'incongru, le correct de l'incorrect, etc., cadre aussi où jouent les contraintes sociales immédiates, les effets des statuts sociaux des acteurs, les rapports hiérarchiques, les inhibitions liées à la situation etc.

On peut alors espérer une certaine libération de ces potentiels subjectifs, ou plus concrètement des production discursives par lesquelles le locuteur, confronté à lui-même, outrepassé les limites que lui impose habituellement le contrôle social sous ses différentes formes, y compris celui qu'il s'impose de son propre chef : l'auto-évaluation de la conformité de ses actes par rapport à l'attente d'autrui, ou tout au moins de ce qui la représente en lui-même, bref par rapport aux normes sociales, aux genres et à la façon dont ces genres autorisent aussi l'usage ou la transgression des normes à bon escient (p.25).

C'est un espace de parole qui est ainsi possible, une situation d'auto-confrontation simple permettant que les sujets s'interrogent sur eux-mêmes et avec le chercheur. Ils revisitent leur activité effective, à l'écran grâce à la vidéo comme support de l'entretien, ils parlent alors sur ce qu'ils voient et de ce qu'ils font réellement durant leur activité :

C'est pourquoi, dans les dialogues professionnels que nous organisons, le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte jamais accompli. Dans de pareilles circonstances, notre but est de retrouver, à partir des images de ce qui a été fait et de ce que les professionnels disent de ce qu'ils ont fait, ce qui aurait pu être fait. Pour cela, nous avons besoin d'une conceptualisation nouvelle de l'activité : l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le "réalisé" n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique (o.c. p.7).

Puis rapidement la situation évolue, l'implicite apparaît, les évidences ne suffisent pas pour se faire comprendre et l'échange s'enrichit avec la nécessité d'explicitier le

non-visible qui dépend d'un autre espace-temps. Clot et Faïta (2000) décrivent ici le cheminement de la pensée et du discours de la personne qui, confrontée à son image, parvient à une explicitation de ses choix :

Après s'être découvert et retrouvé en phase avec l'image de soi, après avoir pris la mesure des disjonctions de tous ordres, notamment temporelles, qui s'opposent au parallélisme des actes filmés et de la mise en mots, on découvre aussi la nécessité de prendre position par rapport à des choix effectifs dont les raisons ne paraissent plus, a posteriori, aussi évidentes. (p.26)

Cette méthode de co-analyse en auto-confrontation simple se couple, selon Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000), d'une confrontation croisée des données qui reprend l'analyse première réalisée avec un pair selon une méthodologie proche. C'est alors un changement de destinataire de l'analyse et elle va se modifier, se compléter, s'orienter différemment. Des controverses peuvent ainsi s'engager, obligeant le sujet filmé à sortir du « je » de ses propres pratiques vers des références au genre professionnel afin d'amener l'autre par le langage à penser, à agir, sentir selon sa perspective (Paulhan, 1929).

Nous avons renoncé à cette auto-confrontation croisée avec notre échantillon dans ce premier temps de travail présenté ici et nous n'exploiterons que les auto-confrontations initiales. Toutefois, devant les avantages qu'elle laisse entrevoir pour l'exploitation des données premières issues de l'auto-confrontation, il serait souhaitable de mettre prochainement en œuvre cette auto-confrontation croisée dans le cadre d'une autre recherche.

3.5 Collecte et analyse de données

Ce travail comporte donc un système de données complexe selon la méthode d'auto-confrontation qui s'est enrichi au cours de notre travail de recherche :

- une collecte de données filmées des pratiques des formateurs dans différents cours de didactiques;
- une retranscription sous forme de synopsis des vidéos de quatre séances de cours de trois heures, une par formateur, unité de temps représentant un module de pratique d'enseignement classique;
- une collecte de données filmées de chacun des quatre entretiens d'auto-confrontation simple ayant comme support chacune des vidéos de séance (Clot et Faïta, 2000 ; Goigoux, 2002);
- une retranscription des entretiens d'auto-confrontation simple des quatre formateurs impliqués;
- une description du contexte de travail de chacun des formateurs qui a été discuté et co-construit avec le chercheur dans sa forme écrite présentée avant chaque retranscription (préparation, plan de cours sur l'ensemble du module);
- un recueil de textes écrits par certains des formateurs sera aussi éventuellement sollicité.

Caractéristiques des enregistrements vidéo

Après avoir pris connaissance du projet lors d'un entretien avec le chercheur, chaque formateur a signé un protocole de collaboration à la recherche (annexe 1).

Chaque formateur a été filmé lors d'un cours de trois heures dans le cadre des programmes de formation des enseignants de primaire (France) ou du programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC (Québec). Nous disposons donc de quatre séances de trois heures d'enseignement, soit

15 heures d'enregistrement effectuées entre le mois de janvier et juin 2005, dans les deux lieux de formation.

Ces prises de vue ont été effectuées par la chercheuse appuyée par des techniciens audio-visuels de l'UQAC et de l'IUFM. Les enregistrements initiaux sur cassettes numériques au format mini-dv ont été ainsi retranscrits et recopiés sur des CD Rom au format Mpeg 4 (UQAC) ou Divx (IUFM).

Caractéristiques des entretiens d'auto-confrontation simple

Ces entretiens ont été filmés et durent environ deux heures trente minutes chacun. Nous mettons en avant le caractère irréductible et premier de l'acteur dans la description de son expérience. Une consigne a été donnée à chacun des formateurs dans les termes suivants :

« Après avoir vu la cassette vidéo portant sur votre cours filmé, je vous demande de repérer, grâce à un arrêt sur image lors de notre entretien d'auto-confrontation, les moments habituels dans vos pratiques de formation, les actions régulières révélatrices de votre enseignement en formation universitaire et professionnelle des enseignants et de les commenter. Ces images et commentaires mettront ainsi en évidence des conceptions sur la formation, les apprentissages, avec une attention particulière sur la médiation théorie/pratique que vous opérez au sein de votre activité. »

Ainsi, lors de l'entretien, chaque formateur a sélectionné différents invariants commentés lors d'un visionnage solitaire de la vidéo. Lors de l'entretien avec le chercheur, avec la restitution vidéo de sa séance projetée, il explicite sa propre pratique, ce en quoi le déroulement de l'activité observée est habituel et révélateur de sa manière de faire en cours en formation initiale.

Caractéristiques des retranscriptions (verbatim)

Les données sonores enregistrées à partir des données vidéos ont été retranscrites intégralement et de manière chronologique dans un premier temps. En effet, comme les invariants repérés par le formateur ou le chercheur, l'unité de cours a une pertinence organisationnelle, et reflète un choix premier du formateur pour sa collaboration à notre recherche. La structuration de l'ensemble des données ainsi effectuée permettra une analyse croisée d'où se détacheront nos perspectives d'interprétation.

Il s'agit de repérer la somme des invariants retenus par le formateur sur les vidéos de manière chronologique, de les retranscrire précisément et de leur donner un nom les caractérisant.

Cette étape d'organisation des données de l'action du formateur par ordre chronologique puis thématique devra nous permettre de passer à l'interprétation de l'activité d'enseignement du formateur en prenant en compte :

- la description du formateur et du cours au sein du module;
- l'organisation chronologique des différentes phases du cours;
- l'organisation chronologique et complète des invariants cités par le formateur X.

Notre démarche de recherche s'appuie sur un recueil de corpus à partir d'entretiens oraux. Le langage oral retranscrit, loin d'être seulement un moyen d'expliquer ce que le sujet voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à agir, à sentir selon sa perspective à lui (Pailhan 1929). Les mots et la structuration choisis par le formateur émetteur mettent en valeur son activité. Ils dévoilent sa grille de lecture de la situation. Aussi, le verbatim des entretiens doit être pris comme une parole orale émise. Il

comporte donc toutes les traces de la langue orale, des imperfections, des redondances, des connivences mais aussi des silences, des suspensions inattendues. Chaque verbatim lu permet ainsi de s'imprégner des singularités de chaque formateur, il prend sens dans une chronologie et son ensemble d'exposition orale. Aussi, lors des citations ponctuelles que nous utiliserons pour étayer nos propos et nos analyses, nous contextualiserons ceux-ci sans les transformer pour autant, afin de faciliter une lecture pour le lecteur méconnaissant l'ensemble des propos du formateur.

3.6 Place du chercheur au cours de l'entretien

Le support de la vidéo lors de l'entretien nous semble suffisamment porteur d'informations pour favoriser l'explicitation des pratiques du formateur, le stimuler dans sa réflexion et l'amener à une construction de sens. Nous sommes intervenue lors des entretiens que pour faire émerger, si cela est nécessaire, les régularités entre la situation unique filmée (cadre support) et les pratiques habituelles du formateur afin de faire émerger un discours sur ces pratiques régulières, notamment celles en lien avec les liaisons théorie/pratique.

3.7 Démarche d'analyse

Nous avons procédé en deux temps : la description des activités d'enseignement des quatre formateurs et la mise en discussion de ces conséquences sur le dialogue théorie/pratique. La méthodologie choisie nous a permis, dans un premier temps, grâce à l'auto-confrontation, de recueillir des données complexes en grand nombre sur l'activité réelle des quatre formateurs en salle de cours. Celles-ci nous ont amenée dans un second temps, on le verra, bien au-delà de notre recherche actuelle qui est centrée sur le dialo-

gue théorie/pratique au sein de cette activité et elles ont dessiné d'autres sujets de recherche. Mais c'est par notre description large et empirique des données prélevées que nous rendons compréhensible cette activité d'enseignement complexe et multidimensionnelle que les formateurs nous dévoilent.

Nous adopterons la schématisation du modèle d'analyse de l'activité enseignante présentée dans notre cadre théorique (Goigoux, 2005) et nous la transposerons à l'activité du formateur pour la décrire. En effet, nous considérons que cette activité du formateur est une réponse en acte pour la tâche à effectuer comme enseignant. Ainsi les trois entrées proposées dans ce modèle, autour du déterminant institutionnel, du déterminant personnel et du déterminant public, nous offrent une structure d'analyse dont nous retiendrons trois organisateurs de l'activité du formateur: l'interprétation que les formateurs ont de leur tâche, la vision des formés qu'ils construisent et la conception du processus des formés que chacun entretient. La logique sous-jacente à son action est alors mise à jour, et il est possible d'appréhender ce qui organise son activité (voir figure 4 présentée à la page suivante). Nous mettons ainsi en évidence une théorie implicite mais aussi explicite de la didactique professionnelle de chaque formateur, des principes implicites de leurs actions et des représentations qu'ils entretiennent sur des professeurs stagiaires et étudiants. Cela nous a permis aussi de mettre en évidence la façon dont ils construisent leurs savoirs et développent leurs compétences professionnelles.

Dans un second temps, l'architecture des activités ainsi dépliée a permis la mise en évidence de leur cohérence interne autour de trois grands organisateurs qui les guident. Nous avons porté alors sur chacune des activités un regard descriptif et « métacognitif » et, ensuite, nous avons fait des hypothèses interprétatives afin de déceler et clarifier en quoi ces principes d'action explicités montraient l'intention de

médiation entre théorie et pratique sous-jacente et contribuaient à interroger les malentendus, les accroître, les clarifier, les réduire.

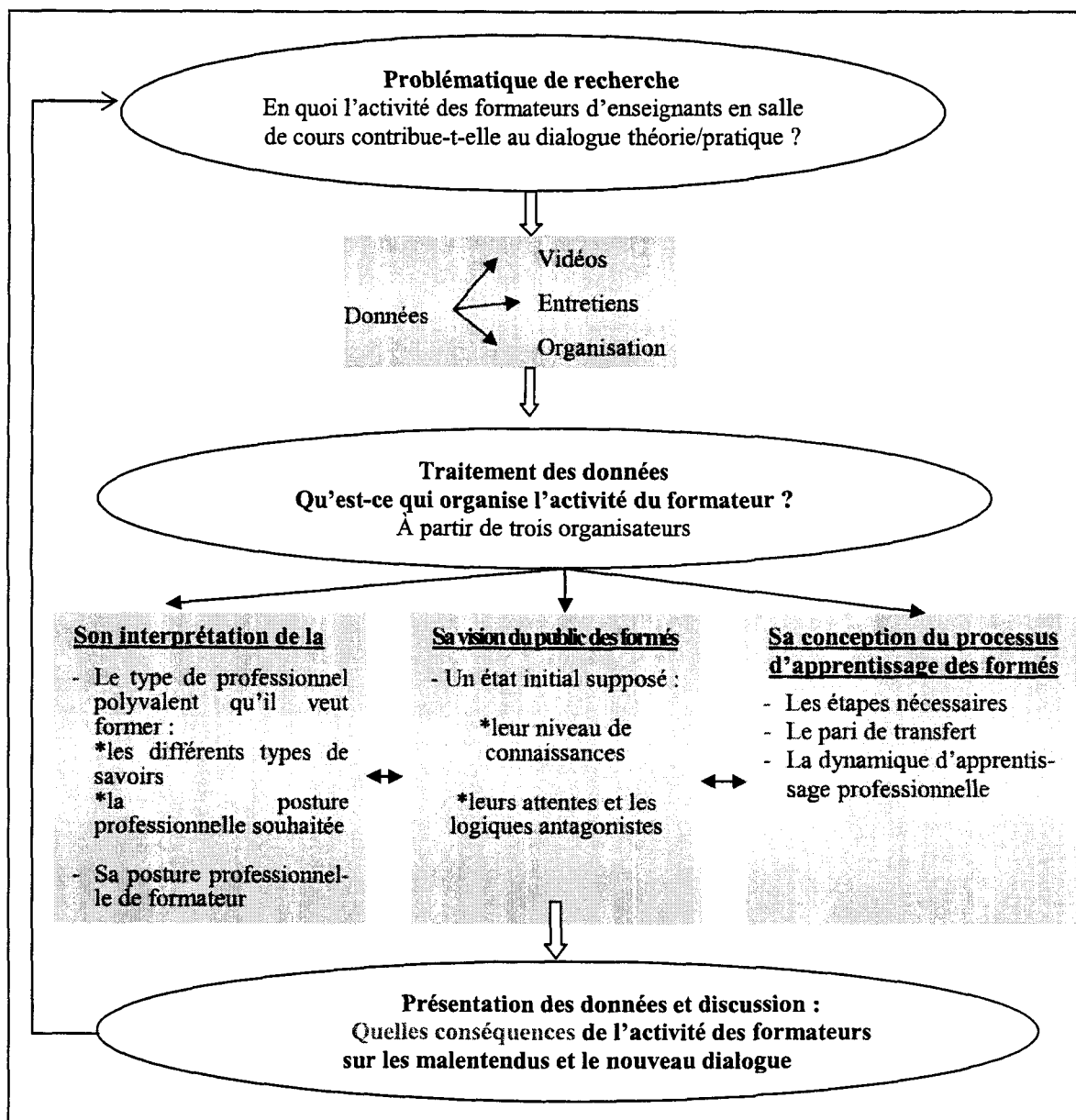


Figure 4 : Démarche méthodologique

Nous avons mis alors en discussion quelques-unes des dimensions et principes mis à jour et retenus qui jalonnaient leur activité d'enseignement en formation d'adultes, sans chercher à être exhaustif ni à les opposer. Nous avons pointé quelques conséquences de ces activités sur cette médiation sur le malentendu théorie/pratique que nous listerons, mettrons en évidence et que nous soumettrons à discussion dans le chapitre suivant pour répondre ainsi à notre question de recherche.

CHAPITRE 4

Présentation des données, analyse et interprétation des résultats

L'activité d'enseignement des quatre formateurs de notre échantillon :

Dans un premier temps, le contexte de travail de chacun des formateurs en commençant par les deux formateurs québécois puis les deux français seront décrits afin de mieux comprendre le cadre du cours filmé, puis nous mettrons en discussion quelques-uns de nos résultats.

L'analyse des données de l'activité d'enseignement des formateurs que nous avons mise à jour sur une séance, rejoint un grand nombre de questions sur la formation des enseignants. Toutefois, même si de nombreuses pistes d'interprétations se dessinent, notre contribution se limitera ici à répondre à notre question de recherche : En quoi l'activité effective d'enseignement des formateurs des enseignants contribue-t-elle au dialogue théorie/pratique ?

Nous utiliserons l'ensemble de nos données, même celles qui peuvent paraître éloignées de notre problématique, car c'est à ce prix que nous rendons intelligible dans un premier temps cette activité d'enseignement complexe et multidimensionnelle que les

formateurs nous dévoilent. La description de cette activité devrait laisser des traces objectives qui faciliteront la mise à distance et l'objectivation des pratiques de formateurs en salle de cours que la simple observation ne procurait pas.

De manière inductive, nous avons retenu trois thèmes organisateurs de leur activité (Goigoux 2005): l'interprétation de la tâche, la vision du public des formés et la conception du processus d'apprentissage des formés que les formateurs entretiennent. Ces trois organisateurs nous permettent de présenter la retranscription de nos données pour chacun des formateurs. Une focalisation sur le formateur comme acteur et non seulement agent dans l'activité d'enseignement, nous permet de mettre à jour les logiques sous-jacentes à son action, et d'appréhender ce qui organise son activité.

Ainsi, l'analyse de leur activité d'enseignement retranscrite que nous allons synthétiser dans les pages suivantes, dévoile une architecture complexe à déplier que notre méthodologie a mis en évidence.

Synthèse de l'activité des formateurs

La description de l'activité des quatre formateurs nous permet d'identifier la manière dont chacun redéfinit sa tâche et, par conséquent, d'interroger l'influence de cette redéfinition sur le dialogue théorie/pratique. Nous commencerons par les deux formateurs québécois, puis suivront les deux formateurs français. Les codes utilisés lors de chaque citation, renvoient aux quatre formateurs, chacun portant une lettre A, B, C ou D. Cette lettre sera suivie entre parenthèses de la cote de la citation dans la retranscription intégrale des propos que nous tenons à disposition.

4.1 Formateur A

4.1.1 Contexte de travail

Le formateur A. est un professeur régulier permanent de l'UQAC. Après avoir obtenu un bac. en enfance inadaptée à l'Université de Sherbrooke, il a été enseignant auprès d'élèves délinquantes et déficientes intellectuelles graves, au Québec. Après des études en Pédagogie curative à l'Université de Fribourg, il a enseigné à des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement, en Suisse. Ensuite, en parallèle à une charge de cours en adaptation scolaire, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, sur les difficultés d'intégration et d'apprentissage des élèves auprès des futurs maîtres, en cycle 1, il a été consultant auprès de parents et d'enseignants. Enfin, il a rempli les fonctions de rééducateur, en pratique privée, auprès d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire. Il détient un doctorat conjoint en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses activités de recherche et d'innovation actuelles portent sur l'accompagnement des enseignants de 1^{re} année dans la transformation de leur pratique et sur l'accompagnement de parents dans le développement de leur compétence à participer aux apprentissages de la lecture et de l'écriture, chez leur enfant. Il est aussi tuteur de stage.

Le dispositif exposé est une séance de cours de trois heures sur le site à l'université s'insérant dans la formation en didactique du français « enseignement de la lecture et de l'écriture au primaire » de 45 heures. Il s'adresse à des étudiants de première année au bac. d'enseignement.

Dans le cheminement de l'étudiant, les cours du 1^{er} trimestre portaient sur le développement de l'enfant, dont l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ceux du 2^e trimestre ciblaient les compétences à enseigner, dont ce cours qui pourrait s'appeler didactique du français au primaire et qui prépare les étudiant(e)s à leur premier stage. Le cours 3EEL-118 précède les cours *Didactique de la grammaire* et *Enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage (élèves à risque)*, élèves que l'on rencontre, maintenant, dans les classes ordinaires.

Objectifs du module :

La finalité générale de l'ensemble est de construire une pratique d'enseignement qui soit conforme aux orientations ministérielles. Il s'agira donc de développer, chez l'étudiant, des connaissances, attitudes et habiletés liées aux compétences à concevoir, piloter et adapter à *chaque élève* des activités d'enseignement-apprentissage en lecture et en écriture, au primaire. Il s'agira, aussi, de développer l'habileté à évaluer les apprentissages des élèves en cours et en fin de cycle et de sensibiliser à l'importance de développer des compétences langagières supérieures en français écrit et oral. Un autre objectif sera de développer les compétences nécessaires à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour la conception et la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage en français. Les cours de didactique prennent plusieurs formes au long du trimestre.

Finalité de la séance filmée :

Ce cours, filmé, est le premier après un stage de quatre semaines effectué en classe ordinaire et vise à aider les étudiants à faire le lien théorie/pratique avec leur premier stage, en s'appropriant trois sortes d'activités d'apprentissage nommées ci-dessous. Le fait d'analyser les pratiques de terrains rencontrées et de les confronter à celles des autres stagiaires mais aussi aux exigences nouvelles de la réforme devrait permettre à chacun des étudiants de prendre conscience de l'écart ou de l'adéquation des pratiques de terrain. Des apprentissages théoriques activés avant le stage sont réactivés autour de trois notions:

- sur les sortes d'activités d'enseignement-apprentissage: activités complexes, activités authentiques ou significantes, enseignement stratégique (ou explicite) et comment l'enseignement explicite des stratégies peut découler des observations faites au cours des activités significantes;
- la définition de la compétence à lire, le sens qu'elle a, ses composantes, ses critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle. Celles-ci sont confrontées aux expériences vécues par le stagiaire, en classe;
- l'évaluation comme processus, de la prise d'information à la décision. Les niveaux de compétence des trois cycles en lecture et la prise de conscience que plus d'un niveau peut correspondre à un même cycle.

Organisation de la séance de cours observé :

Le cours est pensé comme une succession d'activités stratégiques et signifiantes explicitées susceptibles de créer réflexion et attitudes professionnelles. Exemple : le livre « La sorcière qui se rongait les ongles » est lu avec des intentions multiples : didactiques et pédagogiques (avoir rapidement le calme au retour de la récréation sans avoir à le demander).

Objectifs disciplinaires :

Modeler le processus de compréhension de lecture que nous avons vu succinctement, au 3^e cours, et dont les étudiants se serviront pour la conception de la 3^e activité d'enseignement-apprentissage : processus métacognitif et d'élaboration, plus particulièrement, et macroprocessus.

Objectifs didactiques :

- Faire comprendre que l'évaluation est peut-être encore menaçante, même pour eux.
- Réfléchir sur le sens constructif de l'apprentissage grâce à l'évaluation
- Apprendre à organiser sa classe afin d'avoir du temps pour les élèves à risque.

Descriptif des différentes phases du dispositif du cours observé (séance 2 en bref) :

I- Introduction

- Présentation des lectures à faire, pour le prochain cours, avec l'intention de lecture.
- Mise en scène d'une activité signifiante et authentique de lecture pour les étudiants ;
- Présentation du plan de la rencontre

II- Rappel des trois sortes d'activités d'enseignement en lien avec les stages :

- Évaluation formative écrite sur les notions puis rappel et définitions. - Rappel des formes d'évaluation et dénomination dans le cadre de la Réforme
- Travail sur la répartition de ces types d'activités sur la semaine dans une classe.

III- L'évaluation de la lecture et de l'écriture : compétences et composantes

- en référence aux programmes

IV- Autoévaluation de son habileté à coopérer lors de la conception, en équipes aléatoires, d'une activité d'enseignement stratégique (explicite)

- Évaluation formative de sa compétence à coopérer par chaque étudiant en référence aux compétences à acquérir et selon les critères établis pas l'équipe au début du travail de conception, avant de partir en stage.
- Remise des travaux d'équipes sur la conception, d'une activité d'enseignement stratégique des critères d'évaluation sommative et de correction du formateur.

4.1.2 Analyse de l'activité du formateur A

Le formateur A vise à assurer sa tâche d'enseignement au plus près de la prescription qui lui est faite par le programme de formation québécois. Il nous présente ainsi la finalité générale de l'ensemble de son module:

Le MEQ ne nous dit pas comment enseigner : il propose des types d'activités variées qui pourraient mieux permettre aux élèves d'apprendre, mais il ne contraint pas. Il n'y a donc aucun texte là-dessus, mais il y en a un sur les apprentissages que les jeunes Québécois doivent faire, c'est-à-dire le Programme de formation de l'école québécoise. C'est mon expérience d'enseignante et ma connaissance d'auteurs sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture qui me permettent de développer ces compétences (à concevoir et à piloter des activités) chez mes étudiants. Cela signifie que toutes les facultés d'éducation, au Québec n'enseignent pas nécessairement les mêmes sortes d'activités ou situations d'enseignement-apprentissage. [A(61)]⁴

Ce formateur dit s'inscrire dans un modèle socioconstructiviste. Il justifie cette option par sa lecture des orientations de la réforme québécoise. Il opte donc pour un dispositif d'encadrement de la formation diminuant les exposés magistraux et pariant sur l'activité des étudiants. Pour cela, il conçoit des situations pédagogiques où se confrontent des pratiques d'enseignement dans les classes recueillies par les étudiants [A(19)] ou par lui-même et d'autres pratiques conseillées par les programmes de la réforme. Le formateur A évoque bien dans cet extrait la complexité de la tâche d'articulation dans une formation en alternance entre cours et stages de formation pratique, elle nous dit :

Tout leur a été comme lancé avant qu'ils partent en stage. La connaissance du programme domaine de formation, compétences transversales, domaine d'apprentissage, la discipline du français domaine d'enseignement, les compétences qui en font partie avec les différentes composantes et les savoirs

⁴ Les codes lors de chaque citation renvoient aux quatre formateurs, chacun portant une lettre A, B, C ou D. Cette lettre sera suivie entre parenthèses de la cote de la citation dans la retranscription intégrale des propos que nous tenons à disposition.

essentiels. C'est l'horreur ! en six cours. Mais il le leur fallait et en plus comprendre deux situations d'enseignement apprentissage et en concevoir une seule parce c'est ce qu'ils allaient voir en milieu de stage et comment une activité de structuration est une leçon améliorée parce qu'il y a une part de modelage de l'enseignant que l'on ne trouve pas dans les leçons souvent. C'était très intéressant parce que j'avais beaucoup de feed-back de leur stage. Et c'est là qu'une étudiante a dit que dans sa classe l'enseignante faisait lire une phrase. Et là ça a été long au moins dix minutes à les faire réfléchir si cette activité était une activité signifiante ou non. Une activité signifiante est un texte parce que ça doit travailler une compétence et de revenir à la compétence à lire présenter avant et qu'est-ce qu'elle est. Quelle était l'utilité de lire phrase, par phrase ? alors que la construction du sens se fait par les autres élèves avant lui ? C'était intéressant de mettre des termes sur des stratégies déjà vu avant le stage. Qu'est-ce que ça travaille ? Est-ce que c'est un savoir essentiel ? Ils commençaient à débayer comme des connaissances de savoirs et de techniques que l'enfant va tout utiliser pour construire du sens. Je ne suis pas sûr de les avoir tous convaincus [A(16)].

Grâce à l'analyse que le formateur provoque, il s'efforce de faire prendre conscience des écarts et des adéquations des pratiques avec les prescriptions, tout en apportant les notions théoriques nécessaires de manières ciblées. De plus, le formateur A se positionne régulièrement par rapport aux pratiques d'enseignement d'avant et d'après la réforme en faisant référence aux textes des programmes. Cela lui permet d'utiliser des termes de la réforme disons en parallèle avec ceux d'avant la réforme car certains persistent dans les classes de stage [A(13)].

Le formateur s'efforce donc de surmonter plusieurs obstacles qu'il identifie comme majeurs dans la formation : les étudiants ont un cursus scolaire antérieur encore prégnant, une scolarité vécue parfois éloignée des orientations actuelles et ceci pourrait être un frein à la mise en place de la réforme, mais aussi une posture d'élève encore présente et un engouement pour le terrain. En effet, ils sont convaincus que le processus de formation est sur le terrain. Tout ceci peut alors ralentir l'entrée en formation et parasiter la posture professionnelle à adopter en raison de représentations fortes et de modèles vécus à déconstruire [A(15)]. La lecture critique des pratiques traditionnelles

devient difficile et coûteuse ainsi que le passage du statut d'élève à celui de professionnel. Le formateur A pointe ces résistances après stage :

Mais j'ai eu de la résistance de certains étudiants : Pourquoi on ne commence pas par des activités de type leçon, c'est ça qui se passe dans des classes ? Là je dois argumenter, il en faut mais c'est ce qui se faisait avant la réforme. Certains, au lieu de partir d'activités complexes incluant beaucoup d'activités significatives, auraient voulu faire à l'envers [A(15)].

Aussi le formateur A va mettre en œuvre un ensemble complexe de situations à l'intérieur de son cours, des situations significatives et stratégiques de formation dont l'utilité sera explicitée, démontrée en permanence en référence aux différents savoirs disciplinaires et institutionnels dans le cadre de la Réforme. En effet, le formateur A fait l'hypothèse que l'étudiant « acteur de ses apprentissages » [A(14), A(5)] en formation universitaire et professionnelle se confrontant à des pédagogies en accord avec la réforme en salle de cours, deviendra un praticien réflexif capable de reproduire ses situations dans sa classe. Le formateur A insiste sur cette nécessité de faire les liens entre les cours et les pratiques des classes :

Je savais que j'avais trois quarts d'heures de plus mais je voulais prendre du temps pour l'analyse de leurs fautes à la fin. J'acceptai de prendre plus de temps pour prendre du temps sur les différents types d'enseignement apprentissage parce que c'est vraiment essentiel dans leurs connaissances de l'enseignement. J'ai fait des liens avec ce qu'ils avaient vécu [A(14)].

Privilégiant alors un type de formation où les situations vécues par les étudiants et explicitées seraient une expérience transférable par chacun dans le but de rendre leurs élèves acteurs de leurs apprentissages, le formateur A utilise son expertise à construire des situations modélisantes. Cela se caractérise par exemple dans la séance observée par la démonstration d'une planification qui s'adapte aux formés en cours de séance [A(1)], le formateur A évoque la planification du cours bâtie avec les étudiants dans ce sens :

[...] j'écris toujours le plan au tableau parce que j'ai souvent demandé aux étudiants s'ils aimaient cela, et ils trouvaient ça intéressant parce qu'ils savaient à quoi s'attendre. Aussi parfois, ils ont vu que je ne pouvais pas respecter le plan que j'avais prévu pour toutes sortes de raison : des difficultés particulières qui intervenaient dans les explications, le temps, peu importe. Les étudiants étaient frustrés que je ne sois pas allé au bout de ce qui était prévu. Et c'était l'occasion pour moi de leur montrer que la préparation c'est une chose et la réalisation une autre. Eux aussi auront à répondre aux élèves et à adapter aussi ça. Une préparation c'est seulement une compréhension de ce que l'on désire faire et c'est aléatoire [A(1)].

Et il choisit la même démarche sur trois autres situations : par la lecture d'un récit aux étudiants présentée comme une activité signifiante qu'ils auront à construire avec leurs élèves [A(6)], et par des évaluations formatives (qualitative) et sommatives (quantitatives) proposées, décrites et explicitées [A(10), A(22)] ainsi que par diverses formes pédagogiques de travail diverses alternant travail collectif, individuel et en équipe vécues et présumées transférables.

Le formateur A formule très clairement l'objectif de faire vivre aux étudiants une activité signifiante, activité qu'ils auront à construire pour leurs propres élèves :

« La sorcière qui se rongait les ongles » est lu avec des intentions multiples : didactiques et pédagogiques (avoir rapidement le calme au retour de la récréation sans avoir à le demander). Ce n'est pas la peine de tout voir sur le moment où je lis, mais c'est ma manière d'amener l'activité signifiante, de leur en faire vivre une parmi d'autres. C'est une activité signifiante parce que c'est un texte complet ici un livre, mais ça pourrait être un texte en une page. Je lis en interaction avec eux, parce que j'ai l'intention d'amener une activité signifiante et pour en même temps leur faire voir comment quand je lis je me parle intérieurement, je fais donc le processus d'élaboration comme eux auront à le faire, faire le lien avec mon vécu et je construis une histoire personnelle du texte. En faisant des liens avec mes connaissances antérieures [A(6)].

Le formateur A explicite de la même façon ses intentions autour de consignes de lecture et de remise de travaux :

Je demande ensuite à quelqu'un de reformuler l'intention de lecture et ça aussi, ce sera une étape après qu'ils aient donné la consigne d'une activité signifiante, de demander à un élève de reformuler. Je le fais toujours [A(2)].

La remise des travaux est une source d'apprentissage et mes étudiants peuvent évaluer mon évaluation et je leur laisse le temps. Il y a une intention pédagogique mais plus didactique [A(18)].

Il adopte donc une posture qui, par homologie, favorise l'appropriation en acte de compétences nécessaires à l'activité professionnelle des formés. Pour cela, il conçoit son cours comme un modèle de référence théorique et pratique, une démonstration de ce qu'il faudrait faire pour favoriser les apprentissages en liaison étroite avec la tâche prescrite. Il fait vivre et explicite finement chaque situation proposée, il adopte un guidage fort, demande un travail personnel ciblé à l'étudiant afin de l'aider à faire les liens entre les différents référents qu'ils ne peuvent faire seuls.

4.2 Formateur B

4.2.1 Contexte de travail et description du cours

Le formateur B est un professeur-chercheur régulier à l'UQAC. Il a enseigné trois ans au primaire, a été chargé de cours et assistant de recherche à l'UQAC. Il est personne-ressource pour l'enseignement des sciences en primaire.

Il a fait un doctorat en éducation UQAC/UQAM sur la recherche collaborative concernant l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire. Il est engagé dans des activités de recherche. Son activité est aussi nourrie de la fréquentation des classes, du compagnonnage avec des maîtres, de sa propre curiosité pour le domaine disciplinaire et de son travail de tuteur lors de suivi des étudiants en stage.

Le dispositif exposé est une séance de cours de trois heures à l'université s'insérant dans la formation générale en didactique des sciences, programmée sur quatre ans. Il s'adresse à des étudiants de troisième année de l'UQAC.

Objectifs du module :

La finalité de la séance est de travailler en interaction avec les différentes équipes d'étudiants l'appropriation de fondements didactiques de la planification et de la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage en science et technologie : démarches d'apprentissage en science et technologie et liens avec les démarches à caractère scientifique.

Ceci s'effectue grâce à la planification de situations d'enseignement-apprentissage portant sur l'univers vivant par chacune des équipes et la présentation au groupe d'étudiants sur 15 minutes avec un temps de retour réflexif orchestré par le formateur. Cette finalité s'inscrit dans la finalité générale de l'ensemble du cours et d'une démarche de formation sur quatre ans.

Le travail lors de ce cours et sur l'ensemble du module est présenté non comme l'exposé d'un ensemble théorique qu'il s'agirait de s'approprier et de mettre en pratique mais comme une entrée dans la construction simultanée de la future pratique des formés et d'une théorisation de cette pratique revue et corrigée à l'aide d'interactions et de questionnements ciblés. L'approche retenue pour ce cours veut engager chaque étudiant dans une démarche de construction qui suppose de la recherche d'informations, la réalisation d'activités de laboratoire, la conception et de la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage, ainsi que de l'interaction et de la coopération entre collègues. Pour alimenter cette démarche, des rencontres hebdomadaires permettront en collectif d'étudier le programme de formation de l'école québécoise en science et technologie, étudier les fondements sous-jacents à la didactique des sciences et de la technologie, et ce, plus spécifiquement en fonction du contexte de l'école primaire.

Finalité de la séance filmée (séance 2) :

La finalité de la séance prend consistance dans une double série d'objectifs :

Objectifs disciplinaires :

- revenir sur la conception des étudiants de concepts clés en sciences évaluer de manière formative et en direct les représentations et l'état des savoirs enseignés chez les formés afin de permettre aux étudiants de poursuivre leur démarche d'apprentissage.

Objectifs didactiques :

- travailler selon une lecture des besoins et des priorités au travers de leur présentation l'une des trois didactiques critique, normative et praticienne .
- mettre les étudiants sur une activité de type professionnelle qui va leur permettre en équipe de construire, mettre en œuvre et analyser une situation d'enseignement : apprentissage en simulation avec interactions du formateur et du groupe de formés.

Compétences touchées plus spécifiquement par le cours :

Compétence 1 : agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Compétence 3 : concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 4 : piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 5 : évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Compétence 11 : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Compétence 12 : agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Descriptif des différentes phases du dispositif du cours observé (séance 2 en bref) :

- I- Présentation de la séance : consignes de travail.
- II- Première présentation : l'acidité des aliments.
- III- Questionnement et rétroaction du formateur.
- IV- Deuxième présentation : absorption et résistance.
- V- Questionnement et rétroaction du formateur.
- VI- Troisième présentation : la coloration d'une plante.
- VII- Questionnement et rétroaction du formateur.
- VIII- Quatrième présentation : l'accueil d'un animal en classe.
- IX- Questionnement et rétroaction du formateur.
- X- Cinquième présentation : les transformations physique et chimique.
- XI- Questionnement et rétroaction du formateur.
- XII- Sixième présentation : les végétaux fruits et légumes.
- XIII- Questionnement et rétroaction du formateur.
- XIV- Septième présentation : les transformations physique et chimique.
- XV- Questionnement et rétroaction du formateur.
- XVI- Synthèse du formateur.

4.2.2 Analyse de l'activité du formateur B

Le formateur B se présente comme un didacticien des sciences, connaissant la profession à laquelle les étudiants se préparent, pour l'avoir exercée un temps. Il se sent donc légitime, car capable de faire les liens entre les trois didactiques : critique, pratique et normative (Martinaud *et al.*, 1992) qui lui semblent indispensables pour un positionnement professionnel des formés sur leurs missions [B(21), B(33), B(35), B(51)].

Quand on voit le programme, on est dans la didactique, il y a des savoirs scolaire. Mon cadre de référence, j'ai travaillé à partir de Martinaud : la didactique critique, on va aller chercher plus les réflexions issues de la recherche ; la didactique praticienne, on n'y a pas vraiment accès mais on essaie de construire quelque chose à partir de leurs tentatives et la didactique normative qui relève du programme, des évaluations. [B(21)].

J'essaie toujours de mettre en place les trois cadres de référence en interaction, même si on n'a pas d'enseignants qui nous permettent de saisir un savoir d'expérience [...] Si je ne ressens pas le besoin d'aller chercher des enseignants pour ce cours-là c'est que j'ai moi-même fait beaucoup de séances dans les classes avec des enfants et je me sens assez à l'aise pour apporter un certain nombre de réponses [...] [B(21)].

Il nous dit qu'il se bat donc, non pas pour gagner une légitimité face aux formés, mais pour valoriser sa discipline, les sciences, et son enseignement effectif à l'école sachant qu'elle peut apparaître secondaire à l'école primaire pour un enseignant polyvalent :

Le problème des sciences et de la technologie, c'est que l'on peut mettre ça de côté et ça n'embête pas trop ! Et donc moi, en même temps, il faut que je pense à l'organisation pour leur donner le goût de s'essayer en classe et que la première expérience soit valorisante pour ne pas abandonner. Et donc essayer toujours d'anticiper sur la mise en scène de la situation [B(11)].

En effet, l'enseignement des sciences et de la technologie dans les classes ainsi que le faible niveau des formés dans le domaine scientifique lui fait craindre un désengagement professionnel futur. Les formés s'approprient souvent mal des concepts, ont un vocabulaire approximatif et une vision stéréotypée de la démarche scientifique, créant des confusions graves, des représentations fausses, et des erreurs de lecture des orientations de la réforme, source de peur et de rejet de la discipline [B(50)]. Il choisit donc de les rassurer, de les conquérir et de les outiller [B(46)].

Il inscrit alors son activité dans une perspective constructiviste en s'efforçant de mettre le plus souvent possible les étudiants dans des situations professionnelles

simulées. Le temps de formation de quatre ans amène le formateur B à avoir une conception du processus d'apprentissage inscrit dans une dynamique de construction progressive des compétences des étudiants et dans une alternance réelle avec leurs expériences de terrain, elles aussi graduées. Il élabore donc une planification stratégique et progressive notamment en fonction des expériences de stages [B(48)], qui vise à favoriser les constructions et interactions entre les savoirs disciplinaires, scolaires et professionnels qu'il juge indispensables.

C'est mon premier cours de didactique, dans mon deuxième, j'essaie d'aller vers des articles de recherche qui les aident dans leur pratique, aussi des articles de revues professionnelles à l'occasion mais aussi le programme. Je les ai en troisième année à l'hiver avant leur stage 3 et à l'automne de leur dernière année à l'automne avant leur dernier stage. Dans le premier cours de didactique qui précède un stage court, je les fais construire une situation. Dans le deuxième cours de didactique qui précède un stage 4, je vais plus essayer de les faire travailler dans une perspective de séquence et ça va me permettre d'aborder la question de l'interdisciplinarité scolaire [B(48)].

Comme les formés ne peuvent faire seuls les liens entre deux discours parfois antagonistes, celui de la pratique et celui de l'université, ni faire toujours seuls les liens pertinents avec les références théoriques et pratiques en construction, c'est une grille de lecture des réalités professionnelles qu'il veut leur donner [B(3), B(42), B(16), B(22), B(27)]. Il donne un exemple des conséquences d'une erreur de lecture de la réforme sur lequel il intervient:

Ils ont compris avec la réforme qu'ils ne pouvaient plus donner une consigne trop précise mais au nom de l'ouverture on ne peut plus rien faire. Mais [...] Si les enfants font des choses qu'on ne peut plus rien comparer, alors ça n'a pas de sens non plus. Alors cette idée d'ouverture j'y reviens souvent parce que je crois qu'elle est mal interprétée dans la lecture de la réforme. C'est compris en terme de : on ne peut partir d'une question si elle ne vient pas de l'enfant, on ne peut plus faire une consigne, on ne peut plus proposer une procédure [B(16)].

Il sait aussi que souvent, les étudiants privilégient le faire, l'action. [B(30)] et pour lui c'est un faux critère de qualité :

Parfois ils vont nous dire on apprend mieux si on travaille en équipe et si on fait [...] Mais pour moi le critère de qualité c'est la réflexion et pour réfléchir on n'a pas toujours besoin de faire. Alors si je veux soutenir ce travail je peux parfois le faire en démonstration, ça peut être un premier réflexe parce que le groupe est trop grand. Je suis toujours attentive dans mes choix de questionner, de relancer, une petite piste de réponse [B(30)].

Les formés sont à la recherche de modèles, de pratiques infaillibles et ils sont gênés quand le formateur les questionne sur leurs savoirs, leurs choix pédagogiques. La réflexion, les lectures et les éléments de la recherche que l'on peut leur apporter les déçoivent même parfois, parce qu'ils complexifient leurs choix pédagogiques et différent l'action [B(49)].

Ainsi il bâtit son cours sur l'interactivité afin de pouvoir analyser, décomposer, questionner et de cette manière, ancrer une attitude de réflexivité chez les formés grâce aux liens tissés entre formation et situations professionnelles [B(5), B(6), B(29), B(30), B(18), B(21)]. Son objectif visé est clair :

Être capable de justifier ses choix, ne pas faire pour faire. Mais être capable de savoir pourquoi tel ou tel choix. J'y reviens toujours [B(A-36)].

Et il parie sur un cours interactif pour intégrer théorie/pratique :

J'essaie qu'il y ait plusieurs petites productions pour qu'il y ait ce type de travail le plus souvent possible. Du moins, ce que j'essaie de faire quand je suis en grand groupe, c'est d'avoir des exposés interactifs pour les faire mobiliser ce que l'on est en train de faire ensemble et les faire transformer, restructurer pour que je puisse toujours les mobiliser à partir de leur construction à eux. Parce que pour moi, l'intégration théorie/pratique, ce n'est pas j'applique ce que j'ai appris, c'est une transformation en contexte. Et cette transformation même si l'on n'est pas en contexte réel de classe si on est en contexte de concevoir

quelque chose qu'ils sont entrain de mobiliser, ils sont en train de restructurer. J'essaie toujours d'aller chercher comment ça résonne pour relancer [B(9)].

Il privilégie la mise en place des situations qui convoquent l'une ou l'autre des dimensions majeures de l'activité d'enseignement : la conception, la réalisation simulée et l'analyse de séances par les étudiants. Il répond ainsi à l'hétérogénéité du groupe d'étudiants qui nécessiterait une individualisation; toutefois, les contraintes de temps et de nombre ne permettent pas de pousser aussi loin que nécessaire pour aider au processus individuel de construction professionnelle [B(8), B(13), B(17), B(26), B(15), B(32), B(38)].

Valorisant les productions des étudiants, il conjugue son objectif d'individualisation et leurs demandes d'activités. Motivant les étudiants par un engagement verbal, intellectuel et corporel fort durant son cours, le formateur évalue dans la tâche en équipe proposée régulièrement, comment les étudiants ont interprété les concepts didactiques énoncés au cours des séances antérieures [B(1), B(43)]. Par ce dispositif, il individualise ses interventions et apports théoriques et pratiques, il gère l'hétérogénéité du groupe et poursuit son entraînement à faire les liens nécessaires avec les différents savoirs. Son commentaire sur la quatrième présentation lors de la séance filmé est explicite :

Ils ne m'aiment pas quand je fais cela, mais pour moi, c'est là qu'ils apprennent le plus, ils ont construit, réfléchi et maintenant, on revoit cela ensemble. Je reviens sur des points vus en début de session. La démarche on a vu cela en début de session, ça fait longtemps et ils ont eu un examen. Je ne leur permets pas d'oublier ce qu'il y a dans l'examen parce que je vais aller le rechercher, les solliciter. Je leur dis que c'est l'ensemble de ce que l'on voit qu'on doit remobiliser pour être capable de justifier nos choix pédagogiques. Réfléchir en mobilisant [B(18)].

En effet, pour lui, l'objectif premier de ce dispositif est l'individualisation de ses interventions théoriques et pratiques sur des objets choisis par le groupe d'étudiants, et

l'évaluation de leur processus de transformation. Il fait ainsi émerger des pratiques habituelles de terrain [B(34)] sur lesquelles il ne se positionne jamais contre, mais il cherche à trouver un équilibre pour impulser une adhésion réflexive.

Il peut être alors réactif face aux points forts assimilés, aux confusions et représentations fausses qui se dévoilent. Nous retiendrons deux extraits des propos du formateur B qui illustrent la pertinence de sa démarche pour évaluer les étudiants grâce à une mise en activité, ainsi que l'individualisation et l'activation de l'analyse réflexive qu'elle permet:

Ici j'ai leur compréhension de ce que c'est un problème. Pour eux, ce n'est pas une tâche complexe où je vais chercher des solutions, c'est une question de motivation. C'est important pour moi d'avoir accès à cette représentation pour aller rechercher et relancer leur interprétation. Et là on le voit ici, on a les signes, on n'y échappe pas. Ça les mobilise, ça les dérange. Ils n'aiment pas ça ! Mes questions d'analyse réflexives, ça les dérange toujours. [B(6)].

Le genre de question qu'ils n'aiment pas : l'idée du changement conceptuel auquel tiennent beaucoup les didacticiens en sciences. Qu'est-ce que l'on peut viser comme changement conceptuel ? On va voir dans la réponse de V. que je vais le brasser un petit peu, mais c'est l'idée d'aller reprendre des questions didactiques et les faire réfléchir à partir de leur réalisation. Ils ont de belles certitudes. [B(7)].

Le formateur illustre différents points sur lesquels les formés se dévoilent grâce à cette situation simulée et sur lesquels il peut intervenir dans le domaine de la maîtrise de concepts [B(40)], la notion de pédagogie par projet [B(26)], les confusions entre situations d'apprentissage et techniques de motivation [B(40)]. Il prend ainsi comme objet de travail des pratiques pédagogiques diverses, des discours parfois antagonistes, des conceptions erronées et les confronte avec une exigence didactique réaffirmée.

Avec des exigences didactiques fortes et des interventions ciblées selon les équipes [B(27), B(13)], ferme et sans complaisance parfois [B(44)], il veille à l'alternance d'action et de réflexivité à partir de réalités de terrain qu'il rend progressivement lisibles aux formés et sur lesquelles il les arme grâce à une articulation des différents savoirs dans des contextes variés. Il les rassure professionnellement, comme une invitation à pratiquer avec exigence face aux élèves et avec responsabilité face à leurs missions [B(9)].

4.3 Formateur C

4.3.1 Contexte de travail

Le formateur C est un professeur du secondaire certifié détaché dans le supérieur. Il a fait des études scientifiques en classes préparatoires, a un diplôme d'ingénieur en génie informatique depuis 1989 de l'Université de Compiègne, et un DEA en informatique de Clermont-Ferrand en 1990. De 1990 à 1993, il a été formateur d'adultes en formation initiale CAP/BEP pour le CCI et la Chambre des Métiers. Il est entré en formation PLC2 en 1993-1994, puis à exercer quatre ans comme professeur de collège.

Il est engagé dans la formation d'enseignants depuis sept ans. Il enseigne dans la formation en mathématiques des professeurs des écoles stagiaires et des professeurs des lycées et collèges. Il est aussi responsable du département de mathématiques à l'IUFM depuis 2003. Il assure donc des cours en formation initiale et continue pour ces deux filières. Il organise des rallyes mathématiques avec les classes du primaire du Puy-de-Dôme depuis plusieurs années.

Il mène aussi des activités de recherche autour de la maternelle dans le groupe Démathé avec l'INRP depuis 2003.

Le dispositif exposé est une séance de cours de trois heures sur le site de formation s'insérant dans la formation générale en didactique des mathématiques (50 heures). Il s'adresse aux professeurs stagiaires, deuxième année à l'IUFM.

Cette séance s'inscrit dans un cycle de trois séances sur la maternelle. Compte tenu des contraintes d'organisation du module, deux autres séances sur la maternelle sont prévues en juin (travail sur les progressions).

Après une première séance sur « Comment les enfants apprennent à compter », l'objectif de cette séance (la seconde) était de les faire travailler sur une difficulté réelle et très souvent occultée par les maîtres, à savoir les problèmes d'organisation en général et de collections en particulier. La séance suivante se proposait d'explorer les situations de classe en maternelle qui peuvent donner lieu à une activité mathématique.

Objectifs du module :

La finalité de la séance est de faire prendre conscience au professeur stagiaire de l'existence de nombreux problèmes de structuration de collections et de parcours exhaustifs de celles-ci. Cette finalité s'inscrit dans la finalité générale de l'ensemble du module. Le but recherché est que chaque professeur-stagiaire ait une bonne connaissance des contenus à enseigner, des démarches à employer et des compétences exigibles des élèves, pour lui permettre de construire des pratiques indispensables à leur enseignement des mathématiques à l'école primaire.

Finalité de la séance filmée :

La finalité de la séance prend consistance dans une double série d'objectifs :

Objectifs disciplinaires :

Revenir sur les stratégies de dénombrement par comptage des collections.

Objectifs didactiques :

- Faire émerger qu'une activité aussi banale que le dénombrement d'une collection met en œuvre un certain nombre de connaissances non numériques, connaissances relatives à l'organisation de collections.
- Faire apparaître que ces connaissances sont présentes au-delà de ces seules situations de dénombrement.
- Proposer une situation qui permette de conduire une étude détaillée des variables et de leur impact sur les procédures élèves.

Descriptif des différentes phases du dispositif du cours observé ((séance 2 en bref) :

I- Introduction : Cadre de travail présenté aux stagiaires :

Rappel de la progression dans le cadre de l'école maternelle.

II- Explicitation des objectifs :

Identifier un objet d'étude et réfléchir sur sa mise en place.

III- Alternance de temps de travail sur deux objets sous forme d'alternance entre travail de groupe et synthèse collective:

- des travaux d'élèves de C.P.
- une situation en maternelle extraite de travaux de J.Briand, didacticien des mathématiques.

4.3.2 Analyse de l'activité du formateur C

Le formateur C adopte une posture de didacticien des mathématiques et de formateur novice favorisant l'activité des stagiaires sur des savoirs savants ou de la pratique et la réflexion sur les élèves. Confronté à un public qu'il juge hétérogène et difficile en raison d'une activité professionnelle différée et réduite à quelques stages seulement durant l'année [C(46)], il conçoit son cours comme un combat à gagner. Ces propos traduisent cette difficulté :

Un groupe de PE2 c'est très difficile.

[...] quand on essaie de leur donner des éléments d'analyse par rapport à des objets mathématiques, ils nous disent : vous nous barbez avec vos théories, si on met en place des dispositifs de préparation fine de séquences, ils nous disent que l'on est loin de leur préoccupation parce qu'ils ne vont pas les mettre en place. On jongle entre ces deux éléments en permanence, et donc cette séance montre bien cette recherche de mise en équilibre permanente de ces différents éléments [C(30)].

Il est donc sous tension [C(34)].

Je bafouille à un moment, c'est sûrement la fatigue, il y a une forme de tension, une séance comme celle-là tu en sors...C'est souvent le cas d'ailleurs [C(34)].

Il veut convaincre de la pertinence des contenus qu'il propose pour cette formation professionnelle [C(36)], gagner la confiance des Professeur des écoles. [C(10), C(35), C(44),C(45)].

Il insiste et détaille :

Si je n'arrive pas à les convaincre, alors [...] [C(35)].

Si on touche du doigt des connaissances mathématiques là sur cet objet précis, sur ce contexte non numérique, il n'est même pas question de nombre, et que pourtant on est en train de faire des mathématiques avec des moyennes sections et que ce sont réellement des mathématiques et bien si je n'arrive pas à les convaincre qu'il y a une réelle activité mathématique de la part de l'élève alors j'ai perdu ! [C(36)].

Le pari de la séance est là. Si j'arrive à les convaincre que ce dont je leur parle ce n'est pas du jus de cerveau [...], sans réelle conséquence pour l'enseignement, d'une certaine façon, j'ai gagné [C(10)].

Il craint leur non-adhésion et leur découragement devant l'ampleur de la tâche, aussi il va les accompagner, nommer les ressources à mobiliser, les localiser. Il explicite cette articulation et valorise les formés en démontrant le potentiel qu'ils ont et ignorent :

D'ailleurs ça marche relativement bien. Ils trouvent tous! Je ne sais pas si je le dis dans cette séance ou la suivante je leur ai dit : Vous êtes forts et vous ne vous en rendez pas compte à quel point la formation que vous avez reçue vous prépare à développer ce type d'analyse a priori qui va vous être indispensable en classe dans l'enseignement des mathématiques [C(24)].

Ainsi, il les enrôle dans différents types de tâches afin de leur démontrer la nécessaire mobilisation de compétences antérieures disciplinaires et transversales qu'il estime qu'ils possèdent, mais aussi la nécessaire acquisition de nouvelles connaissances à articuler.

Il cherche leur collaboration entre deux logiques, une favorisant leur action à court terme et une à plus long terme. Il privilégie la seconde, mais tâtonne sur les formes de travail et les objets à étudier. Il fait des choix de formes de travail qu'il justifie [C(44)] :

C'est une manière de contrôler le stress, la peur du vide. Ce qui est relativement infondé par rapport au développement de la séance. Selon le souvenir que j'en ai les groupes ont bien fonctionné, c'est un raisonnement moyen, ils sont bien entrés dans les différentes tâches proposées, ils ont été très attentifs dans les moments de retour au collectif pour mesurer l'écart entre ce que j'allais raconter qui était quand même majoritairement des éléments qu'ils avaient pu faire apparaître dans chacune de leurs discussions. À chaque fois, dans les phases collectives, il y a deux temps : le premier temps va permettre de synthétiser ce que les groupes ont produit comme analyse a priori et ce qui me permet de gérer une transition sans que ça apparaisse clairement, ce qui donne de la fluidité [...] Une forme de glissement, de non-rupture, entre l'analyse qu'ils produisent et le nouveau travail qui va être demandé de nouveau [C(44)].

Par exemple, il rejette dans son cours la simulation de séance d'enseignement faite par les étudiants :

De plus, le choix que l'on avait fait l'année dernière, c'était de faire vivre des dispositifs de préparation régulière de séance et d'exposition au reste du groupe. Car quand on avait fait le bilan à la fin de l'année d'avant, ils souhaitaient que cette dimension soit prise en compte. Et en fait, c'était une erreur. Matériellement, c'était impossible parce que cela prenait trop de temps par rapport à d'autres dispositifs [C(41)].

Il privilégie l'analyse de travaux d'élèves ou l'analyse de pratiques professionnelles de terrain en espérant une appropriation et donc un degré de généralisation. :

Il y a des séances où il y a une tension théorique et frontale plus importante, comme la précédente et d'autres où ils vont être dans d'autres types d'analyse a priori fine comme la suivante. Voilà les trois types de séance. Celle-là étant une sorte d'intermédiaire et en même temps, il y a tout ce que je voudrais qu'il y ait tout le temps, à la fois des éléments qui leur permettent de développer des compétences importantes, d'augmenter leur compréhension d'éléments didactiques, d'analyser les conséquences de gestes professionnels qui masquent

parfois des difficultés et qui en même temps leurs donnent des éléments pragmatiques qui leur permettent d'être efficace en classe. Ce n'est pas la séance parfaite mais il y a les ingrédients que je voudrais voir apparaître dans chacune des séances. On y arrive sur quelques séances [C(31)].

Il tente de réduire son temps de parole, les exposés magistraux, pour augmenter les temps d'activité des stagiaires :

Chaque phase collective, ce n'est pas très nette dans l'animation, mais c'est une synthèse de ce qui a été fait et dit dans les groupes. Le vrai travail intellectuel est fait dans les groupes. Au-delà des moments de synthèse qui permettent juste d'acter un travail réalisé dans les groupes, le cœur de l'activité est là dans ces groupes et c'est là que se joue le fait qu'ils vont imaginer que ça peut se faire en classe ou que c'est farfelu [C(33)].

Par exemple, confronté à l'exigence d'utilité immédiate de l'enseignement dispensé, exigence demandée par les formés, il facilite leur entrée dans une activité intellectuelle qu'il juge indispensable en sollicitant différents positionnements de leur part. En effet, en alternance, le positionnement « d'élèves » puis celui d'étudiants à praticiens, celui de concepteurs et celui de praticiens réflexifs sur des situations diverses extraites de classes sont demandés (travaux d'élèves, compte-rendu de pratiques issues de la classe ou de travaux de recherche...).

Lors de la séance filmée, il nous explique sa stratégie:

Je ne les prends pas pour des imbéciles en leur faisant faire un travail de moyenne section. Les gestes qu'ils mettent en œuvre et le glissement progressif qui s'opère entre je fais et maintenant j'imagine que c'est un élève qui fait mais en même temps, le fait de faire moi-même me permet de développer de la lisibilité sur ce qu'un élève est susceptible de faire [C(23)].

Je ne renonce pas à prendre le risque de passer pour le « didacticien de service ». Je me suis prémuni non pas des types de reproches qu'ils peuvent me faire, je m'en contrefiche! Oui, parce que je pense que ce que je leur raconte a un intérêt et une utilité en classe. Par le biais de ce double encadrement de l'émergence de mon concept à travers une analyse de production d'élève et le descriptif d'une situation mis en œuvre par Brian dans la classe, j'étais très content de moi, parce que c'est une mise en œuvre dans les classes et surtout

c'est capital pour moi, je veux leur montrer que c'est mis en œuvre dans les classes et à quel point les analyses a priori qu'ils ont mis en œuvre correspondent à ce que l'on peut attendre et ce qui se passe effectivement. Parce qu'ils sont dans une forme de crispation et ils semblent penser- c'est très net au niveau des Professeur des écoles 2^e année- que ce qu'ils ont appris avant ne leur sert pas en grand-chose et qu'il n'y a pas forcément de lien entre ce que l'on fait en PE1 et en PE2. Or ils ont mis en œuvre des mécanismes intellectuels d'analyse a priori qui leur semblent sans fondement par rapport à l'utilité. Or le but de ce moment-là est de les convaincre que certes ils ont peu de visibilité sur ce que les élèves vont produire mais ils ont un moyen de développer une anticipation potentielle. s'ils entrent par des analyses didactiques a priori et dans les mécanismes que développent les élèves, je formule l'importance de cette démarche et son utilité, ça à une fonction, ce n'est pas une lubie d'un prof de math. et qu'ils vont développer une connaissance au cours des années sur les situations et sur les élèves qui va leur servir. Se servir des connaissances mathématiques et des connaissances sur les élèves pour imaginer ce qu'ils vont produire [C(20)].

En raison du très grand nombre d'objets disciplinaires à enseigner et du temps réduit de formation dont il dispose, il adhère aux choix de programmation de formation fait par son équipe disciplinaire. Il choisit donc des objets de travail et en exclut une bonne partie (par exemple pas de travail sur les opérations, la présentation de travaux d'étudiants...).

[...] quand on réalise la programmation du module, on essaie de réaliser un pot-pourri entre les attentes des stagiaires et ce que l'on juge comme étant nécessaire de travailler parce que plus difficile à mettre en place en classe au quotidien.... On ne travaille pas sur la mise en place des techniques opératoires par exemple parce que notion, facile, non pas si facile, identifiée donc visible. Il y a une forte attente sociale sur ces concepts-là. et on fait l'hypothèse qu'en PE1 ils ont fait l'acquisition d'éléments de compréhension de notre système décimal qui devrait leur permettre de s'en sortir [...] On a tort, on a raison, je ne sais pas. On n'aborde pas tout, on fait le choix de laisser tomber complètement ça. Ceci nous permet de consacrer nos heures à des choses qu'on identifie comme plus importantes, importantes ce n'est pas le terme, plus nécessaires à leur formation dans le cadre d'une mise en œuvre en classe [C(28)].

Il préfère étudier de manière approfondie un petit nombre de sujets plutôt que tout survoler. Il choisit des concepts et des situations qu'il juge transférables.

Grandeur et mesure, le truc redoutable et pourtant marginal en termes de pratique, et donc on passe du temps sur du marginal! On a un dispositif qui marche bien et c'est peut-être pour cela que l'on continue et qui permet d'opérer un transfert sur l'ensemble des situations à travailler sur grandeur et mesure. En gros, on va travailler de manière détaillée sur le concept d'aire et après, on a notre situation de référence qui leur (les PE2) permet d'avoir une analyse cohérente que l'on veuille introduire les longueurs en cycle 2, les volumes en cycle 3. Tout à coup il y a quelque chose de tout à fait transférable. Ça marche bien, ils l'identifient bien. Ce qui permet alors de leur faire vivre des situations qu'ils pourront mettre en place, faire des analyses sur d'autres et avoir des grilles d'analyse. Ça leur permet de développer un regard sur la mathématique dans les livres [C(29)].

Il prend appui sur les pratiques professionnelles de terrain auxquelles les stagiaires se réfèrent et cherche à en montrer les avantages et les limites. Il articule donc des savoirs théoriques disciplinaires et des savoirs issus du terrain professionnel afin de développer des compétences de mobilisation et d'analyse chez le professionnel qu'il veut former. Il parie donc sur des connaissances antérieures supposées et des capacités de transfert des formés pour atteindre ses objectifs d'apprentissages.

4.4 Formateur D

4.4.1 Contexte de travail

Le formateur D est un professeur du secondaire enseignant dans le supérieur. Il a fait des études de lettres classiques, il a été sept ans professeur de lycée. Il est engagé dans la formation depuis une quinzaine d'années, il est aussi engagé dans des activités de recherche autour d'un domaine différent (lecture et écriture de la littérature: il a ainsi collaboré aux recherches de l'INRP dirigées par C. Tauveron). Sa réflexion sur l'enseignement de l'observation réfléchie de la langue est nourrie de la fréquentation des

classes, du compagnonnage avec des maîtres, de sa propre curiosité pour le domaine disciplinaire.

Le dispositif exposé est une séance de cours de trois heures sur le site de formation s'insérant dans la formation générale en didactique du français (60 heures). Il s'adresse aux professeurs stagiaires, deuxième année, à l'IUFM. Le cours envisagé est extrait d'un module de formation qui porte sur l'enseignement de l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL).

Objectifs du module :

La finalité de la séance est de faire prendre conscience aux PE2 de la nécessité de reprendre un travail à leur niveau d'observation et de description de la langue, bref de construire une relation aux « savoirs savants » à didactiser sans trop se fier à leurs souvenirs scolaires ni aux propositions des manuels.

Cette finalité s'inscrit dans la finalité générale de l'ensemble du module : aider les PE à construire une pratique d'enseignement qui soit conforme aux textes officiels, lesquels demandent une observation réfléchie, et non la transmission d'un corpus de règles. Ainsi, la réflexion sur la pertinence didactique inaperçue de la règle traditionnellement énoncée en CE1 permet de revenir sur les finalités de l'ORL et sur les dispositifs d'enseignement traditionnels (cf. séance 1). La mise en situation de résolution de problèmes illustre l'idée d'une intervention didactique sur le raisonnement et les conceptualisations des élèves (cf. séance 1) et prépare le travail sur un enseignement constructiviste de l'orthographe (cf. séance 4). La découverte de phénomènes méconnus prépare à une réinterrogation des concepts déjà là (cf. séance 3).

Finalité de la séance filmée (séance 2) :

La finalité de la séance prend consistance dans une double série d'objectifs :

Objectifs disciplinaires :

- revenir sur la conception par les PE2 de la notion d'adjectif (points de vue morphologique et syntaxique et, accessoirement, sémiotique) ;
- renouer avec une pratique réfléchie en soumettant quelques situations problèmes à résoudre, et prendre conscience qu'il y a dans la langue des zones non réglées (notation de l'aperture des voyelles finales, cas des adjectifs en -il / -ile, ...) ;
- percevoir l'ampleur de phénomènes orthographiques souvent laissés dans l'ombre quoiqu'ils traversent la morphologie flexionnelle et dérivative du français (phénomènes issus de phénomènes anciens : vocalisation du -l-, dénasalisation, habitudes graphiques de la notation,...).

Objectifs didactiques :

- relativiser une règle traditionnelle (« pour former le féminin des adjectifs, on ajoute un -e »), en se fondant sur un regard sur l'ensemble de la langue et sur la réalité des erreurs d'élèves ;
- comprendre l'articulation – pertinente mais souvent non réfléchie - dans la pédagogie traditionnelle entre thème de travail (variations entre masculin et féminin dans la morphologie de l'adjectif), pratiques et conceptions déjà là (statut des lettres dérivatives ; segmentation du groupe nominal, segmentation de la phrase ; traitement encore largement sémantique du genre) et objectifs à long terme (aider à la grammaticalisation des catégories du genre, à la conceptualisation de l'adjectif comme extension du groupe nominal ou comme élément du groupe verbal ; initiation aux phénomènes transversaux de la morphologie ...) ;
- poser les principes d'une progressivité dans le choix des phrases cibles (du point de vue des matrices morphologiques et du point de vue des configurations syntaxiques) ; distinguer les corpus pour observer, ceux pour réinvestir et ceux pour automatiser ;
- rendre concevable une pratique d'enseignement de l'orthographe qui mobilise les compétences à la résolution de problème (propédeutique à la séance 4).
- au total : rendre les PE2 capables d'adopter une posture critique envers les manuels et autres outils pour le maître.

Descriptif des différentes phases du dispositif du cours observé (séance 2 en bref):

I- Introduction en deux temps pour installer liens et continuité dans la formation

- Le rappel de la séance précédente (liaison de l'ORL avec la compréhension, avec la mise en mots) et questions éventuelles.
- Mobilisation autour de manuels.

II- Analyse d'un manuel sur une séance d'ORL

En grand groupe, après un moment de réflexion individuelle, critique d'un manuel. Celui-ci présente la règle traditionnelle et des corpus A à manipuler qui obligent implicitement à relativiser cette règle. Établissement d'une formulation de règle plus opératoire.

L'extrait du manuel et les corpus A ont été tirés de M. de Morhéry, *Les enquêtes de l'inspecteur Trouvetout*, Bordas, 1985, cité dans Bernard Couté, *L'orthographe aux cycles 2 et 3*, Retz pédagogie, 2003.

III- Recherche de principes de progressivité

En petits groupes, travail sur un corpus B de phrases (voir annexe 2), à partir d'une consigne a telle qu'elle pourrait être formulée à des élèves (trouver la forme masculine à partir de la forme féminine, ou la forme féminine à partir de la forme masculine) et à partir d'une consigne b « méta » (ordonner les phrases du corpus selon la difficulté qu'elles présentent dans le traitement de la consigne a).

(Ce corpus B a été élaboré par le formateur en s'appuyant sur un ensemble divers de manuels, il a seulement ajouté trois phrases de son cru).

IV- Synthèse

En grand groupe, établissement des matrices morphologiques (annexe 3), des configurations syntaxiques (annexe 4) et de principes généraux de complexification du traitement (annexe 5).

4.4.2 Analyse de l'activité du formateur D

Le formateur D adopte une posture de formateur « savant », maîtrisant sa discipline et cherchant à confronter les apports théoriques aux réalités de la pratique afin d'asseoir sa légitimité aux yeux des stagiaires. Il estime qu'il est possible de doter les PE2 (professeur stagiaire deuxième année en IUFM) d'une expertise – fût-elle limitée – de grammairien, de sorte qu'ils perçoivent la pertinence d'une pratique d'observation de l'enseignement de la langue et qu'ils évaluent les manuels et les outils à leur disposition à l'aube de leurs débuts professionnels.

Le formateur oriente ses choix didactiques et pédagogiques à partir de constats empiriques sur les formés, constats qu'il fait en fonction de son expérience de formateur et de tuteur de stage. Il explicite ces constats ainsi :

[...] la majorité des PE2 :

- *ont une représentation stéréotypée et figée du fonctionnement de la langue, représentation souvent erronée et qui ignore des phénomènes d'importance en raison d'une méconnaissance de cet objet complexe ;*
- *n'ont pas de pratique d'observation de la langue, mais manipulent des outils d'analyse souvent peu opératoires en raison d'une formation théorique faible en raison de cursus universitaire divers ;*
- *ont beaucoup de difficulté à entraîner les élèves à une véritable observation, et devant cette difficulté ont tendance à rabattre le travail sur le scénario traditionnel d'observance de règles conçues par le maître ;*
- *se réfugient dans les propositions des manuels sans avoir toujours la distance critique nécessaire par souci de survie professionnelle et comme marque d'adhésion à un genre professionnel qu'ils découvrent et interprètent, et dans lequel ils cherchent des pratiques de référence [D(3)].*

Il a une vision du groupe en cours d'apprentissage qui se définit en trois profils :

[...] Ceux « profils bas », ils cadrent leurs premières années par rapport à la tradition scolaire. D'autres qui reprennent ce qu'il ne faut pas faire mais 'je fais quand même'. Ils radicalisent et dogmatisent ce qui pour moi n'est pas dogmatique. Après il y a ceux qui entendent mais la proportion d'usage dans

leur classe peut varier bien sûr. Je ne pourrais pas quantifier, mais il y en a qui ont entendu que ce truc pouvait être relativisé et devenir un fossile et un obstacle à l'apprentissage [D(10)].

Pour lui, les formés ont donc des connaissances insuffisantes et erronées sur la langue [D(6)] de niveau fin de troisième année de collège, accompagnées d'un manque de réflexivité sur celle-ci :

[...] J'essaie de décrire pourquoi ils ont des savoirs erronés dans la tête, les espèces de glissements qui font que ce qui a été présenté comme la règle reste mémorisée. Là on fait le travail pour se mettre au clair sur un savoir un peu plus savant, donc j'essaie de décrire les raisons expliquant pourquoi ils ont fixé des savoirs approximatifs. J'essaie de les déculpabiliser, de leur expliquer pourquoi cela se passe comme cela, de les mettre en alerte sur le fait qu'ils véhiculent eux des savoirs faux, provisoires et fossilisés. C'est pour qu'ils ne présentent pas les choses aux élèves de telle sorte que les processus se répèteraient. Et qu'ils soient bien dans l'idée qu'il faut des années pour construire une notion et qu'il ne faudra donc pas fixer par une procédure trop solennelle un savoir provisoire. [D(6)].

Donc, leurs savoirs théoriques sont insuffisants sur la langue, mais aussi sur l'enseignement/apprentissage des élèves en raison des cursus universitaires très variés qu'ils ont suivis le plus souvent éloignés de ces deux objets.

Il leur propose alors une tâche complexe : le nécessaire travail d'acquisition de notions sur la langue qui les mobilise alors tellement que le formé en surcharge cognitive en oublie parfois ceux pourquoi il travaille : les élèves et leurs apprentissages. Il illustre ce processus par un exemple [D(61)] :

Je reviens sur quelque chose que j'ai déjà dit dans la séance, mais il me semble qu'il faut là aussi sans cesse ramener les étudiants, à avoir ce regard là sur la compétence des élèves. La première chose en ORL, en CE1 en tout cas, c'est d'explicitier la compétence que les enfants ont déjà dans la langue orale. C'est quelque chose d'extrêmement ancrée chez les PE2 qui renvoient sans doute au besoin de se gratifier quand ils font la classe, au besoin de se dire, mais c'est vrai aussi de maîtres titulaires, que c'est eux qui apprennent à conjuguer les

verbes par exemple. Et en formation continue, je dis souvent que les enfants ne les ont pas attendus avant de savoir conjuguer. Et les maîtres sont souvent déstabilisés par cela. C'est une espèce d'illusion de puissance, une illusion que les enfants seraient sous la dépendance du maître qui pour moi me semble autour de l'ORL et de la grammaire nocive. Donc, j'enfonce le clou assez longuement autour de cette question-là. [D(61)].

En conséquence, pour le formateur D, l'étudiant adopte une posture d'élève plutôt que celle d'un professionnel. Cette posture ralentit l'entrée en formation, parasite la posture professionnelle à adopter car elle génère des représentations fortes qu'il faudra déconstruire [D(36)] :

[...] Une 1^{re} activité de ce type-là de manière qu'ils sortent de leur métier d'élèves et qu'ils se mettent dans une posture professionnelle de préparation de classe. Et ensuite, je leur donne une autre tâche qui leur demande de se confronter à un savoir-faire et il me semble que c'est des séances qui marchent bien. Elles marchent mieux que lorsque je leur donne tout de suite une tâche qui les oblige à se confronter au savoir savant, car à ce moment-là, ils se remettent dans une posture d'élève [D(36)].

En effet, les formés sont pour lui, a priori, sous l'emprise des pratiques traditionnelles de la discipline, du fait de leur passé scolaire. De plus, devant l'énorme quantité d'objets à enseigner, de savoirs qui se révèlent erronés, ils tentent de se raccrocher aux modèles immédiatement disponibles et adhérents au genre professionnel dans lequel ils souhaitent être rapidement intégrés. Cette attitude est une question de survie, la formation n'assouvissant jamais leur soif de contenu. Pour faire face à cette réalité, une réelle mise à niveau leur serait donc nécessaire afin de lire les éléments de la pratique en mobilisant des cadres théoriques pertinents [D(30), D(24), D(5), D(25)].

Confronté à l'exigence d'utilité immédiate de l'enseignement dispensé, le formateur s'autorise pourtant de longs détours théoriques, qu'il juge indispensables malgré les tensions que ceux-ci génèrent avec des formés, qui n'en perçoivent pas

toujours la nécessité. Ainsi, par exemple, malgré le temps réduit de formation dont il dispose, il fait le choix d'une remise à niveau disciplinaire pour aborder le traitement didactique d'une question. Les savoirs savants (disciplinaires) ouvrent, selon lui, les portes de la réflexion didactique théorique qui permet à son tour l'intervention concrète.

Alors, cette histoire de règle, j'y reviens plusieurs fois, c'est tout-à-fait crucial dans la relation qu'eux ont à la grammaire en général. Et massivement il y en avait deux ou trois qui avaient fait des études qui les avaient amenés à avoir un regard sur la grammaire et l'orthographe un peu réflexive, la grande majorité a suivi une scolarité secondaire normale, s'en est arrêté aux représentations normales que l'on peut avoir en fin de 3^e. Et donc largement, ils sont dans un rapport à la loi, à la faute et donc j'insiste, la séance d'avant, j'avais fait un numéro sur qu'est-ce que c'est qu'une règle, une loi, une faute, une erreur. C'est permanent, je reviens régulièrement sur la régularité, la régulation, l'important c'est de contrôler sa compréhension ou sa production. Et que pour ce contrôle-là, on s'appuie sur des régularités. Alors là aussi, j'essaie d'intervenir sur leur interprétation de l'objet à enseigner. Et aussi j'essaie de revenir sur ce qu'on avait évoqué : une définition de la relation sujet-verbe, qui sera sensible à l'articulation et à la fonction dans cette relation [D(30)].

Il sait que ces deux logiques de formation sont antagonistes [D(24)] : celle du bénéfice immédiat, en terme de capacité d'action, et celle d'un bénéfice différé, en termes de réflexivité.

C'est une espèce de débat et de difficulté permanente entre un travail de fond où l'on est en train de travailler pour dégager des principes de progressivité, transférables sur d'autres objets grammaticaux, pour qu'ils aient des principes de progressivité généraux. Et la question d'Élise qui est : « Et comment je fais dans la classe pour qu'ils comprennent [D(24)].

Le formateur D cherche la collaboration des étudiants :

Ils se sentent encore élèves. Ils se sentent dans l'interaction. Si je pose des questions, ils répondent. Ils me posent des questions je réponds, là ça marche très bien. Mais quand je leur demande une collaboration, ça marche beaucoup moins. Et là, c'est ce que je faisais. Je n'en ai jamais parlé avec les collègues, mais je suppose qu'ils doivent avoir le même constat [D(54)].

Il évoque la difficulté d'assouvir la demande des PE2 de solutions pratiques immédiates et la difficulté à jongler entre les deux objectifs dans les contraintes de temps et de contenu institutionnelles.

Je n'arrête pas de faire cette liaison entre les deux positions, mais il n'en reste pas moins que les PE2 sur comment je peux faire dans la classe? C'est un vrai tonneau des Danaïde. Plus tu en mets, plus ils peuvent en absorber et c'est normal [D(25)].

Il privilégie la seconde logique, mais cherche à minimiser les tensions avec ses étudiants en ménageant aussi la première. Il s'efforce par exemple de motiver les stagiaires en leur proposant de travailler sur des programmations en Observation Raisonnée de la Langue, des pages de manuels scolaires. Il justifie alors les modes de travail qu'il propose :

Alors là toute cette phase-là, on va passer vite, les PE2 sont en train de se mettre dans une posture professionnelle, en train de se demander ce qu'ils feraient d'un manuel. Ils mobilisent leurs représentations de ce que c'est qu'un manuel. Ce manuel-là ne dégage pas vraiment la règle, il met la règle au milieu de manipulation, donc cela les surprend un peu, et ils sont en train de confronter ça par rapport au manuel qu'ils connaissent [...]. Et voilà, alors ils savent bien que j'ai une idée derrière la tête mais ils ne la cherchent pas encore. Ça m'intéresse beaucoup, dans la séance je leur ai donné deux activités, etc. [...] Une 1^{re} activité de ce type-là de manière qu'ils sortent de leur métier d'élèves et qu'ils se mettent dans une posture professionnelle de préparation de classe. Et ensuite, je leurs donne une autre tâche qui leur demande de se confronter à un savoir-faire et il me semble que c'est des séances qui marchent bien. Elles marchent mieux que lorsque je leur donne tout de suite une tâche qui les oblige à se confronter au savoir savant, car à ce moment-là, ils se remettent dans une posture d'élève [D(36)].

Le formateur D privilégie donc une dynamique d'apprentissage, quitte à masquer parfois les nécessaires remises à niveau disciplinaire qu'il vise :

Mais il me semble que si je l'énonçais, ça les rétracter comme le vinaigre dans l'huître, alors si c'est ça, ce n'est pas la peine. Voilà ce n'est pas énonçable. Et dans cette tension-là, on fait de la broderie aux petits points [D(24)].

Par exemple, le formateur D évoque ainsi sa stratégie pédagogique pour mettre les PE2 au travail en grammaire réfléchie, afin d'aborder une mise à niveau nécessaire :

Alors là, aussi dans cette séance, j'ai comme objectif de faire un travail de mise à niveau sur la morphologie du français. Et j'ai aussi l'objectif que j'annonce là. Mais je n'annonce pas l'objectif de la mise à niveau de la morphologie du français, simplement pour qu'ils ne rentrent pas dans une démarche qui serait une répétition de ce qu'ils ont pu vivre comme élèves, la façon dont ils se représentent le travail de l'élève. Il ne faut pas que j'annonce que l'on va faire de la grammaire, si j'annonce « on va faire de la grammaire », alors ils vont être dans une posture qui ne va pas leur permettre de comprendre ce que je leur fais vivre, d'une certaine manière. Donc je ne peux pas l'annoncer. Et je ne l'annonce pas. L'an dernier pareil, lorsque je travaillais sur le verbe, je n'avais pas annoncé le travail sur le verbe, j'avais annoncé (ah je sais plus), on va travailler sur les manuels ou quelque chose comme cela [D(33)].

En raison du très grand nombre d'objets disciplinaires à enseigner, il parle de renoncements successifs et choisit d'en exclure une bonne partie : il préfère étudier de manière approfondie un petit nombre de sujets plutôt que tout survoler. Il parie sur les capacités de transfert des formés.

Donc, tous les ans, autour de la réflexion sur l'observation réfléchie de la langue, de l'orthographe, je choisis un objet et je n'ai pas le temps juste 4-5 séances, 12 à 15 heures, je n'ai pas le temps de travailler plus d'un objet. Et donc l'an dernier, j'avais travaillé sur la notion de [???], l'année d'avant sur les adjectifs syntaxiques, une année sur la subordination, ça dépend [...] Donc ensuite tout le reste, j'essaie de donner des images qu'ils prennent en compte le savoir que les enfants ont construit habituellement et d'essayer de témoigner des deux choses à la fois, savoir sa langue et savoir enseigner. Mais à chaque fois, j'ai l'impression de ramer, car c'est un argument d'autorité, je leur dis, voilà. [D(31)].

Il vise également à remettre en cause le poids de la tradition scolaire sur les conceptions didactiques des formés [D(3)]. Pour cela, il prend appui sur les pratiques professionnelles de terrain auxquelles les stagiaires se réfèrent en pariant sur la

distanciation nécessaire qui permettra une généralisation et cherche à en montrer les avantages et limites afin qu'ils fassent des choix réfléchis :

Et que si, moi, je suis en décalage par rapport à la tradition scolaire et notamment par rapport à l'orthographe ça c'est clair. Cela ne veut pas dire que nous avons exploré ou que moi j'ai exploré toutes les vertus de cette tradition. Et donc, quand je peux récupérer quelque chose, je leur montre que c'est pour cela que l'on fait comme cela traditionnellement. J'essaie de réinscrire cela dans une tradition. [D(5)].

Le formateur D évoque ainsi les temps de réflexion sur les pratiques ordinaires de classe, le soin qu'il y apporte et l'importance qu'il y accorde afin de les aider à prendre de la distance dans l'espoir qu'ils ne reproduiront pas telles quelles certaines situations. Il insiste encore en montrant son ambition d'impulser des innovations dans sa discipline :

Je parle des tâches d'étiquetage, mais je fais ça chaque fois que j'en ai l'occasion pour faire le lien entre ce qu'ils sont en train de dire et les pratiques ordinaires de la classe. Ce qui me permet de les aider en tout cas c'est mon ambition de les aider à situer, à se situer par rapport à ce qu'ils voient massivement dans les classes et à situer leur travail dont j'espère qu'il sera de création pédagogique, d'ingénierie pédagogique par rapport à une tradition. Je fais beaucoup pour donner un statut, et pointer des écarts et/ou des ressemblances par rapport aux pratiques dominantes. S'il y a peut-être une règle, je fais cela sur des objets que les PE2 peuvent le mieux se représenter. Vous avez vécu une scolarité comme cela peut-être que vous pouvez la faire vivre autrement [D(41)].

Ces constats sur un état initial des formés auxquels se mêle la contrainte espace-temps de cette formation, amènent le formateur à mettre régulièrement en place des situations complexes et très denses au sein d'un même cours de trois heures. Une entité où se mêlent pour lui volonté de remise à niveau des savoirs disciplinaires, activation de savoirs supposés sur le développement de l'enfant et les conditions de son apprentissage, ainsi que la volonté d'insérer des savoirs de la pratique intégrant tradition et innovation

[D(6)]. Une activité de formation si ce n'est impossible mais complexe, où se côtoient des savoirs savants, scolaires et professionnels, où il tente de conduire son travail de telles sortes que les parenthèses successives soient manifestes et que le fil directeur ne se perde pas. Il est sous tension en permanence, tension accentuée par une non-lisibilité de l'impact de son activité, faute d'évaluation.

Des données rationnelles à court et plus long terme manquent et l'évaluation reste donc intuitive. Elle est donc peu propice à favoriser une mutualisation de ce genre de dispositif [D(10)].

4.5 Synthèse

Les quatre formateurs nous dévoilent une activité d'enseignement au caractère à la fois solitaire et autonome, stratifiée et dynamique. L'analyse de ces activités ne montre pas de pratiques systématiques communes, uniformes, mais plutôt une diversité de types d'activités faites de choix multiples par ces différents acteurs, et que le même étudiant et stagiaire est susceptible de côtoyer au cours de sa formation polyvalente. Cette activité est structurée, complexe, située, planifiée, adaptative et intégrant des choix multiples, des actions, des interactions, des émotions et sensibilités. Chaque activité relève de l'initiative personnelle de chacun des formateurs, voire du groupe disciplinaire auquel chacun appartient, et se réalise sous des situations multiformes selon des objectifs choisis lors des différents cours et émanant de programmes de référence et de la tâche prescrite. Notre analyse, effectuée sur une seule séance de cours, est pourtant révélatrice de tendances fortes, habituelles pour chaque formateur. Chaque activité est puisée dans un répertoire de possibles par chacun d'eux : « c'est ce qu'ils font réellement » à un moment donné. Mais aussi parce qu'elle est argumentée par chaque formateur, « c'est ce qu'ils reconnaissent faire et commentent ». Ils ont ainsi explicité certains points de

cohérence de leurs pratiques, c'est leur tâche redéfinie qu'ils nous explicitent, et notamment comment ils prennent en compte la médiation théorie/pratique dans leurs dispositifs habituels. Les formateurs du Québec comme ceux de France semblent faire le même métier, une distinction par pays apparaît comme peu pertinente en regard des données dont on dispose ici. Trois points seulement les distinguent: l'un touchant la durée de formation de quatre ans au Québec et d'un an encore aujourd'hui en France mais en mutation depuis le début de l'année 2007; l'autre concerne le positionnement constructiviste affiché dans les orientations officielles au Québec et jamais en France, et enfin la place des savoirs institutionnels, des textes du ministère (La Réforme au Québec) qui paraissent plus prégnants et explicites dans les cours au Québec. Aussi les choix individuels effectués en acte et explicités pour réaliser cette tâche donnent à voir des activités de formation faites de nuances, se croisant et s'entrecroisant l'une et l'autre sans distinction de pays.

Des compétences multiples sont exigées du formateur, allant au-delà de celles de sa discipline initiale (mathématiques, sciences, lettres...). Ils vont donc structurer les cours de manière complexe, en mobilisant plusieurs compétences à la fois, pour lesquelles d'ailleurs ils se sentent parfois plus ou moins capables. Ces compétences participent sans doute d'un genre professionnel « formateur des enseignants » auquel cependant aucun formateur n'a fait référence explicitement. Par contre, leur expérience professionnelle leur permet d'afficher un style professionnel bien ancré, mais dont on a du mal à mesurer l'affranchissement du genre faute de définition. Leurs origines professionnelles diverses semblent orienter plus leur style professionnel et reléguer le genre professionnel à un arrière-plan plus complexe et dont ils ne parlent pas. En effet, dans la méthodologie proposée les formateurs mettent en avant ce qui leur appartient en

propre, les sources théoriques de référence; cependant, les évolutions et influences qui marquent leurs pratiques apparaissent peu de manière explicite. Cet axe serait à développer de manière complémentaire à notre recherche.

Nous allons porter maintenant, sur chacune de ces activités d'enseignement, un regard descriptif, et faire des hypothèses interprétatives afin de déceler et clarifier en quoi les principes d'action explicités précédemment montrent l'intention de médiation entre théorie et pratique sous-jacente et contribuent à interroger les malentendus, les accroître, les clarifier, les réduire...

Notre synthèse s'organisera alors de manière non hiérarchique ni exhaustive autour des résultats que nous développerons sur cinq dimensions mises à jour et récurrentes, jalonnant chaque activité.

- motiver les étudiants et stagiaires : un combat, une légitimité à gagner, des obstacles à lever;
- mobiliser différents types de savoirs;
- adopter des formes pédagogiques en formation d'adultes favorisant l'action du formé;
 - * homologie – le pari de l'homologie entre pratiques de formation et pratiques du maître;
 - * pari de l'engagement et de la distanciation à partir de situations supports issues de la pratique (différentiation minimum);
- analyse de la tradition et innovation : des pratiques de références;
- faire le pari du transfert.

4.5.1 Motiver les étudiants et stagiaires : un combat, une légitimité à gagner, des obstacles à lever

L'objectif de certains formateurs, dans les dispositifs de formation enregistrés, mais aussi au-delà, dans les différents scénarios décrits est triple : enrôler (formateur A.), convaincre (formateurs B et D), gagner une partie (formateur C).

Pourtant, les formés, à la différence des élèves, sont en formation universitaire et professionnelle d'adultes. On pourrait penser que la motivation est intrinsèque et que l'énergie devrait être dépensée à l'adhésion aux contenus proposés. Or, différentes stratégies allant dans le sens de la motivation extrinsèque sont mises en place par les formateurs pour enrôler et convaincre. Alors pourquoi ? Des explications sont avancées par les formateurs : des obstacles à surmonter face à des formés très hétérogènes, l'existence de buts concurrents entre les formateurs et les étudiants, mais aussi une légitimité à gagner pour le formateur.

Des obstacles à lever:

Des logiques temporelles différentes et antagonistes, la demande d'une formation à effets immédiats de la part de certains étudiants et stagiaires et à plus long terme pour le formateur.

Deux des formateurs, D et C, évoquent explicitement ces deux logiques et montrent l'écart entre les objectifs du formateur et les demandes des PE2. Aussi, le formateur D insiste sur cette espèce de contradiction, de tension entre ses objectifs qui sont de construire des principes didactiques qui permettent de « didactiser » d'autres objets et la question d'une stagiaire exprimant la préoccupation de beaucoup d'autres,

centrée sur « quel truc » [D(24)] à utiliser. Il évoque très bien sa difficulté à jongler entre les deux objectifs dans les contraintes de temps et de contenu institutionnels [D(25)].

Quant au formateur C, il exprime cette tension qui guide ses choix de programmation lorsqu'il tente de réaliser un pot-pourri entre les attentes des stagiaires et ce qu'il juge comme étant nécessaire de travailler car plus difficile à mettre en place en classe au quotidien [C(28)].

Une action professionnelle différée, une acceptation plus ou moins importante du dispositif d'alternance entre cours et stage.

Un besoin de certitude : les étudiants et professeurs stagiaires préféreraient la sécurité de savoirs définitifs, alors que les formateurs tentent de leur faire prendre conscience du statut provisoire des savoirs et de la nécessité de les mettre en relation, de les faire dialoguer et évoluer.

Le formateur D [D(7)] exprime parfaitement la tension autour des savoirs erronés. Il *présente* les choses de façon à ce que ceux qui ont ce savoir faux dans la tête ne se sentent pas insultés. Il essaie de les déculpabiliser, de leur expliquer pourquoi cela se passe de cette manière, de les mettre en alerte sur le fait qu'ils véhiculent eux des savoirs faux, provisoires et fossilisés. Il veut amener des pistes de résolutions et de réflexions pour qu'ils puissent admettre, accepter qu'il y ait quelque chose d'incomplet dans le savoir qu'ils ont en tête. Il y a un enjeu et les précautions à prendre sont multiples.

Des absences dans leur cursus disciplinaire (scolaire et universitaire) qui peuvent les éloigner voire nuire à la discipline (par exemple : ceux qui n'ont pas fait de science et qui vont devoir enseigner la technologie (B) ou ceux qui n'ont pas l'habitude d'avoir une analyse réflexive sur la langue par exemple [(D)...]).

Le formateur B [B(11)] par exemple doit convaincre pour que sa discipline, les sciences et de la technologie, soit enseignée. Il évoque la remise à niveau nécessaire et

son impossibilité à travailler comme un didacticien des sciences en se disant que ce sont des savoirs qu'ils s'approprieront plus tard car la peur des étudiants ne sera pas levée. Il leur propose donc une organisation pour leur donner le goût de s'essayer en classe pour que la première expérience soit valorisante et les encourage à poursuivre.

Une insécurité devant la somme importante de contenus disciplinaires nouveaux à acquérir présentés par chaque formateur comme nécessaires, avec en plus la nécessité de déconstruire certains savoirs dans un temps réduit. La phase structurante du regard analytique en formation est difficile alors à trouver pour cette communauté de formés qui souvent n'est qu'une somme d'individus.

Le formateur D évoque un élément de tension entre lui et les formés, c'est l'écart entre les objectifs du formateur et les demandes des PE2 : [...] En fait, ils se posent sur quelques objets précis et c'est impossible ! Et c'est même impossible à énoncer ». Il dit aux PE2, qu'ils sont à la recherche de la façon d'enseigner tel ou tel objet, mais il y en a une telle quantité que l'on n'y arrivera jamais.

Le formateur A [A(16)] évoque la même complexité de la tâche devant la somme de savoirs à acquérir en peu de temps :

Une articulation forte entre différents types de savoirs est nécessaire mais demande une maîtrise et une mobilisation de ces savoirs que le formé ne sait pas toujours activer (par exemple : les étudiants sont tellement centrés sur les savoirs à acquérir et à enseigner, qu'ils en oublient l'élève sous le coup des émotions).

Les formateurs C et A mettent l'accent sur le guidage indispensable des stagiaires. Tandis que le formateur A [A(17)] pointe l'importance de les aider à faire les liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles après chaque stage, le formateur C [C(20)] pointe la difficulté à les capitaliser dans leur cursus :

Une vision des formés hétérogène qui nécessiterait la mise en place d'une différenciation pédagogique.

Pour le formateur D, trois profils se dessinent : ceux qui vont cadrer leurs premières années par rapport à la tradition scolaire, d'autres qui reprendront ce qu'il ne faut pas faire mais qui feront quand même et ceux qui entendront mais dont la proportion d'usage dans la classe peut varier bien-sûr [D(10)].

Le pari de les faire entrer en formation qui se traduit sous forme de combat et comporte donc un risque.

Certains formateurs présentent leur cours comme un « combat à gagner ». La victoire légitimerait les savoirs proposés et par là même leur statut de formateur. Leur familiarité avec le métier pour lequel ils forment et leur maîtrise des savoirs savants disciplinaires permettraient de les légitimer. Le formateur C [C(8)] évoque, par exemple, la difficulté et les enjeux de son enseignement : la difficulté de leur parler, de les convaincre de l'intérêt de quelque chose qu'ils n'identifient pas en début de séance.

Pour surmonter ces obstacles et divergences de buts, présents parfois en totalité, parfois isolément au sein d'un même cours, les formateurs vont utiliser différentes formes pédagogiques, en éviter certaines, calculer la pertinence de chacune. Certains formateurs, comme D, iront même jusqu'à faire le choix de ne pas expliciter leurs objectifs de cours afin de créer une motivation, d'« appâter » les formés.

Le formateur D [D(33)] n'annonce pas, par exemple, qu'ils vont faire de la grammaire de peur de les rétracter et qu'ils refusent de travailler jugeant le contenu trop théorique face à leurs difficultés immédiates à gérer.

Des conséquences sur dialogue théorie/ pratique autour des points saillants

retenus :

- *La densité et la complexité des situations proposées.*
- *Les implicites multiples sur les compétences à mobiliser.*
- *La diversité des rôles sollicités : statuts d'élèves, d'étudiants, de professionnels.*
- *Les évaluations des cours intuitives ou bien basées sur la satisfaction des publics.*
- *Des tâtonnements dans les pratiques des formateurs.*
- *Les formes de travail proposé et la place d'un discours articulé.*

La densité et la complexité des situations proposées en trois heures témoignent, de notre point de vue, de la volonté du formateur de gagner une légitimité auprès des stagiaires. Mais cette densité, riche pour un expert, peut engendrer pour les étudiants une perte de repères devant la complexité de la démonstration et ne pas contribuer à la médiation théorie/pratique en raison de la difficulté à identifier les questions professionnelles posées et les savoirs référés. Les formés risquent d'opérer un zapping dans les contenus apportés, pas toujours efficaces à long terme alors que la cohérence et l'articulation souhaitées sont complexes. Une explicitation plus importante semblerait nécessaire, mais elle est coûteuse en temps et celui-ci est présenté comme compté par les formateurs.

Lors de certains cours observés, *les implicites multiples sur les compétences à mobiliser* par les étudiants et la variété des postures sollicitées, de même que les objectifs masqués sous le prétexte d'entretenir la motivation, pourraient nuire à une lisibilité de l'étendue des savoirs et compétences à acquérir pour devenir un praticien réflexif. L'exemple de l'observation réfléchie de la langue par le formateur D montre que certains étudiants peuvent délaissé ou non les savoirs disciplinaires du fait d'une amorce du cours par une situation professionnelle qui répondra à leur attente première.

Si les tentatives de motivation exposées à l'intérieur de cours font entrer dans le travail comme cela est souhaité, permettent-elles toutefois l'adhésion du formé au projet de sa formation professionnelle, comme interlocuteur à part entière ? Le passage de la motivation à l'adhésion paraît essentiel pour que le cours soit reconnu, par le formé, comme partie intégrante de l'articulation théorie/pratique. Il devient alors participant à sa construction professionnelle, avec une visée claire des objectifs à atteindre et de la transformation professionnelle à effectuer.

Les formateurs attendent des formés qu'ils adoptent et investissent *différents rôles : statuts d'élèves, d'étudiants, de professionnels*, selon la situation et sans forcément le formuler puisque les tâches les induiraient. Cependant, un risque se profile, certains rôles adoptés pourraient être plus prégnants que d'autres parce que perçus comme habituels ou plus confortables (élève), au détriment d'autres postures professionnelles, non reconnues ou demandant un cheminement, une transformation à plus long terme. Or, on peut noter que les temps pour revisiter une notion sous une posture ou une autre sont brefs ou inexistantes dans les cours.

Les évaluations immédiates des cours, réalisées de manière intuitive par les formateurs, ou bien basées sur la satisfaction des publics, peuvent créer des dérives de formation. Ce type d'évaluation ne peut être suffisant pour valider les dispositifs choisis individuellement par chaque formateur. Ces formes d'évaluation ne leur permettent pas de mesurer l'impact de leur enseignement et notamment, dans le cas qui nous intéresse, l'impact des liens théorie/pratique qu'ils ont souhaité établir chez les formés.

Des tâtonnements s'installent dans les pratiques des formateurs, entraînant une présentation complexe entre différents savoirs. Faute de mutualisation des objets et des

formes proposées aux formés entre formateurs, il n'est pas possible de savoir si ces pratiques sont sources de formation voire d'innovation. Le cours semble alors se transformer en pari : pari de gagner une partie « faire entrer ou pas le formé en formation ». Les styles professionnels qui s'affirment et qui induisent certains types d'apprentissage chez les formés gagneraient-ils en efficacité en se mutualisant et en s'explicitant en référence à un genre professionnel explicite ?

Des compétences diverses se dessinent, pour chaque formateur, voulant articuler *théorie/ pratique dont celle de savoir placer un discours articulé* quelle que soit la forme de travail proposée. Le cours magistral permettant cet exercice semble maintenu, mais n'est plus unique ni suffisant. L'alternance de phases diverses, permettant actions et prises de paroles, entrecoupées de contenus variés articulant différents types de savoirs demande au formateur des capacités d'écoute, de suivi, d'attention et de synthèse importantes. Le cours étant perçu alors par certains comme un exercice physique relevant ici aussi du pari, il serait alors intéressant de travailler sur les formés pour percevoir les apprentissages réellement faits et les compétences nécessaires après plusieurs types de cours.

Si le formateur n'arrive pas à gagner sa légitimité, à enrôler, à convaincre certains étudiants, à articuler son discours, on peut « parier », de son point de vue, que ceux-ci n'entreront pas en formation. Ces derniers seront alors ceux qui entretiendront un discours qui témoignera encore d'un malaise, « légitime », notamment sur la question de la liaison théorie/pratique et ceci malgré l'énergie dépensée par chacun.

Les conditions à mettre en place dans chaque cours pour dépasser les différents obstacles cités paraissent complexes et fragiles et s'insèrent dans un dispositif global de

formation. Elles paraissent exiger des compétences et des cheminements à mieux repérer chez les différents acteurs. Elles mettent en avant la question des apprentissages professionnels en construction chez les formés et nécessitent un débat sur l'impact de choix de dispositifs et d'objectifs de formation formulés par les formateurs.

4.5.2 Mobiliser différents types de savoirs

Les quatre formateurs opèrent des choix mobilisant les savoirs constitutifs de l'activité enseignante, objet de leur formation. Et ces savoirs sont les mêmes chez les quatre formateurs, même si on peut noter qu'ils sont nommés et convoqués différemment par chacun. Nous reprendrons la présentation quinaire de Goigoux et Paries (2006) pour les nommer : les savoirs disciplinaires académiques, les savoirs disciplinaires scolaires, les savoirs sur les élèves et leurs apprentissages, les savoirs professionnels, les savoirs sur l'institution et les missions de l'enseignant. En effet, ils font des choix, orientent leur cours et donnent différemment des priorités aux uns ou aux autres de ces savoirs au sein d'un même cours, toujours en les articulant. Et si, comme on l'a vu précédemment, les choix de savoirs abordés par les formateurs dans les scénarios décrits semblent très liés à leur interprétation de leur tâche, à la légitimité qu'ils recherchent.

Leur déclinaison des savoirs montre une volonté de réussir l'articulation « stage sur le terrain et modules de formation » en cours. Les priorités données aux uns ou aux autres ont pour but l'accompagnement des étudiants et stagiaires et l'induction d'un pouvoir d'agir professionnel. En cela, ils ont pour but, soit d'accompagner l'action du formé sur le terrain ou bien celle simulée, soit de lui apporter de nouvelles connaissances

pour une action différée. Le premier favorisera la préparation et l'analyse de l'action du formé et répondra à une demande à plus court terme, le deuxième dégagera des principes d'action à plus long terme. Les deux objectifs sont considérés par les formateurs comme prioritaires et régissant leurs principes d'action, mais dans un équilibre difficile à trouver.

De plus, du fait de la complexité et du grand nombre de savoirs à maîtriser pour mener une activité d'enseignement complexe et polyvalente et un temps de formation limité, les formateurs font des choix de contenus excluant certains objets. Le formateur D exprime de manière imagée mais très parlante cette tension.

Des conséquences sur le dialogue théorie/pratique

Les conditions d'un dialogue semblent être réunies dans plusieurs dispositifs qui mobilisent alternativement plusieurs sortes de savoirs. Les formateurs ont l'ambition de passer de l'alternance à l'articulation des savoirs afin de ne pas favoriser leur dichotomie chez les formés et ainsi faire des savoirs enseignés à l'université des savoirs de référence identitaires du métier.

Mais pour certains formés, la situation de formation semble ne pas aboutir et les formateurs se représentent plusieurs groupes d'étudiants selon la relation que ces derniers, confrontés à une somme trop importante des savoirs à maîtriser, sont supposés avoir avec les savoirs. Un grand nombre d'étudiants va se centrer sur des savoirs disciplinaires, académiques, en grand nombre. D'autres vont faire le choix d'une centration sur les savoirs professionnels et peut-être les savoirs des élèves et de l'institution (peut-être au détriment des savoirs disciplinaires). D'autres encore vont

tenter, au cours de leur formation, de faire le tour de ces différents domaines de savoirs. Cette vision des formés va orienter, quelquefois de manière implicite, les formes pédagogiques que les formateurs vont adopter pour leurs cours.

Par ailleurs, les étudiants en formation polyvalente à l'enseignement confrontés aux exigences quantitativement et qualitativement (trop ?) fortes de chaque formateur disciplinaire sont contraints à faire seuls, des choix, en fonction de leur capacité de travail et des priorités qu'ils vont s'établir. Parce qu'ils paraissent incapables de savoir trouver seuls une méthodologie de travail et de reconnaître et d'opérer des choix d'objets de travail prioritaires, une insécurité cognitive s'installe. Ils vont alors chercher des sécurités ailleurs afin de faciliter leur activité professionnelle (le faire) au prix parfois d'apprentissages professionnels relevant plus de l'imitation que de la construction personnelle réfléchie. Le cours pourrait procurer cet espace hors des exigences de l'action immédiate de la classe, mais justement parce qu'il diffère l'action, il est parfois mal compris et il ne représente pas le lieu où l'on apprend son métier. Il n'est pas alors l'espace de médiation souhaité entre les différents savoirs.

La remise à niveau disciplinaire qui semble nécessaire en raison de la diversité des cursus universitaires et du grand nombre de disciplines à enseigner, souhaitée par les formateurs D et B, mériterait d'être plus explicite, voire indépendante dans des dispositifs encadrés ou des temps de travail personnel guidé. Le fait de tout mêler donne du sens au cours et aux apprentissages, mais risque de rester trop complexe pour un non-initié et donc peu lisible.

De plus, le choix donné aux différents types de savoirs abordés par les quatre formateurs au sein de leur cours en termes de volume, de priorités ou d'exclusion

nécessite des explicitations pour mieux appréhender les conséquences individuelles pour la formation mais aussi les équilibres globaux pour une formation à la polyvalence du métier d'enseignant.

4.5.3 Adopter différents types de formes pédagogiques en formation d'adultes : des conséquences sur le dialogue théorie/pratique

Des choix stratégiques sur la forme et les contenus sont opérés par les différents formateurs, ils concernent la mise en activité du formé, le pari de l'homologie entre pratiques de formation et pratique du maître et le pari de l'engagement et de la distanciation à partir de situations supports issues de la pratique.

L'action du formé :

Une caractéristique historique et culturelle du milieu enseignant se révèle dans l'activité des formateurs, comme déjà mentionné, par un positionnement affiché socioconstructiviste chez les deux formateurs québécois A et B, tandis qu'il est sous-jacent dans les propos des deux français mais jamais explicite.

Et si la mise en activité des étudiants est énoncée comme une évidence pour chacun des formateurs en formation professionnelle, elle sollicite pourtant diverses réalités de l'activité enseignante.

Citée comme très importante chez les formateurs B et C, comme le cœur du cours, elle va chez le premier faire entrer les étudiants dans toute la complexité de l'activité enseignante par la combinaison incontournable du métier « préparation, mise

en œuvre simulée et analyse ». Pour le second, le formateur C, cette activité va être réduite et centrée sur l'analyse d'activités produites par d'autres et sur les comportements et des travaux d'élèves.

Pour le formateur A, elle ressemble plus à une source d'apprentissage professionnel par assimilation active de situations modélisantes, tandis que pour le formateur D, elle est le moyen de faire des liens avec la réalité du métier mais aussi le prétexte à remonter aux savoirs savants qui permettront ensuite une didactisation pertinente.

Les cours décrits montrent des choix planifiés chez les formateurs qui accordent une place centrale à l'activité des étudiants, activité d'ailleurs que ceux-ci souhaitent et réclament. Cependant, cette activité n'est pas mise en œuvre de manière identique par les quatre formateurs : elle sollicite de manière diverse différentes postures chez les formés, convoque différemment l'activité enseignante, certains isolant certains aspects, d'autres la mobilisant dans toute sa complexité.

Des conséquences sur le dialogue théorie/pratique

Cette activité de formateur en salle de cours a pourtant du mal à trouver l'adhésion des formés. Cette activité différée de la classe, simulée et réflexive rivalise mal avec l'activité en classe. Et certains opposent ces deux types et lieux d'activité professionnelle au lieu de les conjuguer.

Le pari de l'homologie entre pratiques de formation et pratique du maître

Un des formateurs s'appuie explicitement sur un dispositif d'homologie entre les pratiques vécues en cours et les pratiques dans les classes. Les autres vont préférer des

dispositifs s'appuyant sur des pratiques de classes simulées ou décrites. Le formateur A, qui privilégie l'homologie, semble suivre les incitations du MEQ (2000), demandant aux formateurs de privilégier l'action et un modèle constructiviste.

Dans ce dispositif, l'action et le vécu des stagiaires sont premiers, puis vient la réflexion sur ces pratiques vécues. Du point de vue de ce formateur, le fonctionnement du cours est un modèle qui vise à mettre en place des attitudes et une réflexivité en acte notamment par application de la théorie du modelage (référence). Ce dispositif nécessite, de la part du formateur, en plus de savoirs disciplinaires, une bonne maîtrise du terrain et des situations d'enseignement scolaire. Le temps nécessaire à la mise en œuvre d'un tel dispositif semble important, mais n'est pas pointé comme un handicap pour sa mise en place en formation d'adultes.

Des conséquences sur le dialogue théorie/pratique

Les savoirs scolaires, ceux concernant les élèves et leurs apprentissages, ainsi que les savoirs professionnels sont présents dans les situations choisies. Ils établissent un va-et-vient avec les savoirs de l'institution, les missions et les savoirs disciplinaires. On est bien là au cœur du dialogue entre théorie et pratique : les savoirs théoriques et pratiques s'interrogeant mutuellement.

Cependant ce dispositif, s'il n'est pas compris dans sa démonstration globale par les étudiants, peut comporter différents risques qui le détourneront de ses objectifs. Il risque notamment de renvoyer l'étudiant à son statut d'élève, qu'il adopte facilement d'ailleurs, et qui contribuera peut-être au reproche d'infantilisation parfois émis à l'encontre des dispositifs de formation. Les étudiants pourraient aussi se contenter de capitaliser des recettes, d'adopter une attitude sans saisir la complexité de l'activité

d'enseignement et donc sans atteindre la posture réflexive nécessaire à un enseignant et pourtant sollicitée par les formateurs. Le centre de formation serait ainsi mis en opposition au terrain dans lequel les formés ont à adopter une autre posture complémentaire de celle d'acteur en classe, mais non reconnue par eux comme élément de leur construction professionnelle.

Le pari de l'engagement et de la distanciation

Dans certaines situations décrites précédemment, le formateur tente de mobiliser dans son cours toutes les composantes de la pratique professionnelle.

Certains formateurs se servent de l'expérience des étudiants pour alimenter les aspects concrets de leurs cours, bien que celle-ci semble difficile à mobiliser en collectif. D'autres proposent des situations d'école qui facilitent la maîtrise de la tension entre singularité et généralité. D'autres encore choisissent de faire concevoir, réaliser et analyser les situations par les étudiants, dans le cadre d'un cours et hors de l'urgence d'une activité d'enseignement réelle.

Ne pouvant pas faire exister la salle de classe dans son cours, les formateurs font le choix de situations professionnelles simulées ou décrites. Pour que cette situation garde son statut d'exemple, ils maintiennent une tension entre singularité de la situation choisie (par eux ou les étudiants) et une généralisation nécessaire vers d'autres pratiques et d'autres savoirs.

Le formateur se donne l'objectif de dégager un savoir par l'analyse à partir d'une situation choisie considérée comme typique de la profession. Deux défis alors se dessinent : un défi d'engagement et un défi de distanciation.

Le défi d'engagement suppose que le formé s'investisse dans la tâche, reconnaissant la situation évoquée comme proche du milieu professionnel et de ses préoccupations. Ceci suppose que le formateur fasse le pari que le formé va adhérer à l'analyse et que s'amorcera un dialogue entre différents types de savoirs. Alors cet engagement devrait permettre de réussir le deuxième défi, celui de la distanciation.

C'est au prix de ce mouvement d'alternance constant dans la démarche du formateur entre engagement et distanciation sollicités, que la situation représentera véritablement « a teachable moment », c'est-à-dire un événement de pratique qui peut prétendre enseigner la pratique. Ce travail apparaît comme complexe, risqué et demandant une maîtrise forte de différents savoirs. Cependant, devant le groupe hétérogène auquel s'adresse le formateur, celui-ci est conscient que chacun va l'aborder avec son système de références et les buts qu'il s'assigne.

Des conséquences sur le dialogue théorie/pratique

Faute de garantie sur l'adhésion et la compréhension du dispositif proposé par le formateur, on peut supposer qu'une partie des étudiants pourrait là encore ne pas faire entrer en dialogue les différents contenus et tenir des propos entretenant un certain malentendu.

En effet, le formé est novice, il a peu d'expérience et donc il peut ne pas reconnaître la prototypicité de la situation proposée par le formateur, même si elle est issue de pratique experte ou débutante réelle. Le cas échéant, il peut même être amené à remettre en question la légitimité d'un formateur, qui ne saurait pas proposer des situations de terrain pertinentes pour lui. Il peut ne pas les reconnaître comme issues du terrain qu'il côtoie, ne pas les intégrer dans son répertoire de possibles.

Quelques questions se posent aux dispositifs de formation : faute d'évaluation mesurant l'impact des choix de situations de débutants et/ou d'experts comme base de travail proposés en cours aux formés, il est difficile de savoir celles qui faciliteraient l'adhésion et le développement des formés, avec quel dosage? Comment alors effectuer des choix qui faciliteraient une formation à court terme répondant ainsi à l'urgence, et une réelle formation au métier avec des visées à plus long terme ? La complémentarité entre un tutorat individuel en stage et les apports du cours n'est pas toujours comprise et au contraire souvent opposée par certains formés, le suivi individualisé dans l'action en classe remportant toute leur adhésion.

Le formateur sait qu'il a à faire face à une grande hétérogénéité des formés, ceux-ci étant porteur d'histoire professionnelle déjà singulière. Il ne peut espérer une adéquation totale à la demande de chacun. C'est l'ensemble du dispositif proposé pariant sur les capacités d'engagement et de distanciation qui sera formateur, mais en maîtrise t-il les conditions ? Le formé saura-t-il faire le lien entre une pratique singulière et des connaissances générales ? Quelle aide apporte-t-on pour expliciter la question traitée et faire le lien entre le cas et l'élément théorique à étudier ? La complexité de l'exercice dans un temps limité permet-elle à l'étudiant de faire ce lien, de suivre le rythme du cours structuré par le formateur et de passer d'une étape à l'autre ? A quelles conditions ? Ces différents points mériteraient à eux seuls d'être approfondis et pourraient ouvrir de nouvelles pistes de recherche complémentaires.

Pour aller au-delà du constat d'hétérogénéité du public des formés que nos descriptions mettent en évidence mais sans le traiter, sauf pour le formateur B, des travaux sur le sujet permettraient sans doute de mutualiser des pratiques et de mener une réflexion prospective qui devrait contribuer à notre débat.

4.5.4 Analyses de la tradition et de l'innovation : des outils et pratiques de références

L'ensemble des formateurs nous montre qu'ils insèrent habituellement dans leurs cours diverses pratiques et outils de terrain (manuel, ouvrages scolaires...). Au-delà, de la transmission d'un patrimoine professionnel, au-delà de la présentation de pratiques et d'outils de références rôdés, l'objectif avancé par les formateurs est surtout, devant l'opacité des objets présentés, d'éviter une entrée par une adhésion aveugle dans une tradition professionnelle sans distance critique. C'est l'aspect réflexif qui est privilégié, mais il est source de tension entre les acteurs de la formation. La recherche de la zone proximale de développement professionnel est au centre du débat pour les formateurs afin d'éviter la rupture entre leurs discours et les pratiques de référence des novices.

Les formateurs expriment leur volonté de montrer aux étudiants et stagiaires les conséquences du choix de certaines pratiques. C'est la recherche des choix pédagogiques et des conceptions sur l'apprentissage sous-jacent qui est proposée aux formés. Ainsi, un des points forts de l'activité des formateurs est alors de se positionner face aux pratiques ordinaires de classes qui sont les références des formés, mais de trouver aussi le moment, le dosage de critique et de valorisation pour maintenir une adhésion des formés.

C'est un praticien réflexif qu'ils veulent former, praticien qui saura s'appuyer consciemment sur des pratiques et outils utilisés par les professionnels, mais qui saura aussi les adapter selon les avancées de la recherche et des besoins des élèves qu'ils sauront analysés. L'innovation appelée des vœux par certains formateurs est loin d'être marginale : ils souhaitent impulser dès la formation initiale chez les novices l'aptitude à

faire face à la complexité et à la diversité des situations au quotidien avec recul, donc à manifester de réelles capacités d'innovation.

Pour certains formateurs, comme C et D, les outils professionnels ne suffisent pas, soit en Observation Réfléchie de la Langue en raison des avancées dans la discipline dont le terrain n'est pas encore porteur, soit pour le formateur B en raison d'une mauvaise lecture des programmes par le terrain qui ne procure pas les conditions d'un enseignement de sa discipline scientifique.

Des conséquences sur le dialogue théorie/pratique

L'alternance entre temps de cours et de stages peut être source d'un questionnement et de dialogues divers mais aussi de malaise face à la situation d'enseignement qu'elle engendre et qui peut paraître complexe. Entre les temps d'activité réelle et débutante des formés en classe, qu'ils mènent seuls ou accompagnés par un enseignant de terrain, se positionnent des cours à l'université installant un cheminement réflexif différant l'action et la complexifiant à court terme. Cette activité débutante en classe est donc interrompue et se complexifie en raison des nouvelles questions qui naissent alors. Et donc, les cours donnés par des formateurs qui eux aussi sont en quête de légitimité et qui ne sont pas considérés a priori comme des pairs, interrompent leur activité débutante qu'ils cherchent à stabiliser. Or le novice privilégie l'action en classe même si elle lui demande un investissement personnel, affectif et intellectuel important. Il découvre ainsi un milieu professionnel auquel il aspire et dans lequel il souhaiterait être intégré rapidement pour trouver une identité professionnelle rassurante face à la complexité de la tâche d'enseignement.

Une tension est alors perceptible en cours, entre une valorisation de la pratique « traditionnelle de terrain » accessible à court terme au détriment d'une réflexion dont l'impact est à plus long terme. L'équilibre entre valorisation et transformation que les formateurs souhaitent trouver pour analyser les outils et pratiques de classe est alors fragile. Le cours proposé décortique l'action et les outils, les complexifie et peut même impliquer une certaine forme d'innovation qui peut amener à des retranchements défensifs et peu formatifs.

Toutefois, si le positionnement des formateurs et le travail proposé face aux différentes pratiques fournissent une grille de lecture de celle-ci, qui semble légitime à certains, d'autres trouveront cette tâche trop coûteuse.

On peut alors aisément comprendre que l'innovation nécessaire dans certains domaines pourra paraître insurmontable à certains formés. Cette innovation demandée souffre aussi d'un manque de temps pour une élaboration commune afin de favoriser la transformation de l'ensemble ou d'une partie de la tâche d'enseignement.

La question des conditions d'apprentissages des étudiants et stagiaires est posée entre période de déstabilisation et de stabilisation de compétences professionnelles dialoguées sur un temps donné de formation.

Ici aussi, le statut d'hypothèse de travail que le formateur voudrait attribuer aux connaissances et situations peut créer une insécurité chez certains formés en recherche de modèles de connaissances stables. L'équilibre que les formateurs mettent en place (volontairement ou involontairement) entre des situations qui déstabilisent et des

situations qui stabilisent les formés joue sans doute ici une grande importance qui peut contribuer au malentendu théorie/pratique.

4.5.5 Faire le pari du transfert

La question du transfert se pose de manière différente dans les deux contextes étudiés (IUFM et UQAC) du fait que la durée des formations (un an à l'IUFM et quatre ans à l'UQAC) est différente. On peut alors supposer que le nombre d'objets et de démarches travaillées seront différents dans nos deux contextes étudiés (CF plan de formation en bibliographie) ainsi que le temps de développement professionnel offert à l'étudiant.

Cependant, quel que soit le contexte, certains formateurs formulent leur obligation de faire des choix devant la somme de notions à enseigner et le temps accordé à une formation à la polyvalence. En effet, nous observons dans nos données que certains formateurs vont être amenés à ne proposer que quelques savoirs disciplinaires et à faire un choix limité de démarches pédagogiques prototypiques qu'ils jugent exemplaires. Ainsi, ils mettent les étudiants devant la nécessité de faire appel à leur compétence de transfert sur les autres objets qu'ils auront à enseigner.

Les formateurs D et B veulent construire des principes didactiques sur certains objets afin d'en didactiser d'autres. Le formateur D nous dit :

Alors là, c'est une chose qui est vraiment ma condition ordinaire de formateur, c'est d'une part, de témoigner rapidement de la réalité de la classe et d'autre part, de leur donner des images comme ça, faute d'avoir le temps de travailler en profondeur les choses [...]. Donc, tous les ans autour de la réflexion sur l'observation réfléchie de la langue, de l'orthographe, je choisis un objet et je

n'ai pas le temps juste 4-5 séances, 12 à 15 heures, je n'ai pas le temps de travailler plus d'un objet. Et donc l'an dernier, j'avais travaillé sur une notion, l'année d'avant sur les adjectifs syntaxiques, une année sur la subordination. ça dépend, il y a des années où le public est plus demandeur, donc je leur donne le compte rendu des années précédentes, je capitalise en quelque sorte. [...] Mais à chaque fois, j'ai l'impression de ramer, car c'est un argument d'autorité, je leur dis, voilà [D(7)].

Le formateur C [C(9)] nous précise ses choix de programmation et nous montre son pari de la transférabilité des notions : en travaillant de manière détaillée sur le concept d'aire pour avoir une situation de référence qui permettra ensuite aux stagiaires d'avoir une analyse cohérente quand ils auront à introduire les longueurs en cycle 2 ou les volumes en cycle 3.

Cependant, nos données ne parlent pas de cette activité comme d'une activité de formation habituelle. La question du transfert est pourtant omniprésente on le voit, soit explicitement, quand certains formateurs la travaillent par une contextualisation des savoirs, soit implicitement par une demande de transfert de démarches, de situations d'un niveau à l'autre. Toutefois les situations de décontextualisation et de recontextualisation qui sont cruciales dans le processus de transfert sont moins évoquées par les formateurs et semblent donc être moins accompagnées.

Dans les scénarios observés, la mobilisation (Tardif, 1999) des savoirs semble plus faire l'objet d'un apprentissage que le transfert. En effet, certains dispositifs nous montrent une activité structurée de mobilisation des différents savoirs. L'aptitude à transférer, qui n'est pas donnée a priori à chacun, est peu évoquée comme faisant partie des savoir-faire transversaux travaillés en cours, elle semble reléguée ailleurs. Où ? Seul le formateur C insiste sur le développement du processus de transfert par la pratique, à défaut de pouvoir enseigner directement, à l'intérieur de son cours. Il propose de

réorganiser les différents apports en les incorporant à des situations simulées et de les soumettre à la discussion.

Des conséquences sur dialogue théorie/pratique

Aussi devant l'importance et la complexité de cette compétence de transfert sur laquelle parient certains formateurs dans leurs cours, différentes questions dont certaines ont déjà été soulevées par Perrenoud (2000) se confirment, et pourraient alimenter notre débat sur théorie et pratique. En effet, l'absence de réponses à ces questions dans l'activité décrite, laisse supposer que cette notion n'est pas travaillée habituellement et que le « pari du transfert » fait par les formateurs a des conséquences sur les apprentissages des formés. Cela mériterait un autre temps de réflexion.

- Quelle conception le formateur a-t-il du processus de transfert et du processus de mobilisation ?
- Ces deux processus sont-ils, de leur point de vue, nécessaires, complémentaires ?
- Qui doit organiser cet entraînement en formation initiale ? Le cours est-il aussi le lieu de cet « entraînement » ? Si oui comment ? Si non, pourquoi et où pense-t-il qu'il est fait ? De qui est-ce l'affaire ? Du terrain, des stages ? Sans doute. Mais encore ?
- Comment le formateur gère-t-il le fait de solliciter le transfert sans pour autant le travailler ni vérifier que les compétences pourtant nécessaires à la réussite de son cours, sont bien présentes ?
- Comment facilite-t-il ou pas celui-ci à l'intérieur de son dispositif de formation ? Cette compétence nécessaire est-elle formulée aux formés ?

Devant maîtriser beaucoup de connaissances et de compétences en peu de temps, les étudiants et stagiaires en formation initiale, faute d'expérience et d'une maîtrise théorique approfondie, doivent, à la demande de formateurs, opérer des transferts parfois très régulièrement et rapidement. Préparer les formés au transfert serait donc négocier un nouveau contrat didactique avec les formés, les inviter à admettre qu'affronter l'inconnu, l'incertitude, le désarroi fait partie du métier (Charlot et Steck, 1996). Mais il y a peut-être un seuil à ne pas dépasser et à rechercher où sont les apprentissages stables qui ont été construits et à mesurer leurs conséquences sur les étudiants et stagiaires en formation.

Qui prépare l'enseignant novice à adopter une telle posture favorable au transfert dans sa formation ? Qui l'explicite ? Qui lui apprend à maîtriser ses angoisses, son premier sentiment de découragement, à travers des expériences qui démontrent qu'il en sait plus qu'il ne croyait, mais qu'il faut un temps et un travail de mise en relation des savoirs et de la situation ? Qui lui dit que l'on acquiert « sur le tas » des stratégies générales de résolution de problèmes, mais aussi par un enseignement explicite, d'ordre métacognitif ? Comment mobiliser ses ressources pour venir à bout du problème alors même qu'aucune solution toute faite ne vient à l'esprit ? Qui lui formule qu'on élargit ses connaissances, ses compétences, ses schèmes, par ces mécanismes que Piaget (1923) appelle différenciation, coordination et généralisation, si bien que se stabilisent des « ressources cognitives » de plus haut niveau ?

Les questions posées méritent d'être reposées comme un objet de travail au sein des dispositifs de formation mais aussi au sein du collectif de formateurs en charge des formations. Car si cette compétence de transfert n'est pas présente chez le formé arrivant

en formation de part son cursus scolaire et universitaire et que le travail de tutelle du formateur n'est pas explicite autour des points ci-dessus, alors l'hypothèse du caractère de prototype et transférable de concepts et de démarches, sur lequel certains formateurs parient, risque de conforter l'opposition théorie/pratique chez les formés. En conséquence, le travail, trop coûteux pour choisir des activités adaptées aux besoins des élèves, sera évité par certains formés parce que jugé trop complexe mobilisant trop de savoirs mal maîtrisés. On peut s'attendre à un repli frileux sur des activités habituelles, rassurantes, dont on sait qu'elles font partie du répertoire professionnel. Et si ces activités ont toute leur pertinence dans le répertoire du novice, elles ne peuvent être utilisées « par défaut » et sans analyse critique à partir des savoirs professionnels. De plus, cette posture professionnelle ne permettra pas de construire les savoirs et les compétences nécessaires pour passer du statut d'étudiant au statut de praticien réflexif et donc de professionnel de l'enseignement.

L'incapacité de certains étudiants à effectuer les transferts pourrait être un élément d'explication à la vieille opposition théorie/pratique qui persiste chez certains. Le cours, aussi intéressant soit-il, n'a qu'une pertinence très ponctuelle et l'on recherche ailleurs un savoir-faire. Par conséquence, les savoirs de métier s'opposent aux savoirs de formation plutôt que de se compléter.

Notre recherche et sa méthodologie ont offert aux formateurs un espace à l'abri des urgences de l'action favorisant le regard analytique qu'implique toute action professionnelle en construction. Ainsi cette activité a permis la suspension de l'action qui peut offrir le recul nécessaire à un processus de développement du métier de formateur. Notre méthodologie a ouvert un espace de parole à la fois libre puisque non

guidé par des questions, mais contraignant par la confrontation à l'image effective des pratiques réelles de chacun. Ceci a évité les discours prolixes et trop généraux sur leurs activités d'enseignement, on le voit, ceux déjà structurés et présentés ailleurs sont capables tous les formateurs. Leurs discours se sont alors centrés sur des pratiques habituelles repérées sous leurs yeux et les raisons qui les guident, sujet dont on parle encore peu. À travers l'engagement physique, émotionnel et intellectuel de toute leur personne ici dévoilée, ils ont pu chacun à leur manière, sans contraintes sociales ou normatives, mettre en évidence la complexité de leur activité d'enseignement en formation universitaire et professionnelle d'adultes.

Nous avons ainsi mis en évidence que cette activité sur une seule séance est déjà révélatrice de tendances fortes, observables et pointées comme habituelles par chaque formateur. Cette collaboration recherche-formation a montré la richesse de la réflexion et de l'auto-analyse des formateurs sur leurs activités d'enseignement habituelles et leur intelligence au travail.

L'alternance voulue dans les programmes de formation se met en œuvre et se particularise au-travers de ces acteurs on le sait et on le voit, mais les conditions à mettre en place dans chaque cours pour dépasser les différents obstacles cités paraissent complexes et fragiles et s'insèrent dans un dispositif global de formation.

L'identification de conditions mise en place dans chaque cours pour dépasser les différents obstacles cités alors présente l'activité dans des équilibres fragiles qui contribuent aux malentendus du dialogue théorie/pratique. Des équilibres fragiles sont visibles chez les formateurs comme celui des enjeux entre une formation à court terme et

une à plus long terme, un autre entre l'articulation de différents savoirs et les impasses choisies parmi ceux-ci, entre les situations d'apprentissages guidées et celles relevant du pari de compétences déjà acquises par le formé (réception, traitement des savoirs et transfert par exemple). D'autres équilibres précaires apparaissent lors de l'analyse de leur activité comme celui entre la complexité et la grande cohérence dans la structuration du cours et la lisibilité de celle-ci par un novice, ou encore celui entre un cheminement réflexif coûteux proposé en cours et la quête rapide et sécurisante d'une identité professionnelle, enfin l'équilibre fragile entre l'insécurité cognitive nécessaire devant l'ampleur de la tâche d'une formation polyvalente et les phases de stabilisations et de valorisation de compétences. Enfin, des équilibres à tenir relevant de problématiques plus récentes à l'université se posent comme celui entre l'efficacité nécessaire en un laps de temps brefs en cours magistral et la gestion de l'hétérogénéité dans chaque cours des formés au prix de la prise en compte de leurs premières expériences professionnelles singulières, l'analyse réflexive de la tradition professionnelle du futur métier des formés et la critique déstabilisante proposée en cours des premiers repères perçus sur le terrain.

Ces équilibres à tenir au quotidien dans l'activité de formation des enseignants interrogent les dispositifs globaux de formation par alternance. Ils paraissent exiger compétences et cheminement chez les différents acteurs, ce qui exacerbe la nécessité de confrontation de pratiques de formation et l'explicitation de celles-ci, dans le cadre de controverses professionnelles appuyées par la recherche.

CONCLUSION

Devant la complexité et les évolutions des dispositifs de formation d'enseignants universitaires et professionnels au Québec et en France, notre recherche a voulu contribuer à la compréhension du vrai défi que représente l'alternance comme dispositif de formation et dépasser les ouvrages pamphlétaires (Boutonnet, 2003 ; Le Bris, 2004) et les discours plaintifs sur la formation et le manque de dialogue théorie/pratique.

Dans le cadre d'une recherche qualitative et interprétative, nous avons alors choisi de contribuer aux différents travaux sur la formation et d'offrir une réflexion sur le travail réel effectué. Notre recherche s'appuie, en sciences de l'éducation, sur les recherches consacrées aux liaisons théorie/pratique (Schön, 1994 ; Barbier, 1996) et en psychologie ergonomique sur les travaux sur l'activité (Leplat, 1997), notamment de l'enseignant (Pastré, 2002 ; Goigoux, 2007).

Notre contribution s'est voulue novatrice en étudiant, dans les dispositifs de formation, un espace, une temporalité et des acteurs encore peu explorés en recherche. Dans l'espace de l'université, et la temporalité du cours, nous nous sommes focalisés sur un des acteurs de la formation : le formateur. Nous avons alors mis en évidence son ingéniosité au travail en problématisant son activité habituelle grâce à un choix de méthodologie issue de l'ergonomie du travail (Clot, 2000). L'approche clinique de son

activité nous a permis de rendre intelligible cette activité que la simple description ou observation ne procurait pas. Nous avons ainsi pu contribuer à une meilleure compréhension de ses organisateurs et notamment de quelle manière les formateurs opèrent cette médiation entre théorie et pratique dans leur enseignement et ses conséquences.

Nos choix théoriques et méthodologiques pour mener cette recherche ont montré leur intérêt mais aussi des limites que nous allons évoquer avant d'avancer les résultats et les nouvelles pistes de recherche produites.

La collecte des données a été effectuée par des auto-confrontations simples, celles-ci nous ont fourni suffisamment de données exploitables. Toutefois, l'absence d'auto-confrontations croisées entre formateurs nous prive d'un approfondissement des questions que l'étude des controverses professionnelles aurait permis. Ainsi, l'inventaire des dimensions de leurs activités que nous mettons en discussion aurait pu être partiellement différent de celui que nous proposons. Ainsi, l'auto-confrontation croisée entre les différents formateurs nous apparaît très prometteuse et serait à mettre en place pour poursuivre ce travail et enrichir nos résultats. D'ailleurs, certains formateurs de notre échantillon nous sollicitent pour poursuivre dans ce sens notre collaboration et confronter entre eux les questions vives présentées dans nos travaux, voire d'autres. Une dynamique de travail et des objectifs communs pour poursuivre nos travaux de recherche s'annoncent donc favorablement et de manière pressante.

De même, notre choix de faire du cours en formation un objet analysable grâce à l'activité de formateur, s'est révélé judicieux. Il a offert un espace de travail riche, repéré et singulier sur une temporalité spécifique de trois heures. Cet espace temps spécifique nous a d'ailleurs permis de recueillir des données offrant une lisibilité de l'activité de

formateurs peu décrite et une réelle contribution à notre discussion. Bien sûr, ces données mériteraient d'être démultipliées en nombre de formateurs et en temps, d'être croisées pour enrichir et approfondir, d'autres perspectives d'analyse du travail et de formation, voire d'éducation comparée. Toutefois, nos données présentées, articulées et discutées nous permettent déjà de donner à voir un matériau de travail ré-appropriable et des résultats qui rejoignent des horizons et d'autres problématiques de recherche.

La modélisation de l'activité choisie (Goigoux, 2005) à laquelle nous avons emprunté trois déterminants de cette activité pour présenter nos données, s'est révélée structurante pour chacune des activités des quatre formateurs autour de l'interprétation de leur tâche prescrite; leur vision des formés les incite à adapter leur activité et leurs conceptions de l'apprentissage en formation qui alimentent leurs choix d'objectifs et de contenus.

Cette activité, dépliée, montre son caractère structuré, complexe, situé, planifié, adaptatif, et elle intègre des choix multiples, des actions, des interactions, des émotions et sensibilités. Nous avons ainsi montré ce que chaque activité d'enseignement a de complexe, d'efficace, de dynamique, mais aussi ce qu'elle peut entraîner comme médiation ou encore entraves et limites à la formation et notamment autour du dialogue entre les différents savoirs et les différents acteurs. La complexité mise en place dans chaque cours pour dépasser les différents obstacles et les paris cités par les formateurs nous ont alors permis de mettre à jour dans notre discussion certains équilibres fragiles qui contribuent aux malentendus. Nos résultats, non exhaustifs ni hiérarchisés, sont synthétisés en cinq dimensions qui alimentent le dialogue théorie/pratique et ces malentendus au sein de l'activité des formateurs : la légitimité à gagner la confiance des

formés et la motivation des étudiants et stagiaires, le choix de la mobilisation de différents types de savoirs, l'adoption de formes pédagogiques en formation d'adultes favorisant l'action du formé, l'analyse de la tradition et de l'innovation pour des pratiques de références, et finalement, le pari du transfert. Il s'agit donc maintenant d'extraire de ces résultats des axes qui pourraient devenir des pistes prospectives sur des objets prioritaires à explorer en recherche tout d'abord puis en formation.

Différents objets de recherche, à la suite de cette étude, apparaissent et il s'avère tout d'abord indispensable pour poursuivre nos travaux et en affiner l'analyse de décrire, de définir et de se référer au genre professionnel de formateur d'enseignant. La définition du genre professionnel, certes contraignant, devrait ainsi permettre l'expression de style professionnel comme affranchissement du genre pour le développement personnel de chaque formateur (Clot, 1995) Le passage du « je » exprimé par les formateurs référé à un « nous » d'appartenance, nous permettrait d'affiner notre analyse de l'activité de chaque formateur, voire de l'élargir à un collectif afin de mieux cerner cette ressource professionnelle provenant du genre (Clot et Faïta, 2000) et ses implications sur notre étude.

Un second axe de recherche autour de la formation par alternance et des conditions d'une réelle articulation mériterait au-delà d'un affichage institutionnel un réel travail de redéfinition des articulations entre des lieux, des tâches et des compétences attendues entre les différents acteurs et partenaires de formation. En effet, une recherche, prenant comme objet la complémentarité entre cours, stage et l'entretien de conseil, s'impose. Partant du constat que ces trois aspects de la formation s'opposent plus que ne se conjuguent, les recherches menées dans ces trois domaines nécessiteraient

d'être croisées afin d'expliciter cette complémentarité de fait et de bâtir une réelle culture commune. L'activité proposée au formé en cours a du mal à trouver un rythme mobilisateur et rivalise mal avec celle en classe face aux élèves au cours des stages qu'elle interrompt. Elle rivalise mal aussi avec le conseil pédagogique lors des visites en stage qui par son caractère duel et situé valorise la prise en compte individuelle du formé en privilégiant le court terme. Ainsi, démontrer que le cours, sous certaines conditions affichées, est un temps de suspension de l'action immédiate, libérant la réflexion de l'urgence et favorisant la capitalisation de ressources pour une évolution professionnelle positive, permettrait de le positionner plus clairement dans une formation professionnelle d'enseignant. La légitimité des différents éléments de formation et notamment les contenus des cours et des formateurs gagnerait à cette explicitation d'articulation et elle ne serait pas à reconstruire totalement individuellement, mais serait pour une part portée institutionnellement.

Ensuite, la mise à jour de la nécessité de poursuivre ce travail de recherche sur l'impact de choix et des tensions de cette activité s'impose comme troisième axe en raison de l'apparente diversité des dispositifs cohérents, complexes mais peu stabilisés, peu mutualisés et lisibles exposés par les formateurs. Il s'agit alors de s'interroger et de mesurer les conséquences de la formation, et notamment des cours sur les formés dans le système de formation et d'éducation.

Nous proposons donc de raisonner à partir des pratiques expertes de formateurs rendues intelligibles et d'en analyser les réussites et les insuffisances afin d'éviter de passer de transformations en transformations dans l'activité de formateur d'enseignants, avec le risque parfois de cohérence insuffisante, d'enfermement individuel et de volonté

implicite de satisfaction des demandes des formés inefficaces à long terme. En effet, les choix pédagogiques des formateurs devraient pouvoir s'appuyer plus sur des mesures d'impact chez les novices plutôt que sur des convictions ou tâtonnements personnels sous forme de pari. Ceux-ci pourraient s'opérer autour par exemple de l'adoption de formes pédagogiques en formation d'adultes favorisant l'action du formé, de l'hypothèse du caractère de prototype de certains concepts et démarches, de la question du transfert sous-jacente à toute formation et peu explorée en termes de compétences à atteindre, des invitations à revisiter la tradition et à innover.

La poursuite des recherches sur ces trois objets, le genre professionnel, les conditions d'une articulation des savoirs et des acteurs ainsi que les conséquences de la formation, devrait permettre une optimisation de l'analyse de l'activité d'enseignement en formation mais aussi une amélioration des offres de formation.

Aussi nous souhaitons maintenant nous positionner en tant que responsable de formation et poser, comme élément de pilotage, la question de la nécessité de compréhension de cette activité d'enseignement en cours et des dispositifs centrés sur l'alternance afin d'assurer efficacement les missions allouées. Et donc, sur la base de notre étude, nous privilégierons quelques sujets et questions à aborder ou à réinterroger au sein du collectif de formateurs.

Tout d'abord, si un déficit d'explicitation des cohérences des dispositifs généraux ou particuliers en formation se confirme et crée des malentendus et une non-lisibilité des connaissances et compétences à acquérir, pour le formé, et à faire acquérir chez les divers formateurs, alors quel dispositif global d'explicitation cohérent mettre en place ? Quelle implication de chacun des acteurs souhaitons-nous dans le dispositif général

choisi ? Quels rôles cette nouvelle articulation des savoirs exige-t-elle des différents acteurs ? Quelles sont les modalités d'articulation dans l'ensemble du dispositif de formation ?

Un second axe de réflexion serait sur l'évaluation intuitive des formateurs ou réalisée par les formés qui paraît insuffisante pour valider les dispositifs de formation et les choix individuels des formateurs au sein de chaque cours. Elle ne peut être un élément de pilotage des formations. Aussi des dispositifs plus objectifs doivent être proposés pour cette évaluation et pourraient être menés conjointement entre des experts de la formation et de la recherche en ce domaine. Il s'agira alors de définir les observables pertinents et les modalités de traitement afin de réinterroger ces activités avec la distance critique nécessaire étayée par ce travail. La tâche est d'ampleur et peut être dérangeante mais reste nécessaire pour une évolution cohérente de la formation.

Ensuite, la complexité des structures de cours dévoilée doit être une nouvelle question soumise à la réflexion des formateurs. En effet, si la structuration proposée peut entraîner un zapping des formés sur les trois heures, incompatibles avec la cohérence et la structuration de la démonstration, une non-lisibilité du cours pour certains novices, une difficulté à identifier les questions professionnelles posées et les savoirs s'y référant, alors elle doit être revisitée collectivement à partir d'une redéfinition des compétences et des transformations professionnelles attendues.

Enfin, la complexité de la tâche d'enseignement implique des choix parmi les différents types de savoirs à aborder en formation, du temps de transposition et de recomposition de ces savoirs. Les formateurs ne nous explicitent pas ces choix de domaines à travailler, de volumes, de priorité et d'impasse faites sur ces savoirs.

L'ampleur d'un travail seulement pressenti crée alors une insécurité cognitive préjudiciable aux apprentissages lors du cheminement professionnel du formé, et chez les formateurs, une vision tronquée de l'ensemble des savoirs à acquérir pour devenir un enseignant polyvalent.

Aussi quel serait le socle commun de connaissances professionnelles indispensables en début de métier ? Quel référentiel de formation élaborer alors qui soit articulé au référentiel de métier institutionnel ? Comment les savoirs sont-ils articulés ? Quelle est la complémentarité de ces savoirs entre les différents cours et lieux de l'alternance ? Ce travail devrait permettre de mettre à jour des divergences et exigences communes et favoriser un inventaire et une articulation en évitant un empilement des savoirs de formation.

Former des enseignants à des compétences au sein de l'université avec l'objectif de la mise en place d'une alternance réussie fait de ce lieu un des lieux de confrontation idéal entre recherche et formation. C'est au prix sans doute de ce type de travail en recherche et formation que l'exigence d'acquisition de compétences professionnelles à l'université pourra impulser plus de cohérence et de synergie, autant au niveau de l'activité des formateurs que des dispositifs de formation d'enseignants et mettre en évidence des zones de développement professionnel. Une culture différente partagée et stabilisée pourrait se dessiner au sein d'une communauté de pratique en formation. Elle pourrait alors lever des malentendus, modifier des points de vue, reproches de différents partenaires sur le dialogue théorie/pratique en formation.

Une formation de formateurs d'enseignants pourrait alors être alimentée en complémentarité par les pratiques quotidiennes des acteurs, les réflexions collectives sur

les dispositifs et les avancées de la recherche. L'alternance et l'articulation entre les différents savoirs, les différents rôles des acteurs et des institutions devraient alors pouvoir prendre une envergure autre et professionnellement prometteuse pour la profession enseignante et les centres de formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud, (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : DeBoeck, p.27-40.
- Altet, M. (2000). L'analyse des pratiques, une démarche professionnalisante? *Recherche et formation*, INRP, 35.
- Altet, M. (2002). Les « pratiques enseignantes »: une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer», *Compte rendu du séminaire Nantes octobre 2002*, site de l'Université Paris X Nanterre (<http://www.u-paris10.fr/>).
- Altet, M., L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles : DeBoeck.
- ATILF (2005). *Le trésor informatisé de la langue française*. Nancy : ATILF.
- Baillat, G., P.-A. Martin et D. Niclot (dir.) (2003). *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims : SCEREN CRDP de Champagne-Ardenne.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres : rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports*. Paris : MEN, 19 p. Site : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/894185300/index.shtml>.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action. Introduction*. Paris : PUF, pp.1-17.
- Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression? in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (éds). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et S. Nadot (2000). *Malaise dans la formation des enseignants, Actes de Colloque*, (L'harmattan, Savoir et formation).

- Bouissou, C. et C. Couture (2003). Vers quelle intégration théorie/pratique dans la formation du curriculum formel de l'école primaire, in G. Baillat, P.-A. Martin et D. (dir.). *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims : CRDP Champagne-Ardenne.
- Boumard, P. (1992). *Métier impossible. La situation morale des enseignants*. Paris, ESF.
- Boutonnet, R. (2003). *Journal d'une institutrice clandestine*. Paris, Éditions Ramsay.
- Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Éditions d'organisation.
- Carbonneau, M. et J.-C. Héту (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : DeBoeck, pp.77-96.
- Charlot, B. et S. Stech (1996). Processus sociaux, subjectivité et transferts, in Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand, et Y. Mariani (éds). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP, pp.26-30.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs, dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Chartier, A-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, *Recherche et Formation*, 27, 67-82. (Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et formation).
- Chevallard, Y. (1991). *La transcription didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Clot, Y. et D. Faïta (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, in Y. Clot, B. Prot et C. Werthe (éds). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. L'éducation Permanente*, 146.
- Clot, Y., D. Faïta, G. Fernandez et L. Scheller (2000). Entretiens en auto-confrontation, *Pistes*, 2(1), 1-7.
- Corbally, J.-E. jr. (1957). A second look at the C. I. technique and educational research, *Phi Delta Kappan*, 38, 141-142.
- Couture, C. et D. Martin (2004). Conceptualiser l'expérience pour apprendre et développer. L'exemple d'un projet de développement pédagogique en classe

- multi-âge, *Actes du colloque : former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Nantes, février 2005.
- DeKetele, J.-M. et M. Postic (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF (2^e édition, 1994).
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desjardins, R. (1993). *La perception du professionnalisme chez le personnel enseignant et chez les membres de la direction des écoles franco-ontariennes*. Joliette : Édition privée.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Flanagan, J.-C. (1949). A new approach to evaluating personnel, *Personnel*, 26, 35-42.
- Galatanu, O. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique, in J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp.101-118.
- Goigoux, R. et M. Paries (2006). Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion, in A. Robert (éd) : *Formation d'enseignants. Quels scénarios? Quelles évaluations?* CD Rom du colloque international, IUFM de Versailles. <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/syntheses.htm>.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie, *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Goigoux, R. (2005). Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français, in A. Mercier et C. Margolinas (éds.). *Balises en didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage, pp.17-39.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, 3.
- Goigoux, R., C. Margolinas et S. Thomazet (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle, *Bulletin de psychologie*, 57, pp.65-69.
- Grimand, A. (2004). L'évaluation des compétences: paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation, *AGRH, Actes du XV^e congrès*, 3, pp. 26-49.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Auvergne (2001). *Évaluation PE2, Q-Sort* (Document interne à l'IUFM d'Auvergne, non publié).

- Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Auvergne (2004). *Plan de formation des professeurs stagiaires deuxième année 2004-2005*. Document interne.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail, in P. Carré et P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris : Dunod, pp. 205-221.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire », *Recherche et formation*, 27 (Les savoirs de la pratique un enjeu pour la recherche et la formation). INRP.
- Landry, C. et E. Mazalon (2002). La construction de l'alternance au Québec : entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées, in C. Landry (dir.). *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.7-48.
- LeBoterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éd. d'Organisation.
- LeBoterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éd. d'Organisation.
- LeBris, M. (2004). *Et vos enfants ne sauront pas lire..., ni compter!* Paris : Éditions Stock.
- Legardez A. et N. Lebatteux (1999) Rapports au métier d'enseignant et à la formation des élèves professeurs des disciplines économiques, sociales et de gestion, CD-ROM *Actes du III^e Congrès international « Actualité de la recherche en éducation et formation »*, Université Bordeaux 2.
- Legardez, A. et Yé Kerignard (1998). *Rapport au métier d'enseignant et impact de la formation professionnelle à l'IUFM. L'exemple des formations économiques, sociales et de gestion de l'IUFM d'Aix- Marseille*. Minéo : CERPE et IUFM d'Aix- Marseille.
- Legendre, M.-F., S. Desgagné, F. Gervais et J. Hohl (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale: vers les fondements de nos pratiques, in D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. Saint-Jarre. *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée*. Sherbrooke : Éditions du C.R.P., 156 p.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. Paris : Eska (2^e édition).
- Leontiev, A. (2002). Le problème de la conscience. Notes sur le rapport de L. Vygotski, in Y. Clot (éd.). *Le problème de la conscience, note d'A.-N. Léontiev sur un rapport de L.-S. Vygotski (1933)*. (Traduite du russe par Françoise Sève). Paris : La Dispute (2^e éd. aug.).
- Leplat, J. et J.-M. Hoc (1993). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*. 3, 49-63.

- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Martin, P.-A. (2003). Introduction, in G. Baillat, P.-A. Martin et D. Niclot (dir.). *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims : SCEREN, CRDP de Champagne-Ardenne.
- Martinaud, J.-L. et al. (1992). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Esquisse problématique, in J. Colomb (éd). *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Paris : INRP, pp.135-147.
- Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation, in J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp.161-189.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programmes de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation, n°89-486 du 10 juillet 1989*. BOEN 31 août.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire*. Arrêté du 25 janvier 2002, Journal officiel du 10 février 2002.
- Ministère de l'Éducation nationale (2005). *Loi d'orientation et de programmes pour l'avenir de l'école, n°2005-380 du 23 avril 2005*. Journal officiel n°96 du 24 avril 2005, p.7166.
- Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation*. Arrêté du 19 décembre 2006, Journal officiel du 28 décembre 2006.
- Monteil, J.-M. (1997). *Éduquer et former perspectives psychosociales*. Grenoble : PUF.
- Motteau, D. (1999). Théorie et pratique dans le discours des professeurs en formation initiale, in *actes du III^e congrès international : actualité de la recherche en éducation*. Bordeaux : Université Victor Segalen, 28-30 juin (actes sur CD Rom).
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques*. Paris : L'harmattan.

- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 9-17.
- Paulhan, F. (1929). *La double fonction du langage*. Paris : Félix Alcan.
- Perrenoud, Ph. (1988). La formation des maîtres ou l'illusion du deus ex machina. Réflexions sur les rapports entre l'habitus et la pratique in Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*. Cousset : DelVal, pp.47-71.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux Perspectives internationales*. Paris : PUF, pp.153-199.
- Perrenoud, Ph. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?, *Recherche et formation*, 35, 9-22.
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF (2^e éd. 2003).
- Perrenoud, Ph. (2001b). Articulation théorie/pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social*. Paris : Éditions Seli Arslan, pp.10-27.
- Perrenoud, Ph. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Conférence présentée au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, juin. *Actes en ligne* : http://spiral.univ-lyon1.fr/files_m/M152/Files/196625_2014.rtf.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Plaisance, E. (1999). L'éducation spéciale ... ou comment les mots font les choses, *Educations*, (17), 49-61. Paris.
- Ria, L. et M. Durand (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 111-123.

- Schön, A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éditions Logiques. (Collection « Formation des maîtres »).
- Schön, A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp.201-223.
- Tardif, J. et A. Presseau (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages, *Vie Pédagogique*, 108, 39-44.
- Tardif, J. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval et Bruxelles : DeBoeck.
- Tardif, J. (1996). Le transfert des compétences analysé à travers la formation professionnelle, in P. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP, pp.31-46.
- Université du Québec à Chicoutimi (2004). *Programme de formation des étudiants en éducation au préscolaire et enseignement au primaire*. <http://www.uqac.ca/>.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 153-172.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, in M. Artigue et al. (dir.). *20 ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble : La Pensée Sauvage, pp.177-191.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp.275-292.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute (3^e édition).

ANNEXE 1

Formulaire d'information et de consentement

Projet: **Formateurs d'enseignants et liaisons théorie/pratique.**

Participante ou Participant No: _____ (nom et prénom en majuscules):	Chercheur(s) (nom et prénom en majuscules): ANNIE LLOMBART 418 698 0646
--------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

1. Invitation à participer au projet

Des recherches se développent sur l'activité enseignante et de formation, notamment sur les activités des formateurs de terrain, **notre recherche s'appuiera, elle, sur un aspect peu encore développé : l'activité des formateurs en salle de cours. C'est donc en tant qu'acteur du système de formation à l'UQAC ou à l'IUFM d'Auvergne** que je sollicite votre participation au projet de recherche décrit ci-dessous. Au Québec comme en France, la demande sociale envers l'école est forte et les réformes invitent l'école à modifier ses pratiques et ses fondements.

Devant ces exigences et face à la complexité de la tâche d'enseignement, les systèmes de formation sont légitimement interpellés comme un agent potentiel de changement au service des politiques d'éducation. Ainsi, la formation professionnelle des enseignants dont l'insertion universitaire n'est plus contestée se voit enjoindre à développer un haut niveau de compétences. Cette action qui prend place dès la formation initiale de ses enseignants a une responsabilité importante dans la réussite du système.

Ainsi, l'université, se retrouve à la fois lieu de formation universitaire et professionnelle et doit chercher un équilibre entre transmission des savoirs théoriques, sa mission initiale, et développement de compétences.

Dans la mouvance des nombreux travaux menés dans le cadre de la professionnalisation, **c'est la vieille opposition théorie/pratique (Barbier, 1996) qui se réactualise autour de la question des savoirs en formation. C'est, dans ce contexte, que l'articulation théorie/pratique nous intéressera.**

Dans le cadre de la mise en œuvre de la formation professionnelle des enseignants à l'université, nous pointerons les évolutions en ce domaine, **indice d'un dialogue nouveau et nécessaire entre les différents savoirs**, qui se caractérise aujourd'hui dans les programmes de formations, dans les représentations des étudiants et stagiaires par exemple, mais aussi **dans l'activité des formateurs**.

Nous analyserons plus précisément alors **la médiation que vous opérez dans le dialogue théorie/pratique** dans les activités d'enseignement en salle de cours. Sur ce point particulier, nous tenterons de repérer et d'explicitier les compétences mises en œuvre et leurs évolutions.

2. Description du projet :

Objectifs généraux de la recherche :

Cette recherche veut pointer les liaisons théorie/pratique dans les activités de formateurs en cours à l'université, comprendre les logiques qui justifient leur présence ou absence. Ceci devrait passer par un recensement des principaux déterminants de leur activité d'enseignement, c'est-à-dire les contraintes et les ressources qui influent leur action professionnelle. Il s'agira alors de comprendre la dynamique de leur action. Il faudra aussi identifier les savoirs de métier de référence pour chacun des formateurs experts en formation initiale, les rendre explicites afin d'en faciliter la compréhension et la confrontation.

Sur cette question spécifique de la liaison théorie/pratique dans l'activité effective des formateurs en salle de cours, nous cherchons donc :

- à identifier leurs savoirs de référence, leurs origines et leurs articulations : savoirs de la recherche, savoirs disciplinaires, savoirs d'action.

Et pour cela il nous faudra :

- recenser les tensions inhérentes à leur activité et comprendre comment chaque formateur les règle;
- identifier les connaissances mobilisées, les conceptions concernant la formation de professionnels et le travail de formateur;
- identifier les buts qui orientent les actions, buts multiples et concurrents qui sont une interprétation personnelle des tâches attendues;
- analyser leurs actions et leurs paroles, pour mieux saisir leur expertise professionnelle;
- montrer que les intentions de chacun ne sont pas aisément communicables dans une situation dialoguée en raison de la multiplicité des déterminants de leur activité professionnelle.

Description des épreuves et rôles des participants :

Dans cette étude, le participant aura, sur une base volontaire, à participer

- à une collecte de données filmées sur ses pratiques de formateurs en salle de cours durant trois heures;

- à un entretien d’auto-confrontation initial pour qu’il décrive la situation filmée, explicite ses intentions (préparation et réalisation effective), les étaye à partir d’un historique individuel de ses pratiques (durée : 3 heures);
- à une analyse croisée à partir des observations du chercheur et des analyses des autres formateurs (durée : 3heures).

Ce travail prendra donc la forme d’étude de cas dans une logique descriptive, basée sur une observation effective des pratiques de plusieurs formateurs en situation d’enseignement en formation initiale, suivie d’une analyse initiée par la confrontation entre acteurs et observateurs. Ces différents temps de travail seront enregistrés et transcrits pour fins d’analyse. Une copie des verbatim sera remise sur demande au participant. Ces travaux auront lieu à L’UQAC et à l’IUFM d’Auvergne.

Portée et retombées prévisibles de la recherche

Des recherches se développent sur l’activité enseignante et de formation, notamment sur les activités des formateurs de terrain, **notre recherche s’appuiera, elle, sur un aspect peu encore développé : l’activité des formateurs en salle de cours en tant qu’un des acteurs du système de formation. Nous nous intéresserons donc aux liaisons entre théorie et pratique chez les formateurs d’enseignants en formation initiale.** En effet, il apparaît que les formateurs ont développé, pour répondre à leur tâche nouvelle, des compétences variées notamment dans leur activité d’enseignement. C’est cette activité que nous observerons et analyserons afin d’identifier et de mieux comprendre les différentes conditions en jeu dans celle-ci.

3. Évaluation des avantages et des risques :

- **Les avantages prévisibles :** pratique réflexive sur l’activité de formateur d’enseignants en formation initiale, explicitation des conditions de l’articulation théorie/pratique en salle de cours dans différentes disciplines en formation.
- **Aucun inconvénient prévisible** n’est associé à la participation à ce projet de recherche si ce n’est la confrontation à sa propre image. Si un inconfort survenait, il est évident que l’entrevue pourra être interrompue ou reportée, selon les désirs du participant. Il sera également toujours possible de parler avec l’interviewer ou le responsable du projet.

4. Confidentialité des données et diffusion des résultats :

Pour assurer la confidentialité et l’anonymat, les moyens suivants seront pris:

- le nom des participants ou toute information permettant d’identifier personnellement un participant n’apparaîtra dans aucun rapport de recherche;
- un code sera utilisé au lieu du nom sur le verbatim de l’entrevue;
- un code sera utilisé pour désigner chacun des participants afin de rendre la banque de données anonyme;
- les informations recueillies seront conservées sous clefs et seuls le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes. En aucun cas, les résultats individuels des participants ne seront communiqués à qui que ce soit;
- les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées au moins pendant cinq ans. Les enregistrements effectués lors des rencontres seront détruits à la fin du projet;

- advenant l'utilisation pour un autre projet de recherche des informations recueillies dans le cadre du présent projet, cet autre projet devra être approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'UQAC.

5. Modalités relatives à la participation du sujet :

En tant que participant dans ce projet de recherche, je reconnais que:

1. Ma participation à ce projet est volontaire et je peux cesser d'y participer en tout temps et ce, sur simple avis verbal et sans avoir à fournir de raisons ou donner d'explications.
2. Ma décision de participer ou de ne pas participer n'affectera en rien mes rapports professionnels. Je peux donc me retirer en tout temps de ce projet de recherche et ce, sans préjudice.
3. Le chercheur se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration du participant.
4. Cette étude est réalisée par madame Annie LLOMBART. Pour toute question concernant le projet et ma participation dans ce projet, je pourrai la contacter à l'adresse suivante : annie.llombart@laposte.net.
5. Pour toute question concernant mes droits en tant que participant dans ce projet, je pourrai communiquer avec, *monsieur André Leclerc, au 545-5011 poste 5070* responsable du Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'UQAC.
6. Toutes les informations ou renseignements que je fournirai demeureront strictement confidentiels et mon identité ne sera jamais révélée.
7. J'ai pu poser mes questions et j'ai obtenu les renseignements nécessaires pour me permettre de comprendre le projet de recherche et la nature de ma participation dans ce projet.
8. Je comprends que toutes les informations que j'ai fournies dans le cadre du présent projet seront utilisées uniquement pour cette recherche et que si les chercheurs désirent les utiliser pour un autre projet de recherche, je serai contacté à nouveau pour donner mon consentement.
9. Une copie de ce formulaire de consentement m'a été remise.

J'ai pris connaissance de ces informations et déclarations et j'accepte librement de participer à ce projet de recherche intitulé: «Formateurs d'enseignants et liaisons théorie/pratique »

Signature du participant

Date

Signature du chercheur

Date