

Revue Éducation & Formation

L'Alternance en Éducation et en Formation

N° e-314

Novembre 2019

Coordinateur-trices du numéro thématique :

Mehdi Boudjaoui*, Claudia Gagnon**et Sandrine Breithaupt***
Université de Lille, France*, Université de Sherbrooke, Canada** et HEP Vaud, Suisse***

Editeur : De Lièvre, Bruno

© Revue Éducation & Formation, e-314, Novembre - 2019

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique

Table des matières

Éditorial - La prise en compte de la complémentarité passe par l'alternance.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
Numéro thématique : L'Alternance en Éducation et en Formation	
Introduction : Éclairer les points aveugles de l'alternance en éducation et en formation.....	9
Mehdi Boudjaoui*, Claudia Gagnon** & Sandrine Breithaupt*** <i>Université de Lille, France*, Université de Sherbrooke, Canada** et HEP Vaud, Suisse***</i>	
Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire : Pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance.....	16
Claudia Gagnon, <i>Université de Sherbrooke, Québec, Canada</i>	
Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Study (MCS).....	37
Soraya De Simone, <i>HEP Vaud, Suisse</i>	
Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance dans une formation à l'enseignement au Québec : entre finalités pédagogiques et perceptions des apprenants.....	57
Mylène Leroux*, Dominique Laflamme* & Isabelle Vivegnis**, <i>Université du Québec en Outaouais, Campus Gatineau* et Campus St-Jérôme**, Canada</i>	
Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants.....	69
Jean-François Desbiens, Enrique Correa Molina & Adel Habak, <i>Université de Sherbrooke, Québec, Canada</i>	
La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires.....	85
Liliane Portelance*, Josianne Caron** & Laurence Murray-Dugré*, <i>Université du Québec à Trois-Rivières*, Université du Québec à Rimouski**, Canada</i>	
Analyse de tensions engendrées par différentes conceptions dans la formation des enseignants	97
Anne Clerc Georgy & Sandrine Breithaupt, <i>HEP Vaud, Suisse</i>	
L'alternance à l'université au risque d'une asymétrie des apprentissages : l'enjeu de la professionnalisation de logisticiens novices.....	111
Mehdi Boudjaoui, <i>Université de Lille, France</i>	
Apprendre dans un dispositif de formation en alternance : le cas de stagiaires en enseignement au secondaire.....	129
Annie Malo, <i>Université de Montréal, Québec, Canada</i>	

Editorial

La prise en compte de la complémentarité passe par l'alternance

*« Une confrontation permanente entre théorie et expérience est une condition nécessaire à l'expression de la créativité ».
(Pierre Joilio-Curie, 2001)*

Bruno De Lièvre
Université de Mons

La question des méthodes pédagogiques efficaces tend parfois à les opposer les unes aux autres. Les chercheurs ont mis en évidence des bénéfices liés à la mise en œuvre de ces méthodes dans des contextes variés lesquels conditionnent les (dés)avantages mis en exergue.

Il existe un type de biais cognitif nommé « biais de confirmation » qui consiste à alimenter l'opinion que l'on a par la prise en compte des informations qui la confortent. L'opposition entre théorie et pratique a souvent « bénéficié » ou « été la victime » de ce mode de pensée (partiellement inconscient). Les pratiques pédagogiques qui se qualifient de « formations en alternance » sont par essence des tentatives concrètes de rendre cohérentes les réflexions théoriques au regard de la pratique et inversement.

Dans ce numéro e-314, ce sont les pratiques de formation en alternance qui vont être mises à l'honneur. Des collègues québécois, suisses, belges et français ont apporté leur contribution pour éclairer ces points de vue. C'est lors d'un symposium à l'occasion des rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et en Formation (RÉF) qui se sont tenues au Conservatoire national des arts et métiers de Paris en juillet 2017 que s'est ébauchée cette publication qui se concrétise avec ces textes. Gagnon se penche sur les pratiques mises en œuvre par des enseignants lors de sessions de retour de stage ; de Simone se base sur les activités discursives dans le contexte de l'accompagnement des stagiaires dans une formation initiale d'enseignants ; Leroux, Laflamme et Vivegnis analysent les écarts entre les intentions pédagogiques déclarées des formatrices et le vécu d'étudiantes en enseignement ; Desbiens, Correa Molina et Habak présentent les résultats d'une enquête menée auprès de coordinateurs de la formation en alternance d'enseignants au Québec ; Portelance, Caron et Murray-Dugré constatent ce décalage entre l'encadrement réglementaire de la formation des enseignants et les pratiques de terrain ; Clerc-Georgy et Breithaupt s'intéressent aux différences de conceptions de l'alternance entre les décideurs des institutions de tutelle et les formateurs dans des formations à l'enseignement ; Boudjaoui décrit un dispositif alterné peu encadré par la réglementation et peu prescrit par l'institution éducative. Il s'agit de l'expérimentation par une université espagnole d'un troisième cycle en management logistique en alternance destinée à des jeunes adultes demandeurs d'emploi. Et, enfin, Malo traite des apprentissages en situation de travail.

Ces résultats de recherche vont-ils dans le sens d'une complémentarité des méthodes qui s'avère cohérente ou, au contraire, l'idée de l'opposition se conforte-t-elle ? J'aspire à une réponse positive concernant les modalités complémentaires... Il va vous falloir lire pour vous forger votre opinion à ce sujet.

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Éducation & Formation,

Bruno De Lièvre

**Revue
Éducation & Formation**

e-314

L'Alternance en Éducation et en Formation

Introduction : éclairer les points aveugles de l'alternance en éducation et en formation

Mehdi Boudjaoui*, Claudia Gagnon & Sandrine Breithaupt*****

** Université de Lille*

Département des Sciences de l'éducation et de la formation des adultes

Campus cité scientifique - Bâtiment B6

2, rue Élisée Reclus

59 655 Villeneuve d'Ascq Cedex France

mehdi.boudjaoui@univ-lille.fr

*** Université de Sherbrooke*

2500 boul. de l'Université

Sherbrooke (Québec)

Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca

**** Haute école pédagogique Vaud*

33, av. de Cour

CH – 1014 Lausanne

sandrine.breithaupt@hepl.ch

1. Introduction : Éclairer les points aveugles de l’alternance en éducation et en formation

Il est rare aujourd’hui qu’une formation professionnelle secondaire, post-secondaire ou universitaire ne se revendique pas d’une forme d’alternance avec un terrain professionnel. Loin d’être un phénomène nouveau, cette figure éducative se retrouve à des époques et dans des mondes sociaux très variés. En effet, pour certains auteurs (Bachelard, 1994), l’alternance aurait été initiée dès le moyen-âge avec le compagnonnage avant d’être remise en cause en 1789 avec la suppression des corporations de métier par la révolution française. Paradoxalement, quelques années plus tard, Napoléon réglementa en France une autre forme de formation alternée : l’internat en médecine. Au début du XXe siècle, d’autres modèles émergèrent sur d’autres aires culturelles pour la formation d’ingénieurs et d’architectes civils et navals : « Cooperative education » aux États-Unis et « Sandwich course » en Grande-Bretagne (Landry et Mazalon, 2002). Au lendemain de la première guerre mondiale, l’alternance sous statut salarié, c’est-à-dire l’apprentissage, fût réhabilité en France par la loi Astier en 1919 afin de faire face à la pénurie de main d’œuvre (Balleux, 2000 ; Bertrand, 2000). Néanmoins, il a fallu attendre les années 1940 pour que le concept d’alternance apparaisse dans la vulgate pédagogique francophone, et ce grâce aux expériences éducatives du mouvement des Maisons familiales rurales (MFR) en France (Chartier, 1978 ; Clénet et Demol, 2002) ; modèle qui s’étend aujourd’hui dans plus de 40 pays en Afrique, Amérique, Asie, Europe et Océanie (AIMFR, 2018). Du côté des pays de tradition germanique et en Suisse, le système dual est apparu dès le XIXe siècle, mais s’est structuré notamment en Allemagne à partir des années 1970 (Gehin, 1993) en donnant la primauté dans la formation aux branches professionnelles et aux entreprises, et ce afin d’accompagner leur développement économique, tout en favorisant l’intégration des apprentis dans un emploi permanent (Ministère fédéral de l’éducation et de la recherche, 2005 ; Tremblay, 2002 ; Tremblay et Le Bot, 2003). À partir du premier choc pétrolier, l’alternance fût appelée à répondre à d’autres difficultés sociales : le chômage de masse des jeunes et des adultes, l’exclusion sociale, le décrochage scolaire, etc. Dans ce sens, les travaux de Schwartz (2002) en France ont fortement influencé ce que l’on a appelé l’alternance d’insertion (Tilman et Delvaux, 2000) destinée à un public fragilisé de jeunes et d’adultes. C’est également afin de répondre à cette question de l’insertion des jeunes que le Québec a créé, dès les années 1980, les premiers programmes d’alternance travail-études (Mazalon et Landry, 1998 ; Mazalon, Gagnon et Roy, 2011 ; Rousseau et La Pierre, 2000) et que la Belgique a institué en 1991 les premiers Centres d’éducation et de formation par alternance (CEFA). Bien que l’enseignement coopératif dans la formation des ingénieurs apparaisse dès 1966 au Québec (Landry et Mazalon, 2002), ce n’est que dans les années 1990 que l’alternance s’est véritablement étendue à l’enseignement supérieur, un peu à l’image de l’internat en médecine, du Cooperative education et du sandwich course (Boudjaoui et Mazalon, 2011). Nous pouvons citer l’extension en 1987 de l’apprentissage à l’enseignement supérieur en France dans les formations d’ingénieurs et de managers (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008) ou l’expérimentation depuis 2013 de l’alternance dans les Hautes Écoles et les Universités en Belgique. L’alternance s’est également développée ces dernières décennies dans l’espace francophone dans la formation des enseignants (Correa Molina et Gervais, 2008 ; Gagnon, Mazalon et Rousseau, 2010 ; Portelance et Van Nieuwenhoven, 2010 ; Violet, 1997), des travailleurs sociaux (Fourdrignier, 2012 ; Molina, 2014) et des infirmiers (Auziol et Bourret, 2001 ; Boudjaoui, Guitard Sein-Echaluce, Sanchez Fernandez et Torner Benet, 2014). Que dit la recherche en éducation sur ce phénomène éducatif ?

Les écrits sur la formation en alternance dans la littérature d’éducation francophone ont longtemps été dominés par des réflexions pédagogiques qui ont essayé de proposer des typologies de formes d’alternance en fonction du degré d’intégration du travail et de la formation (Bourgeon, 1979 ; Gagnon, 2008 ; Lerbet 1995 ; Malglaive, 1975 ; Meirieu, 2011 ; Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007 ; Tilman et Delvaux, 2000). Nous estimons pour notre part que ces approches sont idéaltypiques et qu’elles simplifient souvent l’analyse des dispositifs en alternance. D’autant plus que leurs arguments pour une alternance dite intégrative (Dumont et Wilk, 1992 ; Chartier, 2004) ou professionnalisante (Wittorski, 2014) est parfois reprise par la rhétorique des discours issus des milieux politiques, éducatifs et économiques (Barbier et Wittorski, 2015 ; Landry et Mazalon, 2002 ; Merle et Théry, 2012), ce qui brouille la compréhension du phénomène. En effet, l’un des problèmes de ces typologies est notamment qu’elles ne distinguent pas clairement l’alternance construite et prescrite, de l’alternance vécue (Astier, 2007).

Dans ce sens, il nous semble important de dépasser en termes scientifiques les discours politiques, professionnels et institutionnels qui peuvent être reliés à ceux de la professionnalisation (Barbier et Wittorski, 2015), et dépasser du même coup, les discours sous-entendus d'une « plus-value » de l'alternance pour tenter d'éclairer les nœuds, les effets « cachés », inattendus ou contre intuitifs, qui peuvent s'avérer positifs ou négatifs pour l'apprenant, l'école au sens large du terme, ou le milieu de travail. Trois points aveugles sont donc identifiés ici pour éclairer l'alternance.

Puisqu'il existe des décalages possibles entre le dispositif en alternance élaboré par des concepteurs, son appropriation par des opérateurs éducatifs (formateurs, enseignants, tuteurs...) et les usages qu'en feront les apprenants (Boudjaoui et Leclercq, 2014), ces écarts entre l'offre de professionnalisation (Barbier et Wittorski, 2015 ; Mazalon et al., 2011 ; Wittorski, 2014), les usages et les effets constituent selon nous le premier point aveugle de l'alternance. Les travaux de Billet (2006) sur les écarts entre le curriculum prescrit, le curriculum mis en œuvre et le curriculum réel dans les apprentissages en situations de travail rendent compte également de ce point aveugle.

De ce point de vue, nous considérons que les apprentissages en alternance ne vont pas de soi et qu'ils dépendent de nombreux facteurs. En effet, d'après Mayen (1999b), les apprentissages par simple imitation ou par application d'un savoir théorique peuvent s'avérer limités, voire trompeurs. Les travaux issus du courant anglo-saxon du Workplace Learning, Work-Based Learning ou de l'action située (Billett, 2001, 2003, 2004, 2008 ; Billett, Barker et Hernon-Tinning, 2004 ; Engeström, 2001 ; Engeström, Miettinen, et Punamäki, 1999 ; Engeström et Samino, 2010 ; Fuller et Unwin, 2003, 2004 ; Guile et Griffith, 2001 ; Malloch et al., 2010), ainsi que l'école française de la didactique professionnelle (El Mostafa, 2012 ; Pastré, 1999, 2002, 2011 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Rogalski, 2014 ; Tourmen, 2010) rendent compte de la complexité des apprentissages en alternance. Le terrain professionnel va offrir ou pas un certain nombre d'opportunités d'apprentissage (Mayen, 1999a ; Billet, 2001) et de ressources (organisationnelles, sociales, langagières, instrumentales,...) qui vont potentiellement provoquer le développement professionnel de l'apprenant. Ainsi, pour Mayen (1999b) et Fillietaz (2012), l'accès à des schèmes d'action (Vergnaud, 1996) efficaces chez l'apprenant va dépendre du contenu et de la fréquence des interactions langagières qu'il aura avec des experts. Cette caractéristique interroge le tutorat et les autres formes d'accompagnement par un tiers (Wittorski, 2009), les possibilités de participer à des collectifs de travail (Veillard, 2012), mais aussi les médiations opérées en formation (Mayen, 1999b). Cette question des apprentissages constitue selon nous le second point aveugle de l'alternance.

Enfin, il est possible d'élargir la question de l'alternance en adoptant une lecture plus macroscopique. Pour ce faire, nous pouvons reprendre la définition sociologique de Dubar (2001, p. 34) : « l'insertion professionnelle est d'abord une construction sociale ». Dans cette direction, Monaco (1993) a analysé, en France, l'alternance au regard de la transition professionnelle d'un point de vue historique et institutionnel. Pour cet auteur, l'alternance n'est pas simplement un système de formation. Elle est également un système d'emploi qui vise à mobiliser des flux de main d'œuvre juvénile vers les emplois flexibles de certaines entreprises (Léné, 2002). Pour le Québec, nous pouvons considérer que la formation en alternance des enseignants va également alimenter le marché d'emplois flexibles des commissions scolaires (Mukamurera et Martineau, 2009). La formation en alternance semble répondre ainsi à différents enjeux et logiques d'action pour chaque partie prenante. Leur rencontre au sein d'un dispositif de formation va entraîner ce que Schwartz (1977) a nommé la « fonction polémique » de l'alternance, c'est-à-dire la mise en tension des logiques de production, des logiques d'apprentissage et des logiques de transmission du savoir. La manière dont le dispositif va traduire ces enjeux et ces logiques d'action (Boudjaoui, 2011) constitue pour nous le troisième point aveugle de l'alternance. Cette dimension interroge les modes relationnels entre l'institution éducative et le monde professionnel et leur régulation. En effet, ils peuvent prendre différentes formes allant d'un modèle coopératif souvent qualifié de partenarial à un modèle plus asymétrique où l'un des acteurs s'érige implicitement en donneur d'ordre et l'autre en quasi sous-traitant (Boudjaoui, 2016 ; Doray et Maroy, 2001 ; Landry et Mazalon, 1997). La réflexion n'est pas simplement organisationnelle, elle est également instrumentale car elle questionne aussi l'outillage pédagogique-didactique qui vise à articuler le travail et la formation (Astier, 2007).

C'est pour éclairer ces points aveugles de l'alternance que des chercheurs francophones en éducation (provenant du Québec, de Belgique, de France et de Suisse) se sont regroupés lors d'un symposium à l'occasion des rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et en Formation (RÉF) qui se sont tenues au Conservatoire national des arts et métiers de Paris en juillet 2017. À cette occasion, les débats ont permis aux participants de rédiger un article qui apporte quelques éclaircissements sur un ou plusieurs de ces angles morts de la compréhension et de l'analyse de la formation en alternance.

Ainsi, dans le premier article de numéro thématique, Claudia Gagnon (Université de Sherbrooke, Québec – Canada) a analysé les pratiques mises en œuvre par des enseignants lors de sessions de retour de stage dans des formations professionnelles du niveau secondaire. Si les pratiques analysées montrent plusieurs convergences, Claudia Gagnon s'interroge sur l'effet de ces séances sur les apprentissages effectifs des apprenants, et à savoir si ces pratiques favorisent l'intégration de l'expérience vécue en milieu de travail au retour en milieu scolaire et le transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation telle que proposée dans les prescriptions du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS, 2006ab).

Dans le second article, Soraya de Simone (HEP Vaud, Lausanne - Suisse) s'est également intéressée aux activités discursives mais dans un autre contexte : l'accompagnement tutoral des stagiaires dans une formation initiale d'enseignants. Dans un dispositif pédagogique nommé entretien post-leçon qui est une forme de débriefing entre un tuteur et son stagiaire, elle fait le constat d'une difficulté à saisir les savoirs émergents du discours tutoral et ceux développés par l'enseignant novice ; ce qui interroge les effets de ce type de démarche.

Pour leur part, Mylène Leroux, Dominique Laflamme et Isabelle Vivegnis (Université du Québec en Outaouais – Québec, Canada) analysent dans le texte suivant les écarts entre les intentions pédagogiques de formatrices et le vécu d'étudiantes en enseignement lors de la mise en place de séances d'analyse de pratique inspirées de Fenstermacher (1987). Les résultats montrent que les étudiantes ont répondu à la majorité des finalités du dispositif sauf celle plus délicate qui vise à développer chez elles un habitus professionnel de réflexion sur l'action.

Dans la cinquième contribution à ce numéro thématique, Jean-François Desbiens, Enrique Correa Molina et Adel Habak (Université de Sherbrooke, Québec – Canada) présentent une enquête qui a été menée auprès de personnes chargées de la coordination de la formation en alternance d'enseignants au Québec : superviseurs universitaires et responsables des stages du côté universitaire, et enseignants associés du côté du milieu scolaire. Il s'avère que l'appropriation par ces acteurs du dispositif prescrit par les textes réglementaires semble relativement décalée par rapport aux intentions du ministère. En effet, les résultats de l'enquête suggèrent que ces différents acteurs de l'alternance ont des difficultés à coopérer afin de synchroniser les enseignements et les situations vécues en stage. De plus, ils ont des conceptions du métier parfois divergentes qui peuvent entraîner des clivages identitaires chez les stagiaires.

Dans le sixième texte, Liliane Portelance, Josianne Caron et Laurence Murray-Dugré (Université du Québec à Trois-Rivières, Québec-Canada) partent du même constat de décalage entre l'encadrement réglementaire de la formation des enseignants (Ministère de l'éducation du Québec, 2001) et les pratiques de terrain. À partir d'une enquête qualitative auprès des coordinateurs de stage à l'université et dans les commissions scolaires, elles mettent en évidence un clivage culturel persistant entre les deux mondes et relatent les défis exprimés par les acteurs.

L'article d'Anne Clerc-Georgy et Sandrine Breithaupt (HEP Vaud, Lausanne - Suisse) s'intéresse également aux différences de conceptions de l'alternance entre des décideurs des institutions de tutelle et des formateurs dans des formations initiales à l'enseignement. À partir de l'analyse documentaire comparée de textes réglementaires et de documents pédagogiques, elles font le constat de dissemblances sémantiques entre ces deux catégories d'acteurs dans l'usage de différentes notions rattachées à la formation en alternance : professionnalisation, développement professionnel, réflexivité, compétences, etc. Elles émettent le postulat que cette confusion sémantique, voire idéologique n'est pas sans conséquence sur la dévalorisation des savoirs disciplinaires et sur la désresponsabilisation des enseignants novices dans les apprentissages des élèves.

A contrario, dans le huitième texte de ce numéro, Mehdi Boudjaoui (Université de Lille – France) s'est intéressé à un dispositif alterné peu encadré par la réglementation et peu prescrit par l'institution éducative. Il s'agit de l'expérimentation par une université espagnole d'un troisième cycle en management logistique en alternance destinée à des jeunes adultes demandeurs d'emploi. Dans ce contexte peu régulé, le développement professionnel de ces logisticiens novices va énormément dépendre de leur parcours antérieur et de l'environnement de travail auquel ils vont être confrontés en entreprise. Le constat d'une forte asymétrie des apprentissages n'est donc pas étonnant entre ceux qui ont développé en fin de parcours une quasi professionnalité d'ingénieur/manager logistique, et ceux qui ont stagné dans des compétences de chargé d'étude ou de technicien logistique.

Enfin, le neuvième et dernier article de ce numéro, rédigé par Annie Malo (Université de Montréal, Québec-Canada), analyse également les apprentissages en situation de travail, mais ceux de trois stagiaires en enseignement au cours de leur stage final. Les entretiens révèlent que ces étudiants ont bénéficié de situations d'apprentissages prévues sur le terrain professionnel et d'autres plus inattendues. De manière générale, les

travaux universitaires rattachés au stage de fin d'études ne sont jamais cités par les étudiants comme situation d'apprentissage. Au regard de ces résultats, l'auteure invite à repenser les indicateurs de l'autonomie professionnelle acquise dans l'évaluation des étudiants en enseignement en fin de cursus.

Ces différentes contributions permettent d'apporter un certain éclairage sur ce qui nous semble être des points aveugles de l'alternance en éducation et en formation. Espérons que ce numéro thématique suscite la réflexion et l'intérêt en vue d'initier d'autres recherches qui permettront d'approfondir la compréhension de nombreux angles morts de la formation en alternance.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Akkerman, S.F. et Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- AIMFR (2018). <http://www.aimfr.org/>.
- Astier P. (2007). Alternance construite, prescrite, vécue. *Éducation permanente*, (172), 61-72.
- Auziol E. et Bourret P. (2001). Complexité des situations et discours simplificateurs – le cas de l'alternance dans la formation des étudiants infirmiers. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier, *Alternance et complexité en formation*. Paris : Séli Arslan.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Balleux, A. (2000). *Les compétences de formateur des compagnons en formation professionnelle par apprentissage* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Barbier J.-M. et Wittorski R (2015). La formation des adultes, lieu de recomposition ? *Revue française de pédagogie* (190), 5-14.
- Bertrand, O. (2000). L'évolution de l'alternance et de l'apprentissage ici et ailleurs. Dans C. Payeur et Y. Bernard (dir.), *Actes de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique : Les relations entre la formation et le monde du travail: enjeux et pratiques* (54-70). Montréal, Québec: CSQ.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*. 13(5), 209–214.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Billett, S. (2003). Sociogeneses, activity and ontogeny. *Culture and Psychology*, 9(2), 133–169.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of curriculum studies*. 38(1), 31-48.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The journal of workplace learning*, 16(6), 312-324.
- Billett, S. (2008). Learning through work: exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47, 232–240.
- Billett, S., Barker, M. et Hernon-Tinning, B. (2004). Participatory practices at work. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 233-257.
- Boudjaoui M., Guitard Sein-Echaluce, L., Sanchez Fernandez, M. et Torner Benet, T. (2014). Le développement professionnel en soins infirmiers : le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne. L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et Francophonie*, 41(1), 169-187.
- Boudjaoui M. et Leclercq G., (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et Francophonie*, 41(1), 22-40.
- Boudjaoui, M. (2016). La coopération université-entreprises dans les dispositifs alternés : entre partenariat et effet de reliances. *Phronesis*, 5 (1), 63–75.
- Boudjaoui, M. et Mazalon, É. (2011). L'alternance dans l'enseignement supérieur : de nouvelles perspectives ? *TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 6.
- Bourgeon, G. (1979), *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris : U.N.M.F.R.E.O. (2/II).
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Paris : U.N.M.F.R.E.O

- Chartier, D. (2004). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural* (2e édition actualisée). Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. et Demol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (83-108). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Doray P. et Maroy C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles : De Boeck Université
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 7, 3-36. Repéré à : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-1-page-23.htm.
- Dumont, M. et Wilk, D. (1992). *Pour une alternance qualifiante*. Paris: Centre INFFO.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1),133-156.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(2010), 1–24.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillietaz L. (2012). Interactions langagières et apprentissage au travail. Dans E. Bourgeois et M. Durand, *Apprendre au travail* (87-98). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fourdrignier M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Éducation Permanente*, 190, 91-102.
- Fuller, A. et Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of education and work*, 16(4), 407-426.
- Fuller, A. et Unwin, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 31-41.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. (Thèse de doctorat en Éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Gagnon, C., Mazalon, É. et Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherche autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41. Repéré à : <http://www.erudit.org/revue/ncree/2010/v13/n1/1017459ar.pdf>
- Gehin J.-P. (1993). Développement, de l'alternance en France et cohérence sociétale. *Éducation permanente*, 115, 19-27.
- Guile, D. et Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.
- Hahn C., Alexandre-Bailly F., Geay A. et Vignon, C. (2008). *Former les managers : Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris : Vuibert.
- Landry, C. et Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (9-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Léné, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité*. Paris : L'Harmattan
- Lerbet, G. (1995). *Bio – cognition, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Malglaive G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, (30), 34-48.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., et O'Connor, B. (2010). *The Sage handbook of workplace learning*. London : Sage.
- Mayen P. (1999a). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, (139), 65-86.
- Mayen P. (1999b). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. *Éducation Permanente*, (141), p. 23-38.
- Mazalon, É. (2011). Conclusion : L'alternance en enseignement supérieur sollicitée pour des finalités de professionnalisation. *TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 173-177.

- Mazalon, É. et Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93-116.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2011). Le développement de l'alternance en formation professionnelle dans un contexte québécois. *TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 73-85.
- Meirieu P. (2011). *Alternance. Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à : www.meirieu.com
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Merle V. et Théry M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. *Éducation permanente*, (190), 9-29.
- Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (2005), *La réforme de l'enseignement professionnel – Loi de 2005 sur l'enseignement professionnel*. Repéré à : www.bmbf.de/pub/die_reform_berufliche_bildung_fr.pdf
- Molina, Y. (2014). Pratiques d'alternance et référentiels professionnels. Le cas de la formation d'assistant de service social en France. *Éducation et Francophonie*, 42(1), 65-79.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école – production*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13–36.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9–17.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Portelance L. et Van Nieuwenhoven C. (2010). Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques. *Éducation et francophonie* (2).
- Rogalski, J. (2014). Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13, 118–138.
- Rousseau, N. et La Pierre, J. (2000). Expériences québécoises en alternance travail-études : de l'implantation à l'évaluation. Bilan et perspectives. Dans C. Payeur, et Y. Bernard, (Dir.), *Actes de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique : Les relations entre la formation et le monde du travail: enjeux et pratiques*, 100-110. Montréal, Québec : CSQ.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris : La découverte et Syros.
- Tilman, F. et Delvaux, É. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon: Chronique Sociale.
- Tourmen, C. (2010). Activity and learning. Researches in professional didactics. Dans L. Masse, W. Pullin, E. Hughes et R. Shankland (2011). *Anglais pour psychologues*. Paris : Dunod.
- Tremblay, D.-G. (2002). Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel ? Dans C. Landry (Dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches*, 135-159. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G., et Le Bot, I. (2003). Système dual allemand. Ses principes de base et son adaptation à la situation économique. Dans M. Hardy (Dir.), *Concertation éducation travail. Politiques et expériences*, 83-107. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et didactique*, 6(1). Repéré à doi : 10.4000/educationdidactique.1294.
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 275-292, Paris : Presses Universitaires de France.
- Violet, D. (1997). *Formation d'enseignants et alternances* (XXXVIII, 2). Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2014). Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et « professionnalisante ». Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_professionnalisante_336302.pdf.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, 781-793. Paris : PUF.

Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire

Pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance

Claudia Gagnon*

** Université de Sherbrooke
2500 boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec)
Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca*

RÉSUMÉ. Au Québec, le développement de l'alternance dans les programmes de formation professionnelle au secondaire s'est imposé comme un enjeu socio-économique visant notamment à augmenter la réussite scolaire et à rehausser la qualité de la main-d'œuvre (Landry et Mazalon, 2002 ; MELS, 2006ab). Dans le cadre d'une recherche participative (Couture, Bednarz et Barry, 2007), l'analyse de pratiques d'accompagnement des élèves mises en œuvre par des enseignants dans différents programmes en alternance a permis de montrer des convergences au moment du retour de stage où chaque élève expose ce qu'il a fait et où l'enseignant récupère et corrige le cahier de stage. Des divergences dans les pratiques apparaissent également, notamment en ce qui a trait à qui fait le retour de stage, aux attentes et consignes concernant la restitution de l'expérience vécue par les élèves et à l'exploitation qui est faite de cette expérience. Cette mise en lumière soulève la question de savoir si les pratiques des enseignants favorisent véritablement « l'intégration de l'expérience au retour » en milieu scolaire et le « transfert des apprentissages » dans la poursuite de la formation tel que proposé dans les recommandations du ministère (MELS, 2006ab).

MOTS-CLÉS : alternance, formation professionnelle, pratiques des enseignants, retour de stage

1. Introduction

Au Québec, le secteur de la formation professionnelle (FP) au secondaire offre près de 150 formations de courte durée (un à deux ans) axées sur l'apprentissage d'un métier. Ces programmes d'études, élaborés selon l'approche par compétences, sont répartis entre 21 secteurs de formation¹ et mènent à un diplôme d'études professionnelles (DEP) (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2010). Dès l'âge de 15 ans, il est possible d'accéder à la FP, soit à partir de la troisième secondaire selon le programme d'études. Dans les faits, la formation professionnelle au Québec regroupe dans une même classe des élèves de tous âges, et apparaît « comme une voie de formation plus fréquentée par une clientèle adulte que par une clientèle de jeunes » (MELS, 2010, p. 16).

Depuis une vingtaine d'années, des sommes importantes ont été investies afin de mettre en place et de soutenir des dispositifs de formations en alternance-travail-études (ATE) dans ces programmes de formation (Lebel, 2002; MEQ, 2001 ; Veillette, 2002), l'ATE étant ici considérée comme « une formule éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, grâce à un partenariat de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise » (MELS, 2006a, p.14)² (voir la figure 1). On souhaite ainsi contrer la baisse des effectifs, l'échec et l'abandon scolaire d'une part (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2002), et rehausser la qualité de la main-d'œuvre et l'arrimage aux besoins du marché du travail d'autre part (Landry et Mazalon, 2002). Ce rapprochement entre le milieu de l'éducation et le monde du travail constitue « un enjeu fondamental du développement socio-économique du Québec » (MELS, 2006a, p. 1). Or, comme nous l'avons souligné ailleurs (Gagnon, 2008 ; 2016 ; 2018), alors que l'alternance prend de plus en plus d'ampleur en formation professionnelle (Landry et Mazalon, 2002 ; Mazalon, Gagnon et Roy, 2014), les pratiques des enseignants dans ce contexte restent à documenter.

2. Problématique : la question des pratiques dans l'ATE

Longtemps centré uniquement sur des considérations organisationnelles (Demers, 2003 ; MEQ, 2001), le ministère de l'éducation³ a défini certaines balises au cours des dernières années, en insistant, d'un point de vue éducatif, sur « l'intégration pédagogique, entre le milieu scolaire et l'entreprise, des apprentissages réalisés par l'élève » (MELS, 2006a, p. 5). Quelques recommandations sont ainsi apparues en ce qui a trait à l'accompagnement des élèves dans le contexte de l'ATE et aux processus pédagogiques à mettre en œuvre, à savoir : 1) la préparation des élèves à la séquence en entreprise, 2) la supervision (par l'entreprise) et l'encadrement (par l'école) des élèves pendant la séquence en entreprise, 3) l'évaluation des apprentissages en entreprise et 4) l'intégration de l'expérience au retour en milieu scolaire et le transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation (MELS, 2006b) (voir la figure 1).

Si pour le ministère ces éléments conditionnent, dans une certaine mesure, l'accompagnement qui doit être fait par l'établissement scolaire et l'entreprise, l'arrimage demeure difficile pour les enseignants qui ne savent pas comment faire, concrètement, pour mettre en œuvre ces processus pédagogiques (Gagnon, 2008), qui estiment ne pas avoir « le profil, les compétences et la préparation nécessaires pour pouvoir effectuer efficacement [le] travail supplémentaire imposé par la formule ATE » (Harvey, 2015, p.18), et qui s'inquiètent des nouveaux rôles qui leur sont attribués dans l'alternance (Hart, 2016).

¹ Administration, commerce et informatique (01), Agriculture et pêches (02), Alimentation et tourisme (03), Arts (04), Bois et matériaux connexes (05), Chimie, biologie (06), Bâtiment et travaux publics (07), Environnement et aménagement du territoire (08), Électrotechnique (09), Entretien d'équipement motorisé (10), Fabrication mécanique (11), Foresterie et papier (12), Communications et documentation (13), Mécanique d'entretien (14), Mines et travaux de chantier (15), Métallurgie (16), Transport (17), Cuir, textile et habillement (18), Santé (19), Services sociaux, éducatifs et juridiques (20) et Soins esthétiques (21).

² À noter que pour être considéré en ATE et recevoir un financement, le programme doit inclure un minimum de deux séquences en milieu de travail et les stages doivent représenter au moins 20% de la totalité des heures du programme (MELS, 2006a).

³ L'identification du ministère titulaire de l'éducation au Québec a été modifiée au fil des années. Si son appellation a été le ministère de l'Éducation (MEQ) de 1963 à 2005, elle fut changée en mars 2005 pour la labélisation de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui en avril 2015 fut appelé ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) et en janvier 2016 ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Pour des fins d'homogénéité du texte, nous utiliserons simplement le terme ministère ou ministère de l'éducation de façon uniforme, peu importe la période de référence.

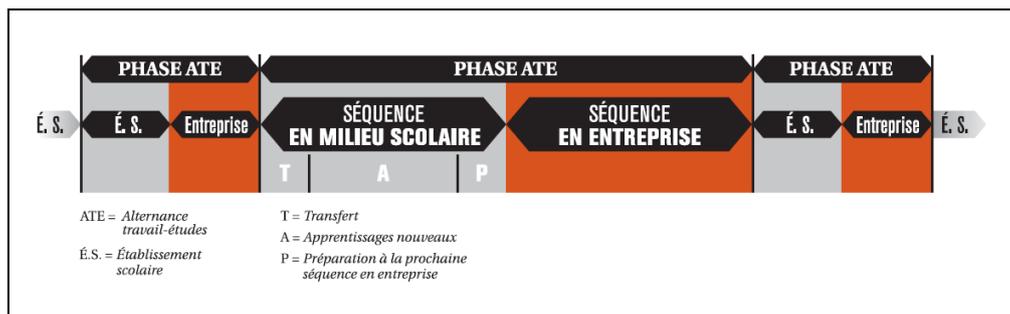


Figure 1. Les phases d'alternance travail-études selon le MELs (2006a, p.13, adapté de Mauduit-Corbon, 1996).

Sur le plan scientifique, les recherches qui se sont intéressées à l'alternance-travail-études dans le contexte spécifique de la formation professionnelle au Québec ne sont pas nombreuses. Elles ont longtemps porté sur les aspects organisationnels et le partenariat école-entreprise (Doray et Maroy, 2001 ; Hardy et Parent, 2003 ; Landry et Mazalon, 1997 ; Mazalon et Bourassa, 2003 ; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002) ainsi que sur les effets de ce modèle de formation sur l'apprenant, notamment en matière de réussite scolaire (Audet, 1995 ; Caron et Payeur, 2002 ; Mazalon et Landry, 1994 ; Veillette, 2002). Les recherches se sont tournées, à partir des années 2000 et plus récemment, vers le travail des acteurs au quotidien (Fusulier et Maroy, 2002), que ce soit en termes d'encadrement ou d'accompagnement de la part des formateurs en milieu de travail (Mazalon, Gagnon et Roy, 2014 ; Roy, 2015 ; Roy, Mazalon et Gagnon, 2017) ou par les enseignants (Gagnon, 2016, 2018 ; Hardy et Ménard, 2002). À cet égard, Hardy et Ménard (2002) ont identifié différentes pratiques que l'on peut associer à l'accompagnement des élèves par les enseignants : planification, choix des lieux de stage, négociation d'objectifs avec les formateurs en entreprises, préparation des élèves diffuse dans les cours et préparation spécifique avant chaque stage, visite des élèves au cours du stage et aide à chaque élève pour l'atteinte des objectifs, et enfin implication après le stage pour faire des liens entre l'expérience en entreprise et les apprentissages scolaires. Pour notre part, dans le cadre d'une recherche antérieure portant à la fois sur les pratiques des formateurs en entreprise ou maîtres de stage et les pratiques des enseignants, nous avons montré que la visite de stage effectuée par l'enseignant, ainsi que les retours de stages, constituent deux moments privilégiés pour effectuer l'arrimage ou les liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise (Gagnon, 2007, 2008). Mais comment s'effectuent ces pratiques ?

Globalement, le projet de recherche dont nous présentons ici certains éléments visait à décrire les pratiques d'accompagnement des élèves mises en œuvre par des enseignants de la formation professionnelle dans le cadre de différents programmes en alternance, et à soutenir la réflexion critique de ces enseignants à l'égard de leurs pratiques⁴. Ayant déjà publié une partie des résultats concernant les pratiques d'accompagnement au moment des visites de stage en entreprise, notamment en ce qui a trait à la fonction enseignement (Gagnon, 2018) et à la fonction évaluative (Gagnon, 2016) de ces pratiques, cet article traite uniquement des résultats concernant les retours de stages.

Sur cet aspect, Geay (2007) affirme qu'il convient davantage de parler d'« échanges de pratiques [que d'] analyses de pratiques [...] lorsque le groupe échange avec les formateurs sur les situations rencontrées, autour d'un thème professionnel choisi et préparé à l'avance avec questionnaire et guide d'observation » (p. 35). Dans le même sens, bien que nos travaux antérieurs ne portaient pas spécifiquement sur les pratiques lors des retours de stage (Gagnon, 2007, 2008), les résultats ont montré que les pratiques observées lors de deux retours de stages permettent effectivement de relier les situations vécues en stage par les élèves, mais aboutissent peu à des liens systématiques avec la théorie ; on ne peut donc parler d'un réel processus d'analyse ou d'une didactique de l'alternance telle que proposée par Geay (1993, 1997, 1998). Ceci étant, considérant les attentes du ministère en termes d'intégration de l'expérience et de transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation, considérant les résultats antérieurs et le peu de connaissances sur les pratiques spécifiques que sont les retours de stage, il convient en effet de s'y intéresser davantage. Les enseignants n'ayant pas reçu de formation concernant les processus pédagogiques à mettre en œuvre dans le cadre de l'alternance, quelles sont les pratiques des enseignants dans ce contexte ? De façon plus spécifique, nous posons la question suivante : quelles sont les pratiques de retours de stages mises en œuvre par des enseignants de la formation professionnelle au secondaire dans le cadre de différents programmes en alternance ?

⁴ Ce projet a été financé par le Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC – 2010-2013).

3. Approche théorique : pratiques d’accompagnement et didactique de l’alternance

Dans le cadre de cette recherche, les pratiques d’accompagnement des élèves en stage ou dans l’ATE sont considérées comme un sous-ensemble du système de pratiques professionnelles de l’enseignant de FP. Elles concernent l’ensemble des mesures de suivi déployées collectivement et individuellement [...] en vue de favoriser l’arrimage entre la formation à l’école et la formation en milieu de travail, et d’aider au développement des compétences et à la réussite scolaire et socioprofessionnelle des élèves (Gagnon, 2018, p. 76-77).

Elles comprennent des pratiques de supervision, c’est-à-dire « assister l’élève dans ses démarches pour se trouver un lieu de stage, approuver le lieu de stage, préparer le matériel (fiches de suivi, documents pour le rapport de stage, assurances, etc.), effectuer le suivi » (Beaucher et Gagnon, 2016, p. 61) et l’encadrement de l’élève en milieu de travail (suivi téléphonique ou par courriels, visites de stage, etc.) (MELS, 2006a), évaluer le stage, etc. Elles incluent également, en cohérence avec les résultats de Hardy et Ménard (2002), des pratiques administratives avant et après le stage, qui « concernent les relations avec la direction, la commission scolaire, [et autres organisations, et] renvoient, pour plusieurs enseignants, « à la paperasse », aux formulaires à remplir, aux documents officiels à transmettre » (Beaucher et Gagnon, 2016, p. 61). Enfin, suivant Veyrac (2005) et rejoignant les trois grandes phases proposées par Porcher et Letemplier (2003), elles comprennent des pratiques d’enseignement individuelles ou collectives spécifiques que sont la préparation des élèves à la séquence en entreprise, communément appelée « le départ de stage », et l’intégration de l’expérience au retour en milieu scolaire, communément appelée « le retour de stage ».

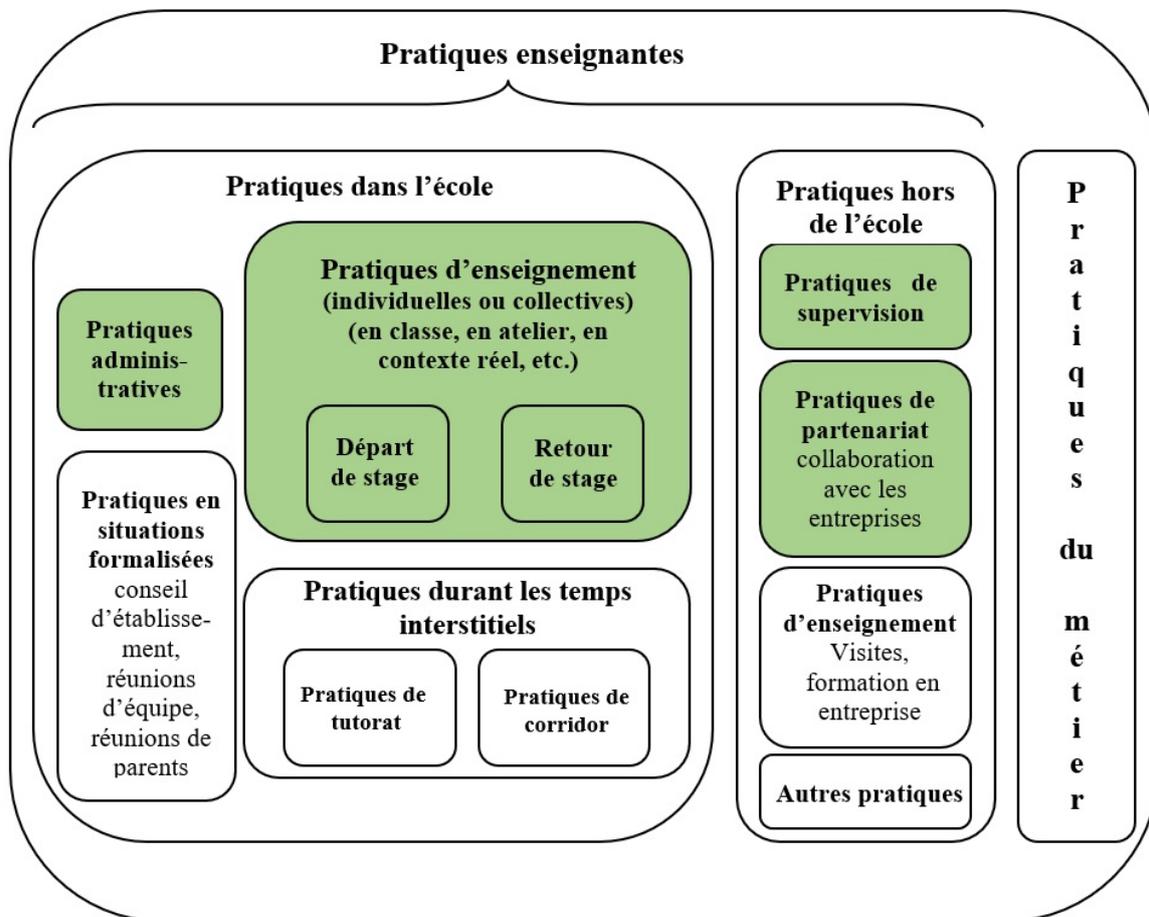


Figure 2. Les pratiques d’accompagnement des élèves en stage ou en ATE au sein du système de pratiques professionnelles de l’enseignant de FP (adaptée de Gagnon, 2008).

Ces pratiques d’enseignement concernent non seulement les actions observables (dimension comportementale) mais également les actions mentales qui surviennent en cours d’action (dimension cognitive), et incluent les significations que l’enseignant accorde à ses actions (Altet, 2002 ; Bru, 2002 ; Gagnon, 2008 ; Paquay, 2004). Elles peuvent être appréhendées, notamment, suivant les trois composantes de la pratique décrites par Bru (1992, 1993) ou variables d’action sur lesquelles l’enseignant peut adopter des modalités différentes : 1) les variables de

structuration et de mise en œuvre des contenus ou variables didactiques, qui ont trait au savoir à enseigner et que nous avons appelées « objet » (Gagnon, 2008), 2) les variables processuelles ou de processus pédagogiques (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation), et 3) les variables relatives au dispositif ou variables d'organisation pédagogique (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériel...).

Suivant Beckers (2007) dans le contexte spécifique de la formation initiale à l'enseignement et d'autres métiers de l'interaction humaine, le retour de stage constitue une démarche que plusieurs mènent spontanément mais qu'il y aurait lieu de systématiser. Il est l'occasion d'une réflexion sur l'action professionnelle et sur soi dans cette action permettant d'apprendre de son expérience et de construire des savoirs d'action. Ainsi, selon cette auteure, « un bon retour de stage qui ne se contente pas d'être cathartique devrait permettre la conceptualisation de l'action, condition du développement professionnel du sujet » (Beckers, 2007, p. 297). Cela supposerait à la fois de permettre aux apprenants 1) de se remettre dans le contexte de l'action et 2) de prendre distance par rapport à l'action (Beckers, 2007).

Dans ce sens, si on revient sur l'alternance en tant qu'approche pédagogique, la vraie alternance ou l'alternance réelle serait celle qui vise à une formation théorique et pratique globale, où l'apprenant construit son projet pédagogique, le met en œuvre et effectue un recul réflexif sur cette mise en œuvre (Bachelard, 1994). Cela renvoie donc à une démarche déductive de formation, lorsque « la situation de travail est le lieu d'application de la formation » (Mathey-Pierre, 1998, p. 72), et, ce qui nous intéresse ici, à une démarche inductive, lorsque la formation à l'école part de l'expérience vécue en stage.

La démarche inductive préconise, [...], de partir des expériences en entreprise des apprenants pour : 1- les récupérer en centre de formation, lors de réunions de restitution et de mise en commun des vécus, dès leur retour d'entreprise, 2- les comparer afin d'en extraire les éléments invariants afin d'aller aux lois et aux concepts, et 3- amener les apprenants à appliquer ces nouveaux apports dans l'atelier du centre ou lors de la prochaine période en entreprise (Munoz, 2004, p. 1, dans Hart, 2016).

On se situe bien là, nous semble-t-il, dans la perspective proposée par le ministère de l'éducation, pour qui les retours de stage devraient viser l'intégration de l'expérience et le transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation (MELS, 2006). C'est l'alternance intégrative ou qualifiante de Dumont et Wilk (1992), qui part de l'apprenant, avec tous ses acquis scolaires et expérimentiels, et dont les difficultés face au métier l'obligent à réfléchir sur les savoir-faire qu'il mobilise, l'apprenant n'ayant ici pas seul « la charge d'établir le lien entre les deux modes et contenus de sa formation professionnelle » (p. 25).

Ainsi, dans une perspective constructiviste de l'apprentissage et s'appuyant sur les concepts d'apprentissage par production de savoir (Lerbet, 1993), de transposition didactique (Chevallard, 1985), de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) et de situations problèmes (Meirieu, 1988), Geay (1993, 1997, 1998) a proposé une didactique de l'alternance qui part de la prise en compte de l'expérience de l'alternant. Plus largement, cela renvoie aux théories de l'apprentissage expérientiel, notamment à la conception de Dewey (1859-1952) selon laquelle *apprendre, c'est réfléchir sur l'expérience*, et au modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) selon lequel l'apprentissage s'effectue à travers 1) l'expérience concrète/appréhension 2) l'observation réfléchie/intention, 3) la conceptualisation abstraite/compréhension, et 4) l'expérimentation active/extension ou la réutilisation dans des situations nouvelles. Pour Geay (2007), il ne s'agit pas « de rechercher des liens étroits entre les séquences en entreprise et les séquences en centre de formation [...], il s'agit d'inventer une didactique d'analyse des situations et des expériences professionnelles » (p. 36).

Ainsi, la didactique de l'alternance telle que proposée par Geay (1993, 1997, 1998) préconise d'entrer par la complexité des situations vécues par l'alternant, ce qui, selon Hahn (1997), permettrait « de construire des situations authentiques et motivantes » (p. 83). Ensuite, l'explicitation détaillée de l'expérience de travail permettra la prise de conscience de la richesse de la situation. Processus inverse de l'explication, l'explicitation concerne la verbalisation (mise en mots) des situations vécues, et permet de passer des connaissances-en-actes (pré-réfléchies) aux connaissances conscientes (réfléchies) (Vermersch, 2003).

Ici, il s'agit d'abord de faire décrire et raconter des situations vécues (journal de bord des apprentissages, récit d'expériences), de questionner, de communiquer pour que dans l'échange puissent émerger des problèmes signifiants pour les apprentis parce que posés par eux. C'est un travail d'aide à la construction de l'expérience, à partir de ce qui a été vécu, d'aide au passage de l'expérience en conscience, par une activité didactique d'explicitation collective, à l'instar de ce qui se fait dans l'activité d'analyse des pratiques dans la formation des adultes. C'est cette activité (interdisciplinaire) qui doit être introduite dans l'alternance. (Geay et Sallaberry, 1999, p. 12)

Dans un troisième temps, la problématisation consiste à la construction d'un problème ou d'une situation complexe, en identifiant les dimensions pertinentes de la situation vécue et en formulant des hypothèses soumises à réfutation (Geay et Sallaberry, 1999). En ce sens, problématiser, « c'est faire découvrir une science à faire (et non une science toute faite), dans laquelle les différentes disciplines prennent sens » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 13).

En effet, en invitant l'élève à problématiser, il s'agit de créer une rupture avec les pratiques d'enseignement classiques qui reposent, le plus souvent, sur des problèmes « déjà là », construits a priori par l'enseignant et donnés à résoudre aux élèves. Une telle perspective, d'essence autoformative, renvoie à un « état d'esprit » de l'enseignant-formateur : elle l'invite, entre autres, à accompagner la personne-apprenante dans des démarches de production de savoirs, ce qui suppose de ne pas négliger l'importance de l'autoréférence par rapport au fait de se former. (Gérard, 1997, p. 51)

Ainsi, la modélisation en situations-problèmes didactiques est le fruit de la problématisation et consiste à bien poser le problème en regard des différentes disciplines (Geay, 1997 ; Geay et Sallaberry, 1999). Il s'agit d'une approche interdisciplinaire, où les différents enseignants qui sont concernés par un même objet de savoir se retrouvent en tant que spécialistes autour d'une question de praticien, pour aider les apprenants à bien définir le problème. Cela ouvre la porte à une exploitation pédagogique des situations vécues en stage non seulement lors des retours de stage mais également « dans différents cours où l'expérience est la base de travail et sert de support pour réfléchir, théoriser, intellectualiser » (Buguet, 2003, p. 143). Ainsi, suite à la problématisation et à la modélisation en situations-problèmes didactiques qui se veut interdisciplinaire, chaque enseignant, à la fois généraliste et spécialiste d'un aspect du métier ou, dans le contexte spécifique de la formation professionnelle au secondaire au Québec, en charge de différents modules ou compétences professionnelles du programme d'études, pourra « faire les liens avec les apports théoriques de sa discipline et aider au franchissement des obstacles cognitifs liés au savoir scientifique à enseigner » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 13). La didactique de l'alternance est donc une didactique en amont de toute didactique des disciplines, où l'analyse des situations vécues « permettra de choisir les points d'appui didactiques et d'y repérer les savoirs en usages » (Zaïd, 2004, p. 49).

En somme, dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu cinq étapes au processus de didactique de l'alternance : situations-vécues, explicitation, problématisation, modélisation et apports théoriques. Tel que nous l'avons précisé ailleurs (Gagnon, 2008), à la différence de Geay (1993, 1997, 1998), nous envisageons ce processus comme étant davantage circulaire que linéaire, car les apports théoriques pourront susciter des questionnements et le rappel de situations vécues en entreprises, et ainsi de suite (voir figure 3).

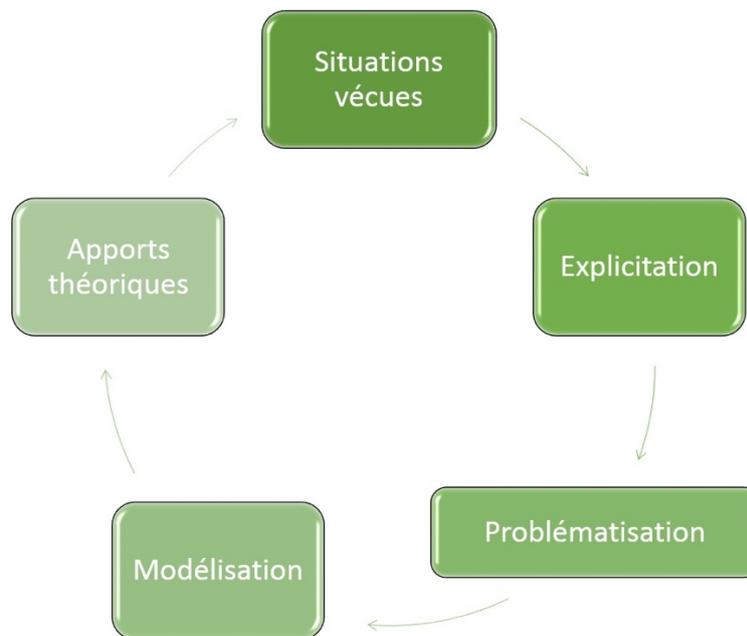


Figure 3. Le processus de didactique de l'alternance envisagé dans les pratiques d'enseignement (Gagnon, 2008, inspiré de Geay, 1993, 1997, 1998).

4. Méthodologie

En prenant en compte la voix des praticiens dans la production d'un certain savoir lié à leur pratique, cette recherche s'inscrit dans le courant de la recherche participative (Couture, Bednarz et Barry, 2007), et visait, dans une perspective compréhensive, à décrire et à mieux comprendre les pratiques d'accompagnement dans l'alternance. L'étude multicas a été retenue afin de dégager des éléments récurrents ou des convergences entre les cas, après avoir analysé en profondeur chaque cas en soi ainsi que ses particularités (Collerette, 1996 ; Karsenti et Demers, 2000 ; Stake, 1995 ; Yin, 1994). Pour ce faire, une diversité de centres et secteurs de formation ont été ciblés et neuf enseignants volontaires parmi ceux qui enseignent dans des programmes de formation en alternance dans les trois commissions scolaires (CS) de l'Estrie ont participé à l'étude⁵. Pour chaque enseignant participant, deux pratiques d'enseignement spécifiques (départ et retour de stage) et au moins une pratique de supervision (visite d'un élève en stage) ont fait l'objet d'observations (enregistrement sur bande vidéo) (Jaccoud et Mayer, 1997 ; Postic, 1992), ce qui renvoie à la dimension comportementale et à la phase interactive des pratiques (Altet, 2002) (voir figure 4). Une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2006) avant les observations a été effectuée dans le but de recueillir des informations sur la dimension cognitive (significations) des pratiques, et une entrevue post-observations a également été réalisée. À mi-chemin entre l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et l'entretien de rappel stimulé (Tochon, 1996), cette dernière a permis la validation d'une première étape d'analyse de données et a amené l'enseignant à : 1) faire un retour sur l'ensemble des pratiques d'accompagnement réalisées, 2) s'exprimer sur les significations qu'il ou elle leur accorde, 3) effectuer une analyse critique d'une des observations réalisées (de son choix), 4) s'exprimer sur l'arrimage dans ses interventions, et 5) s'exprimer sur ce qui a nui ou facilité la mise en œuvre de ces pratiques. Enfin, deux journées de réflexion critique en groupe inspirées des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles (Campanale et Dessus, 2002a,b) (enregistrement vidéo) ont eu lieu avec ces enseignants et les conseillers pédagogiques des trois commissions scolaires concernées. S'appuyant sur l'analyse de séquences vidéo sous la forme d'autoconfrontations croisées (Clot et al., 2000 ; Yvon et Garon, 2006), l'utilisation de techniques de symbolisation non verbales (Legault, 2009), des apports théoriques et différentes formes de prise de distance (prise de recul, distanciation et décentration), ces journées ont permis une relecture et un examen critique de leurs propres pratiques. Une analyse de contenu (Mayer et Deslauriers, 2000 ; Paillé et Mucchielli, 2003) a été effectuée sur l'ensemble des données d'entrevues (transcriptions intégrales), d'observations et de journées de réflexion critique à l'aide du logiciel NVivo. Les résultats présentés ici concernent uniquement les retours de stage, et proviennent des données d'entrevues (pré et post) et des données d'observations.

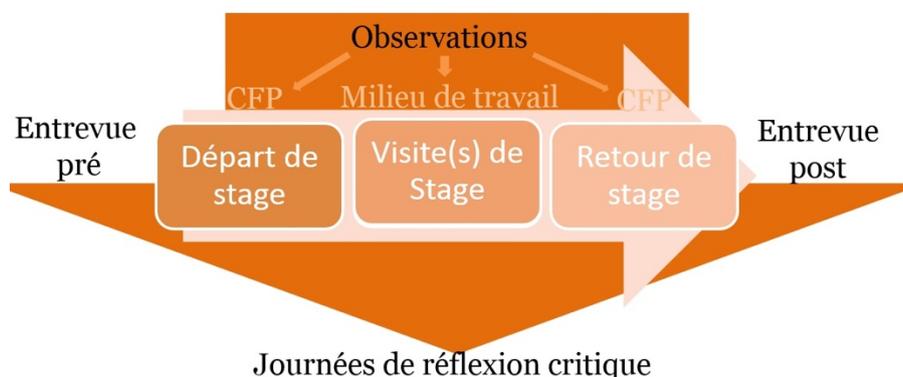


Figure 4. La collecte de données réalisée dans le cadre de cette étude.

⁵ Les enseignants provenaient des programmes suivants : Entretien général d'immeubles (EGI), Horticulture et jardinerie (HJ), Production horticole (PH), Réception en hôtellerie (RH), Soudage-Montage (SM), Taille de pierres (TP), Vente-conseil (VC) et deux en Vente de pièces mécaniques et d'accessoires (VPMA1 et VPMA2). À noter que les programmes de Soudage-Montage (SM) et de Vente de pièces mécaniques et d'accessoires (VPMA) étaient réalisés ici dans un contexte d'enseignement individualisé.

5. Résultats

L'analyse des données concernant les retours de stages a d'abord été effectuée en considérant les trois variables d'action des pratiques (objet, processus et variables organisationnelles) (Bru, 1992, 1993). Elle a permis de faire ressortir un certain nombre de convergences et de divergences entre les cas en ce qui a trait aux pratiques de retour de stage, pratiques que nous avons ensuite analysées de façon plus spécifique en regard du processus de didactique de l'alternance (Geay, 1993, 1997, 1998). En termes de convergences, les résultats présentés ci-après montrent, en ce qui a trait aux variables de processus et d'organisation pédagogiques, que les retours de stage s'effectuent en groupe, bien qu'ils soient centrés sur les individus. Sur le plan du contenu ou de l'objet, ils sont fortement marqués par la fonction administrative et sont essentiellement centrés sur l'appréciation du stage et le fait de nommer les situations vécues en stage. Concernant le processus de didactique de l'alternance, il ressort une « quasi-explicitation » des situations vécues en stage qui est présente dans certains retours de stage seulement, et des liens théorie-pratique qui sont peu explicites. Le détail de ces différents éléments est présenté ci-après, en mettant l'accent sur les convergences bien que des pratiques divergentes sont également décrites au passage.

5.1. Un retour en groupe centré sur les individus

Parmi les neuf enseignants participants, huit effectuent le retour de stage en grand groupe, c'est-à-dire avec l'ensemble des élèves du groupe-classe. Dans la majorité des cas également, le retour de stage est animé par un seul enseignant, bien qu'en *Horticulture et jardinerie*, un autre enseignant du programme était présent, mais en observation seulement, et qu'en *Taille de pierres* et en *Production horticole*, tous les enseignants du programme étaient présents et intervenaient. En termes de processus et de répartition des initiatives, généralement, les enseignants invitent les élèves, à tour de rôle, à s'exprimer sur leur expérience de stage. Souvent, dans les observations que nous avons effectuées, l'échange se fait de un à un, entre l'élève à qui c'est le tour de parole et l'enseignant qui le questionne pour l'amener à en dire davantage, bien que les autres élèves suivent la conversation et puissent aussi le questionner. Pour le programme de *Vente de pièces mécaniques et d'accessoires*, qui se donne en enseignement individualisé⁶, les deux enseignants procèdent de la même façon dans leur groupe respectif : ils invitent l'élève qui a réalisé un stage à faire une présentation formelle devant l'ensemble du groupe, même si chaque élève chemine à son rythme et que tous ne sont pas rendus au même point dans le programme.

Non je trouve ça super intéressant parce que ça permet aux autres élèves de connaître [...] la façon que ça fonctionne à différents endroits puis je trouve ça super bien, et normalement la majorité des questions ça vient [...] des élèves, qui s'intéressent à comment ça s'est passé. [entrevue post, VPMA1]

Éléments divergents, dans le cas de l'enseignant de *Soudage-Montage*, qui intervient également dans un programme en enseignement individualisé, le retour de stage se fait plutôt de façon individuelle et prend la forme d'une entrevue où l'enseignant questionne essentiellement l'élève sur son appréciation du stage et porte un regard sur le cahier de stage, ce qui renvoie à la fonction administrative, bien que certains propos, peu nombreux dans l'échange observé, peuvent être davantage de nature pédagogique et amener l'élève à réfléchir sur sa pratique et sur les apprentissages effectués. En *Taille de pierres*, l'enseignant fait un retour en groupe et rencontre ensuite chaque élève de façon individuelle pour les écouter personnellement par rapport à leur expérience de stage et pour « comparer » le cahier du stagiaire à celui du maître de stage. Encore une fois, c'est l'appréciation de l'expérience qui est ciblée ici plus que la description de situations vécues, alors que le regard porté sur les cahiers vise surtout l'évaluation des attitudes et comportement – autoévaluation par le stagiaire et évaluation par le maître de stage – et autres éléments administratifs.

5.2 Un retour marqué par la fonction administrative

Dans tous les cas, le retour de stage constitue le moment où les élèves remettent leurs cahiers, rapport de stage ou journal de bord, selon les différents usages et appellations propres à chaque milieu. Dans ce sens, il est fortement marqué par des variables organisationnelles (matériel didactique) et renvoie à la fonction administrative des pratiques de supervision (Villeneuve, 1994), qui concerne la planification, l'organisation et la coordination du

⁶ L'enseignement individualisé est une « formule éducative permettant à un apprenant de développer des compétences d'une façon autonome » (Parr, 2012), et ce, à l'aide de guides d'apprentissage, de capsules vidéo et autre matériel didactique adapté à ce type d'enseignement. Ce mode de fonctionnement permet l'accueil d'élèves à différents moments de l'année. Un enseignant est généralement disponible en tout temps en classe ou en atelier, pour guider les élèves individuellement et répondre à leurs questions (Centre de formation professionnelle Maurice-Barbeau, 2019).

stage, voire à la fonction évaluative, qui « réfère à la vérification de la qualité et de la quantité du travail effectué en stage » (Gagnon, 2016, p. 144).

Après la fin de mon stage, je vais récupérer ces documents-là, et [l'élève] va attester en signant comme quoi je les ai reçus et qu'ils sont complétés. Un document qui n'est pas complété, je ne le signe pas. Automatiquement, c'est sanction d'échec pour l'élève. [entrevue pré, RH]

En *Vente-Conseil*, le retour de stage s'étale sur une journée complète, et une période de temps est dédiée à la discussion en groupe et une autre période permet aux élèves de compléter leur rapport de stage dans le local informatique. De façon similaire, l'enseignant en *Entretien général d'immeubles* propose d'abord aux élèves de compléter le cahier de stage avant d'inviter chacun à faire un retour sur son expérience. Pour ce faire, il lit les différentes questions spécifiques du cahier de stage, et, à chaque question, demande aux élèves d'écrire leur réponse et de s'exprimer ensuite devant la classe : « *A la page treize, [...] la question est, recueillir des données sur l'organisation physique du lieu de stage. Alors qui veut s'exprimer ?* » [observation retour de stage, EGI]

En règle générale, c'est l'enseignant responsable du stage qui lit, corrige et commente les cahiers de stage, dans les jours suivant le retour de stage. En *Production horticole*, les cahiers de stage comportent différentes sections reliées à différentes compétences du programme et c'est l'enseignant qui enseigne une compétence qui fera la correction de la section du cahier correspondante ; les cahiers de stage vont alors passer d'un enseignant à l'autre et être commentés par chacun avant d'être retournés à l'élève. La correction des cahiers de stage se situe donc à cheval entre des aspects administratifs et évaluatifs, car on vérifie que les cahiers ont été complétés, et on évalue la pertinence de ce qui a été répondu. Cela pourra – ou pourrait – éventuellement être réinvesti en classe par la suite (en termes d'enseignement correctif ou d'approfondissement par exemple), mais peu d'enseignants y ont fait allusion lors des entrevues pré ou post et nous n'avons pas de traces de cela dans les observations réalisées.

Dans le contexte particulier de *Soudage-Montage*, la presque totalité de la rencontre porte sur les aspects administratifs du stage. Cette rencontre devant souvent être réalisée alors que l'enseignant doit en même temps superviser et répondre aux questions du groupe-classe qui évolue en enseignement individualisé, il y a peu de temps pour faire un retour avec l'élève qui revient de stage. Essentiellement, l'élève remet à l'enseignant les « papiers de stage » et celui-ci s'assure que tout est complété et conforme tout en questionnant brièvement l'élève sur « comment ça a été ? ». Si cette question, qui revient de la part des enseignants dans tous les retours de stage, ouvre surtout la porte à des commentaires sur l'appréciation du stage, elle peut parfois mener à décrire une situation particulière vécue en stage.

5.3 Un retour principalement axé sur l'appréciation du stage et le « listing » de situations vécues

Bien que le déroulement du retour de stage puisse varier d'un enseignant à l'autre, globalement, chaque élève est amené à identifier l'entreprise où il a fait son stage, à donner une appréciation de son stage et à nommer les tâches qu'il a réalisées au cours de son stage. Le retour de stage étant le plus souvent effectué de manière informelle, la consigne est donnée oralement par l'enseignant au début de la rencontre. En *Vente de pièces mécaniques et d'accessoires*, où le retour prend une forme plus officielle dans le contexte d'enseignement individualisé où généralement un seul élève à la fois revient de stage, l'enseignant remet à l'avance un aide-mémoire à l'élève pour orienter sa présentation à l'avant de la classe d'une durée maximale de 30 minutes. Dans ce contexte, l'élève recourt parfois à une présentation *powerpoint* et à des photos.

Dans d'autres cas, un document est remis sur place au moment de la rencontre afin de guider les étudiants.

J'ai préparé [...] une petite feuille avec quelques petites questions. [...] Donc juste pour que vous preniez quelques minutes pour compléter ça. Ça va sûrement nous aider après ça quand on va faire le retour, donc chacun votre tour, vous allez pouvoir vous inspirer un petit peu de ça. Ça va orienter un peu notre discussion. [observation retour de stage, HJ]

<p>Retour de stage</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Où ai-je fait mon stage ? 2. Dans quel département ? 3. Est-ce que l'atmosphère était agréable ? 4. Est-ce que j'ai eu un bon appui de la part de la personne responsable de mon stage en entreprise ? 5. Quelles sont les tâches que j'ai effectuées ? 6. Quels logiciels sont utilisés dans cette entreprise ? 7. Quelles tâches ai-je le plus appréciées ? 8. Y a-t-il eu un problème quelconque ? 9. Est-ce que je voudrais travailler à temps plein dans cette entreprise ? <ol style="list-style-type: none"> a. Oui... pourquoi ? b. Non... pourquoi ? 10. Qu'est-ce que j'aurais le plus à développer dans mes attitudes suite au stage ? 11. Toujours suite au stage, quels modules ou quels apprentissages vais-je devoir approfondir ?
--

Figure 5. Aide-mémoire remis aux élèves pour le retour de stage en Vente de pièces mécaniques et d'accessoires.

5.3.1 Appréciation du stage et confirmation du choix de carrière

Dans tous les retours de stage analysés, les élèves sont amenés à donner leur appréciation du stage, que ce soit par rapport à la relation ou l'accompagnement reçu de la part du maître de stage et au climat de travail avec l'ensemble des employés, que ce soit par rapport au type d'entreprise, ou que ce soit par rapport au travail effectué.

« Bien si j'ai aimé mon stage, j'ai marqué beaucoup, entouré une douzaine de fois. J'ai adoré ça la chimie avec ma maître de stage elle était super bonne, [j'ai] appris énormément et je compte fortement la revoir et reprendre mes autres stages avec elle ». [un élève, observation retour de stage, HJ]

Dans plusieurs cas, l'appréciation du stage et de l'entreprise porte également sur le respect des règles de sécurité, fortement mis de l'avant dans le cadre de la formation : *« Ça a été très bien. J'ai déploré un petit peu la sécurité par exemple, parce qu'ils ne portent pas de gants, pas de casques, ils ont des coquilles c'est à peu près tout »* [un élève, observation retour de stage, TP]. Dans ce que nous avons observé, comme c'est le cas ici, la préoccupation à l'égard de la santé et de la sécurité n'émanait pas suite à une question de l'enseignant en ce sens mais est apparue spontanément dans les propos de l'élève, suite à la question générale *« comment ça a été ? »*. Dans l'échange qui a suivi, on observe que tant l'élève que l'enseignant sont axés sur le respect des règles en matière de santé et sécurité au travail.

Enseignant : *Ça, ça c'est l'inconvénient que tu vois.*

Élève : *C'est ça, ça c'est un gros inconvénient là. Mais, disons que eux autres ils se sentent à l'aise...*

Enseignant : *Mais ça ça veut dire que si nous autres on travaille à une dizaine de mètres, on met notre chapeau, les gants, on fait attention là...*

Élève : *Oui. Non c'est ça j'ai tout de même tout le temps gardé mon équipement de sécurité.* [observation retour de stage, TP]

La conversation ayant par la suite dévié sur d'autres aspects du stage réalisé par l'élève, on constate dans ce bref échange l'accent mis sur le travail et non sur l'apprentissage. À cet égard, on sent bien qu'il y a un lien entre la formation qui a été faite au centre de formation professionnelle et ce qui a été vécu en entreprise, mais ce lien n'est pas explicite. En aucun temps, l'enseignant ne réfère au(x) module(s) ou aux éléments de compétences concernés qui ont été vus en classe, il ne rappelle pas les règles en vigueur ou n'amène pas les élèves à le faire. Cette façon de faire, ou « de ne pas faire », est assez généralisée dans les retours de stage que nous avons observés. C'est donc aux élèves que revient la responsabilité – dans leur tête – de faire ces liens.

Par ailleurs, si l'appréciation du stage permet – ou pourrait permettre – d'aller plus loin dans la description de tâches, elle permet aussi à l'élève de se positionner par rapport au métier, de confirmer ou non son choix de carrière et parfois de cibler des aspects de la profession qui l'intéressent particulièrement. Ceci peut se faire suite à une question spécifique provenant de l'enseignant, comme c'est le cas en *Horticulture et jardinerie* où les élèves sont également amenés à répondre à l'écrit sur un questionnaire :

« Gang, la dernière question-là, j'ai marqué « ce stage a confirmé ma vision de l'horticulture. » Dans le fond ce que je veux savoir c'est est-ce que ça a comme confirmé que vous étiez, que vous êtes à la bonne place c'est dans ce sens-là. » [observation retour de stage, HJ]

Cette allusion au choix de carrière peut aussi se faire de façon spontanée par l'élève, comme c'est le cas dans l'extrait suivant :

« J'ai bien aimé ça, je ne m'attendais pas à ça, vu que c'était un atelier de polissage et c'était pas vraiment le domaine où moi je voulais aller, mais... Côté restauration que je voudrais m'en aller, mais moi j'ai pu voir justement une autre branche du domaine, j'ai bien aimé le fait qu'ils sont très équipés. Ils ont une CSN et ils m'ont laissé l'utiliser. J'ai bien aimé. C'était vraiment le fun... » [un élève, observation retour de stage, TP]

Outre les éléments d'orientation ou de choix de carrière dont il est question ici et qui n'ont pas été davantage exploités ou approfondis par l'enseignant par la suite, on note au passage l'identification potentielle d'une tâche, qui semble particulière, et qui n'a pas non plus été exploitée : « Ils ont une CSN et ils m'ont laissé l'utiliser ».

5.3.2 Identification des tâches ou activités réalisées

Généralement, l'enseignant va inviter l'élève à dire ce qu'il a fait au cours de son stage. Les interventions des élèves se réduisent majoritairement à nommer une liste de tâches qu'ils ont réalisées au cours du stage, alors que les questions des enseignants visent bien souvent à faire préciser les tâches réalisées – mais pas à les décrire – et à s'assurer qu'elles correspondent aux activités et objectifs prévus du stage – donc suivant une logique davantage administrative.

Enseignant : *Qu'est-ce que vous avez fait pendant vos stages ?*

Élève : *Moi j'ai fait du sciage, de la manutention.*

Enseignant : *Mais ce qui était prévu tu l'as [fait] ? ...*

Élève : *Du polissage, c'était tout le temps du polissage.*

[observation retour de stage, TP]

Somme toute, on entre très peu, voire pas du tout, dans la description de ces activités, les échanges se limitant généralement, dans l'ensemble des pratiques que nous avons observées, à nommer les tâches réalisées dans le cadre des stages. Dans certains cas, l'élève en donnera une brève description, soit parce qu'il est plus loquace, soit parce que l'enseignant l'a questionné à cet effet, notamment lorsque la tâche semble comporter une particularité « locale », compte tenu du contexte et des façons de faire du milieu de stage, de l'équipement utilisé, etc. En général, on se situe donc bien ici dans l'étape des situations vécues du processus de didactique de l'alternance tel que proposé par Geay (1993, 1997, 1998), bien que la description soit très minimale.

Il est intéressant de noter que la question se pose parfois en termes d'apprentissages plutôt que de tâches réalisées, comme c'est le cas de l'enseignant en *Entretien général d'immeubles*, qui suit les questions posées dans le guide de stage de l'élève au moment du retour de stage :

Enseignant : *Maintenant vous allez à la page vingt-trois de votre document. À la page vingt-trois, décrire votre expérience de travail en présentant des éléments de connaissances ou d'habileté que vous avez acquises lors de votre stage. Y a-t-il des choses que t'as apprises [nom d'un élève] ?*

Élève : *Oui, à souder au Mig.*

Enseignant : *À souder au Mig. Alors c'est quelque chose qu'on pourrait écrire là à ce moment-là.*

Élève : *Bien il est écrit.*

Enseignant : *Et ensuite ?*

Élève : *Couper au ciseau à feu, à la torche.*

Enseignant : *Ok. Avec un cutter, une torche, couper du métal, oui. [Nom d'un autre élève] as-tu appris quelque chose ?*

Autre élève : *Oui bien j'ai appris à souder à « rode ».*

Enseignant : *Ok, à l'arc.*

[observation retour de stage, SM]

Encore ici, bien que la question initiale invite explicitement à une description de l'expérience de travail et à l'identification de connaissances acquises en entreprise qui pourraient être liées à la « théorie » abordée au centre de formation, on s'en tient à faire nommer, par les élèves, une liste de tâches réalisées ou situations vécues. De façon très convergente dans l'ensemble des pratiques observées, l'enseignant amène un élève à nommer ce qu'il a fait, puis passe à l'autre élève, puis à l'autre, et ainsi de suite.

Outre les apprentissages relatifs aux tâches spécifiques du métier, les apprentissages identifiés par les élèves, suite à une question de l'enseignant ou non, réfèrent souvent au contexte de travail, au métier en soi, à des compétences générales et attitudes à adopter dans ce milieu de travail précis.

Élève : *Ce que j'ai appris... les méthodes de travail ; l'organisation et à planifier le temps, travailler en équipe, coopération, souplesse.*

Enseignant : *Souplesse dans le sens de ?*

Élève : *Dans tout là.*

Enseignant : *Dans ce sens-là de te pencher ou physique ou c'est ça ?*

Élève : *[...] D'avoir beaucoup de souplesse dans du travail d'équipe.*

Enseignant : *T'adapter à l'autre ...*

Élève : *Ouais, et j'ai appris à reconnaître les végétaux, distinguer les vivaces des annuelles, si ça tache [...] c'est une annuelle.*

[observation retour de stage, HJ]

5.4 Une « quasi-explicitation » présente dans certains retours de stage

Globalement, il n'y a pas vraiment d'explicitation des situations vécues en stage lors des pratiques de retour de stage observées, au sens où Geay (1993, 1997, 1998) et Vermersh (2003) l'entendent. Dans l'ensemble des pratiques de retours de stage, cela converge plutôt vers ce qu'on pourrait appeler une « quasi » explicitation, qui permet essentiellement de décrire la réalité de ce qui se fait en entreprise, la technique particulière utilisée :

Élève : *J'ai travaillé dans le concombre j'avais chaud.*

Enseignant : *Ouin. Qu'est-ce qu'il te faisait faire avec les concombres ?*

Élève : *[...] j'ôtai les drageons, lui il fait un concombre, pas de concombre, un concombre, pas de concombre, parce qu'il dit que quand son plan va pousser, il va avoir des plus beaux concombres, et sinon bien ce n'est pas bon pour le plant. Lui il va faire la coupe pas parapluie mais il va longer le fil pis il va couper la tête, drageon, couper la tête, drageon...*

[observation retour de stage, PH]

Bien qu'on assiste dans plusieurs cas à ce qui pourrait être considéré comme le commencement d'une explicitation, les questions de l'enseignant n'amènent pas l'élève à poursuivre dans ce sens. L'extrait suivant permet d'illustrer ceci :

Élève : *[...] la première chose que j'ai fait c'était des blocs de à peu près dix-sept par ...*

Enseignant : *C'est du massif.*

Élève : *Par sept, oui. À peu près huit kilos la pierre puis...*

Enseignant : *C'est quoi que tu faisais là-dessus ? Tu faisais le boucharnage et le ...*

Élève : *Non ce que je faisais c'est la pierre arrivait sur les palettes, et ce n'était pas des pierres on dirait c'était du béton autrement dit là...*

Enseignant : *Ok.*

Élève : *C'est comme un assemblage quelque chose de « cheap » là.*

Enseignant : *Oui oui oui.*

Élève : *Puis qu'il fallait juste meuler, pour comme polir le dessus. Et c'est ça, pas le choix de travailler électrique, parce qu'à l'eau, ça tachait la pierre avec la poussière qu'il y avait dessus ça tachait, ça faisait changer la couleur.*

Enseignant : *Pourtant... Bien voyons donc, tu as fait ça à sec ?*

Élève : *Oui.*

[observation retour de stage, TP]

Par la suite, plutôt que d'amener l'élève à poursuivre l'explicitation détaillée de l'action, en vue de permettre la prise de conscience de la richesse de la situation, l'enseignant accroche sur un élément de la situation, la santé et sécurité, et poursuit la discussion en ce sens, en donnant quelques explications. On passe donc rapidement, et

c'est le cas pour tous les enseignants, de la description de la situation vécue à une amorce d'explicitation, puis à des apports théoriques.

5.5 Des liens théorie-pratique implicites ou simplement nommés lors de retours de stage

Comme on a pu le constater dans les sections précédentes, des liens « théorie-pratique » sont nécessairement présents de façon implicite dans ce qui se dit lors des retours de stage. À cet égard, il y a convergence de l'ensemble des pratiques observées. En effet, puisqu'on parle du métier exercé, des tâches effectuées, du contexte dans lequel ça s'est fait ou des particularités du milieu de stage, on nomme inévitablement des éléments dont il a été question au cours de la formation précédant le stage ou dont il sera éventuellement question dans la suite de la formation. Dans certains cas, des liens entre la formation à l'école et la réalité en milieu de travail sont faits de façon plus explicite par les élèves ou par l'enseignant, mais généralement, cela se fait sans passer par des étapes de problématisation et de modélisation telles que proposées par Geay (1993, 1997, 1998) avec son modèle de didactique de l'alternance.

Souvent, le lien avec la théorie ou à ce qui a été vu en formation est effectué automatiquement par l'élève, qui identifie simplement les éléments qui étaient différents dans le lieu de stage :

Ils n'ont pas le même logiciel que nous autres là [...] eux ils ont Maïstro, plus complexe. Ils ont plusieurs autres services aussi qu'on n'apprend pas ici comme le service de navette parce qu'ils sont à côté de l'aéroport de Québec et c'est quand même un aéroport international alors il y a beaucoup de monde qui vont coucher à l'hôtel et qui laissent leur véhicule là. Il faut enregistrer leur véhicule, faire les coupons pour les navettes parce qu'il y a une navette qui part à toutes les demi-heures vers l'aéroport, et quand ils reviennent de voyage ils nous appellent il faut aller les rechercher. [un élève, observation retour de stage, RH]

Dans certaines situations, c'est l'enseignant qui amène l'élève à faire des liens avec la théorie vue en centre de formation, par exemple en questionnant l'élève sur des aspects qui, on l'imagine, ont été vus précédemment, dans ce cas-ci en qui a trait à la production biologique :

Enseignant [*Ce producteur-là*]tu disais, ils ne sont pas biologiques, pourquoi ils ne sont pas biologiques ?
Élève : *Parce que, bien [...] quelqu'un qui est biologique c'est quelqu'un qui utilise juste des engrais naturels alors là tu mets pas d'engrais de synthèse quelque chose comme ça... [lui] il faisait, il a une solution A que c'est calcium potassium fer, solution B, c'est oligoéléments magnésium potassium, pis solution C c'est acide nitrique puis acide phosphorique...*

Cela peut se faire aussi simplement en demandant à l'élève si ce qu'il a vu ou fait en stage était différent de ce qu'il avait appris à l'école, ou simplement en demandant si la formation reçue a été utile. Dans le cas suivant, l'élève réfère au module ou à la compétence particulière du programme portant sur l'identification des plantes :

Enseignant : *Pis ce que tu as vu depuis le début de l'année, as-tu senti que ça t'avait été utile ou ?*
Élève : *Euh, oui! Ben l'identification on les nomme toutes et on a passé toutes nos journées à nommer les plantes qu'il y avait, on n'a pas fait de taille d'arbustes, mais [...], tu sais il y a certains trucs que oui ils m'ont été utiles là. [observation retour de stage, HJ]*

Il arrive aussi que l'enseignant identifie une compétence du programme dont il est question, alors que l'élève raconte son expérience de stage ou décrit son milieu de stage, mais sans aller plus loin :

Élève : *Nous autres c'était sur deux pavillons. Un qui avait deux étages, l'autre qui en avait quatre. L'organisation physique nous [il y avait] un entrepôt je dirais « garage », si on peut dire là, son atelier est là. Il y a deux ateliers, un [...] dans chaque pavillon, et l'ordre on oublie ça. [...] Donc il y avait beaucoup de perte de temps à chercher le matériel, à chercher où ce que ça va, ses outils.*
Enseignant : *Ça veut dire que ce n'était pas inutile le module « gestion d'entrepôt ».*
Élève : *Non mais c'était, ça aurait été très utile oui.*
Enseignant : *Ok. Merci. Quelqu'un d'autre veut s'exprimer sur l'organisation physique ?*
[observation retour de stage, EGI]

Parfois, l'enseignant va apporter des compléments d'informations à propos de ce dont l'élève est en train de parler, comme c'est le cas ici, en *Production horticole*, où l'enseignant intervient alors que l'élève expose ce que le producteur où il a fait son stage va mettre en place, sans trop savoir de quoi il est question :

Élève : *il parlait qu'apparemment c'est comme des petits spaghettis qu'il allait mettre en dessous de la plante...*

Enseignant : *Oui. Comme ça le CO₂ à la place qu'il soit partout dans la serre là, il est directement là où la plante va en avoir de besoin puis [ça] va monter tranquillement. Parce que la plante elle veut du CO₂, [...] il lui manque de CO₂.*

Élève : *Ça va être trop ou quoi ?*

Enseignant : *Non c'est à certains moments dans la journée où il va y avoir un enrichissement au CO₂, d'une coupe de mille ppm, pis ça va être peut-être trente pour cent plus de rendement juste à cause de ça.*
[observation retour de stage, PH]

Globalement, les apports théoriques n'arrivent pas à l'issue d'un processus réel d'explicitation-problématisation-modélisation, mais apparaissent simplement dans un dialogue oscillant entre une description et des questions-réponses entre les élèves et l'enseignant. Ces éléments soulèvent des questions concernant la didactique de l'alternance proposée par Geay (1993, 1997, 1998) et, plus largement, l'intégration et le transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation tels que souhaités par le ministère.

6. Discussion et conclusion

Globalement, il ressort que les retours de stage analysés présentent de nombreuses convergences, d'abord sur le fait qu'ils se réalisent généralement en groupe, bien que les expériences individuelles soient centrales et que certaines pratiques visent uniquement les individus. Ensuite, sur le plan du contenu, les retours de stage sont marqués par les aspects administratifs et particulièrement orientés vers l'appréciation du stage et la présentation du milieu de stage et des activités réalisées. Pour plusieurs, c'est aussi l'occasion de discuter de la perception du métier, de confirmer l'orientation de l'élève, voir même d'indiquer s'il a obtenu un emploi. Dans certains cas, et c'est notamment là où des divergences apparaissent, l'enseignant va amener l'élève à une certaine explicitation de l'expérience vécue, et certains liens avec la théorie peuvent être effectués, mais sans nécessairement passer par des étapes de problématisation et modélisation. D'autres éléments de divergences concernent la présence d'un seul ou de plusieurs enseignants au moment des retours de stage, le caractère plus ou moins formel des présentations par les élèves, etc.

Au final, si on envisage le retour de stage comme une pratique spécifique d'accompagnement des élèves dans le cadre des stages ou de l'alternance, au sein du système de pratiques professionnelles de l'enseignant de FP (voir figure 2 présentée précédemment), on constate d'une part que pratiques administratives et pratiques d'enseignement s'interpénètrent ici. Les résultats montrent en effet qu'une bonne part du retour de stage concerne les aspects administratifs comme la vérification des documents, les signatures, etc. Nous constatons également que cette pratique d'enseignement se décline en pratique d'enseignement individuelle, pour une majorité des cas, et en pratique d'enseignement collective, c'est-à-dire à plusieurs enseignants, pratique qui peut se poursuivre dans le regard porté par plusieurs enseignants sur le cahier de stage, en fonction de la discipline ou des compétences ou modules d'enseignement dont chaque enseignant a la responsabilité dans le programme. À cet égard, il convient de revenir sur la richesse d'une approche interdisciplinaire, où chaque enseignant agirait comme spécialiste pour aider les élèves à appréhender une situation de travail dans toute sa complexité (Geay, 1997 ; Geay et Sallaberry, 1999), et, éventuellement, pour repartir de cette situation dans les cours à venir (Buguet, 2003 ; Zaïd, 2004). C'est là tout l'intérêt de l'étape de problématisation du modèle de didactique de l'alternance (Geay, 1993, 1997, 1998).

Or, en termes de convergences, les résultats ont montré que les pratiques d'accompagnement des enseignants lors des retours de stage amènent essentiellement les élèves à identifier les situations vécues, permettant très rarement d'aller plus loin dans le processus de didactique de l'alternance. Une « faible » explicitation, présente dans les pratiques de retours de stages de tous les enseignants, ne mène généralement pas à l'étape subséquente de problématisation, où les élèves devraient pouvoir identifier les dimensions ou éléments pertinents de la situation et formuler des hypothèses (Geay et Sallaberry, 1999). Tout au plus, comme nous l'avons vu dans quelques exemples présentés, un seul élément de la situation est ciblé par un élève ou l'enseignant, parce qu'il soulève une question, ce qui amène généralement l'enseignant – et parfois un peu l'élève concerné – à donner quelques explications, ce qui constitue, pour l'essentiel, les apports théoriques au moment du retour de stage. Dans ce sens, suivant Beckers (2007), si la conceptualisation de l'action au moment du retour de stage constitue une condition du développement professionnel des apprenants, est-ce à dire qu'il n'y aurait pas, ici, de développement professionnel ? Pour Vidal-Gomel et Rogalski (2007), la conceptualisation de l'activité professionnelle aurait en effet un impact sur le développement des compétences. Il y a donc lieu de s'y intéresser davantage, dans le contexte particulier du retour de stage. À cet égard, il faut d'abord rappeler que les enseignants n'ont reçu aucune formation, que ce soit sur les pratiques d'accompagnement des élèves en stage ou en ATE de façon générale, ou que ce soit, de façon plus spécifique, sur la réalisation d'un retour de stage. Par conséquent, on peut avancer, sans équivoque, qu'il serait nécessaire de former les enseignants en ce sens.

Par ailleurs, cette mise en lumière soulève la question de savoir si les pratiques des enseignants favorisent véritablement « l'intégration de l'expérience au retour » en milieu scolaire et le « transfert des apprentissages » dans la poursuite de la formation tel que proposé dans les recommandations du ministère (MELS, 2006ab). D'une part, on pourrait être tenté de se questionner sur la légitimité de ces attentes de la part du ministère, d'autre part, il y a lieu de se demander ce que le ministère entend réellement par « intégration de l'expérience » et « transfert des apprentissages ». Or, pour Le Boterf (2000), le transfert ne peut se faire de pratique à pratique ; pour arriver à une certaine généralisation de l'action, il est nécessaire de passer par une théorisation, une réflexion systématique et systématisée sur l'action, ce qui renvoie à ce que nous énoncions plus tôt. Pour Veillard (2012a, b), « les nombreux travaux sur le transfert de connaissances [...] doivent nous alerter quant à la complexité et à la difficulté des transitions que doivent opérer les apprenants lorsqu'ils passent d'un contexte à un autre (Beach, 1999) » (p. 89). Si ces études ont surtout porté sur la transition de l'école vers le milieu de travail ou le transfert de « la théorie, vers la pratique », la question de la démarche inductive de l'alternance, qui part de l'expérience de travail pour construire les connaissances, demeure, bien que, comme l'a montré Veillard (2012a), on ne peut départager les modalités d'apprentissage des deux milieux de formation dans une opposition forte entre théorie et pratique. Ce qui nous ramène, plus globalement, à cette « frontière » à franchir entre le monde du travail et le monde scolaire, et aux multiples écrits anglosaxons récents autour des concepts de « *boundary crossing* » et « *boundary objects* » (Akkerman et Bakker, 2011 ; Buxton, Carlone et Carlone, 2005 ; Stenström et Tynjälä, 2009 ; Tangaard, 2007 ; Tuomi-Grohn et Engeström, 2003), le premier faisant référence à cette transition qu'une personne doit faire entre différents milieux (Suchman, 1994), le second concernant les artefacts qui permettent de faire le pont au cours de cette « traversée » d'un site à l'autre (Star, 1989). À cet égard, le retour de stage constitue sans conteste un moment de transition entre l'expérience de travail et la poursuite de la formation à l'école. Reste maintenant à faire de cette pratique un réel pont permettant le transfert des apprentissages du milieu de travail à l'école.

7. Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Akkerman, S.F. et Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Audet, C. (1995). *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : Contexte et enjeux. Étude exploratoire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions : a sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of research in education*, 24, 101-139.
- Beaucher, C. et Gagnon, C. (2016). L'enseignant en formation professionnelle. In C. Gagnon, et C. Beaucher (Ed.). *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*. (p. 47-70). Montréal : Chenelière.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : DeBoeck.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1993). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris : ESF.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? In J. Donnay et M. Bru (Ed.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck Université.
- Buguet, J. (2003). Pour une pédagogie du lien : pluri, inter et transdisciplinarité en formation BTS (Brevet de Technicien Supérieur). In J.-N. Demol (Ed.), *Didactique et transdisciplinarité. Alternance III* (p. 129-154). Paris : L'Harmattan.
- Buxton, C. A., Carlone, H. B. et Carlone, D. (2005). Boundary spanners as bridges of student and school discourses in an urban science and mathematics high school. *School Science and Mathematics*, 105(6), 302-312.
- Campanale, F. et Dessus, P. (2002a). *Quelques réflexions sur un Séminaire d'analyse collaborative des pratiques d'enseignement*. Séminaire des IUFM PSE sur l'analyse des pratiques professionnelles. La Grande-Motte, 17-19 octobre.

- Campanale, F. et Dessus, P. (2002b). *Séminaire d'analyse collaborative des pratiques : décrire des situations pour faire évoluer des pratiques*. Bordeaux, IVe Colloque inter-IUFM « Formation des enseignants et professionnalité », 15-17 avril.
- Caron, L., et Payeur, C. (2002). Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 309-344). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Centre de formation professionnelle Maurice-Barbeau (2019). Site consulté le 15 janvier 2019. (<http://www.cfpmb.com/question/qu%E2%80%99est-ce-que-l%E2%80%99enseignement-individualise-2/>)
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage Éditions.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1).
- Collerette, P. (1996). Études de cas (méthode des). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Paris : Masson et Armand Colin.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Une lecture transversale. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative* (p. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Demers, S. (2003). *Guide administratif 2003-2004 de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*, Québec, Direction de la formation continue et du soutien, Gouvernement du Québec.
- Doray, P. et Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Dumont, M., et Wilk, D. (1992). *Pour une alternance qualifiante*. Paris : Centre INFFO.
- Fusulier, B., et C. Maroy (2002). La formation en alternance en Belgique francophone : développements pratiques et théoriques. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 109-134). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.
- Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. [Numéro hors-série Évaluer et certifier en formation professionnelle]. *Éducation permanente*, mars, p. 143-152.
- Gagnon, C. (2018). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance : regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (Ed.) *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 71-90). Québec : PUQ.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- Geay, A. (1997). Didactique et alternance. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et C. Gérard (Ed.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 13-34). Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation permanente*, 172(3), 27-38.
- Geay, A. et Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128 (juillet-août-septembre), 7-15.
- Gérard, C. (1997). Pour une pragmatique de l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Du « problème donné » à la problématisation. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et C. Gérard (Ed.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 35-51). Paris : L'Harmattan.
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation. Numéro spécial sur les approches systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation*, 3, 27-40.
- Hahn, C. (1997). Mathématique et réalité dans une formation en alternance. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et C. Gérard (Ed.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 83-91). Paris : L'Harmattan.
- Hardy, M. et L. Ménard (2002). *Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs*. Texte de communication non publié présenté au Congrès international de l'AFIRSE, PAU, 9 au 11 mai 2002.

- Hardy, M., et Parent, C. (2003). Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la direction d'écoles professionnelles. In M. Hardy (Ed.), *Concertation éducation travail: politiques et expériences* (p. 161-186). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hart, S.A. (2016). Concevoir la nouvelle formation en alternance aux stages prolongés sur la base de l'expérience de l'actuelle ATE de la formation professionnelle et technique. *L'Observatoire Compétences-Emplois (OCE)*, juin. Document téléchargé le 9 décembre 2016 à l'adresse <http://www.oce.uqam.ca/article/concevoir-la-nouvelle-formation-en-alternance-aux-stages-prolonges-sur-la-base-de-l'experience-de-l'actuelle-ate-de-la-formation-professionnelle-et-technique/>
- Harvey, S.-P. (2015). *Étude sectorielle. Formule d'alternance travail-études (ATE) pour les métiers de l'industrie des services automobiles*. Québec : Comité sectoriel de main-d'œuvre des services automobiles (CSMO-Auto).
- Jaccoud, M. et R. Mayer (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Ed.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Landry, C., et Mazalon, É. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.
- Landry, C. et É. Mazalon (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, D. (2002). *Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001*. Québec, Ministère de l'Éducation, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.
- Legault, M. (2009). Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible. *Expliciter*, 80, p. 34-41.
- Lerbet, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Bern : Peter Lang.
- Mathey-Pierre, C. (1998). Alternance (Formations en). In P. Champy, et C. Étévé (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 71-73). Paris : Nathan.
- Mauduit-Corbon, M. (1996). *Alternances et apprentissages*. Paris : Hachette Éducation.
- Mazalon, É., et Bourassa, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. In M. Hardy (Ed.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p.187-209). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, 42(1), 113-135.
- Mazalon, É., et Landry, C. (1994). Statuts et savoirs perçus par les jeunes adultes au cours d'une formation en alternance. *Carriéologie*, 5(3), 35-55.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, et D. Turcotte (Ed.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal : Gaëtan Morin.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. In R. Mayer et al. (Ed.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Montréal : Gaëtan Morin.
- Meirieu, P. (1988). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF. (3^e éd.)
- MELS (2006ab). *Alternance travail-études en formation professionnelle et technique. (a)Cadre de référence/(b)Guide pédagogique*, Québec, Gouvernement du Québec. (www.inforoutefpt.org/ate).
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *L'alternance en formation professionnelle et technique, cadre de référence*. Québec, Gouvernement du Québec, Secteur de la formation professionnelle et technique.
- Ministère de l'éducation du Québec (2002). *Portrait de la situation des personnes inscrites dans un programme d'études professionnelles ou techniques en formation agricole au Québec. Résultat d'une analyse descriptive*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Munoz, G. (2004). *Apport de la didactique professionnelle à la démarche inductive en pédagogie de l'alternance*. Proposition pour la 7 Biennale de l'Éducation et de la formation 2004.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (2004). Les pratiques professionnelles des enseignants : actions situées, acteurs impliqués. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 267-279). Paris : L'Harmattan.
- Parr, M. (2012). *L'enseignement individualisé - L'apprentissage autonome*. Communication présentée dans le cadre de l'atelier « L'enseignement individualisé en formation professionnelle, sous tous ses angles pour un parcours réussi » au Colloque annuel de Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec [TREAQFP], Québec. <http://treaqfp.qc.ca/formation-professionnelle/modeles-pedagogiques/>
- Porcher, B. et Letemplier, C. (2003). *Enseigner dans la voie professionnelle. Du référentiel à l'évaluation*. Paris : Foucher.
- Postic, M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart et al. (Ed.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Roy, S. (2015). *Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Thèse de doctorat en éducation.
- Roy, S., Mazalon, É. et Gagnon, C. (2017). Accompagner les stagiaires dans un dispositif d'alternance. In A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (Ed.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 163-176). Bruxelles : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 211-242). Québec : Presses universitaires.
- Savoie-Zajc, L., et Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier : une vision systémique. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Stake, R.-E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks : Sage.
- Star, S.L. (1989). The structure of ill-structured solutions : boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In L. Gasser et M. Huhns (Ed.), *Distributed artificial intelligence* (p. 37-54). San Mateo, CA: Morgan Kaufmann.
- Stenström, M.-L. et Tynjälä, P. (Ed) (2009). *Towards integration of work and learning. Strategies for connectivity and transformation*. New-York: Springer.
- Suchman, L. (1994). Working relations of technology production and use. *Computer supported cooperative work*, 2, 21-39.
- Tangaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' daily life, *Journal of education and work*, 20(5), 43-66.
- Tochon, F.-V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 467-502.
- Tuomi-Grohn, T. et Engeström, Y. (Ed.) (2003). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Veillard, L. (2012a). Alternance entre contextes d'apprentissage : une approche didactique. *Éducation permanente*, 193(4), 79-92).
- Veillard, L. (2012b). Transfer of learning as a specific case of transition between learning contexts in a French work-integrated learning program. *Vocations and learning*. Online first.
- Veillette, S. (2002). L'enseignement coopératif au collégial : Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 163-193). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Veyrac, H. (2005). Vers une analyse des pratiques enseignantes d'accompagnement d'élèves en stage en entreprise. Colloque « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », Nantes.
- Vidal-Gomel, C. et Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, 4(1).
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Saint-Martin.
- Yin, R.-K. (1994). *Case Study Research. Design and methods*. London: Sage, 2e édition.

Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Zaïd, A. (2004). *Problèmes didactiques d'usage et de constitution d'une documentation et d'une assistance pédagogique en ligne pour des ingénieurs en formation en alternance*. Thèse de doctorat, École Normale Supérieure de Cachan.

Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Study (MCS)

Soraya De Simone

*Chargée d'enseignement à la Haute école Pédagogique - Vaud (Suisse)
Unité d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation
33, av. de Cour – CH-1014 Lausanne*

soraya.de-simone@hepl.ch

RÉSUMÉ. Prenant appui sur différents travaux traitant la question du tutorat et des entretiens de stage menés par les tuteurs avec leurs stagiaires, cette contribution s'intéresse aux liens pouvant exister entre les types de savoirs évoqués et les opérations de pensées mobilisées dans les échanges discursifs entre formateurs de terrain et étudiants durant leurs entretiens. Les éléments avancés dans ce texte sont issus d'une recherche-formation, menée dans le cadre du dispositif de Mentoring Conversation Study (MCS) destiné aux tuteurs de Suisse romande.

MOTS-CLÉS : tutorat, entretien et échanges discursifs, types de savoirs, opérations de pensée, développement, mentoring conversations study (MCS), formation en alternance.

1. Introduction

Prenant appui sur différents travaux (Chaliès et al., 2009 ; Timperley, 2011 ; Balslev, Dobrowolska, Mosquera Roa et Tominska, 2015 ; Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Vanhulle, 2015) traitant la question des entretiens menés par les formateurs de terrain ou d'institution - désormais tuteur¹ - cette contribution s'intéresse aux liens pouvant exister entre types de savoirs évoqués et opérations de pensées mobilisées dans les échanges discursifs entre tuteur et stagiaire. Les éléments avancés dans ce texte sont issus d'une recherche-formation menée avec des tuteurs de Suisse romande².

Les entretiens représentent un exemple typique de discours portant sur des apprentissages professionnels visés par les stagiaires. En effet, les *mentoring dialogues* ou *mentoring conversations* (Hennissen et al., 2008) sont considérés par différents auteurs anglophones et francophones comme des lieux privilégiés de soutien à la construction de savoirs professionnels à propos du travail enseignant (Orland-Barak, 2006 ; Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Vanhulle, 2015). Ces moments de discussion permettent de décrire et comprendre les différents processus accompagnant le développement professionnel des futurs enseignants, mais aussi celui des tuteurs, puisque de ces échanges émergent la mise en mots de conceptions, de valeurs et de types de savoirs à propos d'actions conduites durant une leçon observée. Enfin, ces interactions participent potentiellement à la construction et au développement, chez les protagonistes, d'une posture d'enquête (Chaliès et al., 2009), ou pour le dire de manière plus usuelle, d'une posture réflexive. Ainsi, cette contribution tente d'exposer les indices présents dans le discours qui signalerait la présence d'un développement professionnel chez les tuteurs (grille ADAP³, notamment). De plus, si l'on souhaite étudier les processus favorisant la réflexivité chez les étudiants-stagiaires, il semble pertinent d'identifier dans les échanges discursifs, l'influence que peuvent exercer les opérations de pensée sur les différents types de savoirs mobilisés.

La présente contribution s'adosse également aux travaux traitant des dispositifs de formation en alternance (Gohlen, 2005 ; Vanhulle, Ronveaux et Mehran, 2007 ; Jorro, 2007). De cette littérature émergent différents modèles, dont celui de l'alternance *juxtapositive* faisant passer l'étudiant d'un milieu de formation à l'autre, entre terrain et institution. Ce type de modèle génère un clivage entre théorie et pratique, ainsi qu'un rapport prescriptif et utilitariste vis-à-vis des différents savoirs en jeu (Gohlen, 2005 ; Buysse et Vanhulle, 2009). Cette forme juxtapositive réunissant peu les formateurs de terrain avec ceux de l'institution, est définie comme association manquée par Pajak (2002). Une deuxième forme d'alternance, dite *intégrative* soutient le postulat que l'action éducative s'articule autour d'un réseau de partenaires, où existeraient des échanges réguliers entre les différents acteurs et les lieux de formation (Gohlen, 2005). Dans cette perspective, les dispositifs à privilégier sont ceux qui favorisent l'articulation entre les savoirs de la pratique et les savoirs théoriques. Or, les lieux de stage sont fréquemment vécus par les étudiants comme une confrontation à la réalité du métier, alors que souvent, les cours suivis en institution sont assimilés à des moments théoriques, dont ils ne voient pas forcément les liens avec la réalité du terrain (Pajak, 2002 ; Balslev, 2016).

En apparence, les programmes de formation proposés aux étudiants prennent appui sur une alternance effective entre le centre de formation et les établissements scolaires. Cependant, une analyse détaillée du contenu et des retombées de ces programmes laisse apparaître une brèche entre, d'une part, le programme de formation élaboré et mis en œuvre dans l'institution et, d'autre part, l'organisation des savoirs à dispenser dans les écoles (Escalié et Chaliès, 2009, p. 1).

A ce sujet, Vanhulle, Ronveaux et Mehran (2007) relèvent que les processus de professionnalisation et de tertiarisation des formations à l'enseignement laissent apparaître des tensions et des enjeux de pouvoirs, liés notamment aux cultures spécifiques des différents lieux de transmission de savoirs. Entre cultures différentes d'établissements scolaires et d'institutions de formation, il est ardu d'inscrire le suivi des stagiaires sous une forme d'alternance *intégrative*.

2. Éléments théoriques mobilisés et contextualisation

Les concepts convoqués dans le présent texte endossent différentes interprétations en fonction des cadres épistémiques auxquels ils font référence. Il est donc nécessaire de clarifier le contexte de mobilisation de chacun.

¹ Le terme de tuteur est utilisé ici de manière générique. Il identifie les formateurs de terrain qui sont des enseignants titulaires, accueillant des étudiants-stagiaires dans leur(s) classe(s), mais également les formateurs d'institution, les mentors ou les superviseurs.

² Dans le cadre de ma thèse de doctorat, sous la direction de Kristine Balslev de l'université de Genève.

³ ADAP : grille d'analyse du discours : Analyse du Discours d'Apprentissage Professionnel (Vanhulle, 2013).

2.1. Apprentissage et développement

Dans cette contribution, il s'agit de situer les notions d'apprentissage et de développement du point de vue de l'approche historico-culturelle empruntée à Vygotski (1926/2010, 1934/1985). Ses travaux démontrent que les fonctions psychiques humaines se développent. Leur usage devient plus volontaire, grâce à l'appropriation de concepts scientifiques rendue possible au travers des médiations mises en œuvre par un expert (Brossard, 2004 ; Buysse et Vanhulle, 2009). Dans ce contexte, l'apprentissage et l'appropriation de concepts sont définis par le fait d'intérioriser des outils socialement élaborés et transmis, constituant un vecteur potentiel du développement psychique des individus. Selon Vygotski, cette appropriation modifie à terme, les modes de pensée en profondeur, puisqu'il aboutit, chez l'enfant, à la réorganisation interne des concepts entre eux (Vygotski, 1926/2010, 1934/1985). Pour le sujet, cela signifie d'entrer dans un système extérieur à lui-même, représentant un ensemble de contraintes externes, générant de nouvelles formes de pensée. C'est donc l'appropriation de ces outils, qui est médiateur du développement, puisqu'elle génère potentiellement une zone de tension entre conceptions spontanées et savoirs scientifiques. En effet, différents auteurs reprenant les travaux de Vygotski montrent que la résolution de cette tension provoque potentiellement la réorganisation des fonctions psychiques de l'individu (Brossard 2004 ; Buysse et Vanhulle, 2009 ; Clerc, 2014).

Dans le prolongement de ces apports, la présente contribution pose l'hypothèse que l'adulte en situation de formation continue de se développer en poursuivant l'appropriation de nouveaux modes de pensée. Cette hypothèse soutient donc l'idée que l'appropriation de nouveaux outils, guidée par l'aide d'un expert, générerait potentiellement la restructuration de certains concepts entre eux, complétant et enrichissant ainsi le développement des fonctions psychiques supérieures déjà présentes du sujet, « dont les traits distinctifs fondamentaux sont précisément l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté » (Vygotski, 1934/1985, p. 309). Dans cette perspective, les différents types de savoirs enseignés par le tuteur à un novice, représentent des outils au même titre que n'importe quel savoir à s'approprier en tant que néophyte dans un domaine. L'approche historico-culturelle défend également l'idée que l'intériorisation des outils psychologiques, est soutenue grâce aux médiations de l'expert. Cela signifie que le changement d'usage et de pointage (Schneuwly, 2012) des différents savoirs en jeu mobilisés notamment par les tuteurs, serait favorisé par l'identification collective, consciente et volontaire (Vygotsky, 1934/1985) des caractéristiques des outils de formation proposés au stagiaire. Ainsi, un novice ne peut s'approprier des savoirs nouveaux que si quelqu'un en fait usage avec lui. Pour l'expert – dans notre cas le tuteur ou le formateur – cela signifie d'enseigner en faisant usage des savoirs avec celui qui n'arrive pas encore à faire tout seul (Vygotski, 1934/1985). Selon Vygotski (1926/2010, 1934/1985), les médiations proposées par l'expert jouent un rôle d'hétérorégulation (interpsychique) et vont à terme être intériorisées de manière individuelle, sous forme d'autorégulation (intrapsychique) par le sujet apprenant. Dans cette approche, l'expert revêt donc une posture interactionniste (Wertsch, 1985), grâce aux médiations qu'il construit avec le novice. Enfin, du point de vue vygotkien, le développement correspond au moment où le sujet est capable seul, de remobiliser et de faire usage des médiations et des concepts qu'on lui a enseignés (Vygotski, 1934/1985). Ce dernier point soutient donc l'hypothèse évoquée plus haut selon laquelle l'adulte en situation de formation poursuivrait également son développement en continuant de s'approprier l'usage de nouveaux modes de pensée avec l'aide d'un expert.

2.2. Entretiens postleçons

Cette contribution s'adosse donc à la perspective historico-culturelle, selon laquelle l'expert est garant du guidage du novice en le focalisant notamment sur les outils matériels et sémiotiques à s'approprier. Dans le contexte du tutorat, il semble dès lors légitime de se questionner à propos de la nature et du contenu du discours mobilisés par les tuteurs durant les entretiens postleçons. Par entretien postleçon, il est entendu le moment qui se situe autour de la mise en œuvre de feedbacks, de conversations et d'échanges discursifs à propos de leçons observées, soit par le tuteur soit par le stagiaire (Boudreau, 2005 ; Balslev, 2016). Ce type d'entretien nommé *mentoring conversation* ou *mentoring dialogue* en anglais (Orland-Barak, 2006 ; Hennissen et al., 2008) organisé à *chaud* ou à *froid*⁴ se caractérise par une forme dialoguée, s'inscrivant dans un contexte spécifique de formation et de certification de la pratique enseignante du stagiaire (Balslev, 2016). Ainsi, dans ce contexte, les acteurs revêtent des statuts différents, d'enseignant expert pour le tuteur et de novice pour le stagiaire.

⁴ Entretien à *chaud* : feedback directement réalisé à la suite de la leçon observée ; entretien à *froid* : feedback organisé de manière différée, laissant le temps aux protagonistes de reprendre leurs notes en vue de l'entretien.

Ce moment où les protagonistes discutent de phénomènes observés en vue notamment de clarifier les liens entre les faits et les choix réalisés, constitue un temps d'apprentissage, de construction et de développement de savoirs professionnels chez le novice (Feinman-Nemser et Buchmann, 1987 ; Timperley, 2011). C'est dans ces instants de formation que peuvent être exprimées les conceptions, les valeurs et les difficultés. Il est à noter que ces entretiens sont construits de manière hybride, parfois sous forme d'exposé, contenant des parties formelles notamment au sujet de problématiques spécifiques exigeant la répartition des prises de parole en amont (*mentoring dialogue*), et à d'autres moments, l'entretien se déroule sous forme de récit, laissant émerger des échanges plus informels entre les acteurs (*mentoring conversation*).

2.3. Posture d'enquête (ou clinique)

De nombreux travaux s'intéressent aux postures de tutorat notamment Hennissen et al., (2008) et Timperley (2011) ou encore, Chaliès et al. (2009). L'intérêt des éléments apportés par ces auteurs se justifie par la présentation de différents modèles dans lesquels les formateurs sont maintenus en tension en fonction des postures d'accompagnement adoptées. De manière générale, Chaliès et al. (2009) identifient deux grandes catégories : la posture *traditionnelle ou de compassion* et la posture *d'enquête ou clinique*. La première est associée à un rôle d'ami critique renforçant la notion d'aide, de soutien ou de conseil, également appelée posture de « conseiller » par Hennissen et al. (2008). La seconde correspondant à une posture d'expert privilégiant notamment l'atteinte des objectifs de formation des stagiaires, ainsi que les objectifs d'apprentissages des élèves. Ainsi, la forme de supervision d'enquête propose des indices de guidage où les enjeux d'apprentissage des élèves sont articulés aux objectifs de formation des stagiaires. L'évaluation certificative de la pratique enseignante des étudiants se réalise en fonction d'objectifs atteints ou non (Chaliès et al., 2009). En lien avec ces différentes postures de tutorat, certains dilemmes émergent, notamment celui de faire *à la place* de l'apprenant, plutôt que de faire *avec* (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2019). Enfin, le concept de posture d'enquête ou clinique est à articuler avec la notion de réflexivité.

2.4. Réflexivité et posture d'enquête

Dans la continuité des éléments convoqués, il paraît important d'exposer certains malentendus (Schneuwly, 2012) se cachant derrière les notions de réflexivité et de praticien réflexif (Schön, 1994). Les auteurs, notamment Schön (1994) ou Vinatier (2006), pointant les apports d'une pratique visant la formation de praticiens réflexifs, proposent par exemple, d'analyser des enregistrements vidéo de leçons dispensées en classe par l'étudiant ou d'utiliser d'autres supports, telles que les mises en récit écrites du vécu sous forme de journal de bord ou portfolio (Vanhulle, 2005). Même si ces dispositifs proposent une analyse conjointe entre tuteurs et stagiaires participant à la construction de l'acquisition d'habiletés d'auto-évaluation issues de processus métacognitifs, certaines recherches montrent que les tuteurs mobilisent souvent leur pratique réflexive *à la place* des futurs formés, plutôt *qu'avec eux* (Timperley, 2011 ; Chaliès, 2016 ; De Simone, 2019). Ainsi, lorsque les tuteurs sont dans l'action et sont face aux demandes pressantes des stagiaires, ils basculent dans une posture prescriptive leur proposant des recettes de cuisine prêtes à être appliquées de manière ponctuelle (Chaliès et al., 2009). Pour le dire autrement, les tuteurs répondent dans l'urgence à des situations idiosyncratiques. Différents travaux montrent que, c'est parce qu'ils éprouvent de la responsabilité vis-à-vis de leurs élèves et du futur enseignant, qu'ils privilégient, en situation de pratique réflexive, le fait de *faire et de réfléchir à la place* du stagiaire (Chaliès et al., 2009 ; Timperley, 2011).

Dans la continuité de ces constats, les travaux de Vanhulle (2009) et Schneuwly (2012) révèlent les limites de ces dispositifs. Ils démontrent dans les approches visant la construction d'une posture de praticien réflexif, l'absence de mobilisation d'objets disciplinaires enseignés de la part des enseignants ou des étudiants, lorsqu'ils doivent rédiger des textes. En effet, les situations proposées lors des analyses de pratique sont majoritairement celles qui privilégient des situations où le savoir joue un rôle secondaire, voire aucun rôle du tout. Schneuwly se permet même une critique relative au modèle de praticien réflexif préconisé par Schön (1994) en explicitant que c'est « parce que l'attention est avant tout portée sur la réflexion en soi, sur le fait qu'il y ait réflexion indépendamment de l'objet et des outils de réflexion » que l'objet brille par son absence (Schneuwly, 2012, p. 83-84).

De son côté, Vanhulle (2009) propose une hypothèse quant à cette absence : « Une explication de ce phénomène serait que les savoirs à enseigner apparaissent aux étudiants comme donnés, comme des savoirs naturalisés qu'il s'agit de transmettre et faire apprendre » (Vanhulle, 2009, p. 259). A la suite de ces constats, Schneuwly (2012), s'adossant à la perspective historico-culturelle, préconise que le praticien réflexif devrait l'être triplement, ainsi :

il devrait être conscient des outils de la profession, capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations et à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une réflexion abstraite – la capacité en général de prendre de la distance quel que soit le problème – mais d'une réflexivité déterminée. Une réflexivité profondément ancrée dans les technologies de la profession, élaborées historiquement, avec au cœur ce qui est le propre de la profession enseignante : l'enseignement, ou *le docerre*⁵ d'un *scire*. Les relations avec les élèves sont nécessairement médiatisées par cette finalité. Toute réflexion ou presque doit être articulée à cette question fondamentale de l'activité enseignante : mettre l'objet et les outils d'enseignement au cœur de la réflexion du praticien réflexif (Schneuwly, 2012, p. 88).

Il est intéressant de relever qu'en 1987, Feinman-Nesmer et Buchmann allaient déjà dans ce sens, relevant notamment que l'accompagnement d'un stagiaire devait davantage être ciblé sur les interventions mobilisant les apprentissages des élèves. Déjà, elles insistaient sur les différents niveaux de processus de pensée à développer *avec l'aide* de l'expert pour expliciter et rendre visibles les différentes dimensions du métier. Ainsi, ces auteures précisent qu'apprendre à enseigner lors d'un stage consiste à « apprendre à reconnaître la différence entre les routines de l'enseignement et les liens entre ces routines et les apprentissages des élèves ; à développer des habiletés d'enseignement ; et développer une attitude à vouloir réellement penser son acte pédagogique » (Feiman-Nesmer et Buchmann, 1987, p. 257). Si la posture d'enquête doit également être construite avec les stagiaires en vue de leur développement professionnel, en corolaire, cela met notamment en exergue la question des apprentissages des élèves (Boudreau, 2005 ; Timperley, 2011).

2.5. Types de savoirs en jeu dans les échanges discursifs

Dans le but de faire la lumière sur la question de la nature des savoirs mobilisés dans les *mentoring conversations/dialogues*, la présente communication souhaite brièvement présenter les réflexions de différents auteurs ayant étudiés cette question, notamment Shulman (1987), et plus récemment, Hofstetter et Schneuwly (2009) ou encore Vanhulle (2009, 2013, 2015). La typologie des savoirs de Shulman (1987) est considérée comme l'une des plus influentes dans le monde anglo-saxon (Hofstetter et Schneuwly, 2009). Cet auteur recense sept catégories de savoirs : la connaissance des contenus disciplinaires, le savoir pédagogique du contenu, le savoir sur le curriculum, le savoir concernant les apprenants, le savoir ayant trait aux contextes éducatifs, le savoir portant sur les finalités éducatives et le savoir qui est le propre de la profession. De leur côté, Hofstetter et Schneuwly (2009) défendent l'idée que pour que la pratique enseignante puisse faire l'objet d'un apprentissage, elle devrait être décomposée, extériorisée et objectivée. Ainsi, ils proposent deux catégories : les savoirs *à enseigner*, issus des disciplines scolaires, et les savoirs *pour enseigner*, issus notamment de recherches en sciences de l'éducation. Enfin, les travaux de Vanhulle (2009, 2013, 2015) scindent les savoirs *pour enseigner* en sous-catégories : les savoirs issus du monde académique relevant notamment de recherches, les savoirs institutionnels relevant des prescriptions (plans d'études, directives) puis, les savoirs issus de l'expérience et de la pratique enseignante. Pour cette contribution, les deux catégories tirées des travaux de Hofstetter et Schneuwly (2009), mais surtout celles de Vanhulle (2009, 2013, 2015) ont été retenues et sont exposées de manière plus détaillée dans la partie 3 du présent article. Il est également intéressant de citer ici, les travaux de Clerc présentant les savoirs comme « des ensembles d'énoncés incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues. Ces énoncés de savoir sont déconnectés de leur situation de production, ils résultent d'un accord provisoire d'une communauté » (2013, p. 42). Un savoir n'existe donc pas en soi, il est le fruit d'une activité humaine, issue d'une culture spécifique, résultant du travail d'un collectif qui a défini, négocié et construit ce qui est temporairement stabilisé.

Enfin, l'entretien, notamment postleçon, propose des moments où les étudiants peuvent potentiellement discuter de leurs difficultés, par exemple, dans le fait de mobiliser ou non différents savoirs de référence, acquis sur le lieu de stage, mais également en institution (Gohlen, 2005 ; Boudreau, 2005 ; Timperley, 2011 ; Balslev, 2016). Ce constat répond favorablement à l'approche historico-culturelle dans laquelle les contenus des échanges discursifs sont considérés en tant qu'outils médiateurs de l'inter- vers l'intrapsychique (Vygotski, 1934/1985) du sujet apprenant. Ainsi, « l'interaction verbale est conçue comme un outil orienté à la fois vers l'externe, comme outil de communication, et vers l'interne comme signe psychologique » (Balslev, 2016, p. 156).

2.6. Processus et opérations de pensée mobilisés dans les échanges discursifs

Par processus de pensée, il est fait référence aux différentes habiletés en jeu dans les échanges entre acteurs. Ces processus de pensée se catégorisent sous forme d'opérations cognitives, métacognitives, affectives, sociales ou motrices. Elles sont mobilisées par le sujet lorsqu'il pense et qu'il agit, *a fortiori*, lorsqu'il se retrouve en situation d'apprentissage ou de formation (Anderson et Krathwohl, 2001 ; Efklidès, 2008).

⁵ *docerre* tiré du latin, qui signifie enseigner et *scire* qui signifie savoir, c'est-à-dire « l'enseignement d'un savoir ».

Pour étudier ces opérations relatives aux processus de pensée, des apports issus des sciences cognitives ont été mobilisés, notamment ceux étudiant comment les personnes appréhendent et pensent les informations auxquelles elles sont confrontées (Sternberg, 2007). La cognition s'intéresse donc aux opérations portant sur des informations, des connaissances ou des contenus à traiter par un sujet. Comme évoqué, cette contribution souhaite pointer le lien existant ou non entre savoirs et opérations de pensée mobilisées durant les entretiens.

Anderson et Krathwohl (2001) s'appuyant sur les travaux de Bloom (1956), proposent une taxonomie de six types d'habiletés cognitives. Cette catégorisation commence par les opérations *restituer* et *appliquer*, qui n'exigent pas forcément d'intériorisation consciente et volontaire au sens de Vygotski. Dès lors, elles sont considérées comme des opérations de pensée « simples » notamment en lien avec les apports de Bautier et Goigoux (2004) qui précisent que ces actions cognitives n'exigent pas de secondarisation, dans le sens où ces habiletés ne permettent pas d'inférer de l'appropriation en profondeur. La liste d'Anderson et Krathwohl est complétée par des habiletés plus « complexes », telles que *comprendre*, *analyser*, *évaluer*, *créer*. En ce qui concerne les processus métacognitifs, également considérés comme complexes, cette contribution s'appuie notamment sur les travaux de Lafortune et Deaudelin (2001) qui définissent la métacognition comme le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans le but de *planifier*, *évaluer*, *ajuster et vérifier* ses processus d'apprentissage. A ce sujet, les travaux d'Efklidès (2008) ont également été retenus, puisqu'ils enrichissent cette liste par des opérations métacognitives, telles que *anticiper*, *contrôler*, *réguler*, *prendre conscience*, *critiquer et auto-évaluer*. Enfin, Romainville (2007) précise que la métacognition s'articule de manière importante avec l'habileté *prendre conscience*, également évoquée par Efklidès. Ainsi,

cette façon de poser la métacognition met clairement l'accent sur l'importance de la conscience dans cette opération : un changement de stratégie, opéré par un élève⁶ à la suite d'un processus adaptatif inconscient d'essais et erreurs, ne sera ainsi pas qualifié de « métacognitif ». Au contraire, une modification de stratégie résultant d'une prise de conscience de ses propres opérations cognitives sera, quant à elle, considérée comme métacognitive (Romainville, 2007, p. 108).

Il est à noter que certaines habiletés cognitives, comme *évaluer*, ou *créer* (Anderson et Krathwohl, 2001) peuvent se confondre avec certaines opérations métacognitives, telles que définies par Efklidès (2008). En effet, on trouve dans les différentes taxonomies proposées des verbes semblables, tel qu'*évaluer*. Il est dès lors légitime d'inférer que lorsqu'un sujet entraîne des processus métacognitifs, il peut mobiliser simultanément différents processus de pensée (cognitif, métacognitif, socio-affectifs, etc.). Ces notions issues d'approches cognitivistes sont mobilisées, car elles mettent des mots sur des processus et des opérations de pensée, que l'approche historico-culturelle ne permet pas de préciser aussi finement. Enfin, les résultats relatifs aux processus socio-affectifs ne sont pas présentés ici, car la présente contribution se focalise uniquement sur les opérations de pensée cognitives et métacognitives en lien avec les questions de recherche présentées dans la partie suivante.

3. Cadre méthodologique et questions de recherche

Ainsi, cette recherche qualitative à visée compréhensive s'articule autour de l'analyse de transcriptions d'entretiens menés entre tuteurs et stagiaires de la filière bachelor se destinant à l'enseignement primaire de Suisse romande⁷. Le corpus récolté est constitué de six entretiens postleçons menés par trois tutrices⁸ et leur stagiaire à deux temps différents d'un même semestre.

Les questions ayant guidés les analyses sont les suivantes : *Quels sont les savoirs et les opérations de pensée présents dans le discours des tuteurs ? Quels liens existe-t-il entre types de savoirs mobilisés et opérations de pensée convoquées dans les échanges ?* L'analyse des données s'est doté d'outils empruntés notamment aux travaux de Vanhulle (2009), Clerc (2013) et Balslev (2016) mettant en exergue les types de savoirs et les différentes opérations de pensée, comme instruments d'analyse du discours. Cette recherche-formation a eu lieu dans le cadre de la formation continue des tuteurs, dont le dispositif est présenté dans les parties 3.1 à 3.3.

⁶ Un étudiant, un apprenti, un apprenant, toute personne en situation de formation.

⁷ Ces années d'enseignement correspondent au premier cycle de la scolarité obligatoire de Suisse romande, et concerne des élèves âgés entre 4 et 12 ans.

⁸ Le système de formation des futurs enseignants primaires vaudois dure trois ans, il est organisé en alternance et débouche sur un diplôme de niveau bachelor. Ce système est quasi identique dans les institutions romandes de formation à l'enseignement : Haute Ecole Pédagogique ou université (Fribourg, Vaud, Valais, Bern-Jura-Neuchâtel, Genève).

3.1. De la « Lesson Study » (LS) au « Mentoring Conversation Study » (MCS)

Le dispositif de recherche-formation mis en œuvre est inspiré du modèle des *Lesson Study* (LS)⁹, dont les étapes et les effets produit sur l'enseignement et sur la formation à l'enseignement sont notamment décrits dans les travaux de Miyakawa et Winslow (2009), de Lewis, Perry et Murata (2016), ainsi que de Martin et Clerc (2015). Ces auteurs présentent le potentiel de la démarche d'origine japonaise pour les contextes scolaires occidentaux, et démontrent les effets formateurs générés par ce type de travail collaboratif entre enseignants, au sujet des conceptions et pratiques d'enseignement. De manière générale, les buts visés par les LS sont de générer des analyses collectives entre enseignants à propos de l'étude, la planification, la réalisation, l'écoute, l'analyse et la modification d'une leçon d'enseignement, avec l'aide d'un expert (formateur et/ou chercheur).

Dans la recherche qui nous occupe, ces buts ont été transférés à l'étude d'entretiens entre tuteurs. Ainsi, l'objet d'étude de la leçon a été remplacé par l'entretien. Ce procédé a été baptisé par l'anglicisme *Mentoring Conversation Study* - MCS (De Simone, 2019). Comme pour une LS, le processus MCS réunit des professionnels de l'enseignement avec un formateur/chercheur et se déroule de manière longitudinale, par boucle répétée d'étude collective, de planification, de mise en œuvre, d'analyse et de régulation d'entretiens (voir figure 1). Ce dispositif favorise l'évolution des connaissances professionnelles théoriques et pratiques à propos des échanges discursifs entre tuteurs et stagiaires, notamment par :

- l'étude anticipée des contenus relatifs aux objectifs à mobiliser durant les entretiens (Chaliès et al. 2009 ; Boudreau, 2005 ; Timperley, 2011) ;
- l'analyse des contenus présents (ou non) dans les entretiens mis en œuvre, grâce aux enregistrements réalisés par les participants avec leur stagiaire (Vanhulle, 2009 ; Balslev, 2016 ; De Simone, 2019) ;
- les prises de conscience issues des questionnements suite aux analyses durant les séances collectives, notamment la centration de l'attention des participants sur les types de savoirs et les processus de pensée mobilisés dans les interactions (Vanhulle, 2009 ; Clerc, 2013) et leurs effets sur les stagiaires.

Par son approche collective, itérative et diachronique rendant visible dans le temps l'évolution des protagonistes, ce dispositif composé de boucles de répétition diminue l'effet de reproduction d'un modèle dominant ou idiosyncratique, constaté lors de formations basées sur la seule pratique (Fernandez, 2005). La figure 1 illustre ce procédé itératif accompagnant les tuteurs d'un cycle à l'autre. Les flèches traduisent l'aspect dynamique et itératif du dispositif. Chacune des boucles MCS1, MCS2 et MCS3 contient quatre phases collectives et individuelles illustrées par des disques : *étude collective des thèmes à aborder dans l'entretien* ; *planification collective de l'entretien* ; *conduite individuelle de l'entretien* ; *analyse collective des entretiens*.

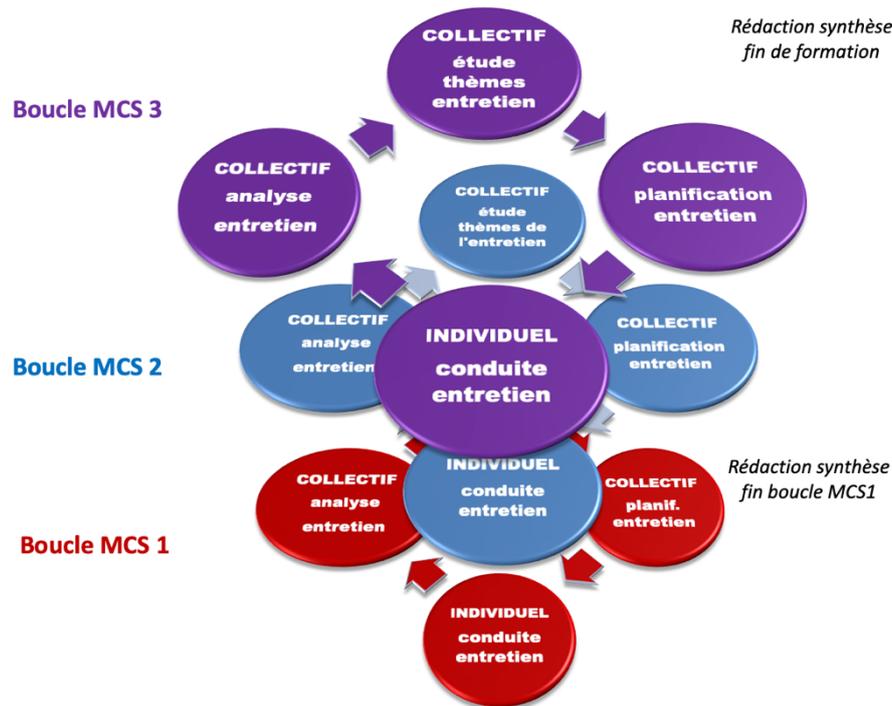


Figure 1. Présentation des trois boucles MCS contenant chacune quatre phases

⁹ Modèle de l'étude collective d'une leçon, développée notamment au Japon (Miyakawa et Winslow, 2009).

3.2. Description du dispositif de Mentoring Conversation Study (MCS)

Le MCS est constitué de huit à neuf séances de deux heures, réparties sur un semestre. Trois à huit tuteurs¹⁰ peuvent participer au dispositif, sous le guidage d'un expert (formateur et/ou chercheur). La première boucle (MCS1) débute par la première phase collective dédiée à *l'analyse collective* d'un extrait d'entretien que les participants ont mené de manière spontanée en amont du dispositif. C'est donc par cette phase *d'analyse en collectif* - constituée dans notre cas, de trois tutrices et d'une formatrice - que débute la procédure. Ce premier moment dédié à l'analyse d'extraits d'entretiens est significatif pour la mise en œuvre du dispositif. En effet, c'est durant cette phase initiale, que des questions de clarification et de compréhension sont soulevées. Des propositions de régulation y sont également discutées, c'est pourquoi cette première étape doit être médiatisée par un formateur ou une formatrice assumant le rôle d'expert, afin notamment de soutenir les remises en question générées par les discussions collectives. A la suite de cette première étape *d'analyse*, le groupe réalise une *étude* thématique dont certains éléments seront mobilisés dans les entretiens. Ainsi, il sélectionne et étudie un ou plusieurs thèmes relatif(s) au semestre de formation de leur stagiaire. Durant cette étape, différentes ressources sont mobilisées, les plans d'études, les référentiels de compétences fournis par l'institution, les attendus de formation du semestre, les différents savoirs issus de la pratique, ainsi que différents apports théoriques relatifs aux processus d'enseignement-apprentissage. C'est également pendant cette étape que les problématiques rencontrées par les tuteurs avec leur stagiaire sont exposées.

Le troisième temps de la boucle est dédié à *la planification* du futur entretien. Durant cette phase les participants réfléchissent et anticipent ensemble les éléments à observer durant la leçon qui sera dispensée par leur stagiaire. Dans le cadre de la présente contribution, les tutrices ont par exemple discuté des gestes attendus, relatifs aux objectifs choisis ou à la forme et au fond d'un canevas d'entretien. Cette étape est riche en débats, notamment lors des échanges à propos des conceptions vis-à-vis des postures de tutorat. Le décorticage collectif des interactions issues des extraits d'entretien génère des remises en question, autour du guidage, de l'accompagnement et de l'évaluation de la pratique enseignante des stagiaires, qui sont directement en lien avec les valeurs et les conceptions d'enseignement-apprentissage des tuteurs. Durant cette phase, de nouveaux savoirs relatifs au tutorat sont également présentés et mis en discussion par la formatrice. Une ultime étape termine la boucle, où individuellement, les tuteurs *mènent l'entretien* en enregistrant les échanges avec leur stagiaire. Ensuite, la deuxième boucle MCS démarre de manière identique à la précédente, par le premier temps collectif *d'analyse* d'extraits d'entretiens choisis en fonction des objectifs fixés en amont. Les différentes phases du dispositif se poursuivent comme décrites ci-dessus. Enfin, il est à noter que dans la présente contribution, toutes les séances collectives ont fait l'objet d'un enregistrement audio, afin d'identifier l'évolution des protagonistes au fil du temps. Et comme on peut le voir dans la figure 1, chaque tutrice a rédigé une synthèse individuelle de ses prises de conscience au terme des boucles MCS1 et MCS3.

3.3. Présentation du contexte de la recherche et du codage des données

Comme déjà évoqué, la récolte de données est constituée de deux entretiens par tutrice, soit six entretiens, dont les extraits transcrits constituent plus de 600 tours de paroles. Les données sont issues d'un dispositif de formation MCS qui s'est déroulé sur 9 séances de 2 heures durant un semestre (Janvier à Mai). Pour des raisons de contrainte organisationnelle, les trois tutrices ont réalisé leur premier entretien durant les boucles MCS1 et MCS2, le deuxième entretien a été réalisé durant la dernière boucle MCS3. Chacune d'entre elle a réalisé son premier feedback à *chaud* et le second à *froid*. En vue de garantir l'anonymisation des données, les stagiaires portent le numéro correspondant à leur tutrice, ainsi, la stagiaire de la Praticienne Formatrice 1 (PF1) est nommée ST1, respectivement PF2-ST2 et PF3-ST3. En vue d'éclairer les questions soulevées par cette contribution, le traitement des données s'est focalisé sur l'analyse des *types de savoirs* (Vanhulle, 2009, 2013, 2015) et des *opérations de pensée* (Anderson et Krathwohl, 2001 ; Lafortune et Deaudelin, 2004 ; Efklidès, 2008). Pour faciliter le codage des données, l'analyse des échanges discursifs a été réalisée avec l'aide du logiciel Nvivo. Les catégories sont synthétisées dans le tableau 1 et définies dans la suite du texte.

Savoirs à ensei.(SAE) <i>1 catégorie</i>	Savoirs pour enseigner (SPE) <i>3 catégories</i>	Opérations de pensée simples (OPS) <i>2 catégories</i>	Opérations de pensée complexes (OPC) <i>3 catégories</i>
(a) savoirs à enseigner (SAE Obj)	(b) Savoirs pour enseigner de référence académique (SPE Sra) (c) Savoirs pour enseigner de référence institutionnelle (SPE Int) (d) Savoirs pour enseigner de référence à la pratique et à l'expérience enseignante (SPE Serp)	(e) Opérations de pensée cognitives simples, de l'ordre de la restitution, la description ou de l'application (OPS rda) (f) Opérations de pensée cognitives simples, de l'ordre de la transformation (OPS tr)	(g) Opérations de pensés cognitives complexes, de compréhension et de reformulation (OPC cr) (h) Opérations de pensés cognitives et/ou métacognitives complexes, d'analyse, d'évaluation, d'anticipation, etc. (OPC aéMa) (i) Opérations de pensés complexes du point de vue exotopique et de la secondarisation (OPC es)

Tableau 1. Synthèse des catégories d'analyse

¹⁰ Le dispositif de MCS est une formation continue, dont le nombre de participants varie en fonction des priorités de formation des tuteurs.

3.3.1. Les savoirs à enseigner (SAE Obj)

Les *savoirs à enseigner* sont issus des choix effectués pour transformer des savoirs académiques en contenus accessibles aux élèves. Cette catégorie de savoirs se situe dans l'activité du formateur-enseignant qui consiste à enseigner des objets disciplinaires didactisés (Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Vanhulle, 2009, 2013, 2015).

(a) *Savoirs à enseigner*

L'objet de savoir à enseigner (du côté de l'enseignant) ou l'objet d'apprentissage (du côté des élèves) se présente sous forme de connaissances disciplinaires (théorème de Pythagore en mathématiques, l'argumentation en langue, le saut en hauteur en éducation physique, les couleurs primaires et secondaires en arts visuels, etc.), mais aussi sous forme de pratique sociale de référence (utilisation de tablettes, etc.), cela dépend des disciplines. Pour extraire les savoirs à enseigner des échanges discursifs, il s'agit de repérer les indices présents dans les tours de paroles, où les protagonistes traitent d'objet d'apprentissage et de ses caractéristiques, des objectifs visés, des consignes ou encore d'éléments en lien avec des outils matériels utiles à l'enseignement et à l'apprentissage, telle une calculette. Pour illustrer le propos, voici des exemples d'échanges issus des extraits analysés :

- PF1 (MCS3) : « Là, tu parles de pronoms interrogatifs ? ».

Indice(s) : un objet d'apprentissage - pronoms interrogatifs.

- ST1 (MCS3) : « Y avait beaucoup d'enfants qui se sont bien remémorés (...) des indicateurs des actes de paroles ».

Indice(s) : un objet d'apprentissage - acte de parole ; un objectif visé - se remémorer les indicateurs des actes de parole.

3.3.2. Les savoirs pour enseigner (SPE)

Les *savoirs pour enseigner* désignent une classification plus vaste de types de savoirs, représentant des outils pour former ou enseigner. Ces savoirs sont issus de recherches en sciences de l'éducation, des pratiques ou de l'expérience enseignante, ainsi que des prescriptions. Comme déjà évoqué, cette catégorisation s'appuie notamment sur les travaux de Vanhulle (2009, 2013, 2015) et propose de distinguer les connaissances relatives aux publics à former, aux prescriptions, aux plans d'études, ainsi qu'aux finalités de formation inhérentes à chaque champ d'activité professionnelle. Ainsi, cette seconde catégorie nécessite d'être subdivisée en trois sous-ensembles : (b) savoirs pour enseigner de référence académique, (c) savoirs pour enseigner de référence institutionnelle et (d) savoirs pour enseigner issus de la pratique et de l'expérience enseignante.

(b) *Savoirs pour enseigner de référence académique (SPE Sra)*

Les *savoirs de référence académiques* sont en général proposés en institution. Ils représentent des apports théoriques, qui sont le fruit de travaux de recherche et sont associés aux concepts issus de la littérature scientifique. Ainsi, pour extraire les *savoirs de référence académique*, il s'agit de discriminer dans les discours des concepts ou notions faisant référence aux savoirs issus de la recherche, par exemple : rapport au savoir, médiations, types de régulations, institutionnalisation, zone proximale de développement, processus cognitifs et métacognitifs, rapport à l'autorité (liste non exhaustive). Pour illustrer le propos, voici un exemple issu des extraits analysés :

- PF1 (MCS3) : « Là tu parles de lundi dernier, quand tu as fait le moment d'institutionnalisation ? ».

Indice(s) : un savoir académique - concept d'institutionnalisation.

(c) *Savoirs pour enseigner de référence institutionnelle (SPE Int)*

Les *savoirs de référence institutionnelle* sont issus du prescrit, de directives, des plans d'études, des référentiels de compétences, etc. Ainsi, pour extraire ces *savoirs institutionnels*, il s'agit de repérer dans les échanges les éléments faisant référence au plan d'études, au référentiel de compétences, aux directives, par exemple en lien avec des procédures de différenciation (liste non exhaustive). Exemple pour illustrer le propos :

- PF2 (MCS1) : « Je trouve qu'il manquait... un cadre, en lien avec la compétence du référentiel, c'était très vague... ».

Indice(s) : un savoir institutionnel - référentiel.

(d) *Savoirs pour enseigner de référence à la pratique et à l'expérience enseignante (SPE Serp)*

Les *savoirs de la pratique et de l'expérience* sont issus de la réalité des classes, formalisés et transmis par les acteurs du terrain, mais parfois également par les acteurs des institutions de formation. Dès lors, pour extraire les *savoirs de la pratique et de l'expérience*, il s'agit, de repérer dans les discours les éléments relevant par exemple, d'un rapport au stress, à la gestion du temps ou l'appréhension de l'inattendu (liste non exhaustive). Autrement dit, des éléments représentant des savoir-faire inhérents à la pratique et à l'expérience. Voici un exemple

- PF1 (MCS1) : « Après, ça n'empêche pas que les idées peuvent fuser, et pis après ils retiendront ce qu'ils retiennent ».

Indice(s) : deux savoirs de l'expérience - s'adapter à l'inattendu, en faire quelque chose ; relativiser le fait qu'à un moment spécifique les élèves retiennent ce qu'ils retiennent.

3.3.3. Les opérations de pensée relatives aux processus d'apprentissage cognitifs et métacognitifs

La suite de cette contribution présente les différents éléments permettant de catégoriser les opérations de pensée. Il s'agit dès lors, à travers les échanges transcrits, de débusquer les indices mettant en exergue les opérations relatives aux différents processus cognitifs et métacognitifs. Afin d'illustrer le propos, comme pour les types de savoirs, chaque sous-ensemble est accompagné d'un ou deux extraits tiré(s) des échanges analysés.

(e) Opérations de pensée simples, de l'ordre de la restitution, la description ou de l'application (OPS rda)

Il s'agit des opérations de pensée *restituer, décrire, appliquer, adhérer*. Comme déjà évoqué dans la deuxième partie de cet article, ces opérations de pensée cognitives sont identifiées comme plus accessibles ou plus simples, puisqu'elles ne découlent pas de processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). Ainsi, pour repérer ces opérations, il s'agit de discriminer dans les échanges des éléments qui mettent en lumière le fait d'exécuter une procédure à suivre, de répéter les dires ou des gestes par imitation, d'adhérer à ce que dit le tuteur de manière mécanique, sans temps de réflexion (liste non exhaustive). Pour illustrer le propos, voici un exemple d'échanges issu de l'entretien 1 entre PF2 et ST2 :

- (TP57) PF2 relance ST2 : « *En plus ils étaient loin de la cible...* ».

- (TP58) ST2 : « *(répète) en plus, ils étaient loin de la cible, ouais...* ».

Indice(s) : deux opérations cognitives simples chez ST2 « OC rda » : *restituer, ici ST2 répète ce que dit PF2 ; adhérer, dans le sens coller à, par le fait de dire « ouai ».*

(f) Opérations de pensée simples, de l'ordre de la transformation (OPS tr)

Clerc (2014) s'appuyant sur les travaux de Vanhulle (2009) propose d'utiliser l'opération de pensée cognitive *transformer* au sens d'interpréter des événements et de leur donner un sens socialement acceptable et semblant obéir aux conventions. Cette opération peut être révélatrice d'une forme d'appropriation partielle des savoirs de référence, passés par le filtre des conceptions de l'énonciateur ou d'une appropriation en cours. Ainsi, « le souci de rendre opérationnels les savoirs théoriques l'emporte sur leur compréhension » (Clerc, 2014, p.112). Il n'est pas rare de voir les stagiaires *transformer* un concept ou un élément de la pratique, au sens d'une traduction littérale, au premier degré en effectuant des raccourcis de signification et d'usage aboutissant à une interprétation erronée du concept en jeu, la mobilisation de cette habileté est potentiellement génératrice de malentendu chez les stagiaires. Pour illustrer le propos, voici un exemple d'échanges issus de l'entretien 1 entre PF2 et ST2 :

- (TP1) PF2 : « *Alors qu'est-ce que toi, tu peux me dire ?* ».

- (TP2) ST2 : « *Heu... je trouve que ça s'est un peu mieux déroulé, que par le passé, (...). Je suis surtout content sur des choses comme le matériel, le rangement du matériel à la fin qui a été mieux organisé (...)* ».

Indice(s) : deux opérations cognitives simples « OC tr » chez ST2 qui pense que la leçon s'est bien déroulée, grâce au rangement du matériel ; puis il y a présence d'un malentendu dans sa compréhension de la situation, en lien avec ce qu'attendait PF2, qui n'avait rien à voir avec la maîtrise du rangement du matériel (la suite des échanges rend visible cela).

(g) Opérations de pensée complexes, de l'ordre de la compréhension et de la reformulation (OPC cr)

Dans la continuité des opérations de pensée, issues des habiletés cognitives d'Anderson et Krathwohl (2001), *comprendre* intervient comme la capacité d'articuler différents contenus et informations durant le parcours de formation. Pour ces auteurs, *comprendre* peut se traduire par *comparer, reformuler, exemplifier, classer, résumer, inférer et expliquer*. C'est pourquoi cette catégorie est plus complexes que les précédentes. En lien avec l'opération *reformuler*, Clerc distingue la reformulation de la restitution par « le fait que l'énonciateur utilise d'autres mots, d'autres formules que celles qui lui ont été proposées comme référence » (2015, p. 111). Cet apport fournit un indice supplémentaire pour discriminer l'opération complexe de *reformulation* dans les échanges. Ainsi, dans les analyses, l'habileté de reformulation se différencie de la simple restitution. En lien avec cette catégorie, voici un exemple d'échanges issus de l'entretien 1 entre PF3 et ST3 :

- (TP37) PF3 : « *Donc il y a des moments, où je vais serrer l'élastique le ramener tout petit, et d'autres moments, je vais pouvoir lâcher et rouvrir pour lâcher un peu du lest* ».

Indice(s) : deux opérations cognitives complexes « OC cr » : *reformuler en vue de faire comprendre ; expliquer.*

- (TP38) ST3 : « *Je comprends mieux, c'est vrai que la métaphore permet de montrer le stress que ça provoque, de savoir quand lâcher du lest ou pas* ».

Indice(s) : une opération cognitive complexe « OC cr » : ST3 reformule ce qui vient d'être dit, en nommant le terme *métaphore*, donc on n'est pas dans une simple adhésion, il y a présence d'articulation.

(h) Opérations de pensée cognitives et/ou métacognitives complexes, de l'ordre de l'analyse, de l'évaluation, de l'auto-évaluation, de l'anticipation, de la régulation et des prises de conscience (OPC aéMa)

Cette catégorie contient des opérations de pensée complexes. Comme déjà évoqué plus haut, dans les échanges discursifs se mélangent différents types d'habiletés cognitives et métacognitives, notamment lorsque l'on mobilise l'analyse et l'évaluation. Selon Anderson et Krathwohl (2001), l'opération *analyser* se décline en termes de sélection, de distinction, d'organisation, de structure, d'attribution ou encore de décomposition. Il s'agit de pouvoir définir une argumentation, en donnant du sens et de la cohérence à un discours, tenant compte des caractéristiques définies et organisées en amont.

Enfin, l'opération de pensée cognitive *évaluer*, également liée aux habiletés métacognitives *réguler* et *contrôler*, se décline en termes de vérification, de coordination, de critique, de jugement et de prise de conscience par rapport à une référence (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Efklidès, 2008). Ainsi, *évaluer* est le fait de porter un jugement sur la base d'un référentiel, extérieur à soi. Ce travail de contrôle de cohérence peut également être mobilisé lors d'une auto-évaluation effectuée par l'étudiant. De cette opération d'auto-évaluation, des habiletés métacognitives peuvent potentiellement émerger telles que l'anticipation (*anticiper*), la planification (*planifier*), ou la régulation (*réguler*). Pour terminer, Anderson et Krathwohl (2001) proposent une dernière catégorie d'habileté cognitive complexe, la *création*. Dans le cadre de cette recherche, *créer* serait le fait de générer des hypothèses ou des pistes d'action en vue de *réguler* la pratique enseignante, notamment en fonction de la planification initiale. Ce niveau de croisement entre cognitif et métacognitif permet de fournir des informations quant à la présence (ou l'absence) chez les acteurs de mises à distance consciente des apprentissages (Romainville, 2007, p. 109). Voici un extrait issu d'échanges entre PF3 et ST3 durant l'entretien 2 :

- (TP1) PF3 : « Ce que je te propose c'est que d'abord, tu me donnes ton ressenti en général. Après que tu fasses une auto-évaluation, en me disant les points positifs pour toi et les points négatifs ».

Indice(s) : un opération cognitive simple : affirmer ; trois op. cog/méta. complexes : comprendre ; analyser ; auto-évaluer.

- (TP2) ST3 : « Oui, alors. Heu... impression générale... J'ai mis que j'avais quand même pu donner mon cours et arriver à la fin de ce que j'avais prévu. Mais difficilement, parce que j'ai dû beaucoup reprendre les élèves. Et ça a mis en place un mauvais climat d'apprentissage pour l'ensemble de la classe. Donc, j'ai réussi à donner le cours mais c'était vraiment difficile. Au niveau de l'objectif, j'avais mis d'être capable de comprendre le mot « ailleurs » en pouvant l'exemplifier ».

Indice(s) : deux opérations cognitives simples : adhérer, restituer ; quatre op. cog/méta. complexes : analyser, comprendre, auto-évaluer, contrôler.

(i) Opérations de pensée complexes, du point de vue exotopique et de secondarisation (OPC es)

Pour terminer, deux types d'opérations complexes. Il s'agit des opérations construites d'un point de vue *exotopique*. Le principe d'exotopie repris par Bautier et Rochex (1998) - emprunté à Bakhtine (1987) - permet au sujet de *se distancer*, *se décentrer* du vécu ou de ses perceptions internes en les traitant comme objet rendu extérieur à soi, grâce, notamment, à l'écriture, ou dans notre contexte, à la confrontation avec un autre point de vue (tuteur et stagiaire). Pour identifier la présence d'un point de vue exotopique, il s'agit de repérer des indices d'une posture de secondarisation dans le discours. Cette dernière catégorie est illustrée par un échange entre PF1 et ST1 lors du second entretien, où la tutrice demande à sa stagiaire de clarifier le propos :

- PF1 : « Et tu serais allée où et comment sans Eliot ? (silence) Qu'est-ce que tu aurais fait différemment ? ».

Indice(s) : trois opérations cognitives et métacognitives complexes : comprendre, sous inférer ; analyser, sous mettre de la cohérence ; réguler, dans le sens où PF1 demande à sa stagiaire, comment la pratique serait régulée différemment, si c'était à refaire.

- ST1 : « Peut-être que j'aurais été plus directe dans mes questions aux enfants pour développer leur réflexion, pour ressortir les éléments et être beaucoup plus systématique et structurée ».

Indice(s) : quatre opérations cognitives et métacognitive complexes : auto-évaluer ; opération du point de vue exotopique, se décentrer, prend le point de vue des élèves ; analyser ; réguler par la remise en questions de sa pratique.

3.3.4. Codage des extraits

Le codage des données s'est donc effectué sous forme d'analyse du discours (Balslev, 2016) en fonction des unités de sens, qui dans la présente contribution, étaient constituées de phrases. Ainsi, les éléments relatifs aux savoirs ont été sélectionnés, grâce à la nature des mots utilisés. Concernant les opérations de pensée, ce sont essentiellement les verbes présents dans les échanges qui ont servi d'indices. Nvivo a permis de classer et d'additionner le nombre d'occurrences par catégorie. Afin de pouvoir interpréter les chiffres sous forme de proportions, les catégories ont été transformées en pourcentages (règle de trois¹¹). Le tableau 2 présente la transformation du nombre d'occurrences dédiées aux savoirs, issues de l'entretien 1 entre PF1 et ST1¹². La transformation en pourcentages a été identique pour les occurrences relatives aux opérations de pensée.

Occurrences relatives aux savoirs	PF1 – entretien 1	ST1 – entretien 1	Proportion en % par catégorie	PF1 – entretien 1 savoirs en %	ST1 – entretien 1 savoirs en%
(a) SAE Obj	10 fois	3 fois	(a) SAE Obj	29%	30%
(b) SPE Sra	1 fois	0 fois	(b) SPE Sra	3%	0%
(c) SPE Inst	1 fois	2 fois	(c) SPE Inst	3%	20%
(d) SPE Serp	22 fois	5 fois	(d) SPE Serp	65%	50%
Total occurrences dédiées aux savoirs	34 fois	10 fois	Total en pourcentages	100%	100%

Tableau 2. Transformation en pourcentages des occurrences dédiées aux savoirs.

¹¹ Calcul proportion par catégorie : occurrences par catégorie • 100 / total occurrences (règle de trois), ex. 10 • 100 / 34 = 29.4, arrondi à 29%.

¹² L'entretien 1 de PF1 et ST1 constitue 110 tours de paroles.

4. Résultats

En lien avec la question relative aux contenus présents dans les entretiens, l'analyse des données a permis d'identifier les différentes opérations de pensée et les différents types de savoirs mobilisés dans les échanges entre tutrices et stagiaires (figures 2, 3, 4 et 5). Pour guider la lecture des figures sous forme d'histogrammes, l'axe vertical indique la proportion du contenu des échanges en pourcentages, les codes distribués sur l'axe horizontal représentent les catégories d'analyse synthétisées dans le tableau 1. Ainsi, les figures 2 et 3 exposent les différents types de savoirs mobilisés par les tutrices dans leurs entretiens, alors que les figures 4 et 5 présentent la répartition de leurs interventions en termes d'opérations de pensée.

Les figures 6 et 7 exposent l'évolution des contenus en termes de savoirs et d'opérations de pensée d'un entretien à l'autre entre PF3 et ST3. Enfin, des éléments viennent éclairer la question de l'influence entre savoirs et types d'habiletés mobilisées dans les discours.

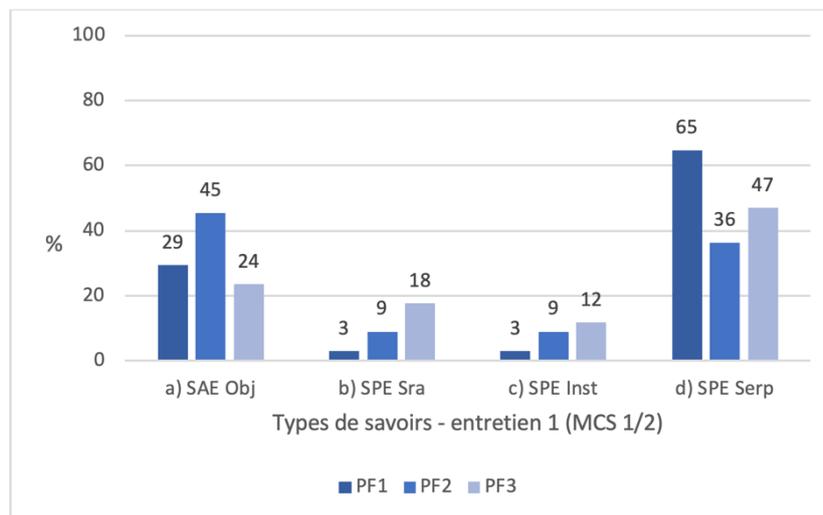


Figure 2. Types de savoirs issus du premier entretien (PF1-PF2-PF3)

Dans le premier entretien (figure 2), les types de savoirs évoqués de façon majoritaire dans les échanges des trois tutrices sont issus des catégories (a) et (d). Ainsi, dans leur premier entretien, PF1 et PF3 convoquent prioritairement des savoirs issus de la pratique (d), et mobilisent également des savoirs à enseigner (a). PF2 quant à elle dédie un tiers des occurrences relatives aux savoirs, à la catégorie (d), et la majorité de ses prises de paroles relevant des savoirs, appartient à la catégorie (a). Chez les trois tutrices, les catégories de savoirs (b) et (c) obtiennent peu de mobilisation durant ce premier entretien, avec moins de 20% des suffrages.

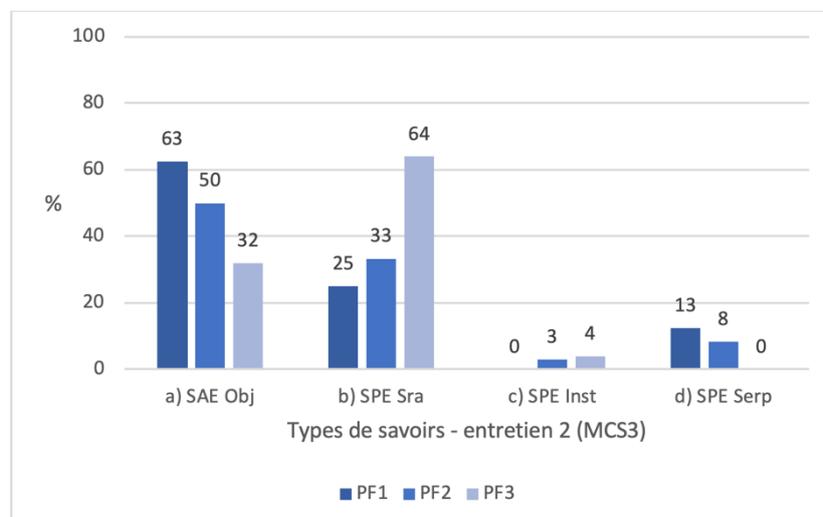


Figure 3. Types de savoirs issus du second entretien (PF1-PF2-PF3)

Durant leur second entretien (figure 3), une diminution importante des savoirs de la pratique et de l'expérience (d) est à relever, cette catégorie est même absente du discours de PF3. Concernant les savoirs à enseigner (a), ils sont convoqués de manière importante par les trois tutrices. Le phénomène est accentué pour les savoirs académiques (b), où la proportion monte jusqu'à plus de 60% pour l'une des trois PF. Enfin, les savoirs de référence institutionnelle (c) ne sont quasiment pas évoqués dans les échanges. La comparaison entre le premier et le second entretien indique chez chacune des tutrices, un changement de focale relatif aux savoirs convoqués dans leurs feedbacks.

La figure 4 ci-après présente la proportion des opérations de pensée mobilisées par les tutrices dans leur premier entretien. Dans l'ensemble, les PF mobilisent de manière importante les opérations de pensées simples *restituer, décrire, adhérer* (e). Les opérations de pensée complexes issues de la catégorie (h) sont également présentes de manière notable dans leurs tours de parole (de 31% à 44%). Les trois autres catégories (f), (g) et (i) sont peu sollicitées dans leurs relances, avec moins de 20% du discours relevant de ces processus.

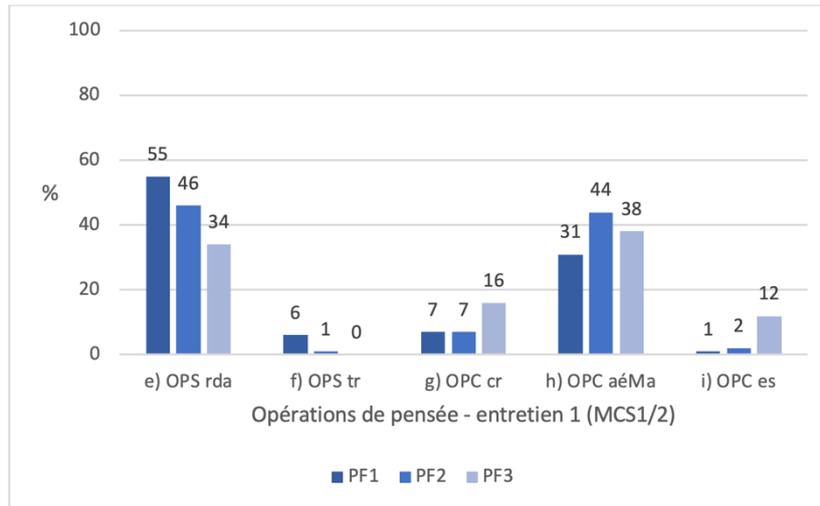


Figure 4. Opérations de pensée issues du premier entretien (PF1-PF2-PF3)

Concernant le deuxième entretien (figure 5), les opérations de pensée simples (e) diminuent dans les échanges. Du côté des opérations de pensées complexes (h), déjà mobilisées lors du premier entretien, cette catégorie est notablement en augmentation. Ainsi, les habiletés cognitives comme *analyser, évaluer* et les opérations métacognitives telles *qu'anticiper, évaluer* (h) représentent plus de 50% du discours, relevant des opérations de pensée. Il est à noter que les opérations de transformation (f) ont disparu. De manière générale, les catégories (g) et (i) sont peu sollicitées, comme dans le premier entretien.

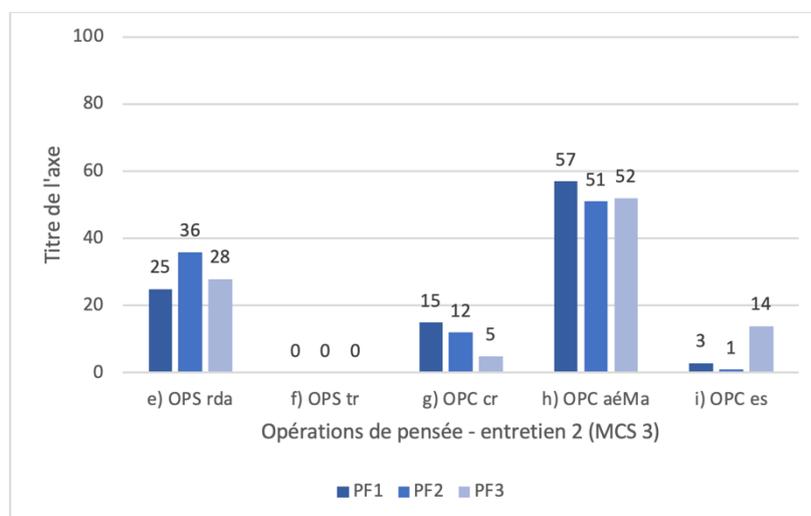


Figure 5. Opérations de pensée issues du second entretien (PF1-PF2-PF3)

4.1. Synthèse relative aux figures 2 à 5 concernant les relances des tutrices

L'analyse des figures 2 à 5 fournit des constats intéressants. Tout d'abord dans le premier entretien des trois tutrices, les savoirs issus de la pratique (d) sont convoqués de manière importante, dans le même temps les opérations de pensée simples, générant peu d'apprentissage en profondeur (e) sont également sollicitées de manière notable. À l'inverse, dans leur second entretien, les types de savoirs convoqués par les tutrices montrent une augmentation des catégories de savoirs à enseigner (a) et académiques (b). Dans ces échanges, un constat supplémentaire révèle la présence d'une augmentation notable d'habiletés complexes (h) de la part des tutrices, avec une proportion de plus de 50% de cette catégorie présente dans les échanges relevant des opérations de pensée. Simultanément, par rapport au premier entretien, une baisse de mobilisation des opérations de pensée simples (e) est constatée chez les trois PF, avec une moyenne fixée à 30 % dans les seconds feedbacks. Ainsi, suite à ces analyses, une modification des types de savoirs et des opérations de pensée mobilisés dans les tours de paroles entre le premier et le second entretien, est constatée chez les trois tutrices.

4.2. Présentation des contenus des échanges discursifs entre PF3 et ST3

Dans la continuité des constats présentés ci-dessus, il paraît intéressant d'aller identifier chez le stagiaire, s'il existe également cette tendance. Afin d'éclairer cette nouvelle question, les échanges discursifs entre PF3 et ST3 sont analysés et exposés dans les figures 6 et 7.

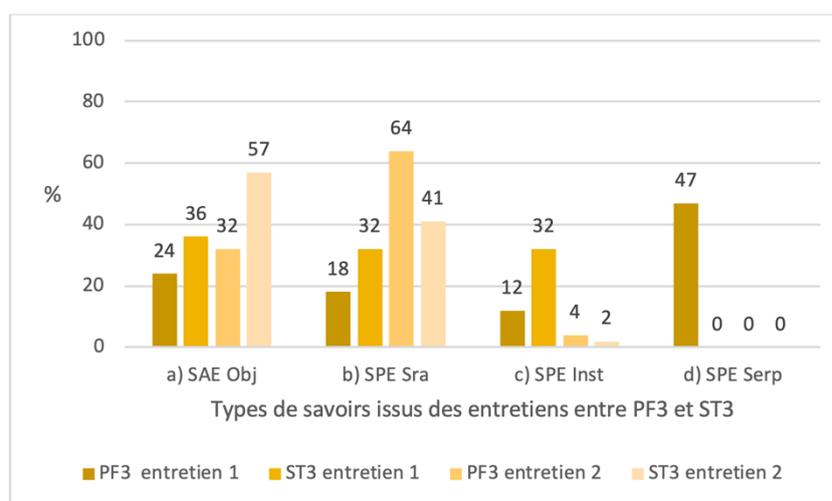


Figure 6. Types de savoirs issus des entretiens 1 et 2 entre PF3 et ST3

Dans la figure 6 sont exposés les savoirs convoqués par PF3 et ST3. Ainsi, dans le premier entretien, et comme déjà évoqué dans le cadre de la présentation de la figure 2, concernant la tutrice, il ressort qu'elle mobilise une majorité de savoirs issus du terrain 47% (d), puis les différents savoirs sont répartis dans les trois autres catégories : 24% (a), 18% (b) et 12% (c). Concernant le second entretien, le recours aux savoirs du terrain (d) a disparu, la proportion des relances relevant des savoirs montre une augmentation de la présence des savoirs académiques (b), puisque cette catégorie passe de 18%, à plus de 60% dans le second entretien. Enfin, la référence aux savoirs à enseigner (a) passe à plus de 30% du contenu du discours dédié aux savoirs.

Du côté de la stagiaire, lors du premier entretien, elle mobilise des savoirs à enseigner (a) dans une proportion relativement proche (36%) de celle de PF3. Les savoirs académiques (b) et les savoirs institutionnels (c) sont mobilisés à hauteur de 32% des relances dédiés aux savoirs. Elle ne convoque aucun savoir issu de la pratique ou de l'expérience (d). Dans le second entretien, ST3 convoque de manière importante des savoirs à enseigner (a), ainsi que des savoirs de référence académique (b). Les savoirs institutionnels (c) ne sont quasi pas cités dans son discours, et les savoirs issus de sa pratique sont toujours absents comme dans le premier feedback.

La figure 7 illustre la présence des opérations de pensée mobilisées par PF3 et ST3 dans les deux entretiens. Ainsi, l'analyse des échanges du premier feedback montre que la tutrice mobilise majoritairement des opérations de pensée issues des catégories (h) et (e), les catégories (f), (g) et (i) sont faiblement mobilisées, comme déjà évoqué lors de l'exposé de la figure 4. Dans le second entretien, comme exposé pour la figure 5, une diminution de la convocation des habiletés les plus simples est constatée dans le discours de PF3 (e) et les habiletés de transformation sont toujours absentes (f). Concernant les opérations de pensée plus complexes, de compréhension et de reformulation (g), elles sont en diminution, les opérations de pensées cognitives et métacognitives (h) sont en augmentation et passent à 52% du contenu de son discours dédiés aux opérations de pensée. Pour terminer, les opérations de secondarisation (i) restent stables à 14%.

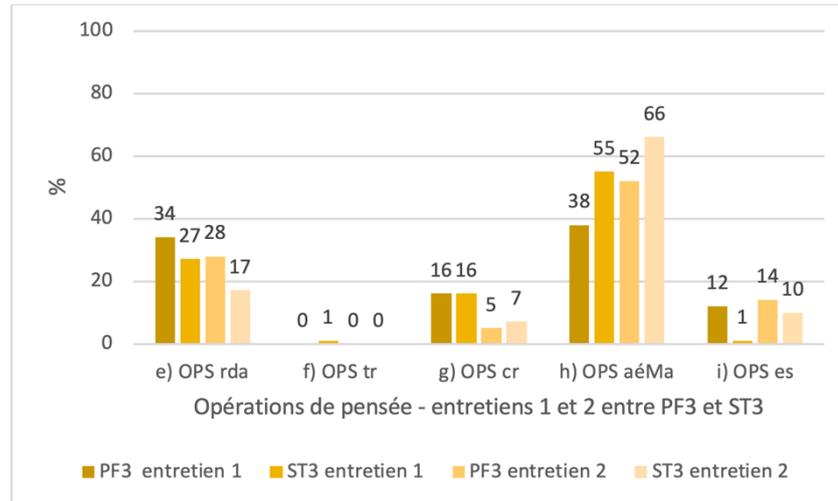


Figure 7. Opérations de pensée issues des entretiens entre PF3 et ST3

Concernant ST3, il est intéressant de relever que de manière générale, les proportions de son discours relevant des opérations de pensée sont relativement semblables à celles de PF3, exception faite du point de vue exotopique et de secondarisation (i) peu convoqué dans le premier entretien. Ceci dit, cette catégorie d'opérations (i) est en augmentation dans le second entretien de ST3, puisqu'elle passe à 10% des contenus dédiés aux processus de pensée.

Le détail de l'analyse des entretiens concernant PF1, PF2 et leur stagiaire ne peut être présenté ici. Néanmoins, il est intéressant de relever que les constats exposés sous les figures 6 et 7 se retrouvent dans les analyses des entretiens de tutrices 1 et 2. Cela signifie que proportionnellement, les stagiaires ont tendance à mobiliser les mêmes catégories de savoirs et d'opérations de pensée que les PF, lors des échanges discursifs.

5. Discussion

De manière générale, cette contribution met en exergue l'influence existant entre savoirs et opérations de pensée présents dans le discours des tuteurs (figures 2 à 5), ainsi que l'influence que les tuteurs peuvent générer sur les opérations de pensée et les savoirs convoqués par les stagiaires (figures 6 et 7). Ainsi, dans les premiers entretiens le discours des tutrices est focalisé de manière importante sur des savoirs issus de la pratique (d) et sur des opérations de pensée générant peu d'apprentissage en profondeur (e). A l'inverse, dans les seconds entretiens, les savoirs à enseigner (a) et les savoirs académiques (b) sont convoqués de manière plus importante, et, parallèlement, il est constaté une augmentation de la mobilisation d'habiletés complexes (h) de la part des PF, alors que la proportion des opérations de pensée générant peu d'apprentissage en profondeur (e) diminue de leur discours.

Par contre, les données analysées ne permettent pas d'identifier clairement si ce sont les savoirs qui influencent les types de processus de pensée convoqués dans les échanges, ou l'inverse. D'ailleurs, la perspective d'une influence réciproque n'est pas à exclure.

Une autre piste peut être tirée de ces constats, lorsque les focales des entretiens sont plus explicites et discutées en amont avec les stagiaires, cela influence les types de savoirs et les processus de pensée présents dans les échanges, comme ce fut le cas dans les deuxièmes entretiens analysés. A contrario, plus les objectifs de formation sont implicites et peu discutés, plus les discours sont habités par des opérations de pensée ne développant pas d'apprentissages en profondeur, tendance constatée dans les premiers entretiens.

Enfin, les trois tutrices relèvent dans leur synthèse de fin de formation, l'effet positif de l'anticipation dans leurs entretiens, de nouvelles médiations relatives aux discussions en collectif, autour de la clarification des objectifs de formation des stagiaires. Ces analyses collectives d'échanges discursifs dans le cadre du dispositif de *Mentoring Conversation Study* montrent ainsi, qu'un certain nombre d'interactions non habituelles de la part des tuteurs a besoin d'être anticipée, pour commencer à apparaître dans les entretiens suivants.

Cela se traduit dans les deuxièmes feedbacks, par le fait que les tutrices font usage de nouveaux outils avec leur stagiaire. Ainsi, elles mobilisent de manière accrue certains savoirs académiques, permettant de focaliser l'attention des étudiantes sur le sens que représentent ces outils pour la pratique enseignante. Dans les échanges issus de leur dernier entretien, elles mobilisent de manière explicite des relances des catégories (b) et (h) traduisant la présence d'une posture d'enquête, notamment en poussant les stagiaires à analyser leurs pratiques enseignantes en regard des apprentissages des élèves. Ces nouvelles mobilisations dans le discours des PF, rendent visibles l'appropriation de nouveaux concepts relatifs notamment au tutorat, pouvant suggérer chez les tutrices, la présence d'un développement au sens vygotkien. L'augmentation d'indices issus des catégories (b) et (h), générateurs d'anticipation, de prises de conscience et de régulation dans le discours des protagonistes, peut être mise en lien avec les effets des phases collectives durant les trois boucles MCS.

Du point de vue du dispositif de *Mentoring Conversation Study*, la comparaison entre les entretiens réalisés à des temps différents permet de mettre en exergue l'évolution des contenus issus des premiers et seconds feedbacks. Ce constat est notamment lié aux effets du dispositif de recherche-formation MCS et, comme évoqué plus haut, en fin de boucles 1 et 3, les tutrices devaient rédiger quelques éléments de formation dont elles avaient pris conscience à ce stade. Ci-après, voici un extrait de l'une des participantes, rédigé au terme de la boucle MCS3 :

Le dispositif de recherche-formation MCS m'a permis l'approfondissement d'un travail par l'échange et l'expérience, dans la chose même, en train de se faire et par sa répétition. Refaire, le même entretien, en différant, au fur et à mesure des nouvelles connaissances, des prises de conscience et des analyses. Les boucles en marche ! Ce fut très formateur. (...) Désormais, je ferai davantage référence aux éléments théoriques, ce qui permettra à l'étudiant soit de s'y coller ou de s'y replonger ne pouvant plus tenter l'esquive. Une liste plus exhaustive de ceux-ci est absolument nécessaire pour le tuteur (thèmes abordés et libellés de façon la plus simple et compréhensive possible, également de mentionner à quel moment ils apparaissent dans leur cursus). Le but étant de valider les notions enseignées en faisant des liens entre théorie et pratique ainsi que de donner du sens à leur contenu.

PF1, extrait tiré du texte de synthèse rédigé en fin de formation.

En lien avec l'hypothèse exposée en introduction, les constats présentés dans cette contribution soutiennent l'idée que l'adulte en situation de formation, continue de se développer. En poursuivant l'appropriation de nouveaux modes de pensée, notamment grâce aux situations d'analyses collectives chapeautées par un expert, les résultats montrent que l'apport de certains concepts relatifs à la question du tutorat durant les MCS, enrichit le système de pensée des protagonistes. En effet, dans les synthèses finales des trois tutrices sont exposés des indices qui n'apparaissent pas dans leurs premiers écrits, telle que la présence d'une articulation entre théorie et pratique, plutôt qu'un clivage : « *Désormais, je ferai davantage référence aux éléments théoriques, ce qui permettra à l'étudiant soit de s'y coller ou de s'y replonger ne pouvant plus tenter l'esquive* », ou encore « *Le but étant de valider les notions enseignées en faisant des liens entre théorie et pratique ainsi que de donner du sens à leur contenu* » (exemples tirés de l'extrait PF1 ci-dessus).

Le contenu des synthèses effectuées en début et en fin de formation par les tuteurs constitue potentiellement une ressource importante pour approfondir la question des effets des MCS sur les apprentissages et le développement professionnel des participants. A cela, s'ajoutent les enregistrements audios des échanges menés entre tuteurs et formatrice durant les séances collectives. En effet, l'analyse de ces échanges pourrait également mettre en évidence dans le discours, la présence d'indices de développement, notamment dans l'usage de nouveaux outils par les tutrices, au fil du temps.

Ainsi, l'analyse de ces matériaux pouvant potentiellement fournir des informations précieuses, quant aux conditions favorisant l'intériorisation des outils relatifs au tutorat dans les moments collectifs, pourraient donner des pistes d'interventions en termes de médiations à organiser dans le contexte du tutorat. Ces nouvelles médiations (Vygotski, 1934/1985 ; Buysse et Vanhulle, 2009) discutées et critiquées en séances collectives MCS, endosseraient un rôle d'hétérorégulation, et le contenu des synthèses rédigées par les tuteurs permettrait potentiellement de rendre visible une partie des éléments intériorisés par les participants. La quantité de données récoltées ouvrent donc de nouvelles pistes d'exploration, notamment à propos de la question du développement professionnel des tuteurs, mais également à propos de la signification qu'ils attribuent aux différents savoirs à mobiliser dans la relation entre tuteurs et stagiaires.

En filigrane, les constats présentés ici traduisent également la présence d'une forme d'alternance intégrative (Gohlen, 2005) généré par le dispositif MCS. Dans ce contexte, les tuteurs peuvent critiquer et articuler les apports des différents lieux de formation de manière consciente et volontaire, au sens de Vygotski. En effet, les traces authentiques fournies par les tutrices dans ce dispositif de recherche-formation ont largement contribué à jeter des ponts entre établissements scolaires et institution. Le fait que les participantes aient dû fournir des enregistrements audios de leurs entretiens, participe également à rendre dynamique ce processus formatif. Enfin, les *Mentoring Conversation Study* possèdent le double avantage de proposer un dispositif de formation continue aux professionnels de l'enseignement, tout en générant potentiellement des données de recherche, relatives aux questions vives des sciences de l'éducation, comme les enjeux de formation liés au tutorat et aux processus d'enseignement-apprentissage dans un contexte de formation en alternance.

6. Pour ne pas conclure...

Dans le prolongement de ces investigations, de nouveaux dispositifs MCS ont été menés¹³ dans lesquels une quinzaine de PF ont enregistré trois entretiens à trois temps différents du semestre (début, milieu, fin). L'analyse de ces nouvelles données est actuellement en cours de traitement¹⁴. Dès lors, l'analyse de ces échanges discursifs supplémentaires permettra de vérifier si les constats évoqués dans la présente contribution se confirment ou non.

Enfin, un certain nombre de travaux portant sur la construction des inégalités scolaires montrent que l'invisibilité des enjeux d'apprentissage à l'école n'est pas sans conséquence sur les difficultés de certains élèves (équipe ESCOL¹⁵ notamment). Dès lors, il paraît important de former le futur enseignant au fait de porter son attention sur les savoirs qu'il propose en classe et sur leur appropriation par les élèves (Beckers, 2007 ; Clerc, 2013 ; De Simone, 2016), notamment en permettant aux futurs enseignants d'éprouver et de prendre conscience durant leur cursus initial des effets de leurs pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007 ; De Simone, 2019). Ces éléments se situent en cohérence avec la perspective vygotskienne, qui positionne le tuteur dans un rôle d'expert, en étant garant des outils à mobiliser dans les processus d'enseignement-apprentissage au service des stagiaires, mais également au service des apprentissages des élèves.

Pour terminer, si la formation à l'enseignement doit favoriser une posture d'enquête chez les étudiants, notamment en focalisant leur attention sur les apprentissages des élèves, comme le préconise le plan d'intention de la HEP Vaud¹⁶, et si les formations en alternance doivent encourager l'articulation entre pratique et théorie, la question des types de savoirs et des opérations de pensée convoqués dans les dispositifs de formation à l'enseignement mériteraient également d'être débattue entre les acteurs des institutions et du terrain. En effet, si l'on souhaite soutenir la réflexivité chez les étudiants-stagiaires, et à la lumière des résultats obtenus dans la présente contribution, il serait intéressant de proposer aux futurs tuteurs la possibilité d'identifier et d'anticiper les différents types de savoirs à mobiliser pour guider et accompagner de manière consciente et volontaire le semestre de formation des stagiaires, notamment en fonction des objectifs de formation des étudiants et des apprentissages visés par les élèves.

Références bibliographiques

- Anderson, L.W. et Krathwohl D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, S. et Tominska, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. In K. Balslev, L. Fillietaz, S. Cartaut-Ciavaldini et I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. Paris : Harmattan, 281-314.
- Balslev, K. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Eclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In Kristine Balslev et al (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. Paris : Harmattan, 9-23.
- Balslev, K. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, 12-20.
- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants ? In Valérie

¹³ Dans le cadre de ma thèse de doctorat, sous la direction de Kristine Balslev (Université de Genève).

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Equipe de recherche française « Education et scolarisation », fondée en 1987 par Charlot, reprise par Bautier et Rochex.

¹⁶ Plan d'intention de la HEP Vaud 2017-2022 (www.hepl.ch).

- Lussi Borer et Luc Ria. *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France, 155-167.
- Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Éd.). *L'école, état des savoirs*. Paris : La découverte, 179-188.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Boudreau, P. (2005). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer et L. Ria (dir.) *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF, 221-223.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Clerc, A. (2013). Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forum lecture*, 1, consulté le 18.8.19. URL : http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm
- De Simone, S. (2016). Alternance et formation à l'enseignement: Comment l'apprentissage du guidage des stagiaires chez les praticiens formateurs peut-il se développer dans un dispositif de type *lesson study* ? Mémoire de MAS, Genève.
- De Simone, S. (2019). Montrer comment ça se passe. *Cahiers pédagogiques, dossier expliciter en classe*, 551. Consulté le 18.8.19. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Montrer-comment-ca-se-passe?fbclid=IwAR17GMYzu1ShJ2CM3G5Jd790zU42vn44fHtuXWRbDBjotU7YXeXHYc9TvdK#.XGb5nx4UemY.whatsapp>
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Efklidès, A. (2008). Metacognition : Définir ses factes and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.
- Escalié, G. et Chaliès, S. (2010). Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation. *Travail et formation en éducation*, mis en ligne le 11 mars 2010, consulté le 18.8.19. URL : <http://tfe.revues.org/984>
- Feinman-Nemser, S et Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education* 3, 255-273.
- Fernandez, M. L. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle : rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education permanente*, 163, 59-70.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J., et Bergen, Th. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro A. (2007). L'alternance, recherche-formation-terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-104
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, C., Perry, R. et Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement ? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261-274.
- Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: Etude collective d'une leçon. *Education et Didactique*, 3(1), 77-90.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues : knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12(1), 13-31.

- Pajak E. (2001). Clinical supervision in a Standards-Based Environment : Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologique. In F. Pons, P.A. Doudin (dir.). *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet ». In *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sternberb, R.J. (2007) Manuel de psychologie cognitive. Du laboratoire à la vie quotidienne. Bruxelles : De Boeck
- Timperley, H. (2011). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta, Belo Horizonte*, 15(28), 145-169.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours d'enseignants en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. In Kristine Balslev *et al* (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : Harmattan, 249-281.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck. *Collection : Raisons éducatives*, 11, 7-45.
- Vygotski, L.S. (1926/2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. Vygotski et M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Éds). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 139-168.

Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance dans une formation à l'enseignement au Québec

Entre finalités pédagogiques et perceptions des apprenants

Mylène Leroux*, Dominique Laflamme* et Isabelle Vivegnis**

* Université du Québec en Outaouais, Campus Gatineau
283, boulevard Alexandre-Taché
C.P 1250, succursale Hull
Gatineau (Québec) Canada
mylene.leroux@uqo.ca
dominique.laflamme@uqo.ca

** Université du Québec en Outaouais, Campus St-Jérôme
5, rue Saint-Joseph
Saint-Jérôme (Québec) Canada
isabelle.vivegnis@uqo.ca

RÉSUMÉ : Dans une perspective d'alternance à visée intégrative (Bourgeon, 1979 ; Pentecouteau, 2012), divers changements ont été apportés dans les nouveaux programmes de formation à l'enseignement à l'Université du Québec en Outaouais. Au cours de l'hiver 2016, nous avons notamment expérimenté l'approche d'explicitation des pratiques adaptée de Fenstermacher (1987) par Correa Molina et Gervais (2010) avec toutes étudiantes-stagiaires¹ (ES) de première année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Les finalités de ce dispositif pédagogique pour les PES étaient : 1) d'accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement ; 2) de susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants ; 3) de dégager en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique ; et 4) de s'approprier une démarche d'analyse réflexive. Les commentaires recueillis à la suite de séances de cours où nous avons réalisé des cercles pédagogiques permettent de tracer le bilan de l'appréciation des ES à l'égard de cette approche réalisée en collaboration et de dégager les apprentissages perçus. Nos analyses révèlent que des rapprochements clairs peuvent être tracés entre ces commentaires et les finalités pédagogiques des formatrices, particulièrement les trois premières. Dans ce sens, nous soutenons que l'utilisation de divers dispositifs pédagogiques permettrait de rejoindre l'ensemble des finalités visées au départ, dans un esprit de complémentarité.

MOTS-CLÉS : ANALYSE REFLEXIVE ; ARGUMENTS PRATIQUES ; VIDEOSCOPIE ; DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ; FINALITES EDUCATIVES

¹ Comme la grande majorité des personnes inscrites dans le programme de formation du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire sont des femmes, l'utilisation du féminin a été retenue dans le présent texte.

1. Introduction

Au regard de ce numéro thématique, ce texte s'attarde à la question des écarts entre les dispositifs de formation et leurs usages. Nous nous sommes intéressées à la façon dont les perceptions des étudiantes-stagiaires (ES) à l'égard d'un dispositif d'alternance s'articulent aux finalités institutionnelles. Par une approche d'explicitation de la pratique, nous avons tenté d'aider les ES à comprendre les fondements de leurs actions en contexte de stage en leur évitant de devoir se conformer à des orientations théoriques. Puis, en recueillant leurs commentaires à l'issue de la mise en œuvre de ce dispositif pédagogique, nous avons essayé d'observer les points de convergence ou de divergence avec nos intentions pédagogiques.

2. Problématique

Depuis l'automne 2015, un nouveau programme de baccalauréat en formation à l'enseignement est mis en œuvre à l'Université du Québec en Outaouais. Ce nouveau programme propose, entre autres, une visée plus affirmée d'alternance intégrative (Bourgeon, 1979 ; Pentecouteau, 2012). Celle-ci est recherchée et considérée comme une unité de temps formatif qui suppose une interdépendance entre le contexte universitaire et le contexte de pratique (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). L'alternance intégrative implique une utilisation des expériences mutuelles du milieu universitaire et du milieu de pratique et permet à l'apprenant d'accéder « à un savoir professionnel qu'il s'approprie, construit et transforme dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles » (Pentecouteau, 2012, p. 5). Cette visée mène à une réappropriation ou à une actualisation du concept d'articulation théorie-pratique qui, de façon traditionnelle, est dominé par une vision techniciste voulant que les enseignants appliquent les théories issues de leur formation dans leur pratique (Tardif, Borges et Malo, 2012). Ce type d'alternance pourrait correspondre, selon Pentecouteau (2012), à une alternance juxtapositive où le stage « apparaît comme un terrain d'application » (p. 4). Dans ce type d'alternance, le peu de collaboration entre le milieu universitaire et le milieu de pratique est critiqué (Pentecouteau, 2012). Pourtant, certains chercheurs mettent en avant le fait que les savoirs d'expérience ne sont pas de même nature que les savoirs théoriques et devraient être reconnus au même titre que ces derniers pour favoriser le développement professionnel des futurs enseignants. Legendre (1998) parle notamment d'une interaction dynamique entre théorie et pratique lorsque les spécificités, de même que les limites et les apports respectifs des savoirs sont reconnus. Selon ce mode précis d'articulation théorie-pratique, il n'y a pas de prévalence ou d'antériorité de la théorie sur la pratique ou inversement.

Dans le cadre d'une formation souhaitée en alternance intégrative, le milieu de stage devient un lieu de développement de compétences en interdépendance avec le milieu de formation universitaire. Puis, dans une volonté de reconnaître les savoirs d'expérience des ES selon un mode d'articulation renvoyant à l'interaction dynamique, il convient de se questionner sur la nature des savoirs des futurs enseignants. Ceux-ci arrivent dans les programmes de formation initiale (et donc également dans leur milieu de stage) avec certaines croyances (Boreita et Crahay, 2013 ; Korthagen, 1993). Selon les auteurs, il importe de mettre celles-ci au jour en amenant les étudiants à les expliciter et à se connaître eux-mêmes afin d'évoluer. Ils rappellent aussi l'importance de rendre discursives les représentations qu'ils ont de leur action et la transformation qu'ils peuvent en faire (Boraita et Crahay, 2013). Deux dimensions englobent la formation des ES et le développement de leurs compétences : l'analyse et la réflexion (Paquay et Wagner, 2001). Ces deux dimensions nécessitent l'adoption d'une posture réflexive, laquelle permettrait justement de rendre explicites et conscientes les raisons d'agir des ES (Guillemette et Gauthier, 2008 ; Malo et Desrosiers, 2011). Mais cet apprentissage ne va pas de soi et requiert l'intervention de formateurs lors de la formation initiale (Gervais et al., 2008).

Parmi les stratégies de formation permettant d'analyser l'expérience et de la rendre formatrice à travers sa verbalisation, figure notamment l'argumentation pratique (Fenstermacher, 1996). Selon des chercheurs qui utilisent ce type de stratégies en recherche (Correa Molina et Gervais, 2010 ; Malo et Desrosiers, 2011), un des défis majeurs de l'explicitation réside dans la « bi-dimensionnalité » du savoir d'expérience. Celui-ci comporte une dimension privée, non observable, tacite. La deuxième dimension du savoir d'expérience se traduit par des connaissances discursives, intelligibles et communicables par le praticien (Bourassa, Serre et Ross, 2000 ; Rix-Lièvre et Lièvre, 2012). L'explicitation offre alors de révéler ce qui ne s'observe pas ou n'est pas toujours perçu d'emblée. Rendu conscient et discursif, le savoir d'expérience peut alors être traité cognitivement : une fois décrit, il pourrait se reconstruire en référence avec divers savoirs, dont des savoirs théoriques.

Ainsi, par le même temps, son utilisation permettrait de reconstruire la connaissance théorique elle-même (Correa Molina et Gervais, 2010). Ultimement, le défi réside dans la capacité du futur enseignant à traduire son savoir d'expérience de façon discursive et dans la capacité du formateur à l'accompagner dans l'explicitation, par une démarche cohérente à l'intérieur de laquelle nous nous demandons si les apprentissages perçus rencontrent les intentions pédagogiques poursuivies.

3. Contexte de l'étude

L'étude s'est déroulée dans un cours de laboratoire d'initiation à l'enseignement préscolaire et primaire ayant lieu en alternance avec le premier stage de formation pratique. Le dispositif pédagogique faisant ici l'objet de l'investigation est une adaptation de l'approche proposée par Correa Molina et Gervais (2010) et sur laquelle nous reviendrons plus formellement dans la section suivante.

Concrètement, les ES ont été invitées à capter divers extraits vidéos de leur enseignement en contexte de stage I. Puis, en s'appuyant sur des extraits choisis (révélant une situation satisfaisante ou problématique) et totalisant environ une dizaine de minutes, elles ont participé à des cercles pédagogiques avec deux ou trois de leurs pairs pour expliciter leur pratique et leurs choix pédagogiques. Le cercle pédagogique, tel que vécu dans le dispositif pédagogique déployé, correspond à une rencontre entre pairs lors de laquelle, à tour de rôle, les ES présentent l'extrait vidéo choisi et discutent avec les pairs membres de l'équipe pour tenter de rendre leur pratique plus explicite. Le rôle des pairs, lors du cercle pédagogique, est notamment de soutenir l'ES présentant son extrait vidéo à analyser et expliciter sa pratique en lui posant diverses questions. Ces questions se veulent une occasion de renforcer la pertinence des liens entre la pratique et la théorie, et ce, dans une visée d'alternance intégrative. Voici quelques exemples de questions proposées : Peux-tu décrire comment tu t'y es pris ? Parle-nous de ces élèves ? Pourrais-tu préciser... ? Quelle était ton intention ? D'où t'es venue cette idée ? Qu'est-ce qui t'as amené(e) à agir ainsi ? Sur quoi t'appuies-tu pour... ? Peux-tu faire des liens avec des expériences antérieures ? Avec ta formation ? Les cercles pédagogiques ont duré entre 30 et 45 minutes pour chaque participante, incluant le visionnage des extraits par le sous-groupe puis les discussions s'en suivant. Deux cours de 3h ont été consacrés à ces cercles pédagogiques et chaque équipe a réalisé trois ou quatre cercles, selon le nombre de participantes. Lors de ces cercles pédagogiques, le rôle des formatrices était de soutenir le travail des équipes en nourrissant et en relançant les discussions, en clarifiant le rôle de chaque ES, en s'assurant que le temps imparti soit respecté, en assurant les transitions entre les cercles pédagogiques, en rappelant les consignes, en guidant les ES vers une pratique réflexive profonde tout en ayant une visée d'alternance intégrative.

À l'issue de ces cercles pédagogiques, les ES ont fait l'analyse individuelle de leurs arguments pratiques, évoqués lors des discussions, pour en dégager divers apprentissages, prises de conscience et pistes de développement pour la suite de leur formation. Cette analyse s'est traduite par un travail écrit d'environ 5 pages par étudiante. Cependant, dans le présent article, les données issues de l'analyse individuelle n'ont pas été prises en compte, ce qui limite ici le regard porté sur les types de prémisses et donc sur les types de savoirs évoqués par les ES.

À la base du dispositif pédagogique faisant ici l'objet d'une analyse *a posteriori*, résident quatre finalités traduisant les intentions pédagogiques poursuivies avec les ES :

1. accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement ;
2. susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants ;
3. dégager en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique ;
4. s'approprier une démarche d'analyse réflexive.

La problématique évoquée nous amène à poser la question de recherche suivante : en quoi les perceptions des ES à l'égard du dispositif pédagogique vécu rencontrent-elles ou non les finalités des formatrices ?

4. Cadre conceptuel

En formation initiale, l'acquisition et la sollicitation des savoirs est en négociation continue, comme le sont les différentes identités de l'ES. En effet, en même temps que les savoirs s'articulent entre eux et à la pratique vécue en stage, l'identité personnelle et professionnelle du futur enseignant se développe (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Et lorsqu'il est amené à expliciter sa pratique, les arguments avancés feront tout à la fois référence à son identité personnelle que professionnelle si l'on conçoit, à l'instar de Dubar (1996), que l'identité professionnelle est le produit d'une transaction double faisant interagir un processus biographique (identité pour soi) et un processus relationnel (identité pour autrui) à la fois. Pour Gohier et ses collaborateurs (2001), l'identité professionnelle en enseignement renvoie à la représentation de soi comme enseignant, laquelle inclut deux types de représentations : celle que l'enseignant a de lui comme personne et celle qu'il a des enseignants et de la profession. La première renvoie aux connaissances, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets ainsi qu'aux aspirations de la personne. La seconde fait intervenir divers rapports, reliés au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues, au corps enseignant ou encore à l'école de manière plus générale. Ces différents rapports sont en dialogue constant, tantôt en continuité, tantôt en rupture les uns avec les autres.

Pour faire émerger le dialogue nécessaire au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant, Collier (2010) souligne l'importance de la dimension collective de la réflexion. L'auteure soutient que le dialogue permettrait aux futurs enseignants d'élargir leur compréhension des autres, et à travers cela, d'eux-mêmes. Par un processus de questionnement collectif suscitant la verbalisation et la justification des idées, les futurs enseignants rendraient les situations vécues plus explicites et en développeraient une compréhension plus élaborée. Le fait de proposer à l'enseignant en formation d'articuler une réflexion collective lui permettrait de développer ses propres théories et de concevoir la constante évolution de la relation alliant la théorie et la pratique (Collier, 2010).

Par ailleurs, en vue de susciter la formalisation et la discursivité des représentations du futur enseignant, nous avons retenu l'approche proposée par Correa Molina et Gervais (2010), une adaptation de celle de Fenstermacher (1987), qui se sert de la rétroaction vidéo pour amener le futur enseignant à argumenter les motifs de son agir. Cette approche s'appuie sur le concept d' « argument pratique », lequel rend possible « une systématisation du processus de réflexion sur la pratique. Il permettrait également la mise en relation du savoir issu de la recherche et du savoir issu de l'action » (p. 235). Il ne s'agit donc pas ici de hiérarchiser la réflexion et d'en évaluer la qualité ou la profondeur, mais bien de la considérer comme un processus qui permet de rendre explicites et conscientes les raisons d'agir. L'élaboration d'un argument pratique devrait se dérouler en deux étapes : 1) l'explicitation et 2) la reconstruction. À la première étape, il s'agit de formuler des arguments pratiques qui traduisent les raisons d'agir de l'enseignant, le tout s'inscrivant dans un dialogue avec un ou plusieurs pairs (appelés *Autre-s*), qui fait émerger ce qui sous-tend l'action. Selon Fenstermacher (1987), ces arguments prennent la forme de quatre différents types de prémisses, à savoir les valeurs (buts, finalités, croyances), les savoirs théoriques (justifications théoriques, lectures, cours), l'expérience (confirmation par les faits) et le contexte d'action (contraintes, limites, éléments contextuels). La deuxième étape consiste, quant à elle, à évaluer la justesse des arguments pratiques formulés précédemment. Tout comme Correa Molina et Gervais (2010), nous nous sommes principalement attardés à la première phase, en laissant le choix des extraits vidéo aux participants. Puis, nous les avons guidés vers une verbalisation des prémisses sans les obliger à formuler un argument pratique formel. Notons toutefois deux différences entre l'approche des chercheurs précités et la nôtre : 1) dans leur cas, les équipes regroupaient à la fois des formateurs (enseignants associés ou superviseurs), des chercheurs et des stagiaires, alors que dans notre cas, les équipes étaient intégralement constituées d'ES ; 2) les chercheurs ont exploité cette approche comme outil de recherche alors que dans notre cas, elle a été employée comme dispositif pédagogique dont l'expérimentation a mené à un processus de recherche visant à en documenter les retombées. Rappelons que ce ne sont pas ici les prémisses elles-mêmes qui ont été analysées, mais bien le dispositif pédagogique, au regard des finalités.

5. Méthodologie

Au regard de l'objectif de ce texte qui est de rendre compte des points de convergence et de divergence entre les perceptions des ES et les finalités du dispositif pédagogique, il convient d'inscrire cette analyse scientifique à caractère qualitatif dans un paradigme de recherche interprétatif. Et, comme la compréhension de l'action passe par le sens que l'acteur lui-même donne au phénomène vécu (Savoie-Zajc, 2011), il importe de lui laisser une place de première ligne lors du recueil des données (Van der Maren, 1995).

C'est la raison pour laquelle nous sommes parties des commentaires de deux groupes d'ES concernés par le dispositif, collectés lors de l'évaluation du dispositif proposé à l'université.

Cette évaluation, qui se voulait au départ une objectivation des apprentissages, s'est réalisée auprès des 67 ES, à travers une réflexion écrite individuelle à l'issue de chacun des deux cours consacrés aux cercles pédagogiques. D'une part, il était question de recueillir les commentaires relatifs au travail de groupe en cercles pédagogiques. D'autre part, il s'agissait d'identifier les apprentissages réalisés dans le cadre du travail en cercles pédagogiques. Dans l'ensemble, les ES ont rédigé une réflexion d'une longueur d'environ 3 à 5 lignes pour chacun des quatre commentaires demandés.

Les données collectées ont été transcrites intégralement dans Excel, ce qui a permis une analyse plus systématique ensuite. La procédure choisie pour ce faire est celle de l'analyse de contenu. Celle-ci offre de classer et de codifier les données selon diverses catégories dans le but d'en faire émerger certaines caractéristiques et de mieux comprendre la signification des données émergentes (L'Écuyer, 1987). Dans notre cas, il est plus spécifiquement question d'analyse *thématique* de contenu dans le sens où les catégories servant à classer les données renvoient à des thèmes. Il est donc question de repérer, regrouper puis examiner ceux qui ressortent des données, et ce, de manière systématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Ici, une première lecture des données a permis de faire un survol pour dégager des thèmes émergents des données. En plus des liens à faire avec les quatre finalités pédagogiques du dispositif, ces thèmes émergents ont permis de faire des rapprochements avec certains éléments du cadre conceptuel. Les commentaires relatifs au travail de groupe ont permis de dégager des éléments en lien avec les bénéfices de la réflexion collective (Collier, 2010). Puis, les commentaires formulés quant aux apprentissages réalisés dans le cadre du travail en cercles pédagogiques a fait émerger divers aspects reliés au modèle conceptuel d'identité professionnelle proposé par Gohier et al. (2001). Ainsi, par la suite, ces cadres ont été repris comme des catégories en vue de coder systématiquement chaque réponse des ES, considérée comme une unité de sens. Il est à noter que chaque unité de sens pouvait être associée à plusieurs codes.

Une fois le codage terminé, une analyse des occurrences pour chacun des codes et des citations pertinentes a été faite pour mener à la présentation de certains résultats.

6. Aperçu des résultats

Les commentaires des ES révélant leurs perceptions à l'égard de l'expérimentation du dispositif font apparaître un bilan évocateur concernant les points de convergence et de divergence avec les finalités, soit les intentions pédagogiques poursuivies. Les résultats sont structurés selon deux angles, directement reliés aux types de commentaires recueillis chez les ES à l'issue de leur expérience relative au dispositif proposé : (1) le travail de collaboration en cercles pédagogiques et (2) les apprentissages perçus. Chaque angle est présenté de façon à établir des liens entre les quatre finalités du dispositif pédagogique et les perceptions des ES.

6.1. Le travail de collaboration en cercles pédagogiques

En ce qui concerne la première finalité qui était **d'accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement**, près de la moitié (31 sur 67) des ES mentionnent que l'expérience en cercles pédagogiques favorise un questionnement qui évite de porter un jugement. Le cercle pédagogique, par la formulation de questions pertinentes, aide les ES à réfléchir. À cet égard, Jeanne mentionne que les cercles pédagogiques « *obligent à porter un regard critique et à questionner de manière constructive nos collègues plutôt qu'à porter un jugement* » (groupe 01, équipe 5). Le travail de groupe semble également avoir une incidence sur la dynamique à l'intérieur des cercles pédagogiques en agissant comme moteur à la réflexion, lui permettant de se poursuivre et de s'approfondir. Alexa mentionne « *qu'une question en amenait une autre* » (groupe 01, équipe 7) et Isia (groupe 02, équipe 6) affirme que « *les questions amenaient à la réflexion* ». La discussion est dès lors alimentée et favorise la progression de la réflexion : « *les interactions avec [nos] collègues nous aident vraiment pour la réflexion sur notre enseignement* » (Chantal, groupe 01, équipe 8).

Plusieurs ES mentionnent le fait que les questions sont « *pertinentes* », constructives ou « *intéressantes* » (Valérie, groupe 01, équipe 1). Ainsi, le questionnement lors des cercles pédagogiques permettrait aux ES de se sentir accompagnées dans leurs réflexions. De plus, ce processus de questionnement collectif en cercles pédagogiques semble susciter la verbalisation de certaines idées (Collier, 2010) qui, autrement, seraient restées tacites. Le commentaire de Clémence (groupe 01, équipe 6) à ce sujet est évocateur : « *J'ai mis le doigt sur plusieurs prémisses que je n'aurais pas décelées par moi-même* ». En somme, les ES semblent tirer profit du questionnement collectif pour faire progresser leur réflexion.

Concernant le fait de **susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants**, plus de la moitié des ES (36 sur 67) évoquent des commentaires qui permettent d'établir des points de convergence entre cette deuxième finalité et les perceptions des participantes. Plusieurs d'entre elles soulignent que le travail de collaboration en cercles pédagogiques leur permet de « *grandir dans la profession enseignante* » (Ginette, groupe 01, équipe 6) et de « *voir certains points de vue sous un autre angle* » (Kim, groupe 02, équipe 7). Quand Irène (groupe 02, équipe 8) affirme qu'il « *est intéressant de voir comment nos pratiques, valeurs et visions de l'enseignement diffèrent d'une personne à l'autre* », cela témoigne d'une certaine connaissance des fondements qui guident son agir professionnel ; pour être en mesure d'identifier les points de divergence ou de convergence entre les fondements de sa propre pratique et celle des autres ES, il faut d'abord avoir tracé les contours de ses fondements personnels. En ce sens, le travail de collaboration en cercles pédagogiques incite les ES à comprendre et à développer leurs propres théories (Collier, 2010).

En ce qui concerne la troisième finalité, certains commentaires des ES (7 sur 67) laissent croire que la collaboration en cercles pédagogiques a permis de **dégager en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique**. Floriane (groupe 02, équipe 6) affirme ceci : « *nous avons pu approfondir nos réflexions mutuellement* ». Magalie (groupe 01, équipe 9) abonde dans le même sens lorsqu'elle mentionne que « *les questions et réponses ont été enrichissantes pour les unes autant que pour les autres* ». C'est donc dire que le dialogue a permis une certaine compréhension de l'autre permettant par là une compréhension de soi, comme professionnel en développement (Collier, 2010). Cette réalité se traduit également dans l'équipe de Morane (groupe 02, équipe 2) dans laquelle le « *débat sur un sujet* » par rapport à la pratique enseignante « *a aidé à nous connaître en tant que futures enseignantes* ». Pour Chantal (groupe 01, équipe 8), ce développement par la collaboration en cercles pédagogiques est exprimé dans l'énoncé suivant : « *le fait d'émettre des commentaires nous aide pour notre projet personnel. On fait des liens entre nos pratiques* ». Et Charlotte (groupe 02, équipe 4) ajoute qu'« *elle apprend beaucoup en parlant du stage et des pratiques avec les autres. On développe beaucoup notre vision face à nos raisonnements et nos façons de faire* ».

Enfin, toujours sous l'angle du travail de collaboration en cercles pédagogiques, certains liens peuvent être établis entre les perceptions des ES à l'égard du dispositif pédagogique et la quatrième finalité, qui est de **s'approprier une démarche d'analyse réflexive**. Il faut noter que peu d'ES (4 sur 67) ont émis des commentaires en lien avec cette dernière finalité, ce qui nous éloigne légèrement de nos intentions, mais leur pertinence semble porteuse. Laurie (groupe 01, équipe 4) mentionne que « *les questions d'une collègue donnaient des idées de questions* ». Au cours suivant, elle ajoute : « *les questions étaient plus précises que la semaine dernière. Elles demandaient une plus grande réflexion* ». Jeanne (groupe 01, équipe 5) rejoint cet avis lorsqu'elle évoque, à la suite de la deuxième expérience en cercles pédagogiques (2^e cours), qu'« *il est plus facile de trouver des bonnes questions aujourd'hui étant donné qu'il s'agit de la 2^e expérience de cercles pédagogiques* ». Cela met de l'avant que la collaboration en cercles pédagogiques permet aux ES de développer leur démarche réflexive au contact de leurs pairs, lesquels deviennent tantôt des modèles, tantôt des sources d'inspiration. De plus, les ES partagent cette motivation à jouer un rôle dans l'équipe pour permettre à chacun des membres d'atteindre ses propres objectifs d'explicitation de la pratique. De ce fait, les ES sont ouvertes au développement de leur compétence réflexive et tirent profit de la dynamique du groupe (Collier, 2010).

6.2. Les apprentissages perçus

Dans un premier temps, les réponses des ES au sujet des apprentissages perçus ont été analysées au regard du modèle de l'identité professionnelle proposé par Gohier et ses collaborateurs (2001). Le Tableau 1 indique la fréquence des énoncés en lien avec chacun des rapports exposés dans le modèle de l'identité professionnelle, puis leur proportion relative en fonction du nombre total de réponses, et ce, pour chacun des cours. D'emblée, il est possible de remarquer que la presque totalité des énoncés évoque des éléments relatifs au développement de l'identité professionnelle (cours 8 : 61/66 ; cours 9 : 60/63).

Codes	Fréquence Proportion du nombre de réponses par rapport au nombre total de répondants (%)	
	Cours 8 (N=66)	Cours 9 (N=63)
<i>Identité professionnelle</i>	61 92 %	60 95 %
- rapport aux collègues	38 58 %	38 60 %
- rapport au travail	31 47 %	39 62 %
- rapport à soi	32 48 %	32 51 %
- rapport aux apprenants	11 16 %	5 8 %
- rapport aux responsabilités	0 0 %	0 0 %
- rapport à l'école	0 0 %	0 0 %

Tableau 1. Fréquence et proportion des codes reliés à l'identité professionnelle

Environ la moitié des ES émettent des réponses en lien avec le rapport aux collègues, au travail ou à soi. Par exemple, cette réponse de Stella (groupe 02, équipe 1) illustre à la fois le rapport à soi et aux collègues : « *J'ai appris sur ma pratique. J'ai appris à me poser des questions sur ce que je souhaite devenir comme enseignante. Mes collègues m'ont apporté des points qui ont suscité ma réflexion* ». Le rapport au travail est pour sa part bien illustré par Karina (groupe 02, équipe 2) : « *J'ai appris qu'il y a une panoplie de façons d'aborder une activité et qu'il est bénéfique de varier ses approches d'enseignement* ». Puis, environ 10 % des ES évoquent, par leurs réponses, le rapport aux apprenants. Par exemple, Emma (groupe 01, équipe 1) précise ceci : « *Les groupes et les niveaux sont vraiment tous différents. Le niveau d'apprentissage n'est pas toujours le même, même si c'est le même cycle* ». Le rapport aux responsabilités et le rapport à l'école ne sont pas apparus dans les réponses des ES.

Pour ce qui est de la mise en relation entre les apprentissages perçus et les finalités du dispositif pédagogique, les réponses des ES permettent d'avancer plusieurs points de convergence. En ce qui concerne la première finalité qui était **d'accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement**, notons que plusieurs ES y réfèrent dans leurs commentaires en mettant en évidence la pertinence des questions posées. D'aucuns mentionnent qu'ils ont appris à poser de bonnes questions qui poussent à la réflexion. Sabine (groupe 02, équipe 3) indique qu'elle a « *appris à poser des questions qui favorisent les échanges propices aux moments de réflexion* ». Lors du deuxième cours consacré aux cercles, une ES précise ce qui suit : « *J'ai appris de nouvelles activités auxquelles je pourrais m'inspirer pour mes futurs stages. De plus, les cercles pédagogiques m'ont aidée à poser de bonnes questions ouvertes pour permettre à mes coéquipiers de mieux discuter sur leur leçon* » (Béatrice, groupe 01, équipe 7). Une autre, Jeanne (groupe 01, équipe 5), ajoute ceci : « *Cela nous pousse à nous poser des questions auxquelles nous n'aurions pas nécessairement pensé au départ. On réalise aussi que même des activités qui semblent anodines, de routine, etcetera peuvent susciter des questions et amener des réflexions enrichissantes !* ».

Concernant la deuxième finalité, soit **susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants**, le dispositif a permis aux ES de prendre conscience de leurs forces, de leurs défis et des adaptations à apporter à leur pratique. Les propos de Mireille (groupe 02, équipe 4) illustrent ce point : « *J'ai appris l'importance d'analyser ses propres performances pour pouvoir s'améliorer. J'ai ainsi pris conscience de mes forces et de mes faiblesses* ». Aussi, les ES expliquent « *avoir réalisé que toute action en classe doit pouvoir être justifiée et avoir une intention pédagogique claire* » (Sophia, groupe 02, équipe 6).

Les cercles pédagogiques permettent également aux ES de réfléchir à la façon dont elles enseignent et dont elles prennent des décisions. Elles sont plusieurs à réaliser qu'elles se basent beaucoup sur leurs valeurs pour enseigner, sans nécessairement les nommer explicitement dans leurs commentaires : « *J'ai pu faire une réflexion sur ma leçon et j'ai réalisé le côté artistique que j'ai été développé chez les enfants avec ma leçon. J'ai aussi réalisé que chaque personne a son approche avec un groupe (façon de parler, etcetera)* » (Charlotte, groupe 02, équipe 4).

D'autres aspects orienteraient également leurs pratiques, à savoir l'expérience et le contexte. Et, même si Clémence (groupe 01, équipe 6) explique que « *les prémisses théoriques sont plus difficiles à déceler* », elle affirme ceci : « *j'ai mis le doigt sur plusieurs prémisses que je n'aurais pas décelées par moi-même* ». Cela signifie bien que le dispositif déclenche un processus d'explicitation qui ne pourrait être possible seul.

Pour ce qui est de la troisième finalité, laquelle était de **voir en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique**, elle est clairement exprimée à travers les commentaires des ES. Effectivement, ces dernières notent que le travail d'équipe a permis d'approfondir des aspects auxquels elles n'auraient pas pensé seules : « *Le travail d'équipe permet de cibler des questionnements et permet d'approfondir des aspects auxquels je n'avais pas pensé* » (Viviane, groupe 01, équipe 4). Elles soutiennent aussi que les commentaires apportent un autre regard sur leur pratique. Il semble évident que le fait de questionner l'Autre ramène à Soi et à une réflexion personnelle. C'est ce que Floriane (groupe 02, équipe 6) exprime à travers ce qui suit : « *D'un côté plus personnel, j'ai appris qu'en observant les autres, j'apprends, je réfléchis et je me questionne quant à ma propre pratique, ce qui est bénéfique* ».

Quant à la quatrième finalité renvoyant au fait de **s'approprier une démarche d'analyse réflexive**, celle-ci paraît un peu moins présente dans les commentaires des ES en lien avec le dispositif déployé. Elles évoquent certes l'idée d'avoir réfléchi et fait une certaine introspection, mais s'attardent moins à la démarche réalisée en tant que telle. Anne (groupe 01, équipe 3) illustre néanmoins cette finalité : « *J'ai appris comment analyser différentes pratiques. En effet, il est important d'analyser de façons variées afin de mieux comprendre les différents aspects de notre pratique* ». Au cours suivant, elle ajoute : « *j'ai appris que de faire des activités de réflexion permet d'avoir une autre perspective sur notre approche* ». Certains commentaires permettent par ailleurs de relever une évolution dans l'appropriation de la démarche d'explicitation elle-même par les ES. Par exemple, l'une d'entre elles mentionne ceci : « *Plus on avance, plus on a de commentaires. On a de la pratique* » (Valentine, groupe 01, équipe 8). Elle explique que le temps d'explicitation augmente au fil des expérimentations. Une autre précise que « *les questions étaient plus précises que la semaine dernière. Elles demandaient une plus grande réflexion* » (Laurie, groupe 01, équipe 4). Il existe donc, aux yeux des ES, une progression d'un cercle à l'autre.

7. Discussion

Au regard de l'analyse des deux types de commentaires formulés par les ES, certains constats viennent éclairer notre questionnement de départ relatif aux points de convergence et de divergence entre les perceptions des ES à l'égard du dispositif pédagogique vécu et nos intentions en tant que formatrices.

Plusieurs réponses des ES mettent bien en évidence la finalité d'**accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement**. Elles nous permettent d'aller plus loin et d'en dégager trois conditions essentielles. La première concerne l'importance d'un questionnement dénué de jugement qui pousse à la réflexion. Même si plusieurs ES soulèvent un écueil important à éviter, celui de ne pas critiquer ce qu'elles observent, il semble important de les encourager à favoriser le questionnement plutôt que la formulation de rétroactions (Viola et Dumais, 2013). Une seconde condition essentielle à l'accompagnement de la réflexion par le questionnement réside dans une forme d'interdépendance positive entre les participantes ; le fait de réaliser une démarche réflexive en équipe met en lumière une contribution conjointement partagée chez les ES (Stetsenko, 2008). Comme elles se prêtent toutes, à tour de rôle, au même exercice, elles partagent un intérêt à se développer elles-mêmes et à ce que les autres se développent aussi. Enfin, le fait d'avoir laissé le choix aux ES quant à la composition des équipes a sans doute aussi été favorable (Correa Molina et Gervais, 2010).

La finalité relative au fait de **susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants** apparaît, elle aussi, très clairement dans les propos de plusieurs ES. Pour elles, le dispositif pédagogique révèle toute l'importance de justifier sa pratique et offre l'occasion de confronter des points de vue diversifiés, deux aspects qui ressortent clairement dans l'une des composantes (échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques) de la compétence professionnelle à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (MEQ, 2001).

Aussi, il permet d'identifier les fondements de son agir, qui ne sont pas toujours conscients au départ ou si l'exercice est réalisé seul ; les ES ont pu mettre au jour des prémisses qui seraient sans doute restées tacites sans la dimension collective inhérente au dispositif (Lejeune, 2005).

En ce qui a trait à la finalité qui était de **dégager en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique**, un certain nombre de commentaires des ES convergent vers l'idée que le dispositif a permis d'approfondir les réflexions, de s'enrichir mutuellement et de faire ressortir des aspects qui seraient restés tacites sans la présence d'Autrui. Deux effets peuvent illustrer ces multiples retombées du dispositif pédagogique : 1) l'effet « Miroir » : je (A) pose une question à Autrui (B) et elle me revient ensuite, car je m'interroge en même temps sur cet aspect ($A \Leftrightarrow B$) ; 2) l'effet « Ricochet » : je pose une question à un Autrui (B) et elle rebondit du même coup sur un autre Autrui (C) qui se pose également la question ($A \Rightarrow B \Rightarrow C$). Bref, une question posée à une personne tierce peut permettre à plusieurs, voire à toutes celles impliquées dans le cercle, d'en bénéficier. On pourrait reconnaître ici l'idée de « réflexion partagée » (Tochon, 1996, dans Malo et Desrosier, 2011).

Enfin, la finalité relative au fait de **s'approprier une démarche d'analyse réflexive** a été moindrement révélée au travers des commentaires des ES, ce qui peut constituer une divergence au regard de nos finalités. Néanmoins, pour certaines équipes, le questionnement semble tout de même avoir évolué d'un cours à l'autre. Il apparaît donc intéressant de répéter l'exercice de sorte à permettre aux ES d'aller plus loin dans leur capacité de réflexion et dans leur appropriation de la démarche. En ce sens, nous percevons la pertinence d'utiliser le dispositif pédagogique expérimenté à plus d'une reprise au cours de la formation des enseignants. Au fil des répétitions, la démarche pourrait ainsi devenir « automatique » et s'intégrer à l'*habitus* du futur enseignant (Perrenoud, 1996), lui permettant ainsi de pérenniser le va-et-vient réflexif entre ses savoirs d'expérience et ses savoirs théoriques, et ce, dans une visée d'alternance intégrative. Cet apprentissage permettrait d'enclencher et de solidifier chez les futurs enseignants une dynamique de développement professionnel, sous-tendue à son tour par une interaction dynamique théorie-pratique (Legendre, 1998). Comme cette quatrième finalité nous semble moins bien rencontrée au regard des perceptions des ES, nous percevons également l'intérêt de diversifier les dispositifs pédagogiques déployés, notamment par l'étude de cas, pour favoriser le développement de la compétence réflexive des ES. Enfin, il est possible de croire que la quatrième finalité a été particulièrement déployée dans le travail écrit des ES qui consistait à faire l'analyse individuelle, par écrit, des arguments de pratique.

8. Conclusion

À la question posée au départ qui était de savoir en quoi les perceptions des ES à l'égard du dispositif pédagogique vécu rencontrent les finalités des formatrices, nous avons pu dégager plusieurs éléments concluants. En effet, à la suite de l'analyse des commentaires des ES, trois finalités sur les quatre semblent avoir été largement rencontrées, considérant que plusieurs ES les ont évoquées. Au lieu donc de parler d'« écarts », nous préférons parler de « points de convergence » puisque les résultats exposés nous permettent d'avancer que les perceptions des ES issues de leurs divers commentaires se rapprochent en grande partie des finalités pédagogiques poursuivies par les formatrices. Quant à la quatrième finalité (s'approprier une démarche d'analyse réflexive) qui ne semble peut-être pas atteinte de la même manière, nous soulignons l'importance de ne pas se centrer sur un seul dispositif en pensant qu'il répondrait à l'ensemble de nos finalités. Tel que souligné par Leroux, Vivegnis et Laflamme (2017) et Leroux et Vivegnis (2019), un dispositif comme l'analyse de cas peut permettre le développement d'une démarche d'analyse réflexive chez les ES et pourrait en ce sens être proposé pour compléter le dispositif des cercles pédagogiques et rejoindre les différentes finalités envisagées au départ. Il serait ainsi préférable de miser sur la complémentarité de dispositifs pédagogiques, celle-ci pouvant offrir une réponse variée au défi posé par l'articulation dynamique entre les différents types de savoirs pour tendre vers une alternance intégrative des plus significatives et pertinentes pour l'étudiant.

À ce moment-ci, les rapprochements mis de l'avant entre les finalités du dispositif et les commentaires des ES sont encourageants pour avancer que le dispositif pédagogique a pu accompagner et encourager les ES à traduire leur savoir d'expérience de façon discursive et à expliciter leur pratique. De plus, la dimension collective est admise comme un élément ayant pu faciliter la réflexion et ayant permis de mettre au jour ce qui serait resté tacite sans la présence d'Autrui.

Cependant, bien que les ES confirment l'apport du dispositif à plusieurs égards, nous ne voyons pas clairement ressortir les fondements précis sous-jacents à leur pratique au sein des commentaires. Nous ne sommes donc pas encore à même de préciser dans quelle mesure ni de quelle manière s'actualise cette contribution d'un point de vue théorique. Il aurait probablement été utile en ce sens de se pencher sur le contenu du travail écrit individuel découlant des cercles pédagogiques pour en savoir davantage sur ces points. Nous voyons là une perspective d'investigation intéressante à l'issue de la présente recherche.

Quant à ce dernier aspect, et considérant le défi pour le futur enseignant de parvenir à traduire son savoir d'expérience, nous souhaitons finalement mettre en exergue l'importance de la relation d'accompagnement, offerte à la fois par l'enseignant associé et le superviseur. En proposant un accompagnement misant sur le questionnement, le stagiaire serait certainement plus à même d'explicitier sa pratique qu'en lui livrant des conseils ou en lui donnant des rétroactions pour pointer les éléments de sa pratique qui devraient être améliorés (Viola et Dumais, 2013). En s'appuyant ainsi sur une approche moins directive, l'accompagnement serait probablement plus porteur d'apprentissages à long terme (Mena, Hennissen et Loughran, 2017). À cet égard, Boutet et Villemin (2014) soulignent que les savoirs pratiques professionnels sont d'autant plus utiles à l'enseignant si ceux-ci émergent d'une réflexion « née-dans-l'action ». Ils soutiennent en outre que les meilleures questions pour soutenir cette réflexion sur l'action, sont celles que la personne s'est elle-même posées. La construction des savoirs issus de l'action et « recousus » par la théorie puiserait ainsi dans un processus qu'ils qualifient d'« idiosyncrasique ». Les auteurs insistent cependant pour que celui-ci soit accompagné, ce qui nous paraît essentiel si l'on vise une réelle interaction dynamique entre la théorie et la pratique (Legendre, 1998) et vers laquelle nous tendons dans une formation soutenant l'alternance intégrative.

Références bibliographiques

- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2000). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Paris, France : Maurecourt.
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89.
- Collier, S. T. (2010). Reflection as a social problem-solving process. Dans E. G. Pultorak (Ed.), *The Purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity* (p. 45-71). Lanham, MA: Rowman & Littlefield Education.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F. Yvon et F. Saussez (Dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 229-250). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Desagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89-121.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fenstermacher, G. D. (1987). Prolog to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37, 357-360 et 413-422.
- Fenstermacher, G. D. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 223, 617-634.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (Ed.) *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001) La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Guignon, S. et Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage. In M. Boutet et J. Pharand (Ed.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 127-152). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Lejeune, M. (2005). *La transmission des savoirs tacites en milieu de travail : le rôle de la communauté de pratique, du climat organisationnel et de la forme de l'organisation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Leroux, M., Vivegnis, I. et Laflamme, D. (2017). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs de réflexivité collective au cœur de la formation initiale des enseignants. Communication présentée au colloque de l'ACFAS, Montréal, McGill University.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 186-202.
- Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 93-120). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé. *Brock education*, 1(1), 1-12.
- Mena, J., Hennissen, P. et Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Collin.
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 153-179). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire : de l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Récupéré du site de la revue <http://ripes.revues.org/605>.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-208). Bruxelles : De Boeck Université.
- Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international*, 16, 21-28.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). St-Laurent, Québec: ERPI.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, Canada: Logiques.
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 471-491.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). *Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Vermesh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Viola, S. et Dumais, C. (2013). Les entretiens métacognitifs en stage : une harmonie en trois temps, trois moments. *Vivre le primaire*, 26(3), 12-15.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.

Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants

Jean-François Desbiens, Enrique Correa Molina & Adel Habak

Université de Sherbrooke,
Faculté des sciences de l'activité physique, CRIFPE-Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Qc, Canada)
J1K 2R1

j-f.desbiens@usherbrooke.ca
enrique.correa.molina@usherbrooke.ca
adel.habak@USherbrooke.ca

RÉSUMÉ. Au Québec, les stages supervisés réalisés selon un principe d'alternance constituent, depuis plus de 25 ans, une dimension incontournable de la formation initiale en enseignement. Rédigé à partir d'un corpus d'entrevues réalisées en 2015-2016 auprès de 72 acteurs de cinq domaines de formation appartenant à neuf catégories de répondants différentes, cet article examine comment l'alternance telle qu'elle est actuellement pratiquée et vécue peut induire de la discontinuité dans l'expérience de formation et participer des difficultés rencontrées par des futurs enseignants. Il ressort que les conditions de formation offertes aux futurs enseignants sont marquées de plusieurs façons par de la discontinuité mais que celle-ci n'est pas que le fait de l'alternance entre milieux de formation. En conclusion, il est suggéré de demeurer attentif aux conditions de mise en œuvre de l'alternance et des moyens d'accompagner les stagiaires dans la reconstruction d'un sens de la continuité de leur expérience en vue de susciter les conséquences développementales et identitaires attendues.

MOTS-CLÉS : formation initiale ; enseignement ; alternance ; difficultés ; échec ; expérience ; continuité ; province de Québec.

1. Introduction

Au Québec, l'universitarisation de la formation des enseignants découle de la publication du rapport Parent durant les années 1960. Comme Gauthier (2003) le souligne, ce transfert de la formation initiale des maîtres de l'école normale vers l'université devait permettre au corps enseignant de se doter d'une formation plus professionnelle, fondée sur une perspective davantage scientifique et reposant donc moins lourdement sur la transmission de techniques, de trucs et de recettes du métier, ce qui avait été la norme jusqu'alors. Gauthier relate que cette transformation profonde des assises de la formation des enseignants a eu pour conséquence de l'éloigner des besoins concrets des milieux scolaires notamment parce que les nouveaux formateurs universitaires n'avaient pas tous une identité ni un éthos d'enseignant, beaucoup d'entre eux n'ayant jamais même enseigné au primaire ou au secondaire.

Dès la fin des années 1970, des critiques insistantes soutiennent la nécessité d'une formation professionnelle davantage liée aux conditions d'exercice du métier d'enseignant. Ces critiques mènent au début des années 1990 à une nouvelle réforme de la formation initiale orientée vers la maîtrise d'un ensemble de compétences jugées nécessaires à l'intervention pédagogique et à l'enseignement des matières au programme. Une part accrue de la formation pratique réalisée principalement par le biais de stages doit développer la capacité des futurs enseignantes et enseignants à intégrer de même qu'à mettre en application, en contexte scolaire, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne.

Cette réforme est parachevée en 2001 par la publication d'un cadre de référence (Gouvernement du Québec, 2001) encore en vigueur aujourd'hui. Celui-ci présente de nouvelles orientations pour la formation initiale ainsi qu'un ensemble de douze compétences professionnelles que doivent maîtriser tous les enseignants de toutes les disciplines. Le développement de ces compétences doit s'effectuer progressivement au travers d'une formation initiale universitaire d'une durée de quatre années comptant un minimum de 700 heures de formation pratique supervisée en contexte scolaire, laquelle est organisée selon un principe d'alternance.

Ce principe est présenté comme un moyen de mieux intégrer le processus de la formation initiale en enseignement. Or, force est de constater que cette intégration n'est pas donnée, mais plutôt à construire puisque les différents temps de l'apprentissage peuvent aller de la simple coexistence à l'articulation la plus cohérente possible. Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007) relèvent quatre conceptions de l'alternance : par application, par acculturation, par juxtaposition ou par intégration. C'est par ailleurs cette dernière qui a été ouvertement privilégiée par l'équipe de rédaction du référentiel.

Elle implique une sorte d'alternance intégrative (Malglaive, 1994) qui permet d'articuler ensemble, dans le même temps et non dans des processus de formation séparés, la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action. Elle diffère d'un modèle de juxtaposition qui consiste à faire suivre la formation pratique à la formation dans les savoirs homologués ou encore d'un modèle appuyé sur une relation d'application entre des savoirs reçus et des stages (Gouvernement du Québec, 2001, p. 26).

Comme le suggèrent les éléments présentés plus haut, ce document d'orientation affiche la conviction qu'une articulation des volets théorique et pratique de la formation doit constituer un vecteur fort du développement¹ des compétences visées de même que des transformations identitaires attendues. Mais cette conviction esquisse une tension qui se dessine entre deux conceptions, pas nécessairement opposées et même complémentaires, de la formation et du développement des savoirs professionnels : l'une qui soutient qu'enseigner s'apprend par la pratique, c'est-à-dire par le fait d'être et d'agir sur le terrain de l'école avec les autres acteurs scolaires ; l'autre qui promeut l'idée qu'une fécondation réciproque entre théorie et pratique est possible et souhaitable et que celle-ci profitera d'aller-retour répétés entre des contextes de formation différents, voire dissociés, induisant des épisodes de ruptures dans les processus d'apprentissage à concilier au travers de dispositifs de dialectisation des savoirs (Patroucheva, 2014).

¹ D'ailleurs, selon Bronfenbrenner (1979), l'adoption d'un nouveau rôle ainsi que les situations de transitions tels les stages font partie des éléments essentiels qui stimulent les actions et la motivation d'une personne en développement. Ceci favorise son cheminement vers l'autonomisation à travers une trajectoire développementale.

La proposition d'un continuum de l'expérience cohérent dans une formation initiale des enseignants constitue un important défi puisque ces programmes ont été décrits comme fragmentés, peu cohésifs et peu susceptibles d'agir comme leviers pour la réalisation d'apprentissages professionnels des candidats à l'enseignement (Graham, 2006). Il y a lieu de penser que même dans un contexte d'alternance, ces défis se posent puisque : *“ classroom practices have little influence on university courses and, conversely, there are limited academic contributions to student teachers' integration into the school milieu and to their teaching practices ”* (Desbiens, Lepage, Gervais & Correa Molina, 2015, p. 170).

Rappelons par ailleurs qu'il subsiste une asymétrie de fait dans la manière dont les futurs enseignants et certains acteurs scolaires jugent de l'apport de chacun de ces volets à leur développement professionnel global. En effet, le stage est perçu de loin comme la dimension la plus signifiante du programme de formation des maîtres, le moment tant attendu des stagiaires d'apprendre véritablement leur métier (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). C'est souvent au travers du filtre des expériences vécues en stage que la valeur des apprentissages réalisés à l'université sera appréciée un peu comme si, en plus d'être physiquement séparé de l'université, le stage en contexte scolaire s'en écartait symboliquement comme espace de signification professionnelle distant voire étranger.

Selon le degré d'avancement dans le programme et le modèle de formation préconisé, le stage se déroule pendant une période de temps plus ou moins prolongée et intensive. Il pose de nombreux défis aux stagiaires. Révélation pour certains, expérience stressante, voire anxiogène pour d'autres, le stage est aussi vu comme une épreuve d'endurance (Kosnik, 2009) pendant laquelle ils cherchent à :

- répondre à des attentes pas toujours claires ni réalistes provenant tantôt de l'université, tantôt du milieu de stage, tantôt d'eux-mêmes ;
- concilier des objectifs et des visions du métier parfois éloignés sinon incompatibles ;
- établir une dynamique relationnelle productive et significative avec les élèves de même qu'avec les membres de leur équipe d'encadrement sensés les soutenir dans l'apprentissage de la profession (Correa-Molina & Gervais, 2011) ;
- performer tout en recadrant des visions idéalistes d'eux-mêmes comme enseignants confrontés à des enjeux implicites et complexes qui interrogent leur identité, leurs valeurs, leurs savoirs et leurs aspirations professionnelles (Knowles & Cole, 1998).

Indéniablement, le stage suscite de l'inconfort, mais il peut arriver qu'il provoque de l'épuisement (Kosnik, 2009) et qu'il suscite des conflits (Chaliès & Durand, 2000 ; Holvast, Wubbels & Brekelmans, 1993). Ceux-ci peuvent mener à l'éclosion de difficultés posant pour les stagiaires des défis adaptatifs temporaires ou durables d'un ou de plusieurs ordres (Hélou & Lantheaume, 2008 ; Nunez Moscoso, 2013 ; Tremblay, 2001), pouvant ou non mener à l'échec du stage tant d'un point de vue objectif que subjectif (Proulx, 1997).

Un peu plus de 18 ans après la publication du document d'orientation de la formation initiale des enseignants au Québec, il nous apparaît pertinent et à propos d'examiner comment cette articulation entre les volets universitaire et pratique contribue à une formation mieux intégrée, perçue comme plus à même de prendre en compte la complexité de la professionnalisation des enseignants. De manière plus précise, il s'agit pour nous d'examiner comment l'alternance telle qu'elle est actuellement pratiquée par des programmes de formation et vécue par les acteurs du stage dans les différents contextes étudiés peut induire de la discontinuité dans l'expérience de formation et participer de manière plus ou moins marquée des difficultés rencontrées en formation par des futurs enseignants.

2. Cadre conceptuel

À la suite de Marois, Leclercq et Oudart (2014), nous concevons l'alternance comme la succession organisée de moments de formation entre l'université et le milieu scolaire en vue de faire apprendre le métier d'enseignant. Cet aspect renvoie à une propriété fondatrice des dispositifs de formation professionnalisés. Kaddouri (2008) propose de penser l'alternance comme une situation de transition, un mode d'articulation entre deux espaces de socialisation distincts, ici l'université et les milieux scolaires, par lequel des visées d'habilitation et de conversion identitaire sont simultanément poursuivies.

La transition qui s'opère est de deux ordres : d'abord, elle fait « transiter l'apprenant d'un lieu à l'autre, d'une temporalité à une autre, d'une logique de formation à une autre » (Kaddouri, 2008, p. 63) ; ensuite, les allers-retours répétitifs entre milieux de formation amènent les apprenants à reprendre et à endosser de nouveaux rôles, ce qui exerce une pression à la recomposition identitaire.

Les formateurs, qu'il s'agisse des enseignants de terrain ou des intervenants attachés à l'université, sont porteurs de « projets d'identités » (Kaddouri, 2008, p. 64) qui se traduisent concrètement dans les conditions d'apprentissage du métier offertes aux futurs enseignants, dans la nature des situations professionnelles et pédagogiques proposées et dans le type de relation d'accompagnement qui sera établi. Selon lui, ces relations peuvent adopter au moins quatre configurations.

1. La demande identitaire du stagiaire et les offres identitaires de l'institution de formation et du milieu professionnel, spécifiquement par la personne enseignante associée (PEA), convergent. Il y a peu de risques que des tensions identitaires soient la source de difficultés ou même d'échecs en stage. Il faut alors tenter de les expliquer autrement, notamment par la maîtrise insuffisante et persistante des savoirs disciplinaires et des compétences liées à l'acte d'enseigner, l'inaptitude à communiquer adéquatement à l'oral ou à l'écrit ou par l'adoption de conduites incompatibles avec l'exercice du métier d'enseignant.
2. L'offre identitaire de l'institution de formation est rejetée par la PEA qui se donne comme « mission de corriger les choses et d'orienter le stagiaire vers le modèle professionnel qui lui semble le plus légitime à défendre » (Kaddouri, 2008, p. 66).
3. L'offre identitaire de l'institution de formation est rejetée à la fois par la PEA et le stagiaire pour « cause de décalage avec le réel des situations professionnelles » (Kaddouri, 2008, p. 67).
4. Les offres identitaires de l'université et de la PEA sont incompatibles entre elles en plus d'être en conflit avec la demande d'identité du stagiaire. Celui-ci doit alors composer avec des « injonction[s] paradoxale[s] » (Kaddouri, 2008, p. 67) de la part des formateurs et assumer dans ses comportements la lutte pour la reconnaissance de légitimités professionnelles en conflit.

On comprend de ce qui précède que le processus de formation des futurs enseignants compte sur de nombreuses interactions entre différentes catégories de formateurs de même qu'entre ces derniers et des formés. C'est un travail interactif (Tardif & Lessard, 1999) qui repose sur ce que l'on peut qualifier de travail partagé (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007) appelant, selon les circonstances, une plus ou moins forte dose de collégialité. Toutefois, comme l'a esquissé Kaddouri (2008), ces épisodes posent des défis d'ordres divers (administratif, curriculaire, interactif, interpersonnel, identitaire, etc.) créant ainsi l'impression d'une formation morcelée, discontinue et peut-être même incohérente.

Cette question de la continuité nous semble difficilement contournable puisque l'expérience présente de l'enseignant stagiaire ne se construit pas dans un vacuum expérientiel, mais plutôt sur la base de ses expériences personnelles et professionnelles antérieures. Tout apprentissage expérientiel comme celui réalisé en stage suppose qu'il fasse partie d'un processus cohérent, qu'il y ait continuité (Illeris, 2007) notamment sur les plans des orientations, des contenus, des valeurs, des genres professionnels, des discours et des pratiques promus dans les milieux de la formation initiale. Pour Illeris (2007), il ne fait sens d'utiliser l'expression apprentissage expérientiel que si les événements singuliers peuvent être compris dans le contexte d'expériences antérieures et d'occasions futures d'expériences. Le principe de continuité avancé par Dewey, articule les pans de l'expérience en tant que processus et en tant que produit. Il impose de considérer que le produit de l'expérience est à la base même d'un nouveau processus d'apprentissage expérientiel (Zeitler & Barbier, 2013). De même, Lewin (1951) indique que le passage d'un environnement connu à un environnement inconnu est facilité par la quantité et la qualité des liens que peut établir la personne en développement entre les deux. Le champ passé est un élément essentiel à la structuration du champ présent. Cette modification du champ psychologique est à la base de l'apprentissage.

3. Méthodologie

Les résultats présentés ici découlent d'une recherche subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (# 435-2014-1241) portant non pas sur l'alternance à proprement parler, mais plutôt sur les difficultés et les échecs vécus par des stagiaires de différents domaines de l'enseignement : enseignement préscolaire et primaire, enseignement au secondaire, enseignement de l'éducation physique et à la santé; enseignement en adaptation scolaire et enseignement professionnel. Cette contribution s'inscrit plus

précisément dans l'axe 2 de ce numéro spécial, en ce qu'elle traite du vécu des acteurs impliqués dans le stage, des écarts entre dispositifs et usages en situation de même qu'entre finalités institutionnelles et appropriation de ces visées par les acteurs éducatifs.

L'analyse préliminaire que nous présentons, s'appuie sur un corpus d'entrevues semi-dirigées réalisées en 2015 et 2016 par trois intervieweurs-analystes auprès de 72 participants provenant de trois universités québécoises. Comme le montre le tableau 1, ces participants travaillaient ou étudiaient dans l'un ou l'autre des cinq domaines de l'enseignement relevant de facultés, d'unités d'enseignement et de recherche (UER dans le réseau de l'Université du Québec) ou de départements différents. Les règles et procédures entourant le placement des stagiaires et la sélection des milieux, les objectifs, les conditions de réalisation du stage, l'encadrement et l'accompagnement des stagiaires et les modalités et outils d'évaluation de leurs compétences professionnelles sont marqués par cette diversité. Les comparaisons point par point de même que toute tentative d'établir un portrait global unifié des difficultés et échecs rencontrés en stage sont donc difficiles à réaliser.

	AS	EPS	ES	EP	EPP	UA	Total
Personne enseignante associée (PEA) ²	4	6	0	2	5	0	17
Personne étudiante stagiaire (PES)	0	2	0	0	6	0	8
Superviseurs universitaires (PSU)	6	3	4	1	9	0	23
Personne responsable universitaire (PRU)	4	5	3	1	5	6	24
Total	14	16	7	4	25	6	72

Note. AS : adaptation scolaire ; EPS : éducation physique et à la santé; ES : enseignement secondaire ; EP : enseignement professionnel ; EPP : enseignement préscolaire primaire ; UA : unité administrative (pas de programme en particulier).

Tableau 1. *Types et répartition des participants interrogés selon leur domaine d'appartenance*

L'analyse des données brutes a été conduite par les trois analystes en s'inspirant des étapes du modèle général de l'analyse de contenu décrit par L'Écuyer (1990). L'approche reposant sur des catégories mixtes (fermées et ouvertes) a été retenue pour constituer la grille d'analyse finale qui compte 10 thèmes et 77 catégories et sous-catégories d'analyse. Dans ce travail, nous nous concentrons sur les thèmes 2 (Formation universitaire à l'enseignement) et 5 (Description des difficultés rencontrées en stage) de cette grille dont le contenu est précisé à l'annexe 1. L'élaboration de cette grille a donné lieu à un important travail de concertation et de confrontation qui a duré cinq mois pour en concevoir l'organisation hiérarchique, en définir les contenus et établir les conventions de codage nécessaires à un exercice systématique et rigoureux de classification du matériel obtenu. Par la suite, les énoncés codés à l'aide du logiciel NVivo10 ont été insérés à l'intérieur d'une base de données conçue pour en assurer la confidentialité (code d'accès restrictif) de même que l'anonymat (l'identité des participants et des institutions est masquée par un code alphanumérique).

² La personne enseignante associée (PEA) désigne la personne enseignante qui accueille et accompagne des personnes étudiantes stagiaires durant le stage en contexte scolaire. La personne étudiante stagiaire (PES) désigne la personne qui aspire devenir une personne enseignante et qui dans le cadre de son programme de formation réalise un ou plusieurs stages supervisés en contexte scolaire. La personne superviseure universitaire (PSU) désigne la personne engagée par l'institution de formation pour évaluer et superviser l'expérience de stage des personnes étudiantes stagiaires, leur apporter du soutien et soutenir au besoin les personnes enseignantes associées. La personne responsable universitaire désigne la personne professeure universitaire qui est responsable de coordonner et d'orienter un programme de formation à l'enseignement et / ou d'un service de stage en enseignement.

4. Résultats

Les entrevues réalisées indiquent qu'il y a une sensibilité parmi les participants à l'étude quant à l'intérêt de créer et de maintenir un sens de la continuité dans l'ensemble du processus de la formation initiale. Cette sensibilité se traduit dans différentes actions qui ne semblent pas régies systématiquement à l'échelle des programmes : des discussions entre formateurs à l'université pour partager des informations relatives aux contenus enseignés dans les différents cours, à leur traitement et même quant à la façon de les arrimer ; la prescription de travaux à réaliser durant les stages et la formulation ainsi que la communication à l'intention des intervenants de la formation pratique d'une série d'indicateurs destinés à les aider à repérer des difficultés d'apprentissage du métier ou, à l'opposé, des aspects bien maîtrisés. Mais le déroulement de ce long fil rouge qui traverse toutes les activités de formation incluant les stages, est contraint ou compliqué par tout un ensemble de facteurs plus ou moins fortement interreliés. Ces mêmes résultats soulignent l'importance des stages dans la formation initiale des enseignants et ce, peu importe le type de locuteur ou de programme universitaire. Nous y trouvons également des propos mettant en lumière des disparités entre les modalités d'organisation des stages dont la responsabilité est répartie entre les universités et les commissions scolaires (Gouvernement du Québec, 1994). Enfin, une responsabilité individuelle partagée et donc dispersée entre les diverses catégories d'intervenants est pointée comme l'une des causes attribuées (Reeve, 2017) aux difficultés rencontrées en stages. Ainsi, le contenu de cette section est organisé selon trois volets : la conception des programmes et des rapports entre l'université et le milieu scolaire ; le lien d'emploi et le déploiement des ressources chargées de la formation initiale des candidats à l'enseignement ; le sens de la responsabilité collective face à la formation initiale des enseignants.

4.1 Conception des programmes et des rapports entre l'université et le milieu scolaire

D'entrée de jeu, signalons que les avis émis indépendamment de l'appartenance disciplinaire des répondants concernant l'accroissement de la part relative de la formation consacrée au stage sont nettement favorables. Les participants s'entendent pour dire que cette expérience authentique de la réalité du travail enseignant est tout à fait centrale dans la formation, voire irremplaçable. Une personne superviseure universitaire (PSU) affirme d'ailleurs :

Il a une très grande contribution le stage. Pas de stage : pauvre personne qui veut enseigner! N'ayant pas de stage, elle ne voit pas la vraie vie. Donc en stage, elle voit c'est quoi enseigner, c'est quoi planifier, c'est quoi gérer une classe, c'est quoi régler des conflits. C'est un apport, c'est d'une extrême nécessité [...]. Pas de stage ce n'est pas faisable. (Superviseur-01, p. 7/30)

Cependant, il est souligné que le désir d'associer certains cours avec des stages selon différentes formules (stages perlés, stages bloqués en début, en milieu ou en fin de session, etc...) pose des défis aux formateurs de l'université qui doivent composer avec ces aménagements et les interruptions qu'ils engendrent.

Des participants ont souligné que des séminaires de stages ponctuent désormais le parcours de formation des étudiants. Dans certains programmes, il y en aurait jusqu'à trois par stage. Ces moments de la formation qui devraient être propices à la réflexivité ainsi qu'au partage des expériences vécues sont paradoxalement des lieux où, pour diverses raisons, les stagiaires se livrent assez peu. À l'occasion, comme l'indique une PSU, ils peuvent même devenir des lieux d'expression de frustrations face au programme.

C'est une bonne question parce qu'elles chialent toujours sur le programme de formation. Je généralise, mais elles vivent certaines insatisfactions face à leur programme de formation. Les stagiaires vont souvent nommer qu'elles ne comprennent pas l'utilité des cours. Ça, c'est des choses que je vais souvent entendre, mais je n'entends pas de gros arguments par exemple. Je n'entends pas le pourquoi de ce jugement-là : c'est un peu lancé dans les airs. Qu'est-ce qui pourrait les aider ? Si je repars du principe de ce que l'on fait en séminaire, c'est de ramener en commun ce qui a bien été et ce qui a moins bien été. Parfois elles participent et parfois elles ne participent pas, ce qui est pour moi une bonne façon de s'autoréguler et de se regarder agir. C'est aussi d'avouer ce qui a été difficile dans son stage et ce qui a été fait. Pour moi c'est une bonne pratique, sauf que ce n'est pas toujours efficace en séminaire. Je ne trouve pas que c'est un endroit où elles vont se livrer tant que ça. (Superviseur-02, p. 14 /30)

Bien que des participants aient insisté sur l'intérêt et la pertinence de certains cours dont les contenus sont apparemment plus aisément transférables, des intervenants de terrain ou à l'interface du terrain et de l'université ainsi que des stagiaires de différents programmes ont déploré le caractère trop théorique, pas suffisamment utilitaire ni contextualisé de la formation universitaire. Selon plusieurs, l'université devrait approfondir la

formation sur des aspects tels que la gestion de classe et les routines professionnelles efficaces, les relations avec les parents, les élèves à risque, etc. Ils constatent qu'il y a des décalages entre ce qui est enseigné à l'université et ce qui est véhiculé en stage. Ces décalages prennent plusieurs visages : dissimilarité et dévalorisation des pratiques promues dans l'un et l'autre milieux ; difficulté pour les stagiaires de reconnaître sur le terrain de l'école les réalités scolaires décrites à l'université ; méconnaissance par les stagiaires des modèles ou des programmes d'intervention préconisés dans des milieux où se déroulent les stages ; difficulté pour les stagiaires de traduire concrètement des modèles théoriques appris à l'université en des pratiques d'enseignement.

Malgré les moyens adoptés pour créer un sens de la cohérence plus fort, pensons par exemple à l'approche-programme (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009) et aux équipes-cycles³ qui semblent fonctionner inégalement d'un programme à l'autre, les activités de formation à l'université demeurent, selon des personnes interrogées, plutôt isolées les unes des autres. Le lien entre ce qui y est enseigné et ce qui est véhiculé en stage est parfois faible, ce qui contribue à donner à la formation une impression de morcellement et même, pour certains, d'incohérence. Une personne superviseure universitaire (PSU) rapporte par exemple :

Je sais que les cours qui sont donnés sont quand même intéressants, mais les étudiantes nous le disent : « Ah j'ai un cours de gestion de classe, mais oups c'est très différent quand j'arrive sur le plancher [...] J'ai eu un cours de planification, mais oups mon enseignante ne planifie pas comme ça! ». Donc c'est sûr qu'il y a peut-être un petit décalage entre les cours et ce qu'il y a dans les différents programmes. (Superviseur 03, p. 5 /30)

Les participants ajoutent qu'en dépit des efforts investis pour faire circuler l'information et favoriser le dialogue entre les différentes catégories de formateurs, il manque encore d'occasions formelles pour échanger, se concerter et se former. Ces insuffisances sont ressenties à l'échelle des ressources professorales régulières affectées aux différents programmes, mais de manière apparemment plus aiguë lorsqu'il est question des échanges entre ces ressources professorales et les personnes chargées de cours, les personnes superviseures universitaires et, en bout de ligne, les personnes enseignantes associées. Une participante directrice de programme évoque aussi l'intérêt que cette circulation de l'information soit bidirectionnelle, c'est-à-dire que les constats effectués en stage puissent aussi remonter plus régulièrement vers l'université pour que des ajustements soient apportés.

Il y a des rencontres pour sensibiliser les personnes qui interviennent dans la formation des étudiants, soit les professeurs avec les chargés de cours et ceux qui interviennent dans les stages, donc tout le monde, pour se renseigner [...]. Ceci dit, c'est une volonté de faire en sorte que les savoirs, moi j'appelle ça une circulation bidirectionnelle des savoirs, que les savoirs qui sont d'ordre plus théorique soient utilisés à bon escient dans le contexte de pratique et inversement. Que dans les cours on parte des savoirs que les étudiants ont développés, les savoirs expérientiels, et qu'on s'en serve dans l'enseignement plus théorique quoi. Mais de là à dire que les liens sont plus étroits que ça, non, je n'irais pas jusque-là. (Responsable universitaire-01 p. 17/30)

Enfin, il est relaté que l'apprentissage de certaines ficelles du métier s'effectue parfois à retardement et même fortuitement sous l'éclairage d'un cours survenant plus tardivement dans le programme ou d'une nouvelle expérience de stage. L'apprentissage du métier est à long délai et tous ne progressent pas au même rythme. Ainsi, une personne responsable académique des stages (PRAS) parle d'un synchronisme qui n'est pas toujours optimal entre le moment où sont enseignés certains contenus et celui où les stagiaires doivent les mobiliser en stage de même qu'entre le moment où sont enseignées certaines activités de formation et le degré de sensibilité développementale des étudiants face à celles-ci au moment où ils y sont confrontés.

On ne peut pas tirer sur une fleur quand elle n'est pas prête à fleurir. Donc il y a un temps de maturation qui fait aussi partie de notre développement. Elles sont peut-être appelées à devenir des super bonnes enseignantes, mais des fois, elles ne sont pas rendues là dans leur tête ou dans leur développement. (Responsable universitaire-02p. 5/30)

³ La création d'équipes-cycle s'inscrit dans la volonté d'adopter et d'opérationnaliser une approche-programme (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) c'est-à-dire de faire reposer l'ensemble des cours d'un même programme sur un projet de formation (lignes directrices, principes et applications) élaboré et mis en oeuvre de manière collective et longitudinale par les enseignants (professeurs et chargés de cours) ainsi que par les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. L'équipe-cycle est formée des membres du corps enseignant qui interviennent auprès des étudiants d'une même année d'une cohorte donnée. Ils se rassemblent périodiquement pour échanger à propos du cheminement des étudiants, pour coordonner leurs actions de formation et d'évaluation.

Retenons de cette première section que, de l'avis des personnes participantes, le stage supervisé est une expérience authentique essentielle à la préparation d'un futur enseignant, mais que son articulation avec les autres activités de formation offertes à l'université est porteuse de difficultés sinon de conflits. En effet, leur introduction dans la grille-horaire dans une logique d'alternance crée des interruptions dans le déroulement des activités pédagogiques avec lesquelles doivent composer les formateurs universitaires. En outre, des décalages entre ce qui est véhiculé à l'université et en stage sur le plan des savoirs et des modalités d'apprentissage sont constatés ce qui peut générer une impression d'incohérence et susciter des appréciations variables des activités proposées. À cela s'ajoute la difficulté des formateurs de faire correspondre les divers apprentissages avec la période de développement professionnel d'un stagiaire donné où ceux-ci sont signifiants. Enfin, les séminaires de stage qui devaient être la pierre d'assise du développement de la réflexivité professionnelle chez les stagiaires semblent se buter à un engagement mitigé de la part des stagiaires sinon, à l'occasion, à un détournement de leur raison d'être. Faut-il ici questionner l'influence des conditions de réalisation de ces séminaires et l'omniprésence de l'évaluation?

4.2 Le lien d'emploi et le déploiement des ressources chargées de la formation initiale des candidats à l'enseignement

Dans les départements et facultés responsables de la formation des enseignants du Québec, une proportion appréciable (environ les trois quarts⁴) des crédits de formation est sous la responsabilité de personnes entretenant des liens peu étroits avec les programmes. Nombre d'entre elles comme les personnes enseignantes associées (PEA) n'ont pas de lien d'emploi avec ces institutions. La difficulté de faire circuler l'information de l'université, maître d'œuvre des programmes, vers le milieu de stage peut toucher la connaissance des orientations, de la structure et de la composition des programmes, celle des différents contenus des activités de formation et de leurs objectifs spécifiques. Elle se répercute directement sur la capacité des formateurs en contexte scolaire, superviseurs universitaires comme enseignants associés, à intervenir auprès des stagiaires pour les aider à construire des liens entre les contenus vus en classe et la pratique du métier de même qu'à mieux calibrer leurs attentes.

Ça dépend toujours qui fait la supervision de stage. Quand ce sont des personnes du milieu, supposons des personnes que ça fait longtemps qui sont dans le milieu scolaire, mais qui ne connaissent pas notre programme, ils n'ont pas les éléments pour arriver à faire ces transferts parce qu'ils ne savent pas... Ils connaissent notre programme, notre cheminement, mais pas le contenu des cours. C'est là où ça devient plus difficile. La première année on y arrive parce que les personnes qui font de la supervision souvent vont avoir des charges d'enseignement. Parce qu'on a un bassin limité de superviseurs en adaptation scolaire. (Responsable universitaire-03, p. 16/30)

Comment faciliter et stimuler la circulation de l'information à moindres coûts entre autant d'acteurs n'évoluant pas dans les mêmes lieux physiques ni selon les mêmes systèmes de contraintes ? Selon une direction de programme, l'investissement d'un nombre grandissant de professeurs universitaires en supervision des stages pourrait sans doute y contribuer, mais de l'aveu même de responsables des stages, cet engagement demeure encore mal reconnu dans la tâche et donc peu attrayant.

On a plusieurs professeurs qui sont comme tels engagés dans des supervisions. Pas nécessairement des tâches complètes. Ils vont prendre quelques stagiaires à titre d'exemple en sus de leur tâche. (Responsable universitaire-04 p. 17/30)

Donc l'importance accordée au stage, qui habituellement est toujours donnée à des chargées de cours plutôt qu'à des universitaires, parce que quand ils le vivent ils ne trouvent pas ça drôle. Ce n'est pas suffisamment reconnu dans certains milieux pour le nombre d'heures que ça peut nécessiter. (Superviseur-04, p. 3 /30)

En formation professionnelle une autre réalité vient teinter la relation entre la PEA (dans ce cas appelée mentor) et son stagiaire. En effet, dans les centres de formation professionnelle et les centres de formation pour adultes, les stagiaires sont en même temps des enseignants au même titre que la personne qui les

⁴ En guise d'exemple, un document interne produit par la Faculté des sciences de l'activité physique (2018, p. 4) indique que : « Pour l'année universitaire 2017-2018, environ 74 % des crédits associés aux activités d'enseignement offertes au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé étaient sous la supervision de chargées et chargés de cours ou de superviseurs de stage ». Ce portrait exclut le travail d'accompagnement assumé par les personnes enseignantes associées auprès des stagiaires.

accompagne. Les enjeux se dessinent alors autrement et il peut arriver que le mentor choisisse de ne pas signaler les difficultés de son collègue stagiaire sachant qu'un échec au stage peut se traduire en une perte d'emploi pour celui-ci.

L'étudiant en enseignement professionnel est aussi enseignant dans son centre et il est supervisé par un collègue qui est enseignant. Il n'a pas nécessairement le bac. en enseignement comme lui, parfois le certificat. Donc tous les acteurs se retrouvent avec deux chapeaux et une double posture. [...] Le stagiaire est étudiant à l'université et enseignant dans son centre. L'enseignant associé est collègue de travail et en position d'évaluation. [...] Donc, ça crée des tensions, des malaises. Je ne suis pas certaine, dans la majorité des cas, de l'heure juste sur la situation du développement des compétences étant donné qu'on s'en remet à des collègues. Dans mon code de superviseur, je trouve qu'il y a un inconfort, mais je ne sais pas comment résoudre le problème. (Responsable universitaire-05, p. 23 /26)

Dans cette seconde section, nous avons fait ressortir le fait qu'en contexte québécois, la formation des enseignants est assurée par un ensemble de personnes gravitant autour des milieux de l'enseignement et de la formation professionnelle dans ce domaine, mais provenant d'horizons différents, travaillant parfois dans des milieux physiques distincts et répondant à des systèmes d'attentes et de contraintes différents. Dans les faits, une majorité des activités de formation sont assumées par des formateurs qui ne sont pas des employés réguliers des programmes de formation. Malgré la mise en œuvre, à des degrés variables, d'approches-programmes, les participants rencontrés sont d'avis que la concertation entre les différents formateurs demeure relativement limitée, mais qu'elle pourrait s'améliorer si, par exemple, davantage de professeurs réguliers s'engageaient dans la supervision de stages. En enseignement professionnel, cette question du lien d'emploi vient teinter autrement et de manière non négligeable les rapports entre mentor et stagiaire puisque ce dernier est à la fois un employé salarié du centre de formation exerçant des fonctions d'enseignement et un apprenti enseignant. On comprend que la relation à la fois symétrique et dissymétrique entre ces deux personnes puisse être source de malaise notamment lorsque d'importantes difficultés sont rencontrées durant le stage et qu'un rapport défavorable du mentor pourrait mener au licenciement de l'enseignant stagiaire.

4.3 Le sens de la responsabilité collective face à la formation initiale des enseignants

Cette question de la circulation de l'information, du partage d'un certain nombre de référents, de valeurs et de pratiques rappelle que le projet de former des enseignants compétents repose sur une forme particulière de collégialité où les contributions de chaque formateur et des futurs enseignants eux-mêmes s'ajoutent les unes aux autres dans une chaîne de responsabilités. Comme l'indique une PSU, la formation d'enseignants compétents est une œuvre collective qui est fragilisée lorsque, pour une raison ou une autre, la chaîne de responsabilités est brisée à un ou plusieurs endroits.

Moi je pense qu'on a fait la paix. Donc si je mets un étudiant en échec, j'ai du travail en plus. Si l'étudiant a des fautes de français au 4e stage, c'est parce que quelqu'un n'a pas fait son boulot avant. Il ne peut pas être en quatrième stage avec des problèmes de français. Mais des gros problèmes! Qu'il fasse une erreur, n'importe, oui, ça on le fait tous. Mais quand tu ne sais pas écrire en quatrième année il y a un problème que je ne peux pas solutionner dans le stage. Ça aurait dû être solutionné bien avant. [...] Être là pour améliorer les compétences. On est en train de revenir sur des choses qui auraient dû être finies en stage deux ou en stage 3. Je ne sais pas, c'est ça le problème. (Superviseur-05, p. 105/180)

À titre, d'exemple, la sélection de PEA bien préparées à jouer leur rôle auprès des stagiaires n'est que partiellement de la responsabilité des programmes de formation. Ceux-ci n'en sont pas les employeurs et n'ont de ce fait aucun pouvoir sur elles. Selon certains protocoles, cette responsabilité de recruter des PEA appartient également aux commissions scolaires et aux directions d'établissement qui interviennent directement dans l'identification des PEA. Ces dernières ont donc la prérogative de refuser qu'un enseignant reçoive un stagiaire si elles ne le jugent pas souhaitable. En ce sens, une PRAS nous partage sa perception face à quelques expériences liées au placement.

J'ai comme des fois l'impression qu'on a des enseignants associés qui travaillent contre nous et qui ne sont vraiment pas [...] Je ne sais pas, il y aurait peut-être un travail à faire puis je pense que si on avait une meilleure communication avec les directions d'école, mais on en parle, mais étant donné que [...] des fois juste pour dire on aimerait ne pas avoir tel enseignant et on aimerait dire : « Oui, mais pourquoi on a encore cette enseignante-là comme enseignante associée dans nos stages ? » On a peu de contrôle. (PRAS - Responsable universitaire-06, p. 124/180)

L'évaluation sommative juste, rigoureuse et conforme aux attentes des programmes du travail accompli par un stagiaire relève de la PEA, mais aussi de la PSU et parfois, selon les milieux, d'autres acteurs comme la direction d'établissement et le stagiaire lui-même. Cette autre responsabilité implique qu'il faille parfois formuler des évaluations défavorables et même attribuer des échecs. Enfin, les formateurs et les programmes ont pour responsabilité de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage, à l'intégration et au transfert de connaissances et d'habiletés pertinentes sur les plans professionnel et scientifique. Mais le projet de devenir enseignant n'est-il pas d'abord celui des stagiaires ? Ne peut-on pas attendre d'eux qu'ils s'engagent résolument dans leur développement personnel et professionnel et qu'ils saisissent chaque occasion de s'améliorer ? Selon une PSU, tous les stagiaires ne sont pas également disposés face à leur propre développement professionnel.

Puis les difficultés aussi quand l'étudiante n'a pas d'ouverture, qu'elle ne se place pas comme apprenante. [...] Il y a un manque d'enseignants ici en [région X]. Donc les stagiaires, même si elles sont en première année d'université, souvent elles vont faire de la suppléance. Et quand elles arrivent en stage, il faut que je leur dise : « Tu es présentement, même si tu fais de la suppléance et que ton dossier est ouvert à la commission scolaire, une apprenante. Tu as le statut d'étudiante. Tu n'as pas le statut d'enseignante. » Donc certaines étudiantes ont de la difficulté à se positionner. (Superviseur-06, p. 110 /180).

La citation qui précède soulève le problème de la confusion due au double, et dans ce cas précis, au triple rôle de la personne stagiaire. En effet, durant leur stage les étudiants portent deux chapeaux : celui d'étudiant au baccalauréat et celui d'aspirant enseignant. Chacun de ces statuts est associé à des obligations différentes. Dans la situation décrite plus haut, un troisième chapeau s'ajoute : celui d'enseignant suppléant. Cette multiplicité des rôles n'est pas sans engendrer de la confusion, non seulement pour les stagiaires, mais également pour les enseignants associés puisqu'ils peuvent, dans certaines circonstances, avoir l'impression de juger des collègues, un élément qui rappelle la situation vécue en enseignement professionnel telle qu'évoquée plus haut.

Dans cette dernière section, les participants indiquent que la formation de professionnels de l'enseignement est une entreprise collective qui engage la responsabilité de chacun y compris les stagiaires dont c'est le projet de carrière qui s'édifie progressivement d'une activité de formation à l'autre. Ceci implique que chacun doit être déterminé à exercer au mieux son jugement professionnel au profit de l'étudiant, du programme, de la profession et des apprenants à qui se destinent les services éducatifs. Or, si du côté des formateurs tous n'affichent pas les mêmes exigences, du côté des stagiaires, tous ne montrent pas autant de souplesse et d'ouverture qu'attendu. Pour ces derniers, composer avec l'alternance entre les milieux de formation est apparemment plus facile que d'apporter les ajustements identitaires qu'elle implique.

5. Discussion

Les rédacteurs du document d'orientation de la formation initiale à l'enseignement publié en 2001 (Gouvernement du Québec, 2001) ont appelé à la mise en place de programmes offrant aux futurs enseignants des activités de formation plus fortement intégrées où l'alternance entre épisodes de formation à l'université et en contexte scolaire contribuerait à rendre les apprentissages professionnels plus signifiants, cohérents et intégrés.

Les résultats préliminaires présentés dans la section précédente indiquent toutefois que l'intégration des apprentissages réalisés dans chacun des milieux de la formation initiale constitue un défi de tous les instants. Ils suggèrent également que les programmes de formation initiale à l'enseignement demeurent, du moins au Québec, des dispositifs de type "*People Processing*" (Tardif & Lessard, 1999) relativement éclatés en raison de la multiplication des formateurs aux statuts distincts qui interviennent dans des créneaux spécifiques (ex.: la formation pratique) auprès d'imposantes cohortes de candidats. Cette diversité d'intervenants dont les liens d'attachement fonctionnels avec les programmes sont plus ou moins forts, parfois inexistant, et dont les offres identitaires (Kaddouri, 2008) ne sont pas toujours compatibles entre elles ni avec celle de l'institution ajoutée à la difficulté déjà présente de systématiser les occasions de coordination, de collaboration et de coopération (Marcel et al., 2007) sur un éventail de considérations importantes qui engagent pourtant leur responsabilité collective face aux stagiaires (Correa-Molina & Gervais, 2011), à la profession et à la société.

Les constats rapportés dans cet article indiquent que les conditions de formation offertes aux futurs enseignants sont caractérisées par de la discontinuité. Comment celle-ci est-elle ressentie par les stagiaires en enseignement de même que par les formateurs qui les accompagnent à l'université et en stage ? Cette question ne trouve pas de réponse entièrement satisfaisante d'autant que l'angle d'entrée de notre recherche comportait un

biais : l'attention a été dirigée sur les difficultés et les échecs vécus par des stagiaires de différents domaines de l'enseignement.

Toutefois, toute discontinuité dans le cours de l'expérience n'est pas mauvaise dans l'absolu : elle est, de fait, incontournable. Comme l'indique Pineau (1989), l'expérience est d'abord rupture de la continuité et mène à l'éclatement de la forme antérieure. Pour que cette perturbation expérientielle soit productive sur le plan du développement professionnel, il faut que la forme soit reconstruite, que la continuité soit réorganisée pour que la discontinuité soit intégrée. L'accompagnement fourni aux stagiaires doit, en principe, soutenir ce nécessaire travail de reconstruction des formes d'où l'importance de bien sélectionner les ressources chargées de l'encadrement et de l'accompagnement du stage. Mais il demeure qu'au départ, ce travail suppose un engagement actif de la part des futurs enseignants. Or, comme les résultats présentés plus haut tendent à le montrer, leur engagement dans leur propre projet de formation n'est pas toujours optimal parce qu'ils assument plus ou moins pleinement leur rôle d'étudiant, qu'ils composent difficilement sur le plan identitaire avec les changements de rôles qu'ils doivent opérer rapidement tout en discernant plus ou moins bien les responsabilités rattachées aux uns et aux autres et, enfin, parce que leurs demandes identitaires sont plus ou moins fortement compatibles à celles des formateurs ou de l'institution universitaire de formation à l'enseignement.

6. Conclusion

Les résultats préliminaires présentés dans cet article sont tirés d'une recherche qui s'intéressait à des situations vécues par des acteurs appelés à interagir dans un contexte d'alternance entre deux milieux de formation professionnalisante : l'université et l'école. Si les participants interrogés dans le cadre de celle-ci ont affirmé toute l'importance du stage supervisé sur le plan de l'apprentissage du métier d'enseignant, ils ont également permis d'identifier des obstacles et des conditions qui peuvent non seulement compliquer l'interaction du stagiaire avec ses différents environnements d'apprentissage professionnel, mais aussi affecter sa capacité à transiter à répétition de l'un à l'autre. La continuité de l'expérience, l'un des cinq critères jugés essentiels pour qualifier un apprentissage d'expérientiel (Illeris, 2007), demeure constamment mise sous tension par un ensemble de décalages voire de conflits liés, par exemple, à la structure des programmes, au morcellement des activités de formations; à la difficile articulation des volets dits théorique et pratique, à la disparité des degrés d'engagement et de responsabilité au sein des équipes de formateurs ainsi qu'à la circulation déficiente de l'information entre ceux-ci; aux écarts entre les discours véhiculés par l'université et le milieu scolaire sur la profession, les pratiques et les modèles pédagogiques; aux difficultés des stagiaires et de leurs accompagnateurs de terrain de traduire les contenus vus durant les cours en des interventions efficaces et appropriées aux circonstances, etc.

Dans un article récent, Chaliès et Bruno (2017) estiment que l'utilité même du principe de l'alternance peut être questionnée, notamment lorsque les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas optimales et que le partenariat entre l'université et les milieux scolaires ne demeure qu'essentiellement fondé sur la bonne volonté des partenaires. Il ressort de la présente étude que les conditions d'une alternance productive entre les sphères de la formation universitaire et de la formation supervisée en contexte de travail à l'école ne sont pas toujours rassemblées de façon optimale et qu'elles peuvent même avoir des conséquences développementales indésirables pour certains stagiaires. En ce sens, la position de Chaliès et Bruno (2017) évoquée plus haut doit continuer de nourrir nos réflexions sur l'alternance notamment s'il est question d'accompagner les stagiaires dans la reconstruction d'un sens de la continuité de leur expérience. L'enjeu ne réside donc pas tant dans l'opérationnalisation des protocoles administratifs régissant les allers-retours des futurs enseignants entre l'université et les milieux scolaires que dans l'identification, la planification et la régulation des conséquences développementales et identitaires de ces transitions répétées. D'autres considérations contribuent aussi à l'introduction de ruptures de continuité dans le développement professionnel en formation initiale à l'enseignement ce qui doit nous amener à réfléchir plus globalement aux causes des difficultés en stage tout comme à celles menant à la réussite.

Références bibliographiques

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Chaliès, S. et Bruno, F. (2017). Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance : étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 373, 475-487.

- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231–236. doi:10.7202/1008984ar
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 7–26.
- Desbiens, J.-F., Lepage, M., Gervais, C. et Correa Molina, E. (2015). Field Experience Dans Canadian Initial Teacher Education. Dans T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 183-206). Ottawa, ON: Canadian Association for Teacher Education.
- Faculté des sciences de l'activité physique. (2018). *Planification des postes 2018*. Document non publié, Université de Sherbrooke, Département de kinanthropologie.
- Gauthier, C. (2003). *Depuis le rapport Parent - Vers un modèle professionnel de formation des enseignants au Québec*. Journal Le Devoir, 19 novembre. <http://www.ledevoir.com/non-classe/40902/depuis-le-rapport-parent-vers-un-modele-professionnel-de-formation-des-enseignants-au-quebec>_Consulté le 07-02-2017.
- Gouvernement du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement—Les orientations— Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Helou, C. et Lanthau, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier? *Recherche et Formation*, 57, 65-78.
- Holvast, A.-J., Wubbels, T. et Brekelmans, M. (1993). Socialization in Student Teaching. Dans T. Wubbels et J. Levy (Eds.), *Do You Know What You Look Like?* (pp. 136-145). Londres : Falmer Press.
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Londres : Routledge.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 59-82). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Knowles, J.G. et Cole, A.L. (1998). Developing practice through field experiences. Dans F.B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook. Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 648-683). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kosnik, C. (2009). It is not just practice: Conflicting goals, unclear expectations. Dans F.J. Benson et C. Riches (Eds.), *Engaging in conversations about ideas in teacher education* (pp. 65–71). New York: Peter Lang.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lewin, K. (1951). Field theory and learning. Dans D. Cartwright (Ed.), *Field theory in social science: selected theoretical papers* (pp. 60-86). Oxford: Harper.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset-Bagnoud, D. (2007). Introduction. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez et D. Périsset-Bagnoud (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-20). Bruxelles : de Boeck.
- Marois, T., Leclercq, G. et Oudart, A.-C. (2014). L'accompagnabilité, une propriété des dispositifs de formation en alternance. *Éducation et Francophonie*, 421, 136-150.
- Nunez Moscoso, J. (2013). *Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse II Le Mirail - Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Patroucheva, M. (2014). La professionnalisation à l'université malade de la *stagification* : à qui profite le stage ? *Éducation et socialisation*, 35. consulté le 28 janvier 2016 à l'adresse <http://edso.revues.org/719>
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100-101, 23-30.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'Université dans une approche-programme – Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales polytechnique.
- Proulx, P. (1997). *Expériences d'intégration du sentiment d'échec et pratiques de formation* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. (R. Kaelen trad.). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, M. (2001). *L'adaptation humaine. Un processus biopsychosocial à découvrir* (2^e édition). Anjou : Saint-Martin.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.merha.2007.01.0067
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2013). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70. Consulté à l'adresse <http://rechercheformation.revues.org/1885>

Annexe 1

Catégories d'analyse pertinentes à cette contribution

2.0 Formation universitaire à l'enseignement	Dans cette rubrique, le participant donne des informations concernant sa perception du programme de formation.
2.1 Appréciation globale	Dans cette rubrique, le participant donne une appréciation d'ensemble de la formation initiale à l'enseignement. Il en identifie les aspects positifs et plus négatifs et peut même en apprécier la pertinence globale au regard des exigences présentes et futures du métier.
2.2 Pertinence et utilité des activités de formation	Dans cette rubrique, le participant donne une appréciation portant spécifiquement sur les cours, les séminaires et les laboratoires de la formation initiale à l'enseignement. Il en identifie les aspects positifs et négatifs et peut en apprécier la pertinence au regard des exigences présentes et futures du métier. Il précise ce que les cours, les séminaires et les laboratoires apportent ou n'apportent pas à la formation initiale à l'enseignement.
2.3 Articulation théorie-pratique	Dans cette rubrique, le participant décrit l'absence ou la présence ainsi que la qualité des liens (transferts, réinvestissements, concordance, cohérence) entre, les contenus (informations, approches, ...), les valeurs (de l'université et du milieu scolaire), les travaux universitaires et les activités auxquelles participent les PES dans le cadre : 1- du stage, 2- des cours universitaires.
5.0 Description des difficultés rencontrées en stage	Dans cette rubrique, le participant décrit les obstacles rencontrés. Exprime : 1- un manque ; 2- un niveau insatisfaisant de maîtrise ; 3- une quantité insuffisante de ressources ou d'actions ; 4- les effets attribués à ces éléments ; 5- les causes attribuées à ces éléments.
5.2 Difficultés liées aux contextes, aux structures	Dans cette rubrique, le participant décrit les obstacles rencontrés liés au contexte (clientèle, environnement physique) et à la structure de la formation pratique (durée et configuration du stage). Réfère : 1- à l'organisation et la qualité des cours ou des stages ; 2- à la structure des cours universitaires, des départements ou facultés, des écoles, des commissions scolaires ; 3- aux ressources matérielles, financières et humaines ; 4- à la sélection des étudiants.
5.3 Difficultés liées aux autres acteurs	Dans cette rubrique, le participant décrit les obstacles rencontrés liés aux autres acteurs. Réfère au travail, à la compétence des enseignants associés, des superviseurs ou des autres intervenants dans le cadre de : 1- leurs interventions avec l'étudiant ; 2- la préparation ou le suivi de ces interventions ; 3- l'interaction : personnelle (antipathie, sympathie...) ou professionnelle (divergences ou convergences de points de vue, de valeurs, d'enjeux ou d'intérêts...) ainsi que la collaboration avec les autres intervenants ; 4- leurs autres fonctions qui influencent leurs actions liées au stage.

Collaboration à l'organisation des stages

La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires

Liliane Portelance*, **Josianne Caron**** & **Laurence Murray-Dugré***

* Université du Québec à Trois-Rivières
3351 Boul. des Forges, Trois-Rivières
Liliane.Portelance@uqtr.ca
Laurence.Murray-Dugre@uqtr.ca

** Université du Québec à Rimouski - Campus de Lévis
1595 Boulevard Alphonse-Desjardins, Lévis
Josianne_Caron@uqar.ca

RÉSUMÉ. La formation initiale à l'enseignement pose des exigences de collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire (Portelance, Martineau et Caron, 2014). Or, les cultures institutionnelles sont distinctes dans les savoirs qui les fondent et dans les modes de partage de ces savoirs. Elles dépendent en grande partie du contexte organisationnel (Bernoux, Amblard, Herreros et Livian, 2005). Selon Varrati, Lavine et Turner (2009), il existe certes des tensions entre les deux milieux, mais celles-ci peuvent être atténuées si une bonne communication est maintenue et si toutes les personnes impliquées travaillent dans le même but. Nous avons mené une recherche visant à explorer diverses facettes de la collaboration interinstitutionnelle dans le contexte de la formation des stagiaires en enseignement. Des entretiens individuels semi-dirigés avec des responsables universitaires de l'organisation des stages nous ont permis d'identifier plusieurs défis à relever.

MOTS-CLÉS : collaboration interculturelle, collaboration entre milieux universitaire et scolaire, stages en enseignement, organisation des stages, défis de la collaboration

1. Introduction

Les acteurs des milieux scolaire et universitaire sont régulièrement appelés à collaborer. Aux États-Unis, par exemple, des chercheurs rapportent des expériences de partenariat établi entre université et école, que ce soit pour l'amélioration des apprentissages du futur enseignant (Robinson, Myran, Strauss & Reed, 2014), la construction de l'identité professionnelle (Stairs, Corrieri, Fryer, Genovese, Panaro & Sohn, 2009) ou une meilleure préparation à l'insertion dans la profession (Bahr, 2013). Au Québec, des recherches tentent de rapprocher les chercheurs et les praticiens dans le but, notamment, d'améliorer la formation des stagiaires en enseignement dont celles de Correa Molina (2008), Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu et collaborateurs (2008) & Collin, (2010). Par ailleurs, la formation des stagiaires exige des ententes entre les institutions universitaire et scolaire, mises à exécution en grande partie par des responsables de l'organisation des stages. Ces derniers prennent en compte conjointement différents aspects organisationnels de la formation du stagiaire en milieu de pratique. Depuis plusieurs décennies, ils harmonisent leurs actions pour mettre en œuvre le processus d'accueil et d'encadrement des stagiaires. Au cœur de l'organisation des stages, ils sont ainsi appelés à collaborer. Or, porteurs de valeurs institutionnelles propres à l'institution qu'ils représentent (Aumais, Laflamme & Venne, 2012) et adhérant à des logiques professionnelles distinctes, leur collaboration pose des défis (Varrati, Lavine & Turner, 2009; Rouiller & Pillonel, 2010).

Dans une communication antérieure (Caron & Portelance, 2015), nous avons analysé les défis de cette collaboration selon la perception qu'en ont des responsables de l'organisation des stages en milieu scolaire. Dans ce texte, nous exposons les défis identifiés par leurs vis-à-vis du milieu universitaire. Cette présentation suivra celle du contexte et de la problématique, des référents conceptuels et de la méthodologie de la recherche. Une discussion des résultats exposés et une conclusion compléteront le texte.

2. Contexte et problématique

Dans plusieurs sociétés, la formation initiale à l'enseignement se déroule en alternance à l'université et dans les écoles. Au Québec, répartie sur quatre ans, elle inclut un stage par année de formation. La durée des stages augmente d'une année à l'autre atteignant un total de 700 heures. Cette alternance fait appel au partenariat entre les institutions universitaires et scolaires, selon une approche-programme qui vise une formation professionnalisante intégrative (Ministère de l'Éducation, 2001). Ainsi, les apprentissages des futurs enseignants, qu'ils soient effectués à l'université ou dans une école, sont idéalement interdépendants. Les uns sont essentiels aux autres et il est souhaité que l'ensemble forme un système cohérent (Tardif & Jobin, 2014). Dans le but de tendre le mieux possible vers la cohérence de la formation, des ententes formelles sont établies par chacune des universités avec des commissions scolaires. Les responsables administratifs de l'organisation des stages, représentant respectivement un milieu universitaire et un milieu scolaire, s'entendent sur les modalités de mise en place des accords. L'organisation des stages comporte différents aspects rattachés à leurs rôles : politique et mode de placement, localisation des stagiaires, traitement des demandes particulières ainsi que formation des enseignants associés¹. Des acteurs des deux milieux, en l'occurrence des coordonnateurs et des porteurs du dossier des stages acceptent ainsi d'orchestrer conjointement la formation des futurs enseignants à l'occasion de leurs stages en enseignement ainsi que les aspects logistiques de la formation des enseignants qui leur offrent un encadrement. Or, pour que l'engagement entre deux partenaires institutionnels soit respecté et fructueux, les personnes qui actualisent l'entente doivent se concerter et collaborer, et ce, malgré notamment, les particularités culturelles qui les distinguent.

En effet, même si toutes leurs activités se rattachent au domaine éducatif, elles sont influencées par deux cultures, la culture universitaire et la culture scolaire. Chacun des deux groupes culturels se caractérise par des savoirs, des pratiques, un langage et une dynamique relationnelle, mais aussi par un contexte organisationnel de travail (Bernoux, Amblard, Herreros & Livian, 2005). Que ce soit de manière explicite, par les documents officiels, ou de manière implicite, par les moyens mis en place pour atteindre des objectifs, chacun est porteur des valeurs institutionnelles de l'organisation qu'il représente (Aumais, Laflamme & Venne, 2012). Pour les acteurs investis dans un partenariat interinstitutionnel, la collaboration est en quelque sorte interculturelle. En conséquence, des confrontations de visions peuvent émerger (Dagenais, 2000), notamment quant à la formation des stagiaires, ce qui peut nuire à la rencontre harmonieuse des deux cultures dans un climat de collaboration et à l'atteinte des

¹ L'enseignant associé est le formateur de terrain, nommé parfois le maître de stage.

objectifs de stage. Si la collaboration interorganisationnelle est possible et souhaitable (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008 ; Gajda, 2004), elle ne s'avère pas nécessairement. Selon Varrati, Lavine et Turner (2009), des tensions entre les deux milieux peuvent expliquer le manque de collaboration. Malgré une certaine interdépendance et le partage des responsabilités, les priorités demeurent singulières et de nombreuses décisions ne sont pas prises en commun (Caron & Portelance, 2015). Il est ainsi difficile de créer les conditions essentielles à une formation du stagiaire qui le prépare adéquatement à la profession enseignante. Selon des responsables scolaires de l'organisation des stages, le manque de collaboration avec leurs partenaires universitaires empêche de dépasser la simple coordination et, conséquemment, de mieux agir sur les conditions favorables à la formation du stagiaire et, ultimement, sur la rétention dans la profession (Caron & Portelance, 2015). À leur avis, les conséquences sont néfastes : un placement non approprié au profil de formation du stagiaire ; des situations problématiques mal analysées, faute d'informations, au détriment des apprentissages du stagiaire ; des enseignants associés manquant de compétences. Le défaut de circulation de l'information entre deux organisations de cultures différentes est également signalé par Aumais, Laflamme et Venne (2012), pouvant engendrer des incompréhensions et des interprétations singulières de la finalité de la formation en stage. Ces constats indiquent que, pour actualiser en collaboration les ententes partenariales, les personnes responsables de l'organisation des stages doivent surmonter des obstacles et relever des défis.

Plusieurs recherches portent sur les interactions ou la collaboration entre les deux acteurs clés de la formation du stagiaire, c'est-à-dire l'enseignant associé, dont le quotidien professionnel se déroule dans le milieu scolaire, et le superviseur, qui représente l'université (Gervais, 2008 ; Portelance, Martineau & Caron, 2014 ; Rodgers, 2004 ; Sim, 2010). D'autres intervenants ont d'importantes responsabilités. Chargés notamment du placement des stagiaires, ils agissent en amont du travail de ces deux acteurs clés en préparant, d'une certaine façon, le terrain pour le stage. Ils demeurent ensuite actifs pour soutenir le bon déroulement de chacun des stages. À notre connaissance, il n'existe pas de travaux qui se penchent sur les rapports collaboratifs entre les responsables universitaire et scolaire de l'organisation des stages. Nous avons déjà identifié les défis de la collaboration selon le point de vue des responsables du milieu scolaire (Caron & Portelance, 2015). Poursuivant notre investigation, nous avons voulu mieux comprendre comment s'actualise la collaboration interculturelle en tentant de répondre à la question suivante : quels défis de la collaboration sont signalés par les responsables universitaires de l'organisation des stages ?

3. Référents conceptuels

Le cadre conceptuel sur lequel s'appuie le traitement de la question de recherche aborde les particularités des cultures universitaire et scolaire et la collaboration au travail.

3.1 Culture universitaire et culture scolaire

Nous adoptons le terme culture pour désigner la culture d'un point de vue ethnologique. À l'instar de Fornara (2006), nous l'associons à des symboles utilisés par un groupe dans l'expression continue de ses croyances, ses coutumes, ses habitudes. Parmi ces symboles, mentionnons un vocabulaire couramment utilisé, des manières d'interagir, des intérêts d'ordre culturel, des valeurs dont la valeur accordée à l'éducation.

Qu'elle soit universitaire ou scolaire, la culture institutionnelle est fortement ancrée dans la culture dominante des membres de l'institution. Aumais, Laflamme et Venne (2012) s'intéressent à la « culture d'organisation » qu'ils définissent comme l'ensemble des croyances, des attitudes et des valeurs partagées par les membres de l'organisation. Elle influencerait ses membres dans leur ouverture, leurs modes de communication, leurs relations interpersonnelles et même l'efficacité de l'organisation. Selon Boudrault (2015), s'appuyant sur les éléments proposés par Abravanel *et al.* (1988), chaque organisation serait composée d'un système socioculturel, qui englobe notamment les politiques et les processus de gestion, d'un système culturel, qui touche les valeurs et les principes de base de l'organisation, ainsi que des acteurs qui contribuent à la construction de la culture organisationnelle et qui en sont les porteurs.

La culture universitaire est notamment associée aux savoirs théoriques et aux activités de recherche, au développement et à la diffusion des connaissances. Elle met l'accent sur le rayonnement de l'institution, la valorisation de ses travaux et son rôle de leader dans le domaine de la recherche, et elle accorde de l'importance à l'enseignement et à la réussite de ses étudiants (Lovegrove & Clarke, 2008). Gohard-Radenkovi (2002) présente

la culture universitaire sous d'autres aspects. Elle écrit : « ... la culture universitaire, comme toute culture sociale, possède ses rites, ses codes, ses valeurs, ses pratiques, [...] ses critères de sélection, ses rites de passation, ses comportements codifiés » (p. 9). Cette affirmation trouve écho dans une société où les universités sont implantées dans des régions diversifiées dont les priorités peuvent différer en fonction de la culture sociale environnante.

Dans la culture scolaire, l'élève figure au premier plan. Il est au cœur des documents officiels de l'école. Dans les écoles, on vise la réussite scolaire, l'augmentation du taux de diplomation, l'organisation de services de qualité pour l'élève, mais aussi les moyens d'attirer les bons sinon les meilleurs élèves (Dupriez, 2015). Le milieu scolaire interroge la pertinence des savoirs théoriques. À cet égard, les enseignants associés que sont les formateurs de terrain font peu appel aux savoirs théoriques dans leur vécu quotidien (Caron & Portelance, 2017). À l'école, les savoirs expérientiels sont valorisés (Dagenais, Janosz, Abrami & Bernard, 2007; Nelson, Leffler & Hansen, 2009) de sorte que l'exercice de la profession pendant les stages peut provoquer chez les stagiaires des déséquilibres cognitifs (Balleux, 2006) et les amener à ressentir un choc de cultures (Tülüce, 2016). Il leur faut une grande capacité d'adaptation et le développement progressif d'un sentiment d'appartenance à une culture que Balleux (2006) nomme la culture-école. C'est aussi la culture-commission scolaire et la culture-environnement.

Le dialogue collaboratif peut servir de catalyseur pour faciliter le développement d'une compréhension réciproque de la perspective de l'autre (Johnston & Kirschner, 1996), par exemple chez les responsables de l'organisation des stages. Or, la collaboration entre les acteurs de cultures différentes nécessite de promouvoir l'ouverture, la rigueur et le respect (Clément, Tourigny & Doyon, 1999).

3.2 Collaboration au travail

Le vocable collaboration est utilisé selon diverses acceptions. De plus, il est associé à plusieurs concepts qui lui sont afférents, comme la collégialité, la coordination et la coopération. La collégialité réfère généralement aux relations quotidiennes au travail, aux conversations amicales, au partage de ressources et d'idées, au soutien mutuel dans l'exécution des tâches (Boies, 2012). Pour Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud (2007), la coordination s'inscrit dans un environnement structuré. Dans le milieu de l'éducation, elle est d'ordre administratif ou pédagogique. Il va de soi que la coordination est un impératif pour les responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages en enseignement. Ces derniers doivent également coopérer, c'est-à-dire travailler ensemble dans un but commun (Garcia & Marcel, 2011), ayant la responsabilité d'assurer conjointement l'actualisation de l'entente qui lie l'université et le milieu scolaire. Leur coopération fait appel à la répartition des tâches dans l'exécution d'une tâche globale (McEwan, 1997). La collaboration est également souhaitable, quoique plus exigeante, surtout dans un espace interprofessionnel où les acteurs ne partagent pas la même logique professionnelle (Savoie-Zajc & Dionne, 2001). De plus, elle requiert l'entraide, l'interdépendance et la confiance mutuelle (Little, 1990) dans un rapport égalitaire où chacun peut exprimer ses idées et son point de vue (Morgan-Fleming, Simpson, Curtis & Hull, 2010). C'est ainsi que l'argumentation, les remises en question et les discussions sont partie prenante d'une dynamique collaborative (Portelance, Pharand & Borges, 2011).

Rey et Gremaud (2013) ont analysé les pratiques de collaboration dans l'environnement scolaire où doivent s'intégrer des enseignants débutants. Les auteures ont extrait de leur analyse les principaux enjeux de la collaboration. Les enjeux contractuels réfèrent aux aspects formels des liens avec l'employeur, comme le statut d'employé et les conditions de travail. Les enjeux professionnels correspondent aux rôles exercés dans le cadre du travail. Les enjeux relationnels touchent les interactions avec différentes personnes associées de près ou de loin à l'exercice des rôles. Finalement, les enjeux individuels, d'ordre émotionnel, dépendent des relations interpersonnelles. Avec une adaptation des résultats de Rey et Gremaud (2013), il est possible de mettre en évidence les défis de la collaboration entre les responsables universitaire et scolaire de l'organisation des stages en enseignement. En effet, la dynamique interactive dans ce contexte de collaboration peut être analysée sous les aspects contractuels, professionnels et relationnels. À cet égard, le texte présenté ici offre une réponse à la question suivante : quels sont les défis de la collaboration pour les responsables universitaires de l'organisation des stages?

4. Éléments méthodologiques

Une méthodologie de recherche de nature qualitative interprétative a été utilisée pour analyser le point de vue des acteurs responsables de la collaboration inhérente à l'organisation des stages de la formation initiale à l'enseignement. Nous avons ainsi pu connaître les représentations de la collaboration au travail et le sens que les personnes donnent à leurs actions professionnelles. En somme, nous avons eu la possibilité de nous rapprocher du

monde intérieur des participants (Coulon, 1987) dans un contexte particulier (Dumez, 2011). De fait, nous avons traité des données descriptives en provenance du discours des participants.

En 2014 et 2015, treize responsables institutionnels du dossier des stages en enseignement, sept du milieu scolaire et six du milieu universitaire, ont composé le groupe de participants à la recherche. Les participants étaient rattachés respectivement à sept commissions scolaires et six universités, en tant que responsables du dossier des stages dans leur milieu de travail. Les personnes ayant répondu à notre invitation ont pris part à un entretien individuel téléphonique d'une durée approximative de 45 minutes.

Quoique se rapportant de manière générale à l'organisation des stages, la principale responsabilité des participants universitaires varie : direction du Bureau de la formation pratique, coordination des stages, placement de stagiaires. L'entretien semi-dirigé, enregistré sur bande sonore, comportait les principaux thèmes suivants : le contexte institutionnel général et particulier, la culture professionnelle du milieu et la collaboration avec les acteurs du milieu partenaire. Les propos des participants ont été transcrits intégralement. Le modèle d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) a été choisi. Après une première lecture flottante, des unités de sens ont été repérées. Le travail partagé par la chercheuse et deux assistantes de recherche, a permis d'établir des catégories émergentes, de préciser le codage et de s'entendre sur les unités de sens (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006). De plus, des synthèses partielles ont contribué à la compréhension du discours et à la structuration de la présentation des résultats. Les catégories émergentes, respectivement d'ordre contractuel, professionnel et relationnel, ont été associées aux principaux défis de la collaboration (Rey & Gremaud, 2013). Le défi d'ordre émotionnel n'a pas été mis en évidence dans les propos des participants, possiblement parce que les acteurs de la collaboration étudiée sont rarement en présence physique les uns des autres. Ils utilisent généralement des moyens de communication à distance, comme le téléphone et le courriel, et se réfèrent à des documents auxquels ils ont accès.

5. Résultats

L'analyse des résultats permet d'identifier, selon les responsables des milieux universitaires, les défis de la collaboration avec le milieu scolaire. Nous présentons les défis d'ordre contractuel et les défis d'ordre professionnel. L'espace manque pour ajouter les défis d'ordre relationnel. Pour chacun d'eux, nous avons établi des spécificités. Ainsi, en ce qui concerne l'organisation des stages, nous avons une meilleure compréhension des défis à relever et des efforts à déployer pour collaborer à la concrétisation des ententes interinstitutionnelles. Nous avons analysé les propos des participants, tels que rapportés intégralement dans les paragraphes suivants.

5.1 Défis d'ordre contractuel

Dans notre analyse des données, les défis d'ordre contractuel se rapportent à ce qui touche, de près ou de loin, aux ententes entre une université et un milieu scolaire. Ces ententes formalisent la collaboration et précisent les responsabilités respectives. Notons, d'une part, que les universités sont soumises aux exigences du ministère de l'Éducation en ce qui concerne la formation des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation, 2001). Leurs attentes à l'égard du milieu qui accueille un stagiaire en dépendent. Par ailleurs, il est clairement indiqué que la collaboration du milieu scolaire est nécessaire à la formation des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation, 2001 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). D'autre part, le milieu scolaire établit des protocoles de placement des stagiaires que les universités doivent respecter.

Les défis d'ordre contractuel sont regroupés ainsi : respecter les règles explicites et les normes, définir et clarifier les rôles respectifs, transmettre les informations. Dans les paragraphes suivants, nous illustrons les défis par des propos des participants.

5.1.1 Respecter les règles

Chaque université établit des ententes avec plusieurs commissions scolaires afin de pouvoir placer tous ses étudiants dans un milieu de stage. D'une commission scolaire à l'autre, les règles et les modalités de fonctionnement varient. Le défi pour les universitaires consiste à respecter les règles des unes et des autres. Ce défi est d'autant plus difficile à relever que les règles changent au fil des années et même au fil des mois, ce que mentionne une participante : « Chaque commission scolaire a ses propres règles et [...] ses propres besoins de

placement, même pour des contrats, des stages en situation d'emploi, par exemple, et c'est difficile » (Virginie, U1²).

À la fin de chaque trimestre ou de chaque année scolaire, selon les attentes du milieu scolaire, le gestionnaire universitaire doit envoyer un rapport au responsable des stages de chacune des commissions scolaires qui a accueilli un ou des stagiaires. Le rapport, transmis également au ministère de l'Éducation, comporte notamment des informations qui varient selon la durée effective du stage. Comme la commission scolaire a droit à une allocation ministérielle moindre si le stagiaire n'a pas complété son stage, le défi s'alourdit : « [Il faut que] j'envoie aux commissions scolaires un rapport disant que telle école a reçu tel stagiaire qui était jumelé avec tel prof et que le prof a droit à la pleine compensation parce que le stagiaire était là tout le temps » (Ofelia, U3).

Parmi les règles auxquelles le milieu universitaire peut tenir, il y en a une qui porte sur la suppléance pendant le stage : le stagiaire n'est pas autorisé à faire de la suppléance. Or, les écoles font face à une pénurie d'enseignants suppléants. Le défi pour le responsable du dossier des stages consiste à obtenir la collaboration du milieu de stage. L'un des participants parle ainsi de la situation, qu'il juge problématique : « C'est que nous, on a des exigences, on a une rigueur et dans nos politiques, c'est que nos étudiants qui s'en vont en stage ne doivent pas faire de la suppléance pendant leur stage [...] Et d'ailleurs la convention collective des enseignants mentionne qu'un stagiaire ne peut pas être appelé à faire de la suppléance durant son stage » (Benoit, U2). Le participant poursuit : « Les commissions scolaires n'aiment pas ça qu'on soit rigoureux là-dedans. Ils aimeraient bien qu'on laisse ouverte la possibilité qu'un étudiant fasse des suppléances pendant qu'il est dans l'école [...] Notre stagiaire est en formation, il doit s'y [au stage] consacrer complètement » (Benoit, U2).

Le milieu universitaire est aux prises avec des contraintes associées à la volonté d'offrir une formation de qualité, ce qui l'amène à formuler des exigences quant au placement des stagiaires. En voici deux exemples : 1) afin de préparer le stagiaire à enseigner dans différents milieux scolaires, il importe qu'il fasse ses stages dans des écoles distinctes ; 2) dans le but d'obtenir un brevet d'enseignement de l'éthique et culture religieuse, le stagiaire doit être encadré par un enseignant associé dont la tâche est majoritairement composée de périodes d'enseignement de cette discipline. Pour une commission scolaire, ces attentes ne sont pas toujours simples à satisfaire alors que, pour le milieu universitaire, ces contraintes doivent nécessairement être prises en compte. Une participante déplore « la non-compréhension des commissions scolaires des contraintes que l'on a » (Ofelia, U3), Elle met ainsi en évidence la nécessité de clarifier les impératifs dans chacun des milieux et les rôles respectifs des responsables.

5.1.2 Définir et clarifier les rôles

Les acteurs universitaires entretiennent des relations professionnelles soutenues avec des acteurs du milieu scolaire. Il importe que les uns et les autres connaissent les rôles de leur vis-à-vis. Les participants universitaires le signalent expressément dans les exemples qui suivent.

Lorsqu'une situation particulière se présente pendant le stage, le responsable universitaire de l'organisation des stages en est souvent informé par l'étudiant, le superviseur ou le responsable du dossier des stages à la commission scolaire. Or, il n'a pas le loisir de discuter de la situation avec l'interlocuteur de son choix. Des rôles spécifiques sont attribués à la direction d'établissement scolaire. Une participante l'affirme : « Je place la demande toujours à la direction. Je ne peux pas passer outre la direction et aller directement aux enseignants » (Laurie, U5). Le défi réside dans la spécification des rôles pour éviter de compromettre la collaboration. Si les rôles ne sont pas clarifiés, « on finit par se comprendre, mais souvent on y va par tâtonnement » (Virginie, U1).

Quand il est question des rôles des enseignants associés, les participants du milieu universitaire manifestent quelques insatisfactions. Par exemple, au sujet des enseignants associés qui négligent leurs rôles auprès du stagiaire, Virginie (U1) mentionne : « Il doit encadrer le stagiaire ; c'est ça qu'on cherche [...], celui [un enseignant] qui va accompagner ce stagiaire-là ».

Selon un participant, la collaboration est facilitée du fait qu'il y a un responsable par commission scolaire. Un commentaire semblable s'applique aux universités : « mon rôle se situe plus au niveau de faire le lien entre l'Université et les milieux scolaires et [je m'occupe de] la logistique des stages de tous les programmes en enseignement » (Ofelia, U3). Toutefois, les modalités de fonctionnement du milieu scolaire ne sont pas uniformes. Ainsi, selon Virginie (U1), la collaboration peut être difficile à maintenir : « chaque commission scolaire a ses procédures [...] et parfois elles changent, et parfois on l'apprend quand il y a un cas qui se présente, puis on ne sait jamais quoi faire [...] parce que là, on est obligé de s'ajuster rapidement ». La responsable universitaire poursuit : « la situation idéale, c'est une situation où c'est transparent, où chacun connaît son rôle et ses limites, où l'on sait

² Le prénom du participant est fictif; un chiffre est associé à l'université auquel il est rattaché.

ce que l'on doit dire et ne pas dire, et à partir du moment où on sait ce qu'on doit dire, on doit le communiquer rapidement ». En d'autres termes, l'information au sujet des rôles respectifs devrait circuler d'un milieu à l'autre.

5.1.3 Transmettre l'information

Fournir la documentation au milieu scolaire fait partie des moyens de maintenir la collaboration. Le milieu universitaire envoie « des documents, des fiches, des horaires, documents de stage, guides de stage » (Laurie, U5). Cette transmission d'informations a pour but de permettre une bonne formation du stagiaire : « Dans les guides de stage on établit, bien sûr, les objectifs, les compétences que le stagiaire doit développer, et on donne toutes les responsabilités de l'enseignant, les responsabilités du superviseur, les grilles d'évaluation. Autrement dit, on donne [au milieu scolaire] tout le matériel qu'il faut pour faciliter l'encadrement de nos stagiaires » (Benoit, U2). Des documents sont rédigés à l'intention des directions d'établissement : « Un cahier est transmis à nos collaborateurs, c'est-à-dire aux directions d'école avec qui on fait affaire [...], dans lequel on retrouve toutes les particularités de chaque programme en enseignement qui les concerne » (Ofelia, U3). Ce faisant, les directions d'école sont appelées à se renseigner sur plus d'un programme de formation initiale (par exemple : enseignement primaire, enseignement secondaire, adaptation scolaire et sociale). Or, ces documents varient d'un programme à un autre : « Le problème [pour les directions], c'est qu'on n'a pas un outil uniforme pour transmettre l'information aux commissions scolaires » (Virginie, U1).

Des informations au sujet des rôles de l'enseignant associé et du superviseur universitaire sont communiquées au milieu scolaire. Il arrive qu'elles ne soient pas clairement formulées ni précisément transmises, ce qui peut donner lieu à des insatisfactions, notamment celles du stagiaire. Ofelia (U3) l'exprime ainsi : « L'enseignant associé, s'il veut aider sa stagiaire à se développer, s'il ne sait pas trop c'est quoi les attentes du superviseur, il ne pourra peut-être pas aider sa stagiaire à s'améliorer ». Par ailleurs, la circulation des informations peut influencer sur la cohésion des interventions. Une participante observe qu'une information issue d'échanges entre les acteurs des deux milieux serait davantage porteuse de retombées bénéfiques : « Si tout le monde était sur la même longueur d'onde, qu'on en avait discuté et que tout le monde disait la même chose, sûrement qu'il y aurait plus de cohérence » (Bianca, U6). Au sujet de la diffusion de l'information, Ofelia (3) dit : « Les gens nous donnent de l'information sur ce qui a trait à l'engagement de leur personnel enseignant, parce que ça a un impact sur nous aussi, sur la formation qu'on donne à nos étudiants ».

5.2 Défis d'ordre professionnel

Les défis d'ordre professionnel se trouvent étroitement associés aux défis d'ordre contractuel puisque les ententes précisent les responsabilités respectives. Par ailleurs, les responsables de l'organisation des stages reçoivent de nombreux commentaires au sujet du travail accompli par les deux formateurs du stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Ils doivent y réagir avec discernement, professionnalisme et discrétion. Ainsi, les défis mentionnés dans les sections suivantes concernent l'amélioration des pratiques des deux acteurs de la formation en stage ainsi que le partage et l'articulation des connaissances théoriques et pratiques.

5.2.1 Améliorer les pratiques professionnelles

Le défi de l'amélioration des pratiques professionnelles tourne autour de la formation de l'enseignant associé, la formation du superviseur relevant plutôt des responsables pédagogiques des stages. Signalons que les universités sont responsables de la formation depuis 1994 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Selon Bianca (U6), « ça prend quelqu'un [à l'université] qui a le rôle de leader pour ce dossier-là ». Aux yeux des participants, il est impératif d'offrir une bonne formation. Joëlle (U4) s'exprime ainsi : « Nous, ce qu'on voit, c'est que ceux qui suivent les formations d'enseignants associés sont beaucoup mieux outillés pour l'accompagnement de stagiaires ». Une formation adéquate a des retombées sur les compétences des formateurs du stagiaire et il est indispensable que l'enseignant associé et le superviseur soient compétents pour exercer leurs rôles auprès du stagiaire : « Le défi, c'est d'avoir des enseignants associés de plus en plus compétents à jouer leur rôle » (Benoit, U2). Généralement, « c'est la direction qui choisit si tel enseignant est apte à accueillir un stagiaire » (Bianca, U6). La volonté d'améliorer les pratiques de l'enseignant associé incite le milieu universitaire à tenir compte du jugement des enseignants formés quant aux compétences de leur formateur : « Quand on a des mauvaises évaluations au niveau d'un formateur qui a donné les formations, on va se questionner beaucoup, on va rencontrer la personne et on va essayer de voir ce qui s'est passé » (Laurie, U5). Quant à l'amélioration des pratiques du superviseur universitaire, le défi est [...] d'offrir une formation plus structurée ou systématique » (Joëlle, U4).

Idéalement, les deux formateurs devraient agir en collaboration pour favoriser le décloisonnement des apprentissages théoriques et pratiques du stagiaire.

5.2.2 Établir des liens entre théorie et pratique

Le défi de l'articulation des connaissances théoriques et expérientielles est bien présent dans le discours de plusieurs participants. Virginie (U2) croit que les enseignants associés ont une connaissance limitée des contenus enseignés dans le milieu universitaire : « Ça ne veut pas dire qu'ils les connaissent [les contenus]. Ils n'ont pas accès à toutes ces connaissances-là parce que c'est impossible ». Devant cette situation, elle avance : « Le superviseur doit informer l'enseignant associé de ce qui se passe à l'université, des contenus qui sont abordés à l'université ». Une autre participante déclare : « On a travaillé beaucoup à prendre chaque cours et à trouver comment ce cours-là pourrait s'articuler [...] ou se manifester dans le milieu pratique » (Ofelia, U3). Selon elle, l'enseignant associé peut, par ailleurs, avoir diverses occasions de se familiariser avec des savoirs théoriques : « les enseignants qui ont eu une charge de cours ou qui ont participé à des groupes de recherche connaissent un peu la réalité de ce qui se passe ici et donc, ça peut être un plus ». Pour sa part, Benoit (U2) affirme que l'enseignant associé a aussi sa part de responsabilités : « Ce qui est important, comme rôle de l'enseignant associé, c'est de faire en sorte que le stagiaire puisse faire référence aux contenus qu'il apprend à l'université ».

Par ailleurs, les connaissances expérientielles, celles qui sont construites dans la pratique, sont vues comme un important facteur de soutien à la qualité de la formation du stagiaire. À ce sujet, les points de vue sont unanimes. Selon Bianca (U6), « ça prend quelqu'un [le superviseur] qui a de l'expérience sur le terrain, ça c'est clair [...], qui est capable d'établir de bons liens et de conserver de bons liens avec le milieu, avec les enseignants, parce qu'ils ont à travailler beaucoup en collaboration, ça, c'est hyper important ». Pour Laurie (U5), cette connaissance du milieu et de ses particularités, « c'est quelque chose d'essentiel. [...] Les attentes qui sont irréalistes, [c'est quand] on a un superviseur qui n'a jamais vraiment enseigné dans une classe » Ofelia (U3).

6. Interprétation

En ce qui concerne l'organisation des stages en enseignement, nous avons une meilleure compréhension des défis de la collaboration nécessaire à la concrétisation des ententes entre les institutions universitaires et scolaires. En effet, le point de vue des responsables universitaires, à l'instar de celui des responsables scolaires (Caron & Portelance, 2015), met en évidence que la rencontre des deux cultures pose des contraintes.

L'analyse de leur discours indique que la collaboration entre personnes qui ne travaillent pas dans le même contexte institutionnel et qui n'ont généralement pas la même logique professionnelle ne coule pas de source, bien qu'elle soit souhaitable (Garcia & Marcel, 2011; Savoie-Zajc & Dionne, 2001). À la décharge des participants, elle représente en soi un défi à relever. Les responsables universitaires sont porteurs des valeurs de leur institution (Aumais, Laflamme & Venne, 2012), mais aussi des exigences ministérielles quant à la formation initiale à l'enseignement et des règles qui en découlent, dont plusieurs sont établies par le milieu universitaire de manière unilatérale, ce que déplorent les responsables du milieu scolaire (Caron & Portelance, 2015). Ces derniers, se sentant également responsables de la formation des futurs enseignants, sont avant tout centrés sur la formation des élèves (Dupriez, 2015). Par ailleurs, l'adhésion à des visées éducatives rassemble ces partenaires. Si elles se fixent des objectifs immédiats quelque peu différents – d'une part, obtenir le meilleur placement possible au regard des apprentissages du stagiaire et, d'autre part, proposer un enseignant susceptible d'y participer volontairement –, les communications entre les responsables de l'organisation des stages ont une finalité commune : la formation adéquate de la relève enseignante. La rencontre des deux cultures est possible.

Des responsables universitaires déplorent la méconnaissance du rôle du superviseur quant au soutien du stagiaire à l'articulation des savoirs théoriques et pratiques. D'autres se demandent si, sur ce plan, les superviseurs sont aptes à exercer leur rôle. À cet égard, les superviseurs adhèrent-ils à la culture universitaire caractérisée généralement par la valorisation de la recherche et des savoirs théoriques (Lovegrove & Clarke, 2008)? Notons que la plupart ont déjà été enseignants dans les écoles, ce qui peut les rapprocher de la culture scolaire et de ses acteurs. Comme les savoirs expérientiels sont valorisés dans le milieu scolaire, ces superviseurs peuvent-ils tempérer la confrontation des deux visions (Dagenais, 2000) et ainsi favoriser une rencontre harmonieuse des deux cultures, aidant les stagiaires à faire face au choc de cultures (Tülüce, 2016) et à développer un sentiment d'appartenance à la culture-école (Balleux, 2006)?

7. Conclusion

Notre investigation a mené à identifier, selon les responsables universitaires de l'organisation des stages en enseignement, les défis de la collaboration avec leurs vis-à-vis du milieu scolaire. À l'instar de la mise au jour des obstacles à surmonter (Portelance, Martineau & Caron, 2014; Sim, 2010), nous croyons que l'identification des défis à relever représente une occasion d'améliorer la collaboration entre des personnes de cultures professionnelles distinctes. Inversement, le renforcement de la collaboration pourrait devenir un moyen de relever les défis identifiés, à savoir le respect des règles établies, la clarification des rôles, la transmission de l'information et l'établissement de liens entre théorie et pratique. Selon les responsables universitaires de l'organisation des stages, la complémentarité des actions, une circulation complète et transparente de l'information ainsi que la souplesse dans le respect des règles établies sont souhaitables parce que nécessaires pour assurer une formation adéquate aux stagiaires. Ajoutons que la collaboration demande un engagement ferme et continu dans un climat d'entraide, d'interdépendance et de confiance mutuelle (Little, 1990).

Les résultats seraient plus représentatifs du point de vue des responsables de l'organisation des stages si les participants avaient occupé exactement la même fonction dans les différentes universités. Également, il aurait été préférable que toutes les universités québécoises puissent être représentées. Aussi, un seul outil de collecte des données a été utilisé, l'entretien individuel. De ce fait, la triangulation n'a pas été possible. Finalement, le cadre d'analyse, emprunté à Rey et Gremaud (2013), peut avoir eu pour effet de diriger l'analyse du discours à partir des thèmes de l'entretien. Il serait pertinent de mener une investigation au sujet des défis identifiés pour comprendre comment la collaboration interculturelle en contexte d'organisation des stages en enseignement pourrait être améliorée. Des objectifs pourraient toucher précisément les liens entre collaboration et culture professionnelle.

Remerciements

Nous remercions les responsables universitaires de l'organisation des stages pour leur généreuse participation à cette recherche ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour son soutien financier.

Références bibliographiques

- Abравanel, H., Allaire, Y., Firsirotu, M., Hobbs, B., Poupart, R. & Simard, J.-J. (1988). *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Aumais, N., Laflamme, S. & Venne, C. (2012). *Les leviers qui favorisent la collaboration inter-équipes*. Document non publié dans le cadre du séminaire international sur la maîtrise en gestion de la formation, Université de Sherbrooke.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Bahr, D. (2013). It takes a village : investigating the critical role clinical faculty play in mathematics teacher education. *Teacher Development*, 17(4), 518-537.
- Bernoux, P., Amblard H., Herreros, G. & Livian, Y.F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3^e éd.). Paris : Seuil.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance professionnelle chez des enseignants en insertion professionnelle* (Mémoire). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Boudraut, J. (2015). *Étude exploratoire et comparative de deux commissions scolaires du Québec: une commission scolaire francophone et une commission scolaire anglophone. Le point de vue de cadres intermédiaires* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Caron, J. & Portelance, L. (2015, mai). Stages en enseignement et défis de la collaboration interinstitutionnelle. Communication présentée au colloque « La collaboration et le partenariat au service des apprentissages du stagiaire en enseignement » du congrès de l'ACFAS, Rimouski.

- Caron, J. & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien respectif des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et Profession*, 25(1), 34-49.
- Clément, M.-È., Tourigny, M. & Doyon, M. (1999). Facteurs liés à l'échec d'un partenariat entre un organisme communautaire et un CLSC : une étude exploratoire. *Nouvelles pratiques sociales*, 12(2), 45-64.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage: des qualités pour un rôle formateur. Dans E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp.205-219). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 415-438.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. & Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Document non publié, Université de Montréal.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative?. *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Dupriez, V. (2015). Les quasi-marchés scolaires. Dans V. Dupriez (Ed.), *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (pp. 85-99). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Fornara, K. (2006). *École et culture : contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise* (Mémoire). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gajda, R. (2004). Utilizing Collaboration Theory to Evaluate Strategic Alliances. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 65-67.
- Garcia, A. & Marcel, J.-F. (2011). Les pratiques de collaboration du professeur documentaliste de l'enseignement agricole public français. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 125-141). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation: le rôle des superviseurs. Dans M. Boutet, J. Pharand & P. Boudreault (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 92-107). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohard Radenkovic, A. (2002). La culture universitaire comme culture en soi. *Tranel*, 36, 9-24.
- Johnston, M. & Kirschner, B. (1996). This issue: The challenges of school/university collaboration. *Theory into Practice*, 35, 146-148.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lovegrove B. & Clarke J. (2008). Le dilemme de l'université moderne, ou comment concilier des objectifs divergents: l'exemple d'USQ. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 20(2), 163-178.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset-Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans M. Tardif, J.-F. Marcel, V. Dupriez & D. Périsset-Bagnoud (Eds.), *Coordonner, collaborer et coopérer* (pp.7-17). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- McEwan, E. K. (1997). *Leading your team to excellence: how to make quality decisions*. Newbury Park : Corwin Press.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Morgan-Fleming, B., Simpson, D. J., Curtis, K. & Hull, W. (2010). Learning through Partnership: Four Narratives. *Teacher Education Quarterly*, 37(3), 63-79.

- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherche Qualitative*, 26(1), 110-138.
- Nelson, S. R., Leffler, J. C. & Hansen, B. A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Portland : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Portelance, L., Pharand, J. & Borges, C. (2011). Conclusion. Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 201-214). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Martineau, S. & Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. Dans T. Pérez-Roux & A. Balleux (Eds.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp. 209-227). Paris : L'Harmattan.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P. & collaborateurs. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Déposé à la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - Universités (MÉLS-Universités), Québec.
- Rey, J. & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, e-299, 67-77.
- Robinson, J., Myran, S., Strauss, R. & Reed, W. (2014). The impact of an alternative professional development model on teacher practices in formative assessment and student learning. *Teacher Development*, 18(2), 141-162
- Rodgers, J.-H. (2004). *Scripted and strategic power relations within student teaching triad* (Thèse de doctorat). Université de Pittsburgh, Pittsburgh
- Rouiller, J. & MPillonel (2010). Du vécu d'une collaboration professionnelle prescrite. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 125-136), Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Savoie-Zajc, L. & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin & D. Martin (Eds.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (pp. 139-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sim, C. (2010). Sustaining productive collaboration between faculties and schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 518-528.
- Stairs, A.J., Corrieri, C., Fryer, L., Genovese, E., Panaro, R. & Sohn, C. (2009). Inquiry into Partnered Student Teaching in an Urban School-University Partnership. *School-University Partnerships*, 3(1), 75-89.
- Tardif, M. & Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif & J.-F. Desbiens (Eds.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (pp. 61-86). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tülüce, H. S. (2016). Using the Case Story Method in a Teacher Education Practicum: Affordances and Constraints. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1275-1295.
- Varatti, A.M., Lavine, M.E. & Turner, S.L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers College Record*, 111(2), 480-510.

Analyse de tensions engendrées par différentes conceptions dans la formation des enseignants

Anne Clerc Georgy & Sandrine Breithaupt

*Haute école Pédagogique Vaud (Suisse)
33, av. de Cour
CH – 1014 Lausanne*

anne.clerc-georgy@hepl.ch
sandrine.breithaupt@hepl.ch

RÉSUMÉ. Après avoir identifié quelques problèmes liés à la formation initiale des enseignantes et enseignants du canton de Vaud, en Suisse, l'article présente et discute les résultats d'une analyse de contenus de textes rédigés par des formateurs dans le cadre d'un projet institutionnel, intitulé « Promouvoir et renforcer la formation par alternance », mis en œuvre depuis 2014. Nous identifions ainsi des conceptions multiples de la formation – conceptions qui engendrent un certain nombre de tensions.

MOTS-CLÉS : Formation à l'enseignement primaire – conceptions de la formation

1. Introduction

Les institutions de formation des enseignants¹ en Suisse romande ont entamé un processus d'universitarisation² au début des années 2000. Dans notre contexte, elles se sont construites en posant notamment comme fondement quelques *doxas* de la formation des adultes, postulant l'autonomie de l'étudiant (*l'adulte sait apprendre, il sait ce qu'il a besoin et peut élaborer son plan de formation*) et la nécessité de l'individualisation de son accompagnement. Par ailleurs, elles ont mis au cœur de leurs objectifs le développement de la réflexivité de l'enseignant, s'appuyant sur le courant du « praticien réflexif » tel qu'élaboré par Schön (1994). Ces orientations les ont souvent conduites à proposer des dispositifs de formation renvoyant la responsabilité de la formation au formé. De plus, et souvent par peur d'imposer une conception de l'enseignement, le formé est alors invité à se constituer en référence première (voire unique) de l'analyse réflexive de ses pratiques. Ainsi, aujourd'hui, la formation rencontre un certain nombre de problèmes que notre institution a décidé de discuter.

Un premier problème de la formation est lié à la mise en place de dispositifs visant la formation de praticiens réflexifs. En Suisse romande, et plus largement dans le monde francophone, cette référence, telle que définie par Schön (1994) s'est imposée dans le champ de la formation des enseignants (Tardif, 2012). Dans cette perspective, il s'agit de permettre au futur enseignant de développer ses capacités à réfléchir dans l'action et sur l'action. Ce modèle prône la construction de connaissances pratiques personnelles liées à l'expérience propre du sujet (Philpott, 2014). Bien que ce paradigme soit aujourd'hui questionné en regard de sa pertinence à former des enseignants (Bronckart & Bulea, 2009 ; Schneuwly, 2012 ; Schwimmer, 2015 ; Tardif, 2012), il est encore souvent convoqué pour justifier les nombreux dispositifs relevant de l'analyse des pratiques (groupes d'analyse, écriture dite réflexive, ...). Il est très présent dans les textes produits par nombre de formateurs ainsi que dans les intentions de formation annoncées dans les différents modules de formation au sein de notre institution. Or, de nombreux chercheurs (par exemple, Clerc, 2013 ; Tardif, 2012 ; Schneuwly, 2012 ; Vanhulle, 2009) nous ont rendus attentifs au fait que le modèle du praticien réflexif, tel qu'opérationnalisé, a progressivement concouru à déclasser les connaissances théoriques et critiques, fondatrices d'une pensée réflexive ainsi qu'à évacuer des dispositifs de formation les savoirs et les apprentissages comme enjeux de la focalisation de l'attention des futurs enseignants.

Par ailleurs, toujours en lien avec la formulation du premier problème, les dispositifs de formation qui ont vu le jour dans nos institutions sont souvent lourds et coûteux (Nonnon, 2017) et ne portent pratiquement que sur les seules dimensions identitaires du développement professionnel, parfois même confondu avec le développement personnel. Plus particulièrement, les travaux de Vanhulle (2009), la recension de Schneuwly (2012) ou encore la thèse de Clerc (2013), menée dans le cadre de la formation des enseignants, ont mis en lumière les limites de ces modèles adoptés au démarrage des hautes écoles pédagogiques. Les dispositifs proposés aux futurs enseignants peuvent ainsi être remis en question à deux niveaux : 1) au niveau de l'absence de mobilisation des savoirs et des apprentissages, d'une part dans les analyses ou écritures de pratique et, d'autre part, dans des situations où le savoir joue un rôle secondaire (prime au contraire des réflexions liées aux comportements, aux relations, etc.) ; 2) au niveau de la prise en compte du sujet comme seule référence de son développement professionnel.

Un deuxième problème est lié à la difficile progression de l'attention des stagiaires en direction des apprentissages des élèves. Dans ses travaux, Clerc-Georgy (2013 ; 2017) a montré que très peu d'étudiants terminent leur formation en démontrant, dans leurs travaux, une centration de leur attention sur les apprentissages et la relation enseignement-apprentissage. De plus, différents auteurs (Beckers, 2007 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al., 2009 ; Durand, 2002) ont permis d'identifier les étapes que traversent les enseignants dans le développement de leur expertise. Si ces étapes ne se succèdent pas nécessairement linéairement, le développement professionnel visé par la formation devrait permettre l'intégration de toutes ces étapes. Plus particulièrement, ces dernières sont caractérisées par les dimensions sur lesquelles l'enseignant porte son attention : 1) l'installation et le maintien de l'ordre, 2) l'engagement des élèves dans la tâche, 3) la quantité de travail fourni 4) la prise en compte des apprentissages des élèves et 5) le développement des fonctions

¹ Pour en faciliter la lecture, le masculin est utilisé dans ce texte sans intention de discrimination. Il regroupe autant les femmes que les hommes.

² Processus consistant en la transformation des institutions de formation auparavant structurées comme écoles normales (à visée plutôt applicationniste du métier, sans pôle de recherche), actuellement organisées en hautes écoles pédagogique, selon un modèle universitaire (à visée plutôt réflexive du métier, incluant du temps de recherche au cahier des charge des formateurs).

psychiques des élèves (Durand, 2002, Chaliès et Durand, 2000). Pour que l'étudiant prenne progressivement en compte toutes ces dimensions, il semble nécessaire de lui proposer un guidage approprié.

Par ailleurs, Beckers (2007) a souligné l'importance de conduire les futurs enseignants à prendre en compte dans leur planification de leur enseignement, non seulement leur activité, mais aussi les effets de cet enseignement sur les apprentissages des élèves. Elle relève aussi la nécessité de leur permettre d'éprouver les effets différentiels de leurs choix pédagogiques et didactiques sur ces apprentissages. Dans cette perspective, il est important de se doter de dispositifs qui focalisent l'attention des futurs enseignants sur les apprentissages des élèves et favorisent l'analyse de la relation enseignement-apprentissages.

Un troisième problème réside dans le fait que la plupart du temps, l'analyse des pratiques s'appuie sur le seul ressenti des stagiaires et le récit de leur souvenir de ce qui s'est passé en classe. Seule la subjectivité du stagiaire fait foi pour donner du sens à son action, à son enseignement. Fonder l'analyse de cette pratique sur des traces (vidéos, transcriptions d'interactions, traces d'élèves, etc.) semble être le parent pauvre de ce travail, considérant, d'une certaine façon, comme vaine toute tentative d'objectivation de sa pratique, de regard intersubjectif sur celle-ci pour la comprendre et pour la transformer afin d'améliorer son impact sur les apprentissages des élèves.

Dans le même ordre d'idée et en cohérence avec cette centration sur le point de vue subjectif du stagiaire, la responsabilité des apprentissages et des performances des élèves est renvoyée au stagiaire en tant qu'individu, davantage en lien avec son identité personnelle plutôt qu'avec son enseignement, ses choix pédagogiques et didactiques. On peut faire l'hypothèse que le poids de cette responsabilité individuelle, personnelle n'est guère viable et risque de conduire le novice à renvoyer cette responsabilité aux élèves en difficultés ainsi qu'à leur famille. Pour sortir de cette impasse, il est nécessaire de penser des dispositifs de formation qui à la fois favorisent la conscience des interactions entre enseignement et apprentissage et encourage une responsabilité collective des difficultés. En résumé, il s'agit d'adopter une perspective systémique prenant en compte la complexité de la profession enseignante.

Un quatrième problème est lié au fait que l'écriture en formation n'est pas nécessairement formatrice. Si elle est souvent considérée comme un outil privilégié de l'appropriation de savoirs et de développement professionnel. Clerc-Georgy (2013) a montré si les étudiants qui maîtrisent les attentes de la formation en matière de lecture-écriture bénéficient de cet outil qui leur permet de s'approprier les savoirs théoriques proposés, de questionner leurs conceptions initiales et de prendre conscience de leurs processus de formation, pour les étudiants en difficulté il n'en n'est pas de même. L'écriture, dans le cas où l'étudiant n'a pas acquis les compétences attendues en matière de littérature, peut même se révéler créatrice d'obstacles pour la suite de la formation. Certains étudiants ont, par ce biais, renforcé leurs conceptions initiales et y ont parfois vu l'occasion « d'institutionnaliser » leur opinion ainsi que d'accorder le même statut aux savoirs théoriques proposés et à leurs opinions.

Un dernier problème pourrait être relevé ici. Il s'agit de la rupture du point de vue du rôle des stages entre les deux premières années de formation et la 3^{ème} année (dernière année de formation). En effet, en 2^{ème} année, le jour de stage hebdomadaire est majoritairement consacré à la mise en œuvre des consignes de stages. La pratique est ainsi largement prescrite par les formateurs de l'institution et laisse peu de place à la prise en compte des élèves, de leurs acquis ou de leurs difficultés. En 3^{ème} année (à part le projet de français) la présence en classe deux jours hebdomadaires fait que les contraintes du terrain « rattrapent » l'étudiant. Il existe ainsi une forte rupture dans le rapport au terrain entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année. Ceci nous semble renforcer l'importance d'un travail à réaliser à partir de la réalité du terrain et des difficultés d'enseignement-apprentissage réellement rencontrées par les stagiaires pour construire collectivement des pistes de résolution de ces problèmes.

La question de recherche est : quelles sont les conceptions de la formation qui transparaissent dans les documents officiels et dans les textes produits par différentes équipes de formateurs à propos de l'alternance ? Dans cet article, nous nous proposons donc d'identifier les différentes perspectives et conceptions de la formation à l'enseignement primaire (destinée aux enseignants d'élèves de 4 à 12 ans) qui cohabitent dans une même institution de formation. Ce travail nous permettra de revenir sur ces quelques notions et de discuter quelques champs de tension générés par ces différences.

Avant d'entrer plus précisément dans la recherche, il convient de définir un certain nombre de termes régulièrement convoqués quand il s'agit de parler d'alternance. En effet, les mots de professionnalisation, de développement, d'identité ou encore de savoirs semblent pouvoir revêtir différents sens ou recouvrir de multiples réalités en fonction des cadres de références ou des conceptions de la formation dans lesquelles ils s'inscrivent. Nous allons donc tenter de les détailler afin de repérer les éventuels malentendus ou tensions générés par leur usage.

2. Les mots de la formation

Lors des débats entre formateurs, les malentendus viennent souvent de l'usage de certains mots qui, selon la perspective envisagée prennent des sens bien différents. Il en est ainsi de la professionnalisation, du développement professionnel, de l'identité, des savoirs.

2.1. Professionnalisation

Profession, par opposition à métier se dit d'une activité dont les savoirs et croyances ont été professés et appris, et dont les acquis ne résultent pas de la seule imitation (Bourdoncle, 1991). Dans cette perspective, la professionnalisation relève d'un processus d'amélioration des capacités des acteurs, premièrement dans la rationalisation des savoirs mis en œuvre dans la profession, deuxièmement dans le développement des stratégies et d'une rhétorique propre au groupe professionnel, adoptés dans une visée de valorisation sociale des activités (*ibid.*). Pour Lang (2001), dans le champ de l'enseignement, le processus de professionnalisation est associé à l'idéal du praticien réflexif, de l'amélioration de la position sociale et de la responsabilisation des enseignants. Ce processus vise la construction d'une identité et de compétences professionnelles (Vanhulle, Motier Lopez & Deum, 2007) et se retrouve à l'origine de dispositifs de formation qui incluent d'une part une conception de la pratique qui ne s'acquiert pas par la seule immersion et, d'autre part, une formation théorique de haut niveau qui intègre des savoirs scientifiques (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009). « La HEP est une école de niveau tertiaire à vocation académique et professionnelle. Elle vise un niveau d'excellence dans les domaines de la formation d'enseignants, de la didactique et des sciences de l'éducation (extrait de l'art. 3, LHEP) ». Dans cette perspective, la formation propose des savoirs théoriques aux futurs enseignants postulant que ces derniers pourront jouer un rôle dans le développement de leur action professionnelle (Beckers, 2007).

Dans le plan d'intention 2012-2017 de la HEP Vaud, la professionnalisation est plutôt décrite comme la résultante d'une évolution du métier à la profession. Toutefois, parmi les trois facteurs contribuant à l'évolution de la professionnalité des enseignants que sont l'augmentation des besoins éducatifs, l'universitarisation et la transformation en profondeur de l'identité professionnelle des enseignants, nous relevons que le dernier point (l'identité professionnelle) fait peut-être l'objet de malentendus, notamment dans la mise en œuvre de dispositifs de formation qui font appel à des cadres théoriques divers (tantôt psychologiques, tantôt sociologiques, etc.). La professionnalisation semble ainsi répondre à des acceptions différentes du terme. Pourtant, dans notre contexte, tous les acteurs, porteurs de toutes conceptions, se réclament de la même professionnalisation. Se pose ainsi la question du rôle des savoirs scientifiques dans le développement professionnel des enseignants.

2.2. Développement professionnel

Le développement professionnel est souvent considéré comme un enjeu du processus de professionnalisation (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1993, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999). Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) ont dégagé de la littérature consacrée au développement professionnel, au moins deux perspectives, une perspective *développementale* et une perspective *professionnalisante*. La première est liée au cheminement effectué par l'enseignant tout au long de sa carrière. Elle est souvent envisagée en termes de stades ou d'étapes à parcourir. La seconde relie le développement aux expériences naturelles ou planifiées en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement. Que l'on se situe dans l'une ou l'autre de ces perspectives, les différentes épistémologies et conceptions de la formation vont colorer de manière plus ou moins forte ce qui est considéré comme développement professionnel. Ainsi, nous pouvons questionner le terme de développement. Signifie-t-il un mouvement spontané et personnel ou la conséquence de l'appropriation de savoirs académiques et d'outils de la pensée ? La formation peut-elle - doit-elle - influencer ce développement vers une conception du métier d'enseignant ? Le développement est-il une affaire individuelle et personnelle ou relève-t-il aussi de dimensions collectives ?

Dans le contexte de la formation des enseignants du canton de Vaud, la frontière entre développement personnel et développement professionnel n'est que trop peu, voire jamais problématisée. Pour certains, les dispositifs de formation doivent partir des besoins propres de l'apprenant, considéré comme un adulte sachant ce qu'il doit apprendre, et répondre à ses enjeux d'épanouissement. Pour d'autres, le développement est la conséquence de l'appropriation d'un certain nombre d'outils et de gestes professionnels orientés vers les apprentissages des élèves. Si tous parlent de développement, tous les développements ne parlent pas de la même réalité.

2.3. Identité

Associé au développement, le concept d'identité est aussi problématique. Il est polysémique et sa définition

change en fonction du champ disciplinaire de référence. Les discours sur le développement de l'identité oscillent entre identité individuelle et collective, entre identité personnelle et professionnelle. Ainsi, dans les dispositifs qui s'adossent à des perspectives qui privilégient l'individu et la construction autonome de savoirs, souvent à partir de l'expérience personnelle, l'étudiant est invité à analyser sa pratique à partir de sa propre perception de son expérience. Cette invitation à l'auto-référencement est souvent fragilisante car elle invite l'étudiant à faire état de ses difficultés sans pour autant lui donner les moyens de les mettre à distance ou de les surmonter. La construction de l'identité professionnelle est alors celle d'une identité personnelle, privée et place le sujet dans une situation de devoir faire face, seul, aux difficultés qu'il rencontre. L'étudiant apprend alors à s'exprimer en « je », mais un « je-personnel », générateur de malentendus et peu propice à l'adoption d'une posture de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004).

A l'inverse, dans les perspectives qui donnent aux savoirs le rôle d'outils de la pensée et qui guident l'étudiant dans leur usage, c'est plutôt le développement d'une capacité à construire un point de vue exotopique (Bautier & Rochex, 1995) favorisant la mise à distance de la pratique qui est visé. Il s'agit alors de favoriser la construction d'un « je-professionnel », moins impliquant mais plus exigeant, qui permet l'adoption de la posture de secondarisation et qui éloigne le futur enseignant de la seule responsabilité individuelle de ses difficultés.

Chacune de ces deux façons de concevoir le développement de l'identité professionnelle se réclame d'adopter une visée émancipatrice de la formation. Cependant, suivant la perspective adoptée, l'émancipation peut se révéler une illusion de liberté de l'acteur enseignant ou alors être la conséquence de l'appropriation d'outils de la pensée qui privilégient une conception de l'émancipation par la connaissance.

2.4. Les savoirs dans la formation

Hofstetter et Schneuwly (2009) distinguent deux conceptions en tension dans le rôle que jouent les savoirs dans la formation. La première, instrumentaliste, s'inscrit dans une logique de compétences, où le savoir est subordonné à l'expérience. Dans la seconde, néoconservatrice, les savoirs dits académiques (scientifiques, théoriques) sont déterminants. En d'autres mots, la formation aurait tendance à opter soit pour le primat de l'expérience, soit pour le primat de la théorie. Entre ces deux pôles, constitutifs d'un champ sous tension, ils proposent de réfléchir à partir des savoirs objectivés (c'est-à-dire des savoirs à enseigner spécifiés par les institutions de formation et d'enseignement), sorte de voie médiane possible.

Si tous les acteurs de la formation semblent s'accorder sur la nécessité de construire des savoirs professionnels, ceux-ci ne sont jamais clairement définis. Sont-ils constitués essentiellement de l'expérience singulière de chacun ou sont-ils la conséquence de l'appropriation de savoirs théoriques et de savoirs pratiques considérés comme outils de la pensée et de l'agir enseignant ? Dans un système de formation en alternance, les acteurs, formateurs-chercheurs et formés se trouvent ainsi confrontés à une tension dans la construction des savoirs professionnels, de leur définition, de leur conception, de leur appropriation et de leur développement. Les deux pôles de cette tension peuvent se décrire d'un côté par les savoirs prescrits, organisés dans un curriculum, de nature théoriques, scientifiques, abstraits. De ce côté, les savoirs se construisent en rupture avec l'expérience quotidienne, "du haut vers le bas", nécessitant une médiation sémiotique des savoirs issus des sciences de l'éducation (théories psychologiques, sociologiques ou didactiques par exemple). De l'autre côté, les savoirs se construisent dans et par la pratique, dans le travail effectif. Ils se construisent donc dans la continuité de l'expérience quotidienne, "du bas vers le haut", et nécessitent également une médiation consistant à passer de l'expérience que l'on a, à l'expérience que l'on fait (Mayen, 2007 ; Zeitler et Barbier, 2012).

Ainsi la place et le rôle des savoirs (théoriques et/ou pratiques) dans la formation des enseignants fait l'objet de débats et de désaccords en fonction des conceptions retenues. Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009) ont identifié au moins trois perspectives liées aux enjeux de savoirs dans le processus de professionnalisation des enseignants : une perspective critique qui questionne les savoirs proposés dans leur potentiel à favoriser une plus grande autonomie des acteurs ou une soumission plus forte aux prescriptions ; une perspective évolutive qui privilégie les savoirs mobilisables dans l'action et véhicule une conception utilitariste du savoirs théorique ; et une perspective institutionnelle qui postule une tension irréductible mais productive entre champs professionnels et disciplinaires.

L'identification de ces mots employés indifféremment de leurs contextes théoriques, que l'on peut qualifier de polysémiques, nous permet de mettre en évidence différentes conceptions de la formation qui leur sont sous-jacents.

3. Méthodologie

Dans notre institution, nous avons identifié un certain nombre de perspectives ou d'épistémologies qui sous-

tendent les intentions et les dispositifs de formation proposés. Certains apparaissent dans les intentions de formation affirmées par l'institution, comme la mise en œuvre d'une pédagogie d'adulte ou l'adossement aux résultats de la recherche. D'autres s'expriment dans des textes produits par différentes équipes de formateurs dans le cadre d'une réflexion menée depuis 2014 sur l'amélioration des dispositifs de formation en alternance à la HEP Vaud.

En 2014, à l'occasion de la révision des dispositifs liés à la formation en alternance (dossier intitulé "Promouvoir et renforcer la formation par alternance"), la Direction de la formation a demandé aux différentes équipes de formateurs de rédiger des textes de cadrage à propos de l'alternance. Huit textes de 5 à 25 pages ont été produits par huit équipes différentes. Ces textes sont de nature variée, allant de l'exposé d'une unique conception, à la présentation d'une revue de littérature en la matière, tout en passant par l'argumentation de la pertinence de certains dispositifs de formation.

Pour affiner l'identification et la compréhension des différentes conceptions qui cohabitent dans notre institution, nous avons complété ce corpus par les documents législatifs (loi et du règlement d'application qui régissent la HEP Vaud, abrégés LHEP et RLHEP, entrés en vigueur respectivement en 2007 et 2009) et constitutifs des orientations prises par le rectorat (plan d'intention 2012-2017, site internet).

L'analyse des différentes productions est avant tout une analyse de contenu. Il s'est agi de repérer les thématiques traitées par les différents auteurs. Ces thématiques peuvent être catégorisées sous un « mot » qui est commun à plusieurs textes. A partir de l'identification de ces mots retenus par les formateurs, mais se référant à différentes conceptions ou théories, nous avons repéré les définitions proposées et les auteurs convoqués. La catégorisation de ces définitions ainsi que l'identification des théories convoquées ont permis de dégager aux moins deux tendances du point de vue des conceptions de la formation sous-jacentes aux discours des formateurs : les perspectives centrées sur l'apprenant et celles centrées sur la profession enseignante. Pour cet article, seules les conceptions directement liées à la formation des enseignants ont été retenues.

4. Résultats

Les deux catégories de perspectives de conceptions qui ont émergé de l'analyse s'opposent notamment à propos de la professionnalisation-émancipation des acteurs : les premières, *auto-centrées sur l'étudiant*, postulent une capacité individuelle et personnelle de faire face aux difficultés du métier, les secondes, *hétéro-centrées de la formation*, font une place importante aux savoirs comme outils-médiateurs de cette émancipation et comme référence collective. Dans le premier cas, la responsabilité de la gestion des difficultés d'apprentissages des élèves est renvoyée à l'enseignant qui porte seul la charge de trouver des moyens d'enseigner pour que les élèves apprennent. En revanche, dans le deuxième cas, la charge est collective et les savoirs scientifiques dont il est fait usage dans les dispositifs d'analyse des pratiques favorisent une distanciation génératrice de développement professionnel. Cet usage, centré sur les apprentissages des élèves, nécessite l'appropriation des outils de cette analyse ainsi que le guidage d'un formateur-expert. L'analyse des huit textes produits a montré que trois textes s'inscrivent dans la première catégorie, trois dans la deuxième et deux textes ne sont pas clairement inscrits dans une perspective.

4.1. Perspectives auto-centrées sur l'étudiant

L'analyse des textes contributifs au projet « Promouvoir et renforcer la formation par alternance », laisse apparaître différentes perspectives s'inscrivant dans la catégorie « auto-centrées sur l'étudiant ». Nous en identifions quatre : la perspective clinique d'orientation psychanalytique, l'approche biographique, la perspective constructiviste et la construction de l'identité professionnelle.

La première, *la perspective clinique d'orientation psychanalytique*, s'inscrit dans la continuité des travaux comme ceux de Fillioux (1987), Cifali (1994, 1996), Blanchard-Laville (1999) ou encore Hatchuel (2005). Dans ce cadre s'inscrivent différentes démarches d'analyse des pratiques ou plus souvent d'analyse de la pratique telle que perçue par l'apprenant, via, par exemple, l'écriture des pratiques réalisée de manière individuelle, ou de façon collective dans des groupes de parole. Dans cette perspective, le formateur considère souvent que c'est à l'apprenant d'élaborer sa propre expérience et ses propres savoirs. Au sein de notre institution, cette perspective soutient la mise en œuvre de dispositifs d'écriture comme le « journal de bord de formation », écriture privée appelée à soutenir les processus de formation, ou des dispositifs d'analyse de sa pratique dans lesquels le sujet narre son expérience, ses impressions. Dans ce cadre, les connaissances construites par le futur enseignant sont liées à son expérience propre.

La deuxième, souvent présentée en articulation avec la première, est *l'approche biographique*. Les démarches relevant des « histoires de vie » correspondent à une « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience » (Pineau & Le Grand, 2013, p.3). L'approche biographique postule la construction de connaissances, la construction de sens, la mise en projet et le développement de la réflexivité à partir du récit de vie (Boutinet, 1990 ; De Souza et Delory-Momberger, 2009 ; Lani-Bayle, 2011). Cette approche paraît particulièrement appropriée en début de formation pour renforcer le choix professionnel et la mise en projet de formation. En effet, L'histoire scolaire et les représentations que chacun a construit à propos de l'école et de l'enseignement prennent leurs sources bien avant l'entrée en formation et participent du choix professionnel des futurs enseignants (Dominicé, 2002 ; Riopel, 2006). En revanche, en fin de formation, les démarches inspirées de cette approche ne favorisent pas le déplacement de l'attention des étudiants en direction des apprentissages des élèves.

Une troisième orientation peut être qualifiée de *perspective constructiviste* revendiquée comme s'inscrivant dans la continuité des travaux de Piaget. Dans cette perspective, l'étudiant apprend en étant actif, en réfléchissant à ses expériences et en construisant ses propres savoirs. Apprendre est un processus d'ajustement de ses modèles mentaux dans le but de s'adapter aux expériences rencontrées. Ce modèle véhicule souvent l'idée que l'étudiant doit « construire-découvrir » ses savoirs professionnels au travers de l'expérience. Le praticien réflexif est alors considéré comme favorisant cette forme d'apprentissage. Il est à l'origine de dispositifs de formation privilégiant la mise en situation des étudiants et la construction de connaissances par induction ou laissées au hasard des expériences individuelles. Dans ce modèle, les possibilités d'apprentissage sont limitées par le développement de l'individu.

Enfin, certains travaux sur *la construction de l'identité professionnelle* peuvent encore s'inscrire dans cette perspective, bien que les auteurs retenus (Gohier & al., 2001 ; Riopel, 2006 ou encore Vanhulle, 2009) insistent sur le rôle essentiel joué par les savoirs académiques dans cette construction. Par exemple, Riopel (2006) a montré que les étudiants investissent d'autant mieux leur formation qu'ils se voient se former, qu'ils identifient leur cheminement et les changements provoqués par la formation. Vanhulle (2009) notamment a établi des liens entre le type d'engagement des étudiants et la construction de savoirs professionnels. Ces travaux justifient des démarches type « dossier de formation », pour autant que ce travail se fasse en articulation avec l'appropriation de savoirs théoriques et d'outils qui favorisent une analyse de la pratique enseignante hétéro-centrée. Or, les approches décrites plus haut encouragent l'auto-référencement dans ce type d'analyse. « La réflexivité est devenue un outil autorégulateur des subjectivités : le sujet a de moins en moins besoin de lois exogènes pour dicter son comportement puisqu'il sait et veut se policer lui-même, en accord avec les discours de vérité moderne » (Schwimmer, 2015, p.215). Il peut être alors parfois douloureux pour l'étudiant de ne pas pouvoir se référer à d'autres sources qui lui permettraient de ne pas faire reposer la totalité de la responsabilité de la formation et de l'enseignement sur lui-même en tant qu'individu.

Cette analyse rejoint celles réalisées par différents auteurs à propos du modèle de la pratique réflexive. Ainsi, « La métaphore du praticien réflexif (...) valorise celui qui la pratique, indépendamment de l'objet sur lequel elle porte. Elle permet paradoxalement de ne pas réfléchir sur quoi elle porte, puisque précisément elle n'est que pure forme, son objet, et ses outils sont quelconques, échangeables au gré des besoins et des envies des conceptions et des modèles » (Schneuwly, 2012, p. 84) et « parce que l'attention est avant tout portée sur la réflexion en soi, sur le fait qu'il y ait réflexion indépendamment de l'objet et des outils de réflexion » (Schneuwly, 2012, p. 83-84)

De plus, il s'agit d'une conception essentiellement cognitive, individuelle et privée qui évacue les dimensions sociales ou politiques du travail de l'enseignant et par là-même le potentiel critique de l'activité réflexive (Tardif, 2012).

S'il faut maintenir vivante la perspective du praticien réflexif, c'est en prenant en compte toutes les dimensions évoquées par Tardif ci-dessus. Par conséquent et en accord avec Schneuwly (2012, p. 88), nous considérons que le « praticien réflexif » devrait l'être triplement : « il devrait être conscient des outils de la profession, capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations et à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs ». C'est dans cette optique que nous aborderons ci-dessous les conceptions hétéro-centrées de la formation.

Enfin, si les perspectives centrées sur l'apprenant favorisent le renforcement du choix professionnel, la reconnaissance de l'expérience, le projet de formation et potentiellement la conscience de se former, elles ne peuvent, de fait, participer à la bascule de l'attention du futur enseignant focalisée sur sa prestation vers les apprentissages des élèves. Pour le faire, il est nécessaire de se référer à d'autres perspectives, conçues dans l'intention de favoriser ce changement de centration de l'attention. De notre point de vue, il n'est pas possible de partir de la seule expérience personnelle pour construire les connaissances nécessaires à la profession enseignante. La formation se devrait plutôt de penser dialectiquement les deux voies de construction des concepts (à partir de l'expérience ET à partir des savoirs académiques). C'est d'ailleurs cette articulation qui est source de formation, c'est la tension entre concepts scientifiques et concepts quotidiens (construits à partir de

l'expérience individuelle) qui est potentiellement génératrice de développement (Brossard, 2002). La résolution de cette tension permet de rendre conscients les concepts quotidiens en les inscrivant dans des réseaux de généralisation de deuxième ordre en même temps qu'elle permet aux concepts scientifiques de transcender les concepts quotidiens et de permettre au sujet d'y recourir spontanément (Buisse, 2012). Par la prise de conscience, le concept peut dépasser son caractère spontané et non conscient, pour devenir conscient et volontaire (Vygotski, 1934/1997). Ce niveau de travail volontaire de la conscience permet au sujet de penser les objets du réel sans se penser en même temps lui-même dans ce rapport à ces objets (Vanhulle, 2002).

4.2. Perspectives hétéro-centrées de la formation

L'analyse des textes contributifs au projet alternance fait état de perspectives théoriques dont l'intention est justement le développement d'outils qui favorise la prise de distance et la centration sur les processus d'enseignement-apprentissage. Nous identifions trois perspectives se regroupant dans cette catégorie : l'ergonomie du travail et le courant culturaliste, le modèle de la démarche clinique, la perspective historico-culturelle.

La première perspective s'inscrit dans le champ de *l'ergonomie du travail et le courant culturaliste* (Clot, 2000 ; Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1994). Elle favorise l'analyse de la pratique à partir de traces de cette activité. Dans les travaux présentés par Jacques Méard, l'articulation entre les savoirs théoriques et leur pertinence ou fonctionnalité pratique est revendiquée. Elle se fait notamment via l'analyse de séquences vidéos. Ainsi, est visée l'appropriation d'outils d'analyse de la pratique, outils proposés par les formateurs et centrant l'attention du formé sur la relation enseignement-apprentissage. Cette approche, bien que partant des préoccupations du formé, préoccupations parfois initiées par le formateur qui observe et analyse un moment d'enseignement-apprentissage, fait une part essentielle à l'apport de contenus de formation, appelées ici règles du métier, qui permettent une meilleure analyse ou une amélioration de la situation.

La deuxième perspective est le *modèle de la démarche clinique*. Par démarche clinique (Leutenegger, 2004 ; Chaliès & al, 2009 ; Timperley, 2011), nous entendons le fait 1) de partir d'un problème, d'une question (par exemple, certains élèves ont de grosses difficultés à comprendre certains concepts) ; 2) de recueillir des données en lien avec le problème de départ (descriptif de la séquence d'enseignement et des tâches proposées aux élèves pour les aider à s'approprier le concept qui fait problème, recueil de productions d'élèves, etc.) ; 3) d'analyser les données recueillies en s'appuyant sur des cadres théoriques afin de faire des hypothèses sur les raisons des difficultés des élèves ; 4) d'élaborer un plan d'action pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés (élaboration d'une nouvelle séquence d'enseignement, choix de nouvelles tâches, modifications des interventions de l'enseignant, etc.) ; 5) de mettre en œuvre le plan d'action et d'en mesurer l'impact sur les apprentissages des élèves et, si le problème n'est pas résolu à ce moment-là, redémarrer un nouveau cycle (Martin, 2017). Contrairement aux conceptions de la formation auto-centrées, dans ce modèle, ce n'est plus le sujet qui est la référence à partir de laquelle il analyse sa pratique, mais bien les savoirs et modes de pensée liés à l'usage de ces savoirs qui guident cette analyse.

La troisième perspective qui ressort de notre analyse est *la perspective historico-culturelle*. Elle s'inscrit dans la suite des travaux de Vygotski (1934/1997). Dans ce cas, la formation a pour objectif de permettre à l'étudiant de s'approprier des modes de penser l'enseignement-apprentissage fondés sur des cadres théoriques en tenant compte des expériences réalisées en stage. Cette appropriation devient possible par l'intériorisation des savoirs proposés en formation et des interactions menées avec les formateurs de terrain durant les stages (Brossard, 2004 ; Buisse, 2008 ; Wertsch, 1985). Cette intériorisation est potentiellement génératrice de tensions dont la résolution favorise la restructuration interne des conceptions et pratiques de l'enseignement. Elle est rendue possible par les médiations proposées par un expert (Buisse & Vanhulle, 2009). Ces dernières favorisent le développement d'un agir autonome permettant au futur enseignant de progressivement faire face à de nouvelles situations. Cette perspective est à l'origine de dispositifs de formation qui visent l'appropriation de savoirs théoriques considérés comme outils de la pensée de l'enseignant. Ces derniers favorisent soit l'appropriation en profondeur de ces cadres théoriques soit l'apprentissage guidé de leur usage dans l'analyse, la compréhension, la conceptualisation ou encore la régulation de phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. Enfin, cette perspective prend en compte les dimensions sociales de l'apprentissage.

Dans la visée de favoriser le déplacement de l'attention du futur enseignant en direction des apprentissages des élèves et plus particulièrement de la relation enseignement-apprentissage, il semble important de ne pas limiter la question de l'intégration en formation des enseignants aux seules perspectives auto-centrées, mais de permettre aux étudiants d'acquérir des outils qui favorise l'hétéro-régulation, la référence à des savoirs scientifiques qui favorise la prise de distance et le recours au collectif pour résoudre des difficultés d'enseignement-apprentissage.

5. Discussion : quelques tensions dans la formation

Les détours terminologiques (présentés en première partie), associés à l'identification des conceptions qui sous-tendent les dispositifs de formation proposés par les différentes équipes nous conduisent à relever un certain nombre de tensions dans la formation, peu explicitées et nécessitant pourtant d'être clarifiées.

5.1. Professionnalisation ou déprofessionnalisation ?

Entre d'une part, un métier (ou une profession) décrit comme complexe, comme activité professionnelle, en tension permanente, indéterminée, incertaine, mais aussi organisée (Altet, 2004), parfois idéalisé dans un nouveau rapport au social et, d'autre part, les contextes de nouvelles gouvernances des systèmes éducatifs de plus en plus libéralisés dans lesquels « les enseignants traditionnellement soucieux d'une éducation globale et personnalisée de leurs élèves, deviennent des « enseignants managériaux », « producteurs de performances standardisées, contrôlées de façon étroite, condamnés à obtempérer » et dont « la force d'enseignement [est] épuisée et démoralisée », enseignants qui tendent à se résigner et à penser à leur retraite anticipée" (Maroy, 2009, pp. 96-97, cité par Périsset-Bagnoud, 2010, p. 4), la question de la professionnalisation peut se reposer du point de vue de ce qui est désormais qualifié de dé-professionnalisation (Cattonar & Maroy, 2004).

A ce jour, il nous semble donc nécessaire de (re)penser la formation dans ce champ de tension, du point de vue des savoirs proposés, dans une perspective d'émancipation du futur enseignant, amené progressivement à penser son rapport aux exigences et à sa mission d'instruction de tous les élèves, non pas dans une vision applicationniste, mais dans une conceptualisation de son métier.

5.2. La formation doit-elle répondre aux besoins de l'étudiant ou aux attentes de la profession, aux besoins de ses futurs élèves ?

Les principes de la formation dans notre institution inscrivent cette dernière dans la perspective de l'éducation des adultes. Sur le site de l'institution, le développement de l'autonomie de l'étudiant est affirmé et passerait par la responsabilisation de l'étudiant dans la gestion de sa formation. Or, nous l'avons vu, la formation des adultes est un modèle élaboré en référence aux activités de production de nouvelles capacités auprès d'un public qui a connu une expérience d'exercice (Barbier, 2005). Dans cette perspective, on peut questionner la capacité des futurs enseignants, qui n'ont pas d'expérience de l'enseignement, à identifier leurs besoins de formation. Au contraire, en accord avec Léontiev, nous pensons "[qu'avant d'avoir été] satisfait pour la première fois, le besoin ne connaît pas son objet, il lui faut encore le découvrir" (1984/1975, p. 211). Comment l'étudiant pourrait-il savoir ce qu'il ne sait pas ?

Par ailleurs, les besoins de formation des futurs enseignants entrent parfois en tension avec les besoins de leurs futurs élèves. La formation doit-elle alors prioriser l'acquisition de gestes professionnels qui favorisent les apprentissages de tous les élèves même si ces gestes ne sont pas ceux qui sont spontanément identifiés par les futurs enseignants ? Cette question met en exergue les difficultés à faire cohabiter les partisans d'une perspective *clinique d'orientation psychanalytique* qui postule que c'est à l'apprenant de construire ses connaissances à partir de ses expériences et les tenants d'une perspective *clinique orientée sur les apprentissages des élèves* qui défend la nécessité de contraindre une part de la formation afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

5.3. Apprentissages formels ou informels ? du haut vers le bas ou du bas vers le haut ?

L'apprentissage informel découle de l'expérience quotidienne, il ne résulte pas d'une intention de la part de celui qui apprend et ne répond pas nécessairement à des objectifs de formation. L'apprentissage formel résulte d'un enseignement dispensé dans un contexte structuré. Cet apprentissage est intentionnel et s'inscrit souvent dans un curriculum prescrit par une institution. En référence à Vygotski (1934/1997) ces formes d'apprentissage correspondent aux deux voies de construction des concepts. D'une part les concepts se construisent dans la pratique quotidienne, hors d'un enseignement explicite. Ils sont produits spontanément, sans que le sujet n'ait conscience des opérations qui permettent leur construction. Vygotski parle alors de concepts quotidiens. Ce sont des formes de pensée, de généralisation qui se construisent dans l'activité pratique et la communication directe avec d'autres. D'autre part, les concepts sont transmis dans des situations formelles d'apprentissage. Ils font l'objet d'un enseignement explicite et systématique dans le but d'amener le sujet à un usage conscient et volontaire de ses processus de pensée. Vygotski parle alors de concepts scientifiques. S'il est très difficile de donner la définition d'un concept quotidien parce qu'il est non conscient, c'est justement par sa définition et par l'explicitation de ses opérations constitutives que commence l'enseignement d'un concept scientifique (Vygotski, 1934/1997, Brossard, 2008, Rochex, 1997).

Le développement des concepts nécessite la complémentarité de ces deux voies de formation. Les concepts quotidiens se construisent du bas vers le haut et les concepts scientifiques se construisent du haut vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens (Rochex, 1997). Ce qui fait la force des uns fait la faiblesse des autres, et inversement. Les concepts quotidiens sont pétris d'expériences et de déterminations concrètes, mais ils ont un faible niveau de généralité, alors que les concepts scientifiques sont d'un haut niveau de généralisation, mais sont coupés de l'expérience du sujet, du moins au début de leur appropriation. Dans la perspective historico-culturelle, il n'est pas question de remplacer les concepts quotidiens par les concepts scientifiques ou que les premiers "écrasent" les seconds. Il n'y a pas de rapport de hiérarchie ou de successivité entre ces deux groupes de concepts, mais un rapport dialectique d'unité et de discordance (Rochex, 1997). Le développement des concepts scientifiques prend appui sur les concepts quotidiens et la caractéristique du concept scientifique est qu'il est médiatisé par un autre concept (Vygotski, 1934/1995).

La formation des enseignants se devrait alors de penser dialectiquement ces deux voies de formation des concepts. C'est d'ailleurs cette articulation qui est source de formation, c'est la tension entre concepts scientifiques et concepts quotidiens qui est potentiellement génératrice de développement (Brossard, 2002). La résolution de cette tension permet de rendre conscients les concepts quotidiens en les inscrivant dans des réseaux de généralisation de deuxième ordre en même temps qu'elle permet aux concepts scientifiques de transcender les concepts quotidiens et de permettre au sujet d'y recourir spontanément (Buysse, 2012). Par la prise de conscience le concept peut dépasser son caractère spontané et non conscient, pour devenir conscient et volontaire (Vygotski, 1937/1985). Ce niveau de travail volontaire de la conscience permet au sujet de penser les objets du réel sans se penser en même temps lui-même dans ce rapport à ces objets (Vanhulle, 2002).

5.4. Formation individuelle ou collective ?

La formation à l'enseignement est-elle nécessairement l'affaire d'un individu qui construit ses propres connaissances ? Dans notre institution, l'étudiant construit un dossier de formation dans lequel il consigne des traces de sa formation. Il est accompagné par un formateur qui l'aide à expliciter ses apprentissages. A ceci, s'ajoute l'injonction de le considérer comme un adulte apte à choisir ce qui est pertinent en fonction de ses propres besoins. Ainsi, la responsabilité de se former, qui incombe à l'étudiant, est importante. Sous couvert de prise en compte de l'individu et de respect de sa propre trajectoire, on lui fait porter solitairement la responsabilité de sa formation et de la qualité de son enseignement. A cela s'ajoute l'invitation à analyser sa pratique selon sa propre expérience ou ses connaissances. Cette injonction d'auto-référencement n'est-elle pas aussi une charge qu'on lui fait porter et qui l'empêche de prendre du recul face à ce qui lui arrive ?

Il nous semble au contraire qu'il est important de penser la profession enseignante comme un collectif qui travaille à la résolution des problèmes qu'il rencontre, et, qui fait usage de savoirs collectivement validés pour porter un regard disant et outillé sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves. Cette perspective permettrait de mieux faire face aux problèmes dénoncés par de nombreux chercheurs (Clerc, 2013 ; Tardif, 2012 ; Schneuwly, 2012 ; Vanhulle, 2009), à savoir que dans les dispositifs d'analyse des pratiques enseignantes, il n'est que rarement question de savoirs et d'apprentissages. Ainsi, s'opposent deux conceptions de l'émancipation des acteurs : une conception auto-centrée qui postule à la fois une capacité individuelle de faire face aux difficultés du métier et une conception hétéro-centrée qui fait une place importante aux savoirs comme outils de cette émancipation et comme référence collective. Dans le premier cas, la responsabilité est renvoyée à l'individu, qui porte seul la charge de trouver des moyens d'enseigner pour que les élèves apprennent, et, dans le deuxième cas, la charge est collective et l'usage de savoirs dans l'analyse des pratiques favorise une distanciation potentiellement génératrice de développement professionnel.

6. Conclusion

En 1997, Perrenoud annonçait que la création des HEPs durerait une dizaine d'années. Nous arrivons aujourd'hui au terme de la deuxième décennie et force est de constater que le travail n'est pas terminé. Dans d'autres travaux (Clerc, 2013 ; Clerc-Georgy, 2016 ; Clerc et Martin, 2012), nous avons montré l'importance de favoriser l'appropriation de cadres théoriques afin de permettre au futur enseignant de faire usage de ces savoirs pour analyser ses pratiques. Seuls les étudiants qui s'approprient en profondeur ces savoirs-outils portent leur attention sur les apprentissages des élèves et la relation entre enseignement et apprentissage. Ainsi, nous considérons les exigences en formation comme levier de la professionnalisation des enseignants.

Références Bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2004). Le contrôle dans la formation des enseignants : un outil de développement professionnel, in M. Gather Turler & O. Maulini (Dir.) *Enseigner, un métier sous contrôle ?* Paris: ESF.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir et M.-H. Boullier-Oudot (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : Les presses de l'université.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier E. & Rochex, J.-Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue. In E. Bautier (Éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courtry : La Dispute.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard, Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, p. 9-22. Paris : L'Harmattan, p. 35-63.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif ? *Education Canada*, 49(4), 50-54.
- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot (Éds.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris : La Dispute.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens / concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 2, 67-82.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Buysse, A. (2008, juin). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau, S. (Ed.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. 15e congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation : Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance, Marrakech.
- Buysse, A. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Genève, faculté des Sciences de l'Éducation.
- Buysse, A. et Vanhulle S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242. [L'ÉP] [SEP]
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2004). Les effets des politiques scolaires sur la (dé)professionnalisation des enseignants. In M. Frenay & C. Maroy (Ed.), *L'école, six ans après le décret « missions »* (pp. 99-120). Louvain (Belgique) : Presses universitaires et GIRSEF.
- Chaliès, S. Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité d'un tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 120-135
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat: Université de Genève, n° FPSE 539.
- Clerc-Georgy, A. (2016). Les savoirs dans la formation des enseignants. *Education et Formation*, e-305.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. Conjuguer savoirs et compétences professionnelles. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 53-72.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 69-102.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La

Découverte.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.). (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & V. Lussi (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Éds.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 29-54). Bruxelles : De Boeck.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Lang, V. (2001). Formateurs en IUFM : un monde composite. In M. Altet, L. Paquay L. & Ph. Perrenoud (Éds.), *La professionnalisation des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Leontiev, A. (1984, 1975), *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, éditions du progrès.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? (2009) In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et & Ph. Perrenoud (Éds), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. In D. Raymond & Y. Lenoir (Éds). *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 11-33). Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F., (2004) Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur, in C. Moro et R. Rickenmann (Ed.), *Les formes de la signification en sciences de l'éducation* (pp. 271-307). Bruxelles, De Boeck.
- Martin, D. (2017). Converser pour former et se former : à quelles conditions est-ce possible ? *Revue des HEP*, 2, p. 55-66.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (pp. 83-100). Bruxelles : de Boeck.
- Nonnon, E. (2016). *La verbalisation en formation*. Conférence donnée dans le cadre de la journée de préparation du colloque CAHR 2017 à Fribourg.
- Perrenoud, Ph. (1993). La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique. In Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants ? Trois-Rivières : Coopérative universitaire de Trois-Rivières*, pp. 3-36 (repris dans *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994, chapitre IX, pp. 197-220) [1993_03].
- Perrenoud, P. (1994). *La formation professionnelle des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). Les Hautes Écoles Pédagogiques entre deux modèles institutionnels.
- Périsset Bagnoud, D. (2010). Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère, *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 13 mai 2017. URL : <http://tfe.revues.org/1507>.
- Philpott, C. (2014). *Theories of Professional Learning. A critical guide for teacher educators*. Critical Publishing: Northwich.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Schneuwly, B. (2012). Praticiens réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Dir.). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif*. Montréal, Editions Logiques.
- Schwimmer, M. (2015). Le mythe du praticien réflexif. In A. Robichaud, M. Tardif, M. & A. Morales Perlaza (Eds). *Sciences sociales et théoriques critiques dans la formation des enseignants* (pp.105-124). Québec : PUL.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Dir.). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Timperley, 2011 Vanhulle, S. (2009c). *Des savoirs en jeu au savoir en je*.
- Cheminevements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.

- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances scientifiques par l'écriture entre implication et distance. *SPIRALE*, 29, 123-143.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (pp. 7-46). Bruxelles : de Boeck.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.^[1]_[SEP]
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. Vygotski et M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds). *Vygotski aujourd'hui* (pp. 139-168). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education*. New York: MacMillan.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire, *Recherche et formation*, 70, 107-118.

L'alternance à l'université au risque d'une asymétrie des apprentissages

L'alternance à l'université au risque d'une asymétrie des apprentissages : l'enjeu de la professionnalisation de logisticiens novices

Mehdi Boudjaoui

Université de Lille
Département des Sciences de l'éducation et de la formation des adultes
Campus cité scientifique - Bâtiment B6
2, rue Élisée Reclus
59655 Villeneuve d'Ascq Cedex France
mehdi.boudjaoui@univ-lille.fr

RÉSUMÉ. À la différence d'autres pays de la zone OCDE, l'Espagne n'a pas développé de politique de professionnalisation de son système universitaire par une généralisation de l'alternance. Seuls quelques établissements ont pris l'initiative d'expérimenter des dispositifs en alternance. Dans ce cadre, une université a développé en 2015 en partenariat avec des entreprises de son territoire une formation de troisième cycle destinée à former de futurs cadres de la fonction logistique. Après analyse, il s'avère que le dispositif a eu pour effet de produire une grande asymétrie des apprentissages. Certains apprentis ont développé une professionnalité de quasi ingénieur/manager logistique, d'autres sont restés dans des professionnalités de chargé d'études ou de technicien. Au-delà des différences individuelles d'expérience et de qualification à l'entrée dans le dispositif, il semble que les apprentis n'ont pas bénéficié des mêmes opportunités de professionnalisation dans les entreprises. Ce constat soulève la question des interactions et de la synchronisation des apprentissages entre un programme universitaire et des terrains professionnels soumis à une grande diversité de temporalités.

MOTS-CLÉS : alternance, pédagogie universitaire, apprentissages en situation de travail, développement professionnel.

1. Introduction

L'alternance comme système de formation s'est développée au niveau international sous des formes et des statuts différents dans beaucoup de programmes d'enseignement supérieur, postsecondaires et universitaires. Dans ce processus de professionnalisation des études universitaires, l'Espagne se caractérise, d'après l'OCDE, par un certain retard (Scarpetta, Sonnet & Manfredi, 2010), et ce malgré un taux de chômage des jeunes parmi les plus élevés des pays de la zone euro (Eurostat, 2018). Cependant, depuis plusieurs années, une université a pris l'initiative de proposer une offre de formations en alternance. Dans ce cadre, un master de spécialisation en transport et logistique a été expérimenté pour une population de jeunes diplômés en recherche d'emploi. À travers cette expérimentation, nous posons la question des effets sur les apprenants de ce dispositif universitaire (Boudjaoui & Leclercq, 2014) qui laisse une large place à l'entreprise dans la formation. En nous inspirant des travaux de Billet (2002), nous émettons l'hypothèse que le développement de ces apprenants dépendra en grande partie d'affordances c'est à dire d'opportunités d'apprentissage rencontrées sur le terrain professionnel. Après enquête, il semble que l'expérience d'évènements comme la résolution d'incidents logistiques ou la réalisation de projets organisationnels (Zarifian, 2003), ainsi que la participation à des collectifs de travail avec des experts (Fuller & Unwin, 2003) semblent déterminantes dans la transformation identitaire et professionnelle de ces apprenants. D'ailleurs, nous avons constaté une réelle asymétrie dans les professionnalités développées par ces derniers et ce, en raison de différences notables dans les environnements de travail rencontrés en entreprise au regard de ces opportunités d'apprentissage. Ce constat soulève le problème de la synchronisation pédagogique entre des activités académiques programmées, un accompagnement et des activités professionnelles soumises à une grande variété de temporalités. Dans cet article, nous nous proposons tout d'abord de préciser le contexte et les caractéristiques de ce dispositif de formation. Ensuite, nous expliquerons le cadre théorique et la méthodologie de recherche. Enfin, nous présenterons et discuterons les résultats de ce travail.

2. Contexte de la recherche

Malgré les prescriptions supranationales de professionnalisation de l'enseignement supérieur (Barbier & Wittorski, 2015), l'État espagnol n'a pas généralisé l'alternance dans les formations universitaires. Néanmoins, des initiatives ont été prises localement et ce, notamment par une université qui a mobilisé des acteurs socio-économiques de son territoire afin de développer une offre de formations en alternance. Dans ce cadre, cette université a expérimenté en 2015 un master en transport et logistique en alternance sous le statut de la formation continue destiné à de jeunes adultes demandeurs d'emploi.

2.1. Les caractéristiques du dispositif

Les entreprises mobilisées sont implantées sur le territoire aux alentours de l'université. Le master a pour ambition de former pour ce secteur des responsables logistiques de haut niveau.

2.1.1. L'organisation pédagogique

L'alternance choisie est hebdomadaire : 4 jours en entreprise et 1,5 jour à l'université. Afin de donner un statut à ces étudiants, l'université demande aux entreprises partenaires de les recruter sous un contrat aidé destiné à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés : le contrat de formation. Par contre, ces étudiants financent par leurs propres moyens le coût de la formation.

Les enseignements comprennent des modules théoriques sur les grandes fonctions de l'entreprise animés par des enseignants universitaires. Une partie de ces enseignements est dispensée à distance avec une université étrangère en communication synchrone. Un module est dispensé par un enseignant français avec un traducteur. Les cours comprennent aussi des enseignements appliqués aux fonctions opérationnelles et logistiques pris en charge par des vacataires professionnels. Il n'y a pas d'évaluation spécifique pour chaque module. Le master est validé globalement à partir d'un exercice universitaire qui nécessite un recueil d'informations sur le terrain de stage : la formalisation d'un plan d'opérations de l'entreprise. Il n'y a pas de soutenance de mémoire sur la conduite d'un projet en entreprise comme on le retrouve souvent dans les écoles d'ingénieurs ou de commerce.

En matière d'accompagnement individuel, il a été institutionnalisé au départ un double tutorat, professionnel et universitaire. Il y a également un module d'accompagnement collectif (matière d'intégration) animé par une enseignante en sciences de l'éducation.

2.1.2. *Le public cible*

Cette première promotion comprend 14 apprentis. 13 sont débutants : de zéro à trois ans d'expériences souvent précaires. Seul un apprenti dispose d'une expérience industrielle de plus de 10 ans. Ils sont titulaires d'un diplôme de premier cycle, *grado*¹ ou équivalent, et/ou de second cycle, master, dans différentes spécialités : génie agronomique ou agroalimentaire (6), en génie industriel ou mécanique (4) ou en économie-gestion (4). Ils sont pour la plupart en situation de recherche d'emploi ou de mobilité professionnelle car les postes tenus sont sous-qualifiés.

2.1.3. *Les entreprises partenaires et les tuteurs professionnels*

Les entreprises partenaires sont en majorité des entreprises de production agroalimentaire de taille et de niveau d'intégration différents. Trois entreprises appartiennent à des secteurs différents (distribution, production de semences et transport routier). Les périodes d'alternance sur le terrain professionnel se passent en général dans un seul service. Les tuteurs sont en général des cadres supérieurs qui assurent des fonctions de direction en amont (approvisionnement, achat...), en interne (gestion des opérations, de la maintenance, d'une plateforme, ...) ou en aval (distribution, expédition, exportation...) de la chaîne logistique. Les entreprises qui participent à cette expérimentation sont soit en recherche d'un salarié, soit d'un simple stagiaire.

Pour la gestion du partenariat, il est prévu quelques réunions de régulation avec les tuteurs professionnels et quelques visites sur site des tuteurs universitaires. Il est important de noter que le parcours en entreprise n'est pas du tout balisé en termes curriculaire par l'université à la différence de certaines formations en alternance d'ingénieurs (Veillard, 2012), d'infirmières (Boudjaoui, 2015) ou d'enseignants (Coiduras Rogriguez, Correa Molina, Boudjaoui & Curto Reverde, 2017).

3. La problématique et le cadre conceptuel

3.1. *Le questionnement de recherche*

Si de nombreux auteurs avancent l'idée d'une « valeur ajoutée » éducative de l'alternance dans l'enseignement supérieur, plusieurs recherches empiriques nuancent ces assertions. Ainsi, Cohen-Scali (2000) a mis en évidence dans un Institut universitaire de technologie (IUT) en France que par rapport à des étudiants formés à « temps plein », l'alternance favorisait la construction et la consolidation d'une identité professionnelle chez de jeunes apprentis bien insérés dans les collectifs de travail de leur entreprise d'accueil, mais pouvait induire *a contrario* une plus grande fragilité identitaire chez ceux moins bien intégrés dans l'organisation. Face à ce problème, la prescription par l'institution éducative d'un parcours d'apprentissage en entreprise ne garantit pas toujours un développement symétrique des apprentis, et peut même avoir des résultats contre-intuitifs. Dans une formation d'ingénieurs en alternance, Veillard (2012) a observé deux apprentis pendant leurs trois années d'études. Paradoxalement, le premier maître d'apprentissage qui avait suivi la progression didactique préconisée par l'école n'a pas permis à son apprenti de développer les compétences attendues ; ce dernier étant assigné plus longtemps à des activités de technicien supérieur. Par contre, le second qui avait organisé le parcours de son apprenti non pas en relation avec la programmation de l'école, mais en fonction de l'actualité de l'entreprise a permis l'atteinte de la professionnalité visée : chef de projet. Selon Veillard (2012), cette différence s'explique pour le second apprenti par des opportunités d'apprentissage rencontrées plus nombreuses en raison de son implication facilitée dans la vie organisationnelle de l'entreprise. Au regard de son constat, nous nous interrogeons sur les conséquences sur les apprenants d'un dispositif en alternance qui « délègue » sans structuration préalable aux entreprises une grande partie des apprentissages. De manière plus précise, nous aimerions élucider la question de recherche suivante : quels sont les effets sur le développement professionnel d'apprentis logisticiens d'un dispositif universitaire en alternance qui laisse une grande marge de manœuvre aux entreprises dans l'organisation des parcours d'apprentissages ? Nous émettons l'hypothèse que ces derniers développeront des professionnalités différentes en fonction des opportunités d'apprentissage dont ils bénéficieront en situation de travail. Nous définissons ici le développement professionnel comme l'ensemble des transformations de compétences et d'identité d'un individu (Barbier, Chaix & Demailly, 1994) sur une temporalité donnée ; dans notre cas, c'est une année de master. Compte tenu de cette temporalité, nous retenons l'idée d'une professionnalité émergente (Jorro, 2014) qui rend compte de manière plus individualisée du développement professionnel d'un novice vers un profil d'expert.

¹ Le *grado* est le diplôme de premier cycle universitaire en Espagne.

3.2. *Les opportunités d'apprentissage*

Le développement professionnel relève des transformations du sujet sur un segment de parcours de vie. La notion d'apprentissage relève des transformations du sujet en relation avec une situation singulière vécue. Selon nous, l'évolution cognitive et identitaire des apprentis peut être en partie inférée à partir des opportunités d'apprentissage dont ils ont bénéficié pendant leur année de formation, principalement lors de leur alternance en entreprise. Ces opportunités d'apprentissage dépendent aussi de la volonté et de la capacité des apprentis à les saisir ; ce processus dépend en grande partie de leur parcours biographique antérieur (Billet, 2002). Les opportunités d'apprentissage en situation de travail sont qualifiées d'affordances par Billet (2002) ou de situation potentielle de développement par Mayen (1999). Selon, ces différents auteurs, elles recouvrent différentes dimensions sociales, phénoménologiques, langagières, instrumentales, organisationnelles... Comment caractériser ces affordances notamment pour des fonctions de cadres en logistique novices ? Nous pouvons reprendre ici l'approche de Zarifian (2003) qui met au centre des apprentissages dans les organisations deux processus majeurs : la confrontation à des événements organisationnels et la participation à des interactions professionnelles.

3.3. *La confrontation à des événements organisationnels*

Nous pouvons définir les événements organisationnels comme des faits qui arrivent de manière plus ou moins imprévisible et en excès par rapport à une situation routinière et aux connaissances mobilisables par les acteurs pour y faire face (Zarifian, 2003). Dans ces situations, les apprentis peuvent être mis potentiellement en situation de résolution de problèmes (Mayen, 1999). Zarifian (2003) distingue deux types d'événements : les événements aléas et les événements provoqués. Les événements aléas (EA) sont des événements subis dont l'occurrence est involontaire. Cela peut être un dysfonctionnement organisationnel, une panne technique, un problème de qualité, un conflit social ou individuel, un client mécontent,... Ces événements constituent des opportunités d'apprentissage car ils peuvent inciter sous certaines conditions l'apprenti à recueillir de l'information, à analyser les données et à concevoir des actions afin que l'événement aléas ne se reproduise plus. Les événements provoqués (EP) correspondent à des projets délibérés qui peuvent être soumis à une forme d'incertitude : lancement d'un nouveau produit ou service, changement d'organisation, introduction d'une nouvelle technologie, mise en place de nouvelles règles collectives, etc. L'apprentissage se fait ici en confrontant le projet imaginé avec le projet effectif actualisé. Comment l'évoque Zarifian (2003), c'est dans ces écarts événementiels que le sujet peut potentiellement modifier ses points de vue, développer de nouvelles connaissances. À contrario, nous pouvons considérer que la confrontation de l'apprenti qu'à uniquement des activités routinières (R) aura un pouvoir professionnalisant moindre. D'ailleurs, pour Mayen (1999), c'est dans l'analyse des écarts entre activités routinières et activités d'exception que peuvent se construire de nouvelles significations (Bruner, 1991), et permettre ainsi chez le sujet ce que Vergnaud (1996) a appelé une élaboration pragmatique, c'est-à-dire la création de nouveaux concepts qui permettent d'agir et de résoudre des problèmes. C'est à ce niveau que se joue le développement de nouvelles compétences.

Néanmoins, ce processus cognitif se fait rarement seul. En effet, pour Bruner (2008), les significations nouvelles avant de constituer un concept partagé nécessitent un processus d'interaction sociale. C'est pourquoi Filtietaz (2012), met au centre de ce processus d'apprentissage les interactions langagières, notamment entre experts et novices. Nous retrouvons deux grandes formes de situations propices à ce processus interactionnel : l'accompagnement tutoral et la participation à des collectifs de travail.

3.4. *La participation à des interactions professionnelles*

Pour Wittorski (2009), le développement professionnel qui peut s'opérer à travers l'accompagnement d'un tiers relève de la traduction culturelle de l'action où un expert transmet à un novice des savoirs d'action, voire co-construit avec lui de nouvelles pratiques. Cette situation interpersonnelle peut l'aider à développer des compétences plus réfléchies, plus « intellectualisées » et à consolider une identité en construction. Néanmoins, pour Mayen (1999) et Fillietaz (2012), ce processus d'étayage des apprentissages ne peut se produire qu'avec des interactions langagières qui permettent au novice d'accéder aux schèmes d'action qu'il y a derrière le geste professionnel efficace. Cependant, ces interactions langagières peuvent s'observer également dans des situations qui ne se limitent pas à la dyade du novice et de l'expert. Pour Billet (2002), s'il peut exister des formes de guidances directes entre un expert et un novice, on peut observer également des formes de guidances indirectes à travers les interactions avec d'autres salariés. Nous pouvons imaginer que des apprentis logisticiens peuvent bénéficier de ces interactions en participant dans le cadre de leur activité à ce que Girin (2011, p. 198) appelle des situations de gestion : « une situation de gestion se présente lorsque des participants sont réunis et doivent accomplir dans un temps déterminé, une action collective conduisant à un résultat soumis à un jugement externe. » Selon Girin (2011), ces situations de gestion peuvent être de différentes natures comme la participation à la

gestion d'une unité opérationnelle, à un groupe de travail, à une négociation syndicale, à une réunion avec un client, et par extension à un groupe projet, un cercle de qualité, etc. Selon Fuller et Unwin (1998), ces situations sociales vécues dans les organisations peuvent parfois disposer des mêmes propriétés qu'une communauté de pratiques au sens de Lave et Wenger (1991). À ce titre, Veillard (2012) va mettre en évidence l'importance de la participation à ces collectifs de travail pour le développement d'ingénieurs novices. Néanmoins, selon Fuller et Unwin (2003), tous les environnements de travail ne se valent pas pour le développement de novices. Ces auteurs vont ainsi différencier les environnements avec une participation restrictive des apprentis de ceux avec une participation expansive (Fuller & Unwin, 2003). Dans les premiers, les apprentis sont considérés comme des exécutants subalternes et sont peu accompagnés. Dans les seconds, ils vont être accompagnés afin d'expérimenter les différents rôles attendus par l'organisation et d'accroître ainsi progressivement leur participation au collectif de travail. Il existe donc des environnements plus ou moins propices au développement de cadres ou d'ingénieurs novices. Pour Fillietaz (2012), nous pouvons les distinguer en les nommant configurations interactionnelles expansives (CIE) quand ils se caractérisent par une disponibilité des experts pour l'accompagnement, une diversité des ressources mobilisables, des opportunités de mise en visibilité des savoirs professionnels développés par le novice. Dans le cas contraire, ces environnements sont qualifiés de configurations interactionnelles restrictives (CIR). Nous émettons l'hypothèse ici que les deux types d'environnement auront une influence sur la portée des apprentissages. En reprenant une théorisation d'Engeström (1994), nous pouvons avancer l'idée que les configurations interactionnelles restrictives (CIR) vont plutôt favoriser des apprentissages adaptatifs, c'est-à-dire limités à du conditionnement et à de l'imitation de comportements observés dans la situation et que les configurations interactionnelles expansives (CIE) vont plutôt engendrer des apprentissages expansifs, c'est-à-dire des apprentissages réflexifs qui favorisent une amélioration de l'existant et l'émergence de nouvelles idées, d'artefacts et de pratiques (Engeström, 1994).

3.5. *Les professionnalités émergentes de parcours d'apprentis logisticiens*

Comme nous l'avons vu les environnements de travail rencontrés peuvent avoir une incidence sur des apprentissages situés (Lave & Wenger, 1991). Nous émettons l'hypothèse que ces apprentissages influencent le développement professionnel. Comment peut-on analyser ce processus ?

3.5.1. *L'analyse des compétences développées par des apprentis logisticiens à partir de la résolution d'incidents logistiques critiques*

Selon Pastré (2011), le concept de schème d'action est bien adapté pour rendre compte du développement d'une compétence. Vergnaud (1996) le définit comme une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations. Pour Vergnaud (1996) et Pastré (2011), quatre indicateurs permettent de cerner un schème d'action à partir de l'observation et/ou d'un recueil d'un discours sur une activité professionnelle : les buts, les sous-buts et les anticipations de l'action ; les règles d'action, de prise d'information et de contrôle ; les invariants opératoires (concept ou théorème en acte) et les inférences au regard des variations de contexte. Ce type d'analyse de l'activité se heurte dans notre cas à deux difficultés. La première est que nous sommes confrontés à un public de novices pour lesquels les schèmes d'action ne sont pas toujours bien consolidés. La seconde difficulté est que l'analyse des schèmes d'action dans le travail des cadres, comme ceux de la fonction logistique, n'est pas facile car ils interviennent dans un environnement prescriptif souvent flou (Carabellada & Garrigou, 2001 ; Six & Forrierre, 2011) et que leur activité à dominante intellectuelle et relationnelle est fortement fragmentée (Rogalski et Langa, 1997).

Pour cerner les schèmes d'action de ces cadres novices de la fonction logistique, le modèle des centres de décision et de la négociation des contraintes de Lompré et Terssac (1994) nous semble bien adapté car il se base sur la résolution d'incidents critiques. Ce modèle considère qu'un système de production est composé de centres de décision qui disposent d'une certaine autonomie et qui interagissent entre eux pour prendre des décisions. Dans ce cadre, la bonne marche d'une chaîne logistique suppose que les centres de décision combinent leurs actions par un jeu de négociations. En l'absence de référentiel commun entre centres de décision, des problèmes de qualité (Tarondeau & Wright, 1995) peuvent apparaître et engendrer parfois des incidents logistiques critiques. Une première catégorie d'incidents critiques est donc endogène à la chaîne logistique. Des incidents critiques peuvent être également exogènes à la chaîne logistique : intempéries, travaux, accidents, mouvements sociaux, etc. Face à ces aléas, les apprentis logisticiens peuvent intervenir de plusieurs façons. Tout d'abord, ils peuvent essayer de résoudre ces problèmes logistiques par régulations chaudes (RC), c'est-à-dire par des négociations informelles avec les autres acteurs de la chaîne logistique afin d'établir des compromis opératoires (Tersac & Lompré, 1996). Néanmoins, ces régulations chaudes peuvent s'avérer inefficaces notamment lors de l'apparition d'événements extérieurs qui ne dépendent des centres de décisions de la chaîne logistique. Les interventions peuvent nécessiter parfois la création de nouvelles règles formelles de contrôle, la création de nouveaux systèmes techniques ou la mise en place de nouveaux outils de gestion. Ces interventions peuvent être

qualifiées de régulations froides (RF) (Terressac & Lompré, 1996). Quand ces incidents ne sont pas critiques, nous pouvons considérer que la régulation relève d'une action correctrice prévue (ACP). Les interventions développées par les apprentis logisticiens pendant leur alternance en entreprise peuvent être révélatrices du développement d'une nouvelle professionnalité qui les rapproche plus ou moins d'un profil expert.

3.5.2. *Les postulats sur les professionnalités développées*

Notre préoccupation ici est de pouvoir rattacher les schèmes d'intervention face aux incidents logistiques critiques à une compétence critique afin d'émettre des postulats sur la professionnalité développée par les apprentis logisticiens. Vergnaud (1996) définit la compétence critique comme celle qui permet de différencier un individu d'un autre au regard de l'activité qu'il a développée en milieu professionnel. Afin de caractériser ces compétences critiques, nous avons recours à quelques typologies. Hatchuel et Weil (1992) différencient les compétences en fonction du degré de liberté du sujet sur la définition des buts et de la démarche pour les atteindre. Ils proposent trois catégories de compétences : les compétences d'exécution où le but à atteindre et le mode opératoire sont préétablis ; les compétences d'exécution se retrouvent dans beaucoup de situations où l'acteur applique un mode opératoire ; les compétences de compréhension qui visent à diagnostiquer l'état d'un système afin d'apporter des actions correctrices. En général, le but à atteindre est défini, mais la prescription de la méthode l'est plus ou moins. Les compétences de compréhension relèvent de la gestion, de l'audit, de la maintenance technique, de certaines activités de services, etc. ; les compétences dites de combinaison où il faut combiner un grand nombre de buts et de facteurs. Les compétences dites de combinaison sont en général attribuables aux activités qui relèvent du management, de la coordination, de certaines activités de services, etc.

Michel et Ledru (1990) proposent une typologie comparable en distinguant les compétences par la démarche intellectuelle qui permet à un sujet de résoudre un problème. Ils distinguent ainsi les démarches intellectuelles de type conception quand il s'agit de résoudre un problème sans avoir une représentation de la solution qui sera retenue, les démarches intellectuelles de type réalisation où le sujet dispose d'une représentation relativement claire des solutions disponibles. Il faut choisir simplement la plus adaptée au contexte donné en l'ajustant éventuellement à la marge. La démarche intellectuelle du type application qui consiste à maintenir un système dans un état donné au regard de normes, de procédures ou de modèles. Il convient à présent de retenir l'approche la mieux adaptée pour comprendre le développement de professionnel de cadre novice.

Si nous articulons ces deux approches, nous pouvons proposer trois niveaux de développement professionnel pour ces apprentis logisticiens :

- une première catégorie d'apprentis va s'approcher d'une professionnalité d'ingénieur/manager logistique. Pendant leur année de formation en alternance, ils vont être amenés à concevoir et à réaliser un système d'information, un dispositif technique, des procédures, des règles de management d'équipe qui vont permettre une amélioration des flux et de leur gestion. Nous pouvons faire l'hypothèse que des apprentis logisticiens qui sont soutenus par une configuration interactionnelle expansive (CIE) et qui sont confrontés dans leur activité à des événements aléas (EA) et des événements provoqués (EP) seront incités à intervenir sous forme de régulations chaudes (RC), voire de régulations froides (RF) et seront plus enclins à développer une compétence critique que nous qualifions de conception/réalisation.

- une seconde catégorie d'apprentis va rester dans une professionnalité d'analyste logistique. Sur le terrain professionnel, ils vont être amenés à produire des études, des diagnostics, des audits, des analyses ...qui vont aider l'éclairage de décisions, sans participer forcément par la suite à la conduite du changement. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces apprentis vont rarement bénéficier d'une configuration interactionnelle expansive (CIE), voire vont être entravés par une configuration interactionnelle restrictive (CIR). Ils vont être parfois soumis à des événements aléas (EA), mais le plus souvent leur activité sera routinière (R) et leurs interventions seront limitées à des actions correctrices prévues (ACP). Ils seront plus enclins à développer une compétence critique que nous qualifions de diagnostique.

- une troisième catégorie d'apprentis va développer sur le terrain une activité aux contours plus flous et resteront dans des postures de technicien en logistique. Leurs apprentissages vont être limités souvent par une configuration interactionnelle restrictive (CIR) et ils vont être peu impliqués dans la résolution d'événements aléas (EA). Leur activité sera le plus souvent routinière et leurs interventions se limiteront à des actions correctrices prévues (ACP). Ils développeront une compétence critique d'exécution qui renvoie à l'application d'une procédure interne à l'entreprise ou à d'un savoir méthodologique appris simplement en formation.

4. La méthodologie

4.1. *Le recueil des informations*

Pour repérer la nature du développement professionnel, nous avons mené un recueil d'informations à partir de 25 entretiens qualitatifs : 14 avec les apprentis et 11 avec les tuteurs professionnels. Nous nous sommes inspirés de la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) et de la méthode de recueil de faits. L'objectif de ces entretiens était de demander aux apprentis de décrire des situations d'apprentissages emblématiques de leur année de formation. Après avoir introduit l'entretien, notre questionnaire était le suivant : décrivez-moi des situations que vous avez vécues pendant votre année de formation dans lesquelles vous pensez avoir appris des choses importantes pour votre activité ? Ils ont tous évoqués des situations professionnelles. Ensuite, nous avons prévu plusieurs questions de relance pour compléter si nécessaire les données destinées au repérage du schème d'intervention : expliquez-moi le problème à résoudre ? Quelles actions avez-vous mises en place ? Quelles étaient vos intentions ? De quelles informations aviez-vous besoin pour intervenir ? Quelle règle vous êtes-vous fixée pour agir ? Quels ont été les résultats ? Quels ajustements avez-vous dû opérer pour vous adapter à la situation ? De la même façon, nous avons demandé aux tuteurs professionnels de relater plusieurs situations professionnelles représentatives de leur activité. La comparaison des situations décrites par les tuteurs professionnels (experts) avec celles décrites par les apprentis (novices) nous a permis de valider le contexte énoncé par ces derniers. Par ailleurs, nous avons également interrogé les apprentis sur leur vécu de la formation. Nous avons obtenu à cette occasion des informations sur l'environnement d'apprentissage en entreprise. De plus, des entretiens ont été conduits avec 4 directeurs des ressources humaines (DRH) afin de comprendre les enjeux d'emplois dans lesquels s'inscrivent le recrutement d'apprentis du master, et avec 4 enseignants afin de contextualiser la recherche. La limite de cette recherche réside dans le fait qu'il n'a pas été possible de trianguler ces verbalisations avec des observations directes ou des traces vidéo. En effet, le problème de l'accessibilité au terrain pour recueillir des observations et des données filmées s'est posé pour ce secteur professionnel soumis à un encadrement normatif très prégnant. Le matériau recueilli est exclusivement verbal.

4.2. *L'analyse du discours*

Les discours recueillis lors des entretiens ont été ensuite traités en trois étapes grâce à une analyse instrumentée avec le logiciel Weft QDA. À partir de chaque situation décrite par les apprentis logisticiens, le corpus a été découpé en unités de sens, c'est-à-dire que des phrases ou des segments de phrases ont été isolés et codés à partir de différents indicateurs. Ainsi, nous avons d'abord analysé la nature de l'environnement d'apprentissage à partir de 5 indicateurs. Ensuite, nous avons étudié le type d'activités conduites avec 3 indicateurs. Enfin, nous avons essayé d'établir des hypothèses sur les professionnalités acquises par ces apprentis logisticiens.

4.2.1. *La nature de l'environnement d'apprentissage*

L'objectif est ici d'analyser les opportunités et les entraves à l'apprentissage auxquelles ont été confrontés les apprentis sur le terrain professionnel. À cette fin, nous avons essayé de repérer s'ils ont dû faire face à des événements aléas (EA), à des événements provoqués (EP) ou simplement à des événements routiniers (R). Au niveau relationnel, nous avons essayé d'analyser s'ils ont pu bénéficier d'une configuration interactionnelle expansive (CIE) ou de configuration interactionnelle restrictive (CIR).

4.2.2. *Le type d'activités conduites*

À partir de la description des situations professionnelles énoncées, nous avons essayé de repérer les schèmes d'action développés par les apprentis. Nous avons interprété ensuite la nature de ces schèmes d'intervention au regard de la professionnalité d'un cadre logistique : la résolution des événements par régulation chaude (RC) ou par régulation froide (RF) ou par le biais d'une action correctrice prévue (ACP).

4.2.3. *Le postulat de la professionnalité développée*

Les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage et la nature de l'activité développée sont selon nous des indices pertinents d'une compétence critique (conception/réalisation, diagnostique, application) développée par l'apprenti. Ainsi, plus il a été impliqué dans la résolution d'événements aléas (EA) ou d'événement provoqués (EP), pour lesquels il est intervenu par régulation chaude (RC) et/ou par régulation froide (RF), plus il sera enclin à développer une compétence de conception/réalisation. Il se rapprochera alors d'une professionnalité d'ingénieur/manager logistique. En général, il aura bénéficié d'une configuration interactionnelle expansive (CIE). Bien souvent, il développera simplement des compétences diagnostiques quand

il aura été peu confronté à la résolution d'évènements aléas (EA), mais le plus souvent à des tâches routinières (R). Ses interventions prendront la forme le plus souvent d'action correctrice prévue (ACP). Les activités conduites l'amèneront à se rapprocher d'une professionnalité de chargé d'études ou d'analyste en logistique. Le fait d'avoir vécu l'alternance en entreprise dans une configuration interactionnelle restrictive (CIR) peut expliquer en partie cet apprentissage limité. Ce constat devient l'explication centrale des apprentis qui sont restés dans des professionnalités de technicien logistique où les contours sont plus flous.

4.3. Le profil individuel des apprentis

Bien évidemment, ces processus sont à relativiser au regard du parcours antérieur des apprentis et de leur formation initiale. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les apprentis avec une expérience professionnelle, ou avec un cursus d'études où les stages pratiques et les matières appliquées étaient prépondérantes avaient plus de chance d'aller plus loin dans leurs apprentissages (*grado* et/ou master en génie agronomique, industriel ou mécanique).

Appren-tis	Diplômes	Niveau d'expérience	Terrain professionnel pour l'alternance	Situation après le stage	Sexe
AP1	<i>Grado</i> en génie agronomique	Débutant*	Groupe agroalimentaire 1 – plateforme logistique	Recruté dans l'entreprise d'accueil	M
AP2	<i>Pregrado</i> génie industriel (Amérique du sud) - Master développement international	Confirmée*	Groupe agroalimentaire 1- logistique et production de nourriture animale	Recrutée dans l'entreprise d'accueil	F
AP3	<i>Grado</i> et master en génie mécanique et industriel	Débutante	Groupe agroalimentaire 2 – Site d'abattage, de découpe et de conditionnement de volailles	Recrutée dans l'entreprise d'accueil	F
AP4	<i>Grado</i> en génie agronomique	Débutante	Groupe agroalimentaire 2 - logistique et production de nourriture animale	Recrutée dans une autre entreprise	F
AP5	<i>Grado</i> en génie agronomique	Débutant	Groupe agroalimentaire 2 – logistique et production de farines	Recruté dans une autre entreprise	M
AP6	<i>Grado</i> en génie agronomique	Débutant	Entreprise de transport – direction des opérations	Recruté dans une autre entreprise	M
AP7	<i>Grado</i> en génie industriel	Débutant	Entreprise de transport – direction des opérations	Recruté dans l'entreprise d'accueil	M
AP8	<i>Grado</i> en génie industriel	Débutant	Entreprise de transport – direction des opérations	Recruté dans l'entreprise d'accueil	M
AP9	<i>Grado</i> en économie et gestion	Débutant	Entreprise de distribution – plateforme logistique	Pas d'information	M
AP10	<i>Grado</i> en économie et gestion	Débutante	Entreprise de production d'huile alimentaire – Direction des sites d'embouteillage et de conditionnement	Recrutée dans l'entreprise d'accueil	F
AP11	Diplôme d'ingénieurs et master en génie agroalimentaires (Afrique du nord) - Master en oléiculture (Espagne)	Débutant	Entreprise de production d'huile alimentaire - Direction des sites d'embouteillage et de conditionnement	Recruté dans une autre entreprise	M
AP12	<i>Grado</i> en génie agroalimentaire - Master en gestion de l'innovation en entreprise	Débutante	Entreprise de semences – Direction d'un site de production	Pas d'information	F
AP113	<i>Grado</i> en économie et gestion	Débutant	Entreprise industrielle de charcuterie – dép. Achat	Recruté dans l'entreprise d'accueil	M
AP14	<i>Bachelor</i> en économie et gestion (Afrique)	Débutant	Entreprise industrielle de charcuterie – dép. exportation	Recruté dans une autre entreprise	M

Tableau 1. Profil des apprentis

*Débutants : expérience < 3 ans ; Confirmés : 3 ans < expérience < 15 ans

5. Résultats

5.1. Une différence de développement professionnel expliquée par une asymétrie des apprentissages

Le dispositif a tenu ses promesses en termes d'insertion professionnelle. 12 apprentis sur 14 (86 %) ont été recrutés à l'issue de la formation dont 7 (50 %) dans l'entreprise d'alternance. Néanmoins, on observe des différences dans le développement professionnel. Un premier groupe de cinq apprentis (36 % de la promotion) semble s'être approché d'une professionnalité de manager ou d'ingénieur logistique en ayant développé des compétences dans la conception et la réalisation de projet d'amélioration de flux logistiques. Un second groupe de 6 apprentis (43 % de la promotion) semble avoir développé une professionnalité de chargé d'études ou d'analyste logistique et des compétences diagnostiques. Un troisième groupe de 3 apprentis (21 % de la promotion) semble avoir été cantonné à des activités de technicien logistique, voire de stagiaire et ont développé des compétences aux contours plus flous.

5.2. Les apprentis qui se rapprochent d'une professionnalité de manager/ingénieur

La caractéristique commune de ces apprentis est d'avoir été impliquée très tôt dans la résolution d'événements aléas (EA) et d'avoir à cette occasion développé des habiletés relationnelles.

5.2.1. La confrontation à des événements aléas et leur régulation chaude

AP7 devait réguler des incidents de livraison ou de chargement (EA) dans une entreprise de transport pour lesquels il a développé un savoir-faire décisionnel (RC) : « J'ai appris cette année à délimiter mon périmètre de responsabilité [...] Quand nous avons eu ce gros problème avec le conducteur qui voulait revenir à vide sans respecter la planification, il (son tuteur universitaire) a vu que j'étais en difficulté et m'a dit que la décision ne relevait pas de mon poste. Avec mon camarade, nous avons alors décidé de passer le dossier au responsable des chauffeurs. »

AP4 était en charge des prévisions de production et de livraison de fourrage aux fermes d'élevage d'un groupe agroalimentaire. Elle a résolu un problème de fiabilité des données saisies (EA) au niveau du terrain en collaborant avec des informaticiens et en formant des opérateurs (RC) : « j'ai discuté avec la collègue qui manipulait sur le terrain l'application pour savoir comment elle s'y prenait, et j'ai vu l'informaticien [...] Je lui ai demandé des modifications des onglets de saisie. Je me suis rendu compte que personne ne lui avait expliqué le véritable fonctionnement de la tâche [...] parce que les informaticiens ne sont pas toujours disponibles. J'ai fait une réunion avec elle, l'informaticien et le chef de la logistique afin de l'informer de la nouvelle démarche. Je refaisais la même chose quand je découvrais une erreur avec un autre salarié. »

AP13 a dû faire face à une rupture de stock d'emballages pour un produit promotionnel pour lequel le service marketing avait fait une erreur de prévision des ventes (EA). AP13 a alors joué sur le rapport de force avec un fournisseur (RC) : « J'ai dû négocier avec le fournisseur et lui faire arrêter les commandes pour d'autres clients. J'ai joué sur les volumes commandés pour obtenir cette faveur... »

AP1 était confronté à une pénurie de surfaces de stockage pour des produits surgelés demandées par le service commercial et pour lesquelles les services financiers ne voulaient pas investir (EA). Après un contrôle physique de l'entrepôt, il a simplement négocié avec un autre service la mise à disposition d'un local inutilisé (RC) : « Il y avait deux chambres de congélation. L'une était réservée initialement à la congélation du pain, mais le projet a été abandonné. La place est restée vide. Et comme il n'y a pas de communication entre les services de l'entreprise, cela a été oublié jusqu'à ce qu'un jour je passe par là. Nous sommes à présent à l'étude pour l'adapter à une capacité de 1000 palettes. On pourrait multiplier la capacité de production de produits surgelés par 5 ».

AP1 a réglé un conflit entre le responsable et un salarié (EA) pour lequel il a joué un rôle de médiateur (RC) : « J'ai été médiateur dans un conflit entre le responsable et un salarié âgé de 20 ans. Il fallait qu'ils ne soient plus ensemble dans le même service. Le jeune voulait changer de département mais on ne pouvait pas le satisfaire en faisant perdre la face au chef. Il fallait le déplacer sans le faire passer pour un vainqueur car cela aurait pu donner des idées à d'autres. Alors, j'ai proposé de le déplacer sur un poste moins gratifiant en lui disant qu'en fonction de son comportement, il pourrait être replacé dans un meilleur poste. »

Nous voyons à travers ces exemples comment certains apprentis ont développé des savoir-agir relationnels. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette implication préalable dans la résolution de ces incidents critiques leur a permis de mieux comprendre l'organisation afin de concevoir plus tard des dispositifs d'amélioration des flux logistiques.

5.2.2. *La confrontation à des événements aléas et leur régulation froide*

Les apprentis vont être ici confrontés également à des incidents et des dysfonctionnements qui vont les inciter à les résoudre par régulation froide (RF).

AP4 a constaté un autre dysfonctionnement dans l'organisation des tournées de livraison de fourrage aux fermes d'élevage. Elles n'étaient pas optimisées en termes géographique car des camions partaient souvent à moitié vide ; ce qui augmentait les coûts logistiques (EA). AP4 a conçu alors une application informatique qui permet d'organiser des tournées de livraison des camions en fonction de la géolocalisation des sites d'élevage et des quantités à livrer (RF) : « Au master nous avons eu un cours de visual basic et j'ai découvert d'autres facettes de la programmation avec Excel. J'ai fait mes propres recherches sur internet, j'ai travaillé sur des manuels. J'ai réalisé un programme qui m'a demandé de nombreux essais. Mais j'ai réussi, en utilisant un code que j'ai récupéré sur un forum de discussions, à introduire des coordonnées géographiques dans le programme. Il est capable de faire ses recherches sur Google Maps afin de calculer les distances réelles [...] Il s'agissait d'identifier les clients sur une même route et de calculer les distances et les temps réels. Il pouvait y avoir auparavant une erreur de 10 ou 20 km en fonction de la route, mais avec Google Maps ce n'est plus le cas. » Cette application destinée à l'optimisation des tournées de livraison a été intégrée dans les procédures du département logistique (RF) : « J'ai obtenu qu'ils (les collègues du service) acceptent d'utiliser le système. Au début ce n'était pas très clair pour eux. Quand ils ont vraiment commencé à l'utiliser, le responsable de la logistique a passé plusieurs jours avec moi et a appris à utiliser le programme comme moi-même. Il m'a proposé quelques modifications à faire pour rendre l'usage plus confortable. J'ai amélioré le travail en fonction de ses demandes. »

AP1 a été confronté à la difficulté de réduire de 12 heures, pour des raisons logistiques, le temps de congélation d'un produit destiné à l'exportation (EA). Après différents essais, il va proposer une reconception de l'emballage afin d'accélérer le temps de congélation du produit (RF) : « J'ai analysé les modèles d'emballage et j'ai compris que sur les parties latérales, il y a un point où les forces ne s'exercent pas, c'est là où s'insèrent les 3 languettes. J'ai proposé de faire les trous sur cette zone latérale. Nous ne sommes pas arrivés aux 20 h - 24 h de congélation mais nous sommes arrivés à 25 h -26h. Ça a été mon idée et elle a été validée par mon chef et mise à exécution. »

AP2 a été confrontée à des problèmes de motivation du personnel qu'elle devait encadrer qu'elle attribue à des incohérences dans les objectifs et la rémunération individualisée des salariés face au travail réel (EA). Elle a revu les règles d'évaluation de ces salariés (RF) : « Nous nous sommes réunis, nous avons regardé comment on pouvait renouveler les objectifs pour les relier davantage à l'activité afin de remotiver les gens [...] C'est un premier résultat que de passer d'objectifs généraux à des objectifs spécifiques par poste de travail. Les personnes sont plus focalisées sur les résultats qu'elles doivent obtenir et c'est quelque chose qu'elles verront sur leur salaire à la fin de mois en mois [...] on mesure si les objectifs ont été atteints [...] Par exemple, le cash-flow par véhicule, la proportion entre le recours à la flotte sous-traitée par rapport à la flotte interne, la croissance de la vente de croquettes pour animaux de compagnie qui est un produit nouveau ou de fourrage pour les clients abonnés [...] Mais il y a d'autres objectifs plus concrets qui peuvent se mesurer. Par exemple, un de mes projets était de faire travailler les cuves 24h/24h [...] On responsabilise les gens qui s'en occupent pour améliorer la productivité et cela est un objectif mesurable qui aura de conséquences sur le salaire. »

Si certains apprentis ont travaillé sur la conception de dispositifs destinés à faire face à des aléas qu'ils ont constatés dans leur activité, d'autres ont été impliqués dans des projets décidés par l'entreprise.

5.2.3. *L'implication dans des événements provoqués par l'entreprise et la mise en place de régulation froide.*

La confrontation à des événements provoqués (EP) est l'autre levier du développement de la compétence critique de conception/réalisation.

Ainsi, AP7 a participé à la mise en place d'un logiciel de gestion de flotte (EP) : « Je travaille dans une entreprise de transports dans laquelle la ponctualité des horaires est essentielle, ainsi que le respect des chargements [...] et de la nature des matières transportées. Nous avons inventé une application où par GPS tu sais exactement quel camion est en train d'arriver en retard à sa base de chargement. Nous devons alors trouver un autre camion qui arrivera à l'heure. Notre application consiste à mettre en place un système d'alarme en cas d'anomalie. » (RF)

AP13 s'est vu confié un projet d'aménagement d'un entrepôt pour la matière première (EP). « Après, je suis sorti de ma situation de confort [...] J'ai obtenu un travail plus important : l'aménagement d'un nouvel entrepôt de stockage pour la matière première [...] Je devais faire l'étude du nombre de palettes, les processus logistiques, le fonctionnement, la productivité des salariés [...] C'est un projet que l'entreprise avait dans les cartons depuis 3 ans. Le responsable des approvisionnements avait besoin d'aide [...] Il y avait beaucoup de

problèmes de gestion des stocks, de gestion des achats, de chaîne d'approvisionnement [...] j'ai sollicité certains enseignants du master. » (RF).

Nous voyons ici que ces étudiants ont développé des compétences de conception en travaillant sur des projets relatifs à un nouvel outil d'aide à la décision et de la conception d'un entrepôt selon des normes logistiques.

5.2.4. *Le bénéfice d'une configuration interactionnelle expansive*

Un facteur déterminant du développement professionnel de ces apprentis est un environnement riche en interactions professionnelles avec des experts à travers le tutorat, mais également grâce à la participation à des collectifs de travail (groupe projet, équipe, ...).

Tout d'abord, AP1 et AP2 ont bénéficié d'un tutorat très interactif car ils sont devenus rapidement les adjoints de leur tuteur professionnel. AP2 s'est vu déléguer rapidement l'animation de l'équipe administrative du service par son tuteur pendant que ce dernier se réservait à la gestion de la flotte de camions. AP1 est arrivé sur son poste en même temps que son tuteur professionnel nouvellement nommé. Ils ont été amenés à traiter ensemble un certain nombre de problèmes dès leur prise de fonction.

Ensuite, AP7 a participé à un groupe de travail avec des informaticiens et des représentants des différents départements de la direction des opérations (CIE) où il était en poste : « Nous avons travaillé avec d'autres collègues pour analyser les raisons de nos échecs et pourquoi nous ne pouvions pas agir à temps et nous avons créé un outil. Cet outil sert davantage à disposer d'une marge de temps d'action plus large et pouvoir ainsi corriger les erreurs. Parce que si tu es averti après que le camion est arrivé en retard cela ne sert à rien. Si tu sais qu'il y a un problème avec une heure d'avance tu peux apporter des changements. Ce que nous avons surtout fait, c'est d'améliorer le programme informatique. ».

La collaboration avec les informaticiens d'AP4 a constitué un environnement favorable d'apprentissage (CIE) : « Quand je travaillais avec ce programme, je voyais ce qui m'aurait convenu davantage et j'appelais les informaticiens et je faisais des propositions de modifications. J'ai tissé des liens étroits avec eux et cela me coûtait moins de les appeler [...] Après avoir travaillé avec les informaticiens, j'étais parfaitement au courant de toutes les fonctions de l'application, à quoi elle servait et j'étais en mesure de choisir une meilleure option. » AP4 a semble-t-il bénéficié d'un contexte tuteuriel assez favorable à son développement professionnel (CIE) : « Je me suis sentie très accompagnée et j'ai eu d'excellentes relations avec les collègues et mon chef. C'est lui d'ailleurs qui m'a recommandé pour le poste que j'occupe aujourd'hui. [...] Je l'ai senti très impliqué dans mon accompagnement [...] Il m'appelait parfois pour s'excuser de ne pas avoir pu faire quelque chose pour laquelle il s'était engagé envers moi. »

AP13 semble qu'il a bénéficié également d'un environnement favorable à cet apprentissage (CIE) à travers l'aide de l'équipe du service : « Pour la création d'un nouvel entrepôt, vous devez prévoir le nombre de palettes, les flux, la distribution, le fonctionnement, la productivité des salariés, etc. Voilà ce que j'ai fait principalement cette année. Au début, cela ressemble à une page blanche, mais j'ai été fortement aidé par l'équipe et j'ai travaillé en binôme avec un collègue qui débutait aussi. À la fin nous avons réalisé le projet, nous étions fiers du résultat. »

Comme nous l'avons vu AP1, AP2, AP4, AP7 et AP13 ont tous été impliqués dans la gestion d'événements aléas (EA), d'événements provoqués (EP) auxquels ils ont répondu par des régulations chaudes (RC) et froides (RF), ce qui révèle le développement de compétences critiques de conception/réalisation dans différents domaines : création d'un système de gestion de flotte (AP4 et AP7), adaptation du packaging d'un produit surgelé pour des contraintes logistiques (AP1), modification des règles d'évaluation d'une équipe de gestion logistique (AP2), conception d'un entrepôt de stockage (AP13). Ils ont tous bénéficié d'une configuration interactionnelle expansive (CIE) à travers un tutorat actif et/ou l'immersion dans les collectifs de travail avec des experts.

5.3. *Apprentis qui sont restés dans des professionnalités de chargé d'études et qui ont développé une compétence critique de diagnostic*

Ces apprentis vont produire un travail d'étude, de diagnostic ou d'analyse qui va être utilisé par l'entreprise pour prendre une décision. Mais ces étudiants ne vont pas participer forcément à la réalisation du changement. C'est pour cette raison que nous considérons que les activités conduites par ces apprentis relèvent plutôt d'activités routinières (R) et les interventions d'actions correctrices prévues (ACP). Certains des apprentis n'ont pas toujours bénéficié d'un environnement d'apprentissage favorable dans leur entreprise.

5.3.1. *La conduite d'études et de diagnostics assimilables à des activités routinières et des actions correctrices prévues.*

AP3 a été chargé de mettre en place atelier par atelier dans un site d'abattage et de conditionnement de volailles un système de contrôle de la performance du service maintenance à partir d'indicateurs normalisés comme le taux de rendement global (TRG). Ce travail a permis la certification du site (ACP). AP6 s'est vu confier une étude sur le coût d'exploitation de la flotte de camions (R). Son étude a permis la mise en place d'un plan de formation des chauffeurs à la conduite économique et à la maintenance préventive des camions (ACP). AP8 avait à mettre en forme des tableaux de bord à partir d'extractions de données d'un logiciel de gestion de flotte et d'un progiciel de gestion intégré (PGI)² destiné à anticiper les incidents de transports et à éventuellement à recalculer des factures de transports au client en cas d'événements exogènes (intempéries, manifestations, accidents routiers, travaux...) qui rallongent les trajets. Ces tableaux de bord étaient commentés dans les réunions du service (ACP). AP10 s'est vu confier une tâche de contrôle de gestion de l'exploitation d'un entrepôt (R) de produits finis dans une entreprise de production d'huile alimentaire. Ainsi, elle a pu diagnostiquer une erreur de facturation par rapport à un contrat avec un transporteur et a renégocié l'ensemble des factures établies (ACP). AP11 a travaillé à la mise en place de tableaux de bord de production (R) dans un site d'embouteillage d'huiles alimentaires. Ce travail a permis la transmission numérique en temps réel des données d'exploitation au directeur de production afin qu'il prenne des décisions de réorganisation, de maintenance préventive et de formation des opérateurs (ACP). AP14 a proposé au directeur de l'exportation d'une entreprise agroalimentaire une étude du marché africain pour des produits agroalimentaires (R). Après avoir collecté un certain nombre de prospects, l'entreprise a réussi à vendre 10 tonnes de produit (ACP).

Nous assimilons ces travaux d'études à des actions correctrices prévues car elles n'impliquent pas forcément un changement dans l'entreprise. Les limites de ces travaux peuvent s'expliquer pour certains par l'environnement de travail.

5.3.2. *Un environnement de travail pas toujours favorable aux apprentissages*

Deux apprentis semblent avoir été limités dans leurs apprentissages par l'environnement de travail qu'ils ont rencontré dans leur entreprise d'alternance. Nous pouvons évoquer l'idée de configurations interactionnelles restrictives (CIR).

Ainsi, il semble qu'AP6 n'ait pas bénéficié d'un encadrement tutoral clairement défini : « ... contrairement à mes camarades, je n'avais pas un responsable direct. [...] J'ai pris contact avec le chef des chauffeurs ; mais d'autres responsables de département, ainsi que le directeur des opérations m'ont confié d'autres tâches...mais je poursuivais ma collaboration avec le chef des chauffeurs pour le projet de la consommation de gasoil. [...] Qu'est ce qui est prioritaire ? [...] Je ne me suis pas senti à l'aise pendant les mois qu'a duré la situation. [...] le niveau de stress était tellement haut que je faisais des erreurs sur des données ou des résultats [...] Cela n'a pas été bien géré par l'entreprise et je crois qu'ils n'ont jamais été conscients de ma situation réelle » (CIR).

AP14 a subi aussi des discontinuités dans son accompagnement tutoral : « je devais être dans le département logistique mais le directeur a dit qu'il n'avait aucun besoin et ils m'ont mis dans le département exportation [...] Ensuite, j'ai changé de tuteur en cours d'année. Le directeur international est tombé malade. Son adjoint a fait l'intérim. Sa préoccupation n'était pas le développement des ventes en Afrique, mais la mise en place d'un back-office pour traiter l'administratif des exportations, les procédures en douane [...] Un nouveau directeur international a été embauché et il m'a expliqué qu'il ne croyait pas au marché africain. Ma mission s'est arrêtée. » (CIR) Dans ce contexte, il nous a confié la grande difficulté qu'il a eue à obtenir des informations (certificats d'origine, procédure de gestion des marchandises...) et des moyens pour répondre aux demandes de certains prospects. (CIR). D'autres apprentis ont pu bénéficier d'un environnement de travail plus favorable aux apprentissages (CIE).

AP11 a pu bénéficier d'un parcours d'intégration (CIE) et AP8 a apprécié de participer à différentes réunions de direction (CIE). Pour d'autres apprentis, il a été plus difficile de repérer le développement professionnel atteint.

² Un PGI ou ERP (Enterprise Resource Planning) est un progiciel qui permet d'automatiser de manière intégrée les différentes décisions de gestion de l'entreprise.

5.4. *Apprentis qui sont restés dans des fonctions de techniciens et qui ont développé une compétence à dominante d'application*

Plusieurs apprentis ont conduit des activités qui semblent plus routinières dans leur entreprise d'accueil. Les apprentissages ont été plus limités, voire plus aléatoires.

5.4.1. *Des missions qui révèlent des apprentissages aléatoires*

En l'absence de mission précise attribuée par son tuteur, AP12 a pris l'initiative de mettre à jour la documentation environnementale (R) de l'entreprise où elle a appliqué des savoirs acquis dans une autre formation suivie l'année d'avant (ACP).

AP9 a appliqué une méthode de diagnostic (R) apprise lors de ces études à la plateforme logistique où il était en poste : « J'ai dû faire une analyse de l'entreprise à 360 degrés : analyse des personnes, du site, des opérations; j'ai dû interagir avec les départements des achats, logistique, finances, magasin, afin de connaître vraiment chaque domaine et obtenir des résultats et une analyse concrète de la situation de la plateforme logistique de l'entreprise [...] identifier les faiblesses, les points forts et les restituer au directeur » (ACP). AP5 a tenu une fonction de chargé des expéditions dans une entreprise agroalimentaire où il a dû faire face à une erreur de livraison (EA) pour lequel il appliqué une procédure prévue (ACP). Il semble que AP12 et AP9 ont été plus considérés par leur terrain professionnel comme des stagiaires que comme des apprentis et AP5 comme un opérateur en logistique.

5.4.2. *Un environnement peu favorable aux apprentissages pour certains apprentis*

Au-delà des variables individuelles, le développement professionnel de ces apprentis s'explique par un environnement d'apprentissage qui a été défaillant sur un ou plusieurs aspects. AP12 n'a pas eu de mission concrète à conduire pendant ces périodes d'alternance en entreprise (CIR) et AP5 a dû assumer une fonction de chargé d'expédition comme un autre salarié, notamment pendant les vacances (CIR).

5.5. *Les causes de l'asymétrie des apprentissages*

Comme nous l'avons vu, nous pouvons considérer que les apprentis du master ont développé trois types de professionnalités. Un premier groupe se rapproche d'un profil d'ingénieur/manager logistique car ils ont participé à la conception/réalisation de dispositifs qui ont amélioré les flux dans leur entreprise : système de gestion de flotte de camions (AP7, AP4), entrepôt de stockage (AP13), règles d'évaluation du personnel logistique (AP2), packaging pour accélérer la surgélation d'un produit (AP1, AP2). Nous avons assimilé ces activités à des formes de régulation froide (RF) d'événements aléas (EA) ou provoqués (EP). Un second groupe a plus développé des compétences de chargé d'études ou d'analyste logistique à travers des actions qui relèvent plus du diagnostic : étude sur l'efficacité énergétique d'une flotte de camions (AP6), étude de marché à l'exportation et prospection (AP14), contrôle de gestion, création d'indicateurs (production, maintenance,...) et de tableaux de bord (AP11, AP3, AP8, AP10). Pour un troisième groupe, les apprentissages ont été plus aléatoires et les apprentis semblent être restés dans des fonctions de techniciens caractérisées par l'application d'un savoir technique dans des conditions de stagiaire (AP12, AP9) ou par l'application d'une action correctrice prévue (ACP) (AP5).

Qu'est ce qui explique cette différenciation ?

Outre des variables individuelles (expériences, formation initiale), les facteurs qui ont influencé le développement professionnel du premier groupe d'apprentis vers des compétences de concepteur de flux logique et une professionnalité d'ingénieur/manager logistique sont l'implication dans la gestion d'événements aléas (EA) ou provoqués (EP) et dans l'intégration dans des collectifs de travail avec des experts qui constituent des configurations interactionnelles expansives (CIE), par exemple participation à un groupe projet avec des salariés d'autres départements et des informaticiens (AP7, AP4), accompagnement de toute l'équipe du service dans la conduite du projet (AP13, AP4), travail en binôme avec son tuteur (AP1, AP2).

Il convient de noter qu'AP11 a bénéficié d'un parcours d'intégration dans les différents services de l'entreprise et qu'AP8 a participé à des réunions décisionnelles en matière d'organisation des flux de transports dans son entreprise ; ces caractéristiques constituent également des configurations interactionnelles expansives (CIE). Par contre, le niveau de développement des autres apprentis vers des compétences de diagnostic ou d'exécution peut s'expliquer en partie par un environnement de travail moins favorable aux apprentissages professionnels, c'est-à-dire caractérisé par des configurations interactionnelles restrictives (CIR) : un encadrement tutorial aléatoire (AP6, AP14, AP5), absence de mission à conduire (AP12) et manque de moyens informatiques et institutionnels (AP14).

6. Discussion

Comme le précise Billett (2002), l'apprentissage en situation de travail ne dépend pas simplement des affordances que l'apprenti rencontrera. Il dépendra également de son engagement vers ces opportunités qui sera influencé par certaines prédispositions issues de son parcours biographique professionnel, académique et personnel. Dans notre recherche, on ne peut pas exclure l'influence des caractéristiques individuelles comme l'expérience professionnelle antérieure (AP2) et/ou la formation initiale d'ingénieur (AP1, AP2, AP4 et AP7) dans le développement de la compétence critique de conception/réalisation et du développement d'une professionnalité de quasi ingénieur/ manager logistique. Néanmoins, AP13 constitue un contre-exemple car il est à la fois débutant et diplômé en économie-gestion et il a mené un projet d'ingénierie logistique (conception d'un entrepôt) ; ce qui prouve bien l'importance de l'environnement d'apprentissage en entreprise. De plus, il ne faut pas négliger le poids des politiques de ressources humaines des entreprises partenaires pour expliquer ces différences d'environnement d'apprentissage. Lors d'entretiens exploratoires, nous nous sommes rendu compte que AP12 et AP9 étaient en alternance dans des entreprises qui n'avaient pas de besoins de recrutement. Elles ont participé à l'expérimentation du master pour aider l'université à amorcer le projet. Il n'est donc pas étonnant qu'ils se soient retrouvés dans une posture de simple stagiaire. Néanmoins, l'hypothèse que nous avançons d'une asymétrie des apprentissages ayant abouti à une différenciation des professionnalités développées en raison de différences d'environnement de travail est vérifiée. D'ailleurs, elle confirme les constats établis par des auteurs comme Cohen-Scali, (2000) à propos d'apprentis commerciaux et par Veillard (2012) pour des apprentis ingénieurs. La question qui se pose est celle de l'influence du dispositif universitaire dans cet effet non prévu. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que le dispositif de formation n'a pas totalement compensé les failles de certains terrains professionnels. En effet, la recherche exploratoire a permis de mettre en évidence les perceptions positives et négatives de la formation par les apprentis (N=14) après leur formation.

Éléments du dispositif perçus positivement	Éléments du dispositif perçus négativement
<ul style="list-style-type: none"> - les enseignements animés par des professionnels (cité 6 fois) ; - la matière d'intégration (cité 4 fois) ; - les expériences d'alternance des autres apprentis (cité 2 fois) ; - les conseils du directeur du master (2 fois). 	<ul style="list-style-type: none"> - le projet de fin d'études : la formalisation d'un plan d'opérations en 10 points (cité 8 fois) ; - la planification des enseignements (cité 6 fois) ; - le tutorat universitaire face aux difficultés vécues en entreprises (4 fois) ; - le parcours d'apprentissage en entreprise (cité 4 fois) ; - les enseignements en visioconférence synchrone (cité 4 fois) ; - les enseignements théoriques (cité 2 fois) ; - l'ambiance du groupe (cité 2 fois) ; - l'enseignement en langue étrangère avec traduction simultanée (cité 1 fois) ; - le prix de la formation (cité 1 fois).

Tableau 2. Perceptions du dispositif par les apprentis

Si nous reprenons la visée d'une alternance professionnalisante (Wittorski, 2014), nous pouvons retenir les principes d'une alternance interactive de Meirieu (2011) qui considère que le milieu professionnel et le milieu universitaire doivent proposer alternativement des situations-problèmes et des situations-ressources. Meirieu (2011) insiste sur l'importance dans la construction pédagogique d'opérateurs d'interaction qui favorisent la mobilisation récursive des deux milieux. Néanmoins, la principale difficulté à résoudre se situe dans les décalages temporels entre l'émergence d'obstacles et l'offre de ressources. En effet, Roquet (2014) nous met en garde contre les écarts possibles dans les systèmes de formation entre des temporalités, c'est-à-dire des temps vécus, de niveau macroscopique (société), de niveau mésoscopique (organisation) et de niveau microscopique (individu). Dans notre cas, nous nous retrouvons face à la difficulté de coordonner une temporalité universitaire plutôt programmatique, avec une multitude de temporalités d'entreprises plutôt émergentes et des temporalités personnelles vécues parfois en tension par les apprentis. Cette contrainte soulève la question de synchronisateurs dans la construction pédagogique qui aident à limiter les écarts entre ces temporalités.

Dans notre recherche, le dispositif était dépourvu d'opérateurs d'interactions. En effet, le plan d'opérations de leur entreprise que devaient formaliser les apprentis, était plus considéré par eux comme un exercice universitaire un peu plaqué sur la réalité de l'entreprise car il nécessitait le recueil d'informations auxquelles ces derniers n'avaient pas toujours accès. Nous ne pouvons pas le qualifier d'opérateur d'interaction car l'université propose une situation-obstacle et invite les apprentis à trouver des ressources en entreprise qui s'avèrent ne pas être accessibles, ce qui recrée un situation-obstacle. Un opérateur d'interaction plus classique comme un

mémoire universitaire ayant pour objet la conduite d'un projet d'ingénierie logistique sur le terrain et alimenté par les enseignements et les ressources de l'entreprise aurait été peut-être mieux adapté (Boudjaoui, 2011). De plus, le dispositif n'a pas prévu non plus de synchronisateurs de temporalité. Tout d'abord, au niveau partenarial, il n'a pas été négocié « un objet-frontière » (Leigh Star, 2010) comme un parcours de professionnalisation (Le Boterf, 1999), un « curriculum » de situations de travail (Billett, 2006) ou un référentiel (Perrenoud, 2001) afin de baliser *a minima* les apprentissages en entreprise, ce qui aurait permis de mieux planifier les enseignements. Ensuite, le dispositif d'accompagnement individuel (tutorat universitaire) a été simplement actif au début de la formation, mais pas le reste de l'année notamment quand les difficultés sont apparues pour certains ; ce qui n'a pas permis de les réguler. Enfin, l'accompagnement collectif (la matière d'intégration) a été plus conçu comme une formation comportementale que comme des séances d'analyse réflexive de retours d'alternance où auraient pu être traités en partie ces problèmes. Enfin, les ressources théoriques et méthodologiques n'étaient pas accessibles en dehors du temps de formation. La mise en ligne de certains enseignements aurait été peut-être utile pour aider à la synchronisation des temporalités entre des obstacles vécus en entreprise et la recherche de ressources.

7. Conclusion

À travers l'analyse de ce cas, nous avons mis en évidence qu'une des fonctions du dispositif dans une formation en alternance est de compenser les limites de certains milieux de travail en termes d'apprentissages. Notamment, dans les formations universitaires en management ou en génie, où il semble plus difficile d'obtenir des situations d'alternance en entreprise totalement équivalentes du point de vue de leur potentiel d'apprentissage pour chaque apprenti, à la différence de ce que l'on peut trouver plus facilement dans les formations aux métiers de l'humain avec des diplômes réglementés par les tutelles administratives : enseignement, travail social, soins infirmiers, etc. Penser les dispositifs à partir d'opérateurs d'interaction et de synchroniseurs est un moyen d'entrevoir cette fonction de compensation. Si nous considérons les dispositifs de formation comme des formes d'action organisée, nous voyons que nous pouvons également leur appliquer en quelque sorte les théories de Fuller et Unwin (2003) et Engelström (1994). Il y aurait ainsi des dispositifs de formation en alternance expansifs ou restrictifs en fonction de leur capacité à produire des interactions obstacles/ressources et à synchroniser les temporalités organisationnelles et personnelles.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly L. (1994). Recherche et développement professionnel. Éditorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Barbier, J.-M & Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue française de pédagogie*, 190, 5-14.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 31-48.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices : Participation and learning. *Australian Vocational Education Review*, 9 (1), 28-38.
- Boudjaoui, M., Guitard, L., Sanchez, M., & Torner, T. (2014). Le développement professionnel en soins infirmiers : le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne. *Éducation et Francophonie*, 42(1), 167-185.
- Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français. *Les sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*. 44(2), 49-69.
- Boudjaoui, M., & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et Francophonie*, 42(1), 22-40.
- Boudjaoui, M. (2015). Approche par les compétences et dispositifs en alternance : l'étude comparée de formations infirmières en France et en Espagne. Dans L. Roger (Ed). *Mise en œuvre de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur*. Nîmes : Champs social éditions.
- Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1991) *...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Carballeda, G., & Garrigou, A. (2001). Derrière le « stress », un travail sous contraintes. Dans P. Bouffartigue (Ed.), *Cadres : la grande rupture* (pp. 89 - 106). Paris : La Découverte.

- Cohen-scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Coiduras Rodríguez, J. L., Correa Molina, E., Boudjaoui, M., & Curto Reverte, A. (2017). Formación dual en el grado de educación : claves organizativas y pedagógicas. *Revista Curriculum*, 30, 81-10.
- Engeström, Y. (1994). *Training for Change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office.
- Eurostat, (2018). Le taux de chômage des jeunes en Europe. Consulté à l'adresse : <https://www.touteurope.eu/actualite/le-taux-de-chomage-des-jeunes-en-europe.html>
- Fillietaz, L. (2012). Interactions langagières et interactions au travail. Dans E. Bourgeois et M. Durand (Eds). *Apprendre au travail* (pp. 87-98). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Fostering Workplace Learning: Looking through the Lens of Apprenticeship. *European Educational Research Journal*, 2(1), 41-55.
- Girin, J. (2011). Empirical Analysis of Management Situations: Elements of Theory and Method. *European Management Review*, 8, 197–212.
- Hatchuel, A., & Weill, B. (1992). *L'expert et le système, suivi de quatre histoires de systèmes-experts*. Paris : Economica.
- Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro (Ed), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 241-244). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ? Dans P. Carré & P. Caspar (Eds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 333-353). Paris : Dunod.
- Leigh Star, S. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière : Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, 1(1), 18-35.
- Lompré, N., & Terssac (de) G. (1994). Autonomie et coopération des centres de décision pour une analyse en termes de contraintes. Dans Direction des Études et Recherches d'Électricité de France (Ed), *Ergonomie et Ingénierie* (pp. 252-261). Paris : Eyrolles.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Meirieu, P. (2011). Alternance. Petit dictionnaire de pédagogie. Consulté à l'adresse : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>
- Michel, S. & Ledru, M. (1990) Description des compétences et formation. Une approche cognitive. *Éducation permanente*, 105, 109-116.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Consulté à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Rogalski, J., & Langa, P. (1997). Activités des cadres et propriétés des situations : comparaison de deux sites en France et au Zaïre. *Le Travail Humain*, 60, 273-297.
- Roquet, P. (2014). Temporalité. Dans A. Jorro (Ed). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 315-318). Louvain la neuve : De Boeck.
- Scarpetta, S., Sonnet, A. & Manfredi T. (2010). Montée du chômage des jeunes dans la crise : comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération ? *Document de travail de l'OCDE*, Vol. 35.
- Six, F., & Forrierre, J. (2011). Quelles méthodes et quelle modélisation d'analyse de l'activité de travail de l'encadrement ? L'exemple de l'encadrement des chantiers de la construction. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(1), 57-71.
- Tarondeau J.-C. & Wright R.W. (1995). La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus. *Revue Française de Gestion*. 104, 112-120.
- Terssac, G. (de), & Lompré, N., (1996). Pratiques organisationnelles dans les ensembles productifs : essai d'interprétation. Dans J.-C. Spérandio (Eds.). *L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain* (pp. 51-57). Toulouse : Éditions Octarès.

- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et didactique*, 6 (1), 47-68.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Ed). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2014). Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et « professionnalisante ». Consulté à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_professionnalisante_336302.pdf
- Zarifian, P. (2003). *À quoi sert le travail ?* Paris : La dispute.

Apprendre dans un dispositif de formation en alternance

Le cas de stagiaires en enseignement au secondaire

Annie Malo

Université de Montréal
Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)
90, avenue Vincent-d'Indy
Montréal, Québec (Canada)
annie.malo@umontreal.ca

RÉSUMÉ. La formation à l'enseignement au Québec s'inscrit dans une logique de professionnalisation, visant à former à la maîtrise de l'intervention pédagogique. Le modèle de l'alternance intégrative a été promu. La formation se déroule sur quatre années au cours desquelles les étudiants alternent des temps d'apprentissage successifs entre l'université et le contexte de travail. La question de recherche soulevée ici est la suivante : Comment, après avoir suivi tous les cours universitaires, un stagiaire apprend-il plongé dans la réalité du contexte de travail et accompagné par un formateur de terrain ? Pour y répondre, l'angle adopté dans ce texte consiste à analyser les effets de ce dispositif en termes d'apprentissages, tels que vécus par les stagiaires. Les apprentissages sont définis comme des transformations apportées aux façons de faire ou aux façons de comprendre des stagiaires afin de s'adapter aux interactions qu'ils vivent. Deux entretiens semi-directifs réalisés auprès de trois stagiaires ont permis de documenter cinq types de processus par lesquels ils ont réalisé des apprentissages. Si certains illustrent le rôle reconnu des professionnels expérimentés accompagnant les stagiaires au quotidien, d'autres éclairent une certaine prise de distance des stagiaires par rapport aux conseils de ces formateurs. En conclusion, il s'agit de se questionner sur les effets de ce dispositif de formation sur le développement de l'autonomie professionnelle des stagiaires.

MOTS-CLÉS : stagiaire, apprentissage, travail, adaptation, interaction, enseignement

1. Introduction

Au Québec, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement a pris de l'importance au cours des années 1990 (Lessard, Perron & Bélanger, 1993). Il a remis en question de la conception traditionnelle de la formation basée essentiellement sur la maîtrise de la matière enseignée (Malo, 2000). Pour enseigner, il ne suffisait plus de maîtriser les « savoirs à enseigner », il était nécessaire de maîtriser les « savoirs pour enseigner » (Altet, 2004). Par conséquent, dans les programmes de formation à l'enseignement, il fallait dorénavant développer le volet « pédagogique », afin de permettre aux étudiants en formation de développer « la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 15). Bien qu'au Québec, l'institution de formation responsable de la formation à l'enseignement est l'université, et ce, depuis les années 1960, avec le mouvement de professionnalisation des années 1990, ce sont précisément les facultés ou départements des sciences de l'éducation qui sont responsables de la maîtrise d'œuvre des programmes de quatre ans. En outre, les programmes ont fait une place à ces savoirs « pédagogiques » et parallèlement, ont reconnu le rôle des enseignants en tant que formateurs. Par conséquent, le ministère de l'Éducation, qui encadre les orientations de la formation à l'enseignement, exige un minimum de 700 heures (environ 100 jours) de stage dans différents milieux scolaires, réparties sur les quatre années de formation. Autrement dit, les étudiants alternent au minimum quatre fois, entre des séjours à l'université, pour suivre des cours, et des séjours de durée variable dans les écoles, pour y effectuer des stages. En 2001, le Ministère précise le modèle d'alternance, privilégié, soit l'alternance intégrative (Malgaive, 1994, cité dans MEQ, 2001). La définition de ce type d'alternance est relativement succincte et repose sur la caractérisation habituelle d'une articulation simultanée de la formation aux savoirs et de la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action.

Entre la prescription de l'alternance intégrative ministérielle et les dispositifs de formation en alternance conçus et mis en œuvre par les universités, il peut exister un décalage. En outre, il peut également exister un écart entre les dispositifs de formation, tels que conçus, et les effets de ses dispositifs sur les apprentissages des étudiants et sur leur développement professionnel. Après près de 30 ans de mouvement de professionnalisation de la formation à l'enseignement au Québec, que sait-on des apprentissages que permet de réaliser ce dispositif en alternance ? Pour explorer la question, il ne suffit pas de d'analyser les programmes de formation, les dispositifs d'alternance mis en œuvre dans ces programmes, mais d'analyser les processus professionnalisants qu'ils génèrent (Wittorski, 1998, cité dans Boudjaoui, 2011). Dans ce texte, nous souhaitons apporter une contribution à la compréhension de la formation en alternance en mettant en lumière les apprentissages effectués par les stagiaires, au terme de leur formation. Dans ce contexte, les stagiaires assument « 100 % » de la tâche de l'enseignant pendant une durée variable, mais oscillant autour de 10 semaines. Ils sont, pour ainsi dire, immergés dans l'activité professionnelle en prenant en charge les groupes d'élèves d'un enseignant expérimenté. Ce faisant, ce professionnel d'expérience joue le rôle de formateur de terrain auprès du stagiaire et il est appelé « enseignant associé ».

Il existe différentes façons d'étudier les apprentissages en contexte de stage dans le cadre d'une formation professionnalisante. Contrairement aux apprentissages réalisés dans l'établissement de formation qui sont liés à un corpus de connaissances déterminé *a priori*, les apprentissages effectués en contexte de stage sont plutôt informels, opportunistes, non intentionnés ou incidents (Le Clus, 2011). Ils se réalisent au travers d'interactions entre les acteurs d'un domaine, de l'observation de mentors ou encore de pairs en train d'apprendre la signification de leurs propres expériences. Pour mieux comprendre le lien entre ces interactions et l'apprentissage des stagiaires, différentes approches ont été déployées. Par exemple, Schön (1983) s'est centré sur le rôle du mentorat. D'autres chercheurs ont documenté l'apprentissage des stagiaires à partir de ce qu'ils s'approprient des expérimentés, comme par exemple, leurs règles d'action (Méard & Bruno, 2007). D'autres chercheurs ont étudié les apprentissages des stagiaires à la lumière des compétences prescrites dans les référentiels de formation (Gauthier, Bidjang, Mellouki & Desbiens, 2005).

Ainsi, l'établissement de formation et le collectif de travail sont considérés comme des acteurs importants dans ces recherches. En revanche, les élèves sont des interlocuteurs significatifs dans le travail enseignant, mais souvent ignorés dans l'étude de l'apprentissage de ce travail. Pour mieux comprendre l'influence des interactions sociales sur les apprentissages réalisés par les stagiaires en enseignement lorsqu'ils sont immergés dans l'activité professionnelle, il semble pertinent de s'intéresser aux interactions vécues en contexte de stage et d'éclairer en quoi elles participent – ou non – aux apprentissages des stagiaires. La question de recherche qui est posée est : Comment, dans ce contexte, un stagiaire apprend-il dans le cadre d'un stage final de formation, après avoir suivi tous les cours universitaires, et plongé pendant deux mois dans la réalité du contexte de travail, accompagné par un formateur de terrain, appelé ici enseignant associé ?

2. Cadre de référence

Pour délimiter un cadre général de recherche à la question de l'apprentissage en contexte de travail, nous adoptons une perspective interactionniste stratégique (Le Bossé, 2011 ; Malo, 2010, 2011 ; Pépin, 1994, 2018). Dans cette perspective, on s'intéresse de façon générale à l'insertion de toute personne dans le monde social, à la « tentative constante, à la fois consciente et inconsciente, [de tout un chacun] de comprendre et d'agir sur l'existence dans le but de maintenir, de restaurer ou d'améliorer son sentiment de s'adapter » (Pépin, 1994, p. 67). « Pour résider dans le monde, y être situé, et y fonctionner d'une manière adaptée, il faut y avoir fait sa niche [...] le monde prend existence lorsqu'il est transformé en réalité [...] existentielle, vécue, construite » (Masciotra, 2004, p. 257).

L'apprentissage est défini comme une transformation apportée aux façons de faire et de penser habituelles lorsque, dans un nouveau contexte d'interaction, les effets produits ne correspondent pas aux effets généralement obtenus ou évités (Malo, 2011). Le but visé par la transformation de son agir, de ses connaissances, est de les rendre plus efficaces, plus viables, plus adaptatives (Masciotra & Morel, 2011). Ainsi, ces façons de faire ou de penser ne changeront que dans la mesure où l'acteur lui-même juge ses façons de faire non viables en référant (au moins implicitement) aux objectifs qu'il poursuit et à ses critères d'appréciation du degré d'atteinte de ces objectifs (Malo, 2010 ; Pépin, 1994). Dans cette perspective, la définition du processus d'apprentissage se fait à partir des stagiaires, des apprenants, des problèmes qu'ils rencontrent ou des buts qu'ils poursuivent.

Cette perspective interactionniste stratégique reconnaît que les actions sont influencées ou structurées par le contexte dans lequel elles se déroulent, faisant écho à Schön (1983) et à sa théorie de l'agir professionnel où le contexte « répond », « résiste » aux actions. Cette façon de regarder l'apprentissage des stagiaires est intéressante pour identifier des apprentissages effectués en contexte scolaire au-delà des référentiels de compétence ou des prescriptions de formation. Elle permet de regarder les apprentissages du point de vue des stagiaires et de leur statut, à partir de ce qu'ils sont, des ressources dont ils disposent et des contraintes qu'ils vivent. Il s'agit de les considérer de façon non déficitaire et de comprendre leurs raisons d'agir (Malo, 2008), ce qui renvoie aux préoccupations de la sociologie de l'expérience qui s'intéresse aux logiques d'action des acteurs (Crozier & Friedberg, 1992 ; Dubet, 1994) qui ne font pas que répondre aux stimuli de l'environnement ou aux conditionnements sociaux, mais qui posent des actions contingentes, c'est-à-dire dépendantes d'un contexte, des ressources et des contraintes qu'il fournit, et indéterminées, donc libres (Crozier & Friedberg, 1992). La conduite humaine est libre dans la mesure où un acteur a le choix de se plier aux exigences qu'on lui impose ou de les ignorer, de les questionner, de les enfreindre. Cette perspective s'intéresse à la compétence de l'acteur (Giddens, 1987). Elle accorde une place centrale à « l'expertise expérientielle des personnes » (Chamberland, 2011), en tant qu'« experts de la vie quotidienne » (Bourassa, Fournier, Goyer & Veilleux, 2013).

L'interaction concerne ici l'influence des relations interpersonnelles entre au moins deux individus, et ce, plus particulièrement du point de vue du « récepteur » (Marc & Picard, 2002), soit le stagiaire. Autrement dit, on s'intéresse à l'étude des adaptations qu'apporte un stagiaire dans ses interactions en contexte de stage en fonction de ce qu'il perçoit des influences qu'il reçoit et qu'il provoque. Il s'agit d'un postulat pragmatique : dans une interaction on n'a accès qu'aux effets des autres sur soi (Leclerc, 2014 ; Picard & Marc, 2013 ; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1972). Ainsi, ce ne sont pas tant les interactions au moment où elles se vivent qui constituent l'unité d'analyse ici, mais bien les effets perçus de ces interactions, du point de vue du stagiaire, et sa façon de composer avec eux.

3. Méthodologie de la recherche

Une recherche a été menée dans le contexte du stage final de formation à l'enseignement réalisé du mois de février au milieu du mois d'avril dans trois écoles secondaires de Montréal ou de sa banlieue. L'angle adopté dans ce texte concerne les apprentissages réalisés par les stagiaires, tels qu'ils se révèlent dans leurs propos. Les thèmes suivants ont été abordés durant deux entretiens, sauf pour les deux premiers thèmes qui ont été mentionnés lors du premier entretien seulement : 1) les expériences de stage antérieures et les expériences de travail liées à l'enseignement, 2) le contexte général du stage final, 3) l'accompagnement par l'enseignant associé¹, 4) les apprentissages réalisés et 5) des situations vécues qui les illustrent. Les verbatims des deux entretiens d'environ 1h30 ont été retranscrits intégralement.

La collecte de données a eu lieu à deux moments au cours du stage de deux mois. Deux entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les participants, au début et après la fin du stage. L'étude de cas a été utilisée pour organiser et analyser les données (Karsenti & Demers, 2000 ; Merriam, 1988). L'analyse a été réalisée en deux étapes de façon à répondre à la question de recherche posée : Comment, après avoir suivi tous les cours universitaires, un stagiaire apprend-il plongé dans la réalité du contexte de travail et accompagné par un formateur de terrain ? Dans une première étape, dans l'esprit d'une étude de cas descriptive, une posture restitutive (Demazière & Dubar, 1997) a été adoptée. Le discours des participants a été rassemblé et reconstruit de façon à relater des situations significatives qui ont éprouvé leur insertion dans le contexte de stage favorisant la recherche de nouvelles façons de faire et façon de comprendre. Chaque cas, variant de 22 à 29 pages, rend compte de leur parcours, contextualisé par la trajectoire de formation et d'expérience de chaque stagiaire et par les caractéristiques du stage actuel². Dans une deuxième étape, dans l'esprit d'une étude de cas interprétative, une posture analytique (Demazière & Dubar, 1997) a été empruntée pour conceptualiser de manière inductive les apprentissages des stagiaires. Chaque cas a été analysé en identifiant de façon plus précise, dans les propos des stagiaires, les transformations apportées à leurs façons de faire (leur façon d'enseigner) et à leur façons de comprendre (interpréter les situations rencontrées, les effets obtenus). Tout en identifiant chez chacun des stagiaires des apprentissages réalisés correspondant à de telles transformations, une comparaison des cas a conduit à distinguer cinq façons différentes de faire des apprentissages en stage retrouvées dans le parcours de ces trois stagiaires. Elles sont présentées dans la section suivante.

Les données exploitées dans ce texte proviennent d'entretiens menés avec les stagiaires des trois sites de la recherche. Aïcha réalise son stage en enseignement des mathématiques de 5^e secondaire (élèves de 16-17 ans) dans une école secondaire publique située dans un quartier multiethnique et socioéconomique faible de Montréal. Elle est accompagnée par Alyxia, qui a 16 ans d'expérience en enseignement et 6 ans comme enseignante associée. Brigitte réalise son stage en enseignement des mathématiques de 2^e secondaire (élèves de 13-14 ans) dans une école secondaire publique de milieu défavorisé dans une ville située à l'extérieur du Grand Montréal. Elle est accompagnée par Barbara, une enseignante qui a 12 ans d'expérience en enseignement, mais qui assume la fonction d'enseignante associée pour la première fois. Charles réalise son stage en enseignement de l'univers social de 5^e secondaire (16-17 ans) dans une école secondaire publique dans un autre quartier multiethnique et socioéconomique faible de Montréal. Il est accompagné par Clément, qui enseigne depuis 22 ans et est enseignant associé depuis une dizaine d'années.

¹ La recherche initiale avait pour but de comprendre l'influence des interactions vécues sur l'apprentissage des stagiaires en contexte de stage final. Nous nous sommes intéressée dans un premier temps aux interlocuteurs avec lesquels les stagiaires étaient quotidiennement en interaction, soit les élèves et l'enseignant associé. Les interactions avec d'autres membres du collectif de travail à l'école, de même que celles avec le superviseur de stage et avec d'autres stagiaires ont également été évoquées par les stagiaires lors des entretiens.

² Dans l'esprit d'une étude de cas multiples, les cas ont été reconstruits selon une structure similaire en huit sections chronologiques intitulées : 1. La formation et l'expérience ; 2. Les stages précédents ; 3. Le contexte de l'école ; 4. Le début du stage ; 5. La suite du stage ; 6. La fin du stage ; 7. Les apprentissages et le format du stage ; 8. Après le stage, les perspectives d'avenir. Toutefois, des sous-titres sont distincts pour chaque cas de façon à mettre en lumière une caractéristique, un constat singulier à chacun. Par exemple, les sections du cas de la stagiaire Brigitte sont intitulées comme suit : 1 – La formation et l'expérience de Brigitte : « je donne des cours privés, ça permet de me souvenir de ce qu'ils voient » ; 2 – Les stages précédents : « je n'étais pas tout à fait toute seule » ; 3 – Le contexte de l'école : « ils essaient de marcher dans la même direction » ; 4 – Le début du stage : « mon objectif de la semaine, c'est d'être plus conséquente en classe » ; 5 – La suite du stage : « j'avais vraiment beaucoup de difficulté à me situer par rapport au " juste assez sévère " » ; 6 – La fin du stage : « c'est la fin de quelque chose » ; 7 – Les apprentissages et le format du stage : « cinquante jours, on peut commencer à voir le résultat de ses interventions » ; 8 – Après le stage, les perspectives d'avenir : « se faire rapidement un nom et une réputation ». Chaque section relate ensuite les propos de chaque stagiaire afin de rendre compte de son insertion, des interactions vécues et des apprentissages réalisés en contexte de stage.

4. Présentation des résultats

Comment, dans le cadre d'un stage final de formation de deux mois, un stagiaire apprend-il dans la réalité du contexte de travail ? Dans ce contexte, le stagiaire est accompagné par un formateur de terrain, appelé ici enseignant associé. Cinq façons différentes de faire des apprentissages ont été identifiées dans le parcours des stagiaires par une démarche inductive : assumer de nouvelles tâches, s'approprier des pratiques routinisées, éprouver ses façons de faire, se donner un objectif et composer avec une situation inattendue. Pour chacune de ces façons d'apprendre, nous présentons des vignettes puisées au parcours des trois stagiaires et accordons une place importante à leurs propos, et ce, dans l'esprit de la première étape d'analyse annoncée, soit celle d'une étude de cas descriptive.

4.1. Apprendre en assumant de nouvelles tâches

Brigitte, Aïcha et Charles ont tous mentionné avoir appris à faire des tâches au cours de leur stage final, tâches qu'ils n'avaient pas faites encore dans le cadre de leurs trois précédents stages. Ces nouvelles tâches sont variées, comme le mentionne Brigitte, mais l'une nouvelle d'entre elles, identifiée par les trois stagiaires, concerne l'évaluation, tâche importante pour le travail enseignant et qui comporte, comme le souligne Charles, un enjeu particulier pour les stagiaires lié à leur capacité à faire réussir les élèves.

4.1.1. *J'ai fait des choses que j'avais moins faites à mes autres stages*³ (Brigitte)

Brigitte souligne différentes nouvelles tâches, *des choses* qu'elle avait *moins faites* à ses autres stages, qu'elle a pu assumer au cours de ce quatrième et dernier stage de sa formation : *comme appeler des parents, rencontrer des spécialistes, participer à une rencontre avec la direction et à des rencontres de cycle, qu'elle n'avait pas vues dans les autres écoles*. Brigitte mentionne avoir assumé en partie la tâche d'évaluation des élèves. *Quand on corrige un examen en classe, les élèves ne le ramènent pas à la maison. Ils le mettent dans leur portfolio rangé dans une armoire et, à la fin d'étape, on les transfère dans une chemise*. Brigitte prend position par rapport à cette façon de faire locale, en vigueur dans cette école ou mobilisée par son enseignante associée : *C'est sûr que ça faisait de la gestion, mais généralement ça fonctionnait bien*. Brigitte évoque aussi avoir participé à l'élaboration des bulletins, outils de communication avec les parents : *J'ai pu mettre les commentaires dans les bulletins, mais je n'ai pas eu la chance de les faire en tant que tels [entrer les informations dans le registre informatisé], parce qu'au dernier examen, je n'étais plus là [le stage étant terminé]. La prochaine fois que je vais faire un bulletin, il va falloir que je demande comment faire parce que je n'ai pas pu le faire*. Sur ce plan, Brigitte considère donc son apprentissage incomplet.

4.1.2. *J'ai pu décider des dates des tests* (Aïcha)

Aïcha mentionne avoir assumé de nouvelles tâches au cours de son stage final, notamment en lien avec l'évaluation. À la fin du stage, Aïcha relate *faire toute la matière qui concerne ce mini-test et faire pratiquer les élèves*. Une des responsabilités qui lui revient est de *décider des dates des tests*. Comme *la fin d'étape* arrive à grands pas, Aïcha *a proposé de ne pas faire un mini-test et de faire tout de suite le test*. Alyxia, son enseignante associée lui rappelle toutefois *qu'il fallait vraiment faire le mini-test pour voir les difficultés des élèves*. Pour Aïcha, *faire le mini-test et après, le test, pour qu'ils puissent s'améliorer* fait en sorte qu'*on est pressé par le temps*, mais elle se plie à cette demande. Aïcha mentionne également à propos de la tâche d'évaluation avoir *aidé madame Alyxia, à la fin du stage, pour toutes les notes*.

4.1.3. *Faire des évaluations, je n'avais jamais fait ça* (Charles)

Charles souligne également une nouvelle tâche qu'il n'avait jamais assumée dans ses stages précédents. *Faire des évaluations, je n'avais jamais fait ça. J'étais un peu stressé*. Charles évoque ses questionnements sous-jacents au processus d'élaboration d'une tâche d'évaluation : *Je ne savais pas combien de temps ça prendrait. Monde contemporain, c'est super vaste. Le plus important c'est que les élèves comprennent les patterns de comment ça se passe, plutôt que de savoir exactement ce qui s'est passé à telle date*. Donc, *c'est moi*

³ Le texte indiqué en italique correspond aux paroles des stagiaires exprimées en entretiens.

qui l'ai monté et je n'ai pas utilisé la même méthode que celle de monsieur Clément, mais j'imagine que les deux sont bonnes. Je lui ai montrée et il m'a dit qu'elle était correcte. J'avais peur que ma moyenne soit vraiment au-dessus ou au-dessous de la sienne. Vraiment au-dessus, soit ton examen est facile, vraiment au-dessous, c'est toi qui es poche [nul]. Finalement, je suis arrivé exactement aux mêmes moyennes.

4.2. Apprendre en s'appropriant des pratiques routinisées

Une deuxième façon d'apprendre identifiée dans les propos des stagiaires correspond à s'approprier des pratiques routinisées. Chez Brigitte et Alyxia, ces pratiques routinisées ont plutôt été mises en place par l'enseignante associée, voire le collectif de travail. Chez Charles, ces pratiques routinisées ont été mises en place préalablement, inspirées, d'une part, des principes vus dans un cours universitaire et observés, d'autre part, chez un enseignant lors d'un précédent stage.

4.2.1. C'est comme ça qu'elle fonctionne, alors je suis ça (Brigitte)

Au début du stage, Brigitte instaure une routine basée sur ses façons de faire ainsi que sur celles de Barbara, son enseignante associée. Elle arrive en classe *avant que ça sonne pour que ses choses soient prêtes*. Elle n'aime pas arriver à la dernière minute. Quand les élèves entrent, elle prend deux minutes pour leur dire bonjour et échanger avec eux. Ensuite, elle commence toujours le cours de mathématiques par la correction du devoir pendant une quinzaine de minutes. Elle enchaîne avec une activité d'introduction et les notes de cours. À la fin, il y a une période 15, 20 minutes, selon le rythme du groupe, pour faire les devoirs. Brigitte vérifie les devoirs au début de la période, comme le fait Barbara ; toutefois, ce fonctionnement lui pose quelques problèmes. Elle doit assurer un suivi quand un élève n'a pas fait le devoir ; il faut le noter dans l'agenda. Ça fait beaucoup de gestion au début du cours et ça fait perdre du temps. Brigitte considère qu'elle n'arrive juste plus dans ses affaires et elle envisage alors de changer de fonctionnement. Barbara lui mentionne qu'elle n'est pas obligée de vérifier les devoirs à tous les cours, mais que plus elle le fait, mieux c'est. Brigitte tente l'expérience de ne pas vérifier à tous les cours, mais élèves ont pris pour acquis qu'elle ne vérifiait pas les devoirs et certaines ne les avaient pas faits. Brigitte revient au fonctionnement de Barbara : *C'est comme ça qu'elle fonctionne, alors je suis ça.*

4.2.2 Nous, en mathématiques, on donne une partie théorique et après on pratique (Aïcha)

Aïcha explique son fonctionnement habituel en classe qu'elle associe à la façon de faire usuelle des enseignants de cette discipline. *En général, je commence par la correction du devoir. Nous, en mathématiques, on donne une partie théorique et après on pratique. S'il reste du temps, je peux donner un autre exercice concernant cette matière.* Outre ce fonctionnement général, Aïcha évoque des ajustements apportés en fonction du rythme des élèves. Par exemple, *si les élèves ont encore de la difficulté, ils vont le faire tout de suite en classe et on le corrige.* Ou alors *lorsque qu'ils ont bien pratiqué, je donne une autre notion.* Aïcha soulève la difficulté de composer avec les rythmes variés des élèves. *Il y a des élèves qui me trouvent très lente, d'autres, trop vite. Trouver un équilibre, c'est très difficile. C'est ça le problème. Ma seule solution, c'est la récupération, une mesure mise en place par Alyxia son enseignante associée, une fois à l'heure du diner et deux fois après l'école. J'essaie de faire vite, d'avancer et, pour ceux qui ne comprennent pas, je leur dis de venir à la récupération.*

4.2.3. Je commence toujours par prendre les présences et par parler de l'actualité (Charles)

Le fonctionnement établi par Charles porte à la fois sur sa routine de début de stage, sur sa routine pour un cours et sur sa routine étalée sur plusieurs périodes. Au début du stage, Charles prend quinze minutes pour se présenter aux élèves. *C'est important, si tu veux que ta gestion de classe soit facile. Tu donnes aussi tes attentes et tu leur demandes les leurs, comme on a vu à l'université.* Charles a aussi établi une routine de début et de fin de cours. *Il commence toujours par prendre les présences et parler de l'actualité pendant cinq minutes. En général, il finit le cours au son de la cloche et se met alors dans la porte et leur dit au revoir.* Il accueille les élèves de la même façon. *Ce n'est pas quelque chose que mes enseignants faisaient au secondaire, mais que j'ai vu dans mon stage d'observation. Plus tu connais les élèves, plus tu vois dans quel état ils sont quand ils entrent. Ma gestion de classe est beaucoup plus basée sur la relation personnelle [en 5^e secondaire] ; en 1^{re} et 2^e secondaire, il faut que tu sois plus... dictatorial.* Charles relate également un autre type de routine : *j'ai commencé par un cours magistral, où il faut qu'ils prennent des notes, ça établit une distance. Le cours suivant, j'ai fait une activité de simulation. Je trouve ça important de varier. Même dans les cours magistraux, j'essaie*

de les séparer en séquences pour ne pas que ça soit juste moi qui parle pendant 75 minutes. La variation d'activités, c'est revenu souvent dans les évaluations d'élèves. Je considère donc que c'est positif.

4.3. Apprendre en éprouvant ses façons de faire

Une troisième façon d'apprendre identifiée dans les propos des stagiaires correspond à apprendre de leurs « erreurs », autrement dit à éprouver leurs façons de faire et à en tirer des conclusions. Les situations vécues les ont conduits à identifier ce qu'ils ne doivent pas faire ou ce qu'ils ne referont pas dans le futur.

4.3.1. Je ne le referai plus après, parce que j'ai fait l'erreur (Brigitte)

Au cours de son stage final, Brigitte constate des écarts entre ce qui *est clair* pour elle *dans sa tête* et ce que les élèves comprennent en mathématiques alors qu'elle présente des consignes pour un projet en mathématiques : *Dans ma tête, c'était clair que quand tu fais un calcul d'aire, tu mets les chiffres, tu fais les opérations, tu indiques la réponse avec les unités.* Lorsque les élèves remettent leur projet, elle constate qu'ils n'ont indiqué qu'*un chiffre comme ça*, sans qu'elle sache *d'où il vient*. Brigitte réalise alors que sa connaissance des élèves n'était pas adéquate : *j'étais sûre que, dans leur tête, c'était établi. Je les ai vraiment surestimés là-dessus.* Au moment de corriger les projets, Barbara l'encourage : *« ça ne sera pas facile à corriger, mais au moins, ça te fait une expérience. La prochaine fois, quand tu vas faire un projet, tes consignes vont être encore plus claires. »* Brigitte projette ainsi, la prochaine fois qu'elle fera un projet, de *mettre beaucoup plus* de consignes et *même de faire des exemples de ce qu'elle veut*. Au final, elle juge cette expérience positivement. *C'est sûr que j'apprends. Ça va être plat [ennuyeux] et long quand je vais corriger, mais je ne le referai plus après, parce que j'ai fait l'erreur. J'en ai fait aussi des erreurs dans mon stage trois et je ne les referai pas. Je suis contente de les avoir faites, même si sur le coup, tu t'en veux. « Je suis donc bien incompétente. » Mais non, ça fait partie des apprentissages. Je préfère les faire là qu'après 25 ans de carrière.*

4.3.2. Qu'est-ce qui se passe ? Je ne sais pas... (Aïcha)

Aïcha rencontre une difficulté récurrente en stage concernant sa façon d'expliquer aux élèves, notamment lors de la correction des devoirs. Elle doit composer avec *des élèves qui ont bien compris et la plupart qui ont besoin d'explications.* Parfois, elle *ne termine même pas la correction du devoir.* *Ça lui prend beaucoup de temps, parce qu'elle laisse les élèves participer et trouver la réponse par eux-mêmes, même s'ils prennent parfois trop de temps au tableau.* Malgré tout, *il y a des élèves qui la maîtrisent très bien et d'autres élèves, même avec la réflexion, ne savent pas comment la mobiliser.* Ainsi, elle fait un constat : *même en faisant participer les élèves, parfois, après coup, une notion que je croyais bien comprise, je découvre que non, ça ne marche pas.* *Qu'est-ce qui se passe ? Je ne sais pas.* J'essaie alors de *simplifier, mais à la fin, j'ai compliqué les explications* (rire). Elle en discute avec Alyxia, son enseignante associée, qui lui dit *qu'il ne faut pas toujours faire ça, que parfois, donner la recette c'est bon.* Aïcha fait le bilan de sa façon de faire : *Moi, je voulais qu'ils comprennent pourquoi. C'est ma philosophie. Pour certains élèves, ça marche. Pour d'autres non, parce qu'ils ne peuvent pas comprendre. Pour eux, il faut la recette. Parfois, on essaie de trouver un équilibre.*

4.3.3. Je ne referai pas la grosse erreur que j'ai faite (Charles)

Pour Charles, au terme du stage, il est clair qu'il s'y prendrait différemment pour mener une des activités qu'il a réalisées. *J'ai fait un document qui s'appelle « L'enjeu », inspiré des fiches que tu peux photocopier dans le manuel de l'enseignant.* Il a décidé de faire cette activité ainsi pour *mieux préparer* les élèves à l'examen du Ministère dans lequel on demande souvent de l'*analyse de texte.* En plus, il voulait toucher la *méthode historique* avec cette activité, parce qu'*avec les simulations, ç'a été plus la compétence 2.* La première erreur qu'il a faite, selon lui, a été de prévoir *un cours pour faire ça et c'en aurait pris quatre, cinq.* Il a fait la *double erreur de dire qu'il mettrait 10 % sur le bulletin* pour ce travail en se disant que sinon les élèves *ne le feraient pas comme il faut.* À la fin du cours, il constate l'échec de son activité : *personne n'est pas arrivé à la même place, non pas parce qu'ils n'étaient pas bons, mais parce qu'ils manquaient de temps.* Il ajuste alors la consigne d'évaluation : il ne corrigerait le document que si les élèves avaient une mauvaise note à l'examen. *Si je corrigeais « L'enjeu », ç'aurait pénalisé plein de bons élèves qui travaillent plus lentement.* Malgré cet ajustement, Charles fait un bilan plutôt négatif de cette expérience. *Pédagogiquement parlant, la fiche sur « L'enjeu » a été un peu l'échec de mon stage. Je ne referai pas la grosse erreur que j'ai faite de suivre les fiches.*

4.4. Apprendre en se donnant un objectif

Les stagiaires débutent aussi leur stage avec un objectif en tête. Pour Brigitte et Aïcha, cet objectif est lié à des difficultés identifiées dans leur expérience passée, en lien avec leur contexte de stage final. Quant à Charles, son objectif est lié à une expérimentation qu'il souhaite mettre en œuvre, inspirée de ce qu'il a déjà vu dans un cours universitaire.

4.4.1. Mon gros défi, c'est d'être plus conséquente (Brigitte)

Brigitte signale que son objectif pour la 2^e semaine de stage est de graduer ses interventions. *Mon gros défi est d'être plus conséquente parce que je suis trop patiente. Il faut que j'apprenne à sévir plus vite, sinon je n'aurai pas de crédibilité.* Elle relate une situation où elle a dû bâtir sa crédibilité au fur à mesure, comme un début d'année. *J'ai commencé le stage sur mes gardes avec le groupe 022, parce que tout le monde me disait : « Ha! C'est le groupe le plus dur. » À la première période avec eux, n'arrivant pas à obtenir le silence, j'ai été obligée de les garder à la pause puis le lendemain, sur l'heure du dîner.* Brigitte constate qu'elle a réussi à être plus conséquente. *J'ai trouvé ça lourd, mais j'étais quand même contente d'avoir tenu mon bout. J'ai dit que j'allais les garder, je les ai gardés.* Barbara lui suggère un ajustement : *« Au lieu de garder tout le monde, pointe les plus turbulents et écris les noms au tableau ».* Brigitte a appris à être plus capable d'identifier sa faiblesse concernant la gestion de classe. *J'avais vraiment beaucoup de difficulté à me situer pour être juste assez sévère.* D'ailleurs, elle a reçu des avis partagés à cet égard. Barbara, son enseignante associée, lui disait qu'elle ne l'était pas assez, tandis que son superviseur l'a trouvée trop sévère. Le psychologue de l'école lui mentionne qu'il ne faut pas avoir peur de punir. Au terme du stage, Brigitte reconduit son objectif : *Je veux trouver quelque chose qui me satisfait, qui va avec ma personnalité. Donc, je pense qu'à mes premières années je vais essayer d'être vraiment sévère. Quand je vais avoir assez testé mes limites et vu comment ça fonctionne, là je vais peut-être « délousser » [relâcher] un peu.*

4.4.2. Il faut savoir sur quoi on va travailler dans le stage 4 (Aïcha)

Un des objectifs d'Aïcha pour son stage final concerne la gestion de classe, notamment en lien avec des événements de son stage précédent : *J'ai fait des erreurs pendant les premiers cours [du stage précédent], j'ai été trop tolérante et j'ai pris du temps pour ramener les élèves à l'ordre. Ma difficulté, malgré que j'aie eu un A pour mon cours de gestion de classe, a été de savoir quand et comment appliquer la chose.* Par conséquent, pour Aïcha, il faut savoir sur quoi on va travailler dans le stage 4. Dès les journées de pré-stage, elle a pour objectif d'identifier les élèves perturbateurs. Elle souhaite aussi être plus ferme avec eux dès le début. À son premier cours, Aïcha présente ses règles de gestion de classe, qu'elle qualifie d'universitaires et en accord avec celles d'Alyxia. Elles concernent le droit de parole, le travail d'équipe, les retards et les sorties de classe. Elle ajoute une règle bien à elle, basée sur ses observations et sur son expérience comme élève : *au son de la cloche à la fin du cours, je vous demande de me laisser terminer ma phrase, ne sortez pas comme ça.* Au terme du stage final, Aïcha est mitigée par rapport à la maîtrise de la gestion de classe : *je ne peux pas dire que je me suis améliorée parce qu'il y a des cours au début qui étaient meilleurs que ceux de la semaine passée.* Sa compréhension des indicateurs d'une bonne gestion de classe semble pourtant avoir évolué. *Je dis souvent à madame Alyxia que le cours s'est bien passé, mais que je sentais ça comme plat [ennuyant]. Même s'il n'y a pas eu de perturbations majeures, pour moi, ce n'est pas une bonne période. Les élèves ne participent pas.* Si elle compare sa performance à ce qui était visé comme compétences, Aïcha constate ne pas avoir tout appris, mais, dit-elle, *j'ai pris conscience de choses que je n'avais pas en tête et je trouve que c'est un apprentissage.* Toutefois, par rapport au stage 3, elle a développé plus d'assurance : *Si je dis, par exemple, « il n'y a pas de toilettes », alors il n'y a pas de toilettes. J'ai vu les vrais enjeux, j'ai vu beaucoup de problèmes dans la gestion de classe et comment les régler aussi. M'améliorer dans la gestion de classe demeure un de mes buts.*

4.4.3. C'est la première fois que j'essayais les simulations et c'était un défi (Charles)

Dès son deuxième cours de Monde contemporain, Charles expérimente une nouvelle méthode d'enseignement. *C'est la première fois que j'essayais les simulations et c'était un défi.* Celle que je fais en ce moment, *je n'ai pas eu à la monter, juste à la comprendre et à l'intégrer. Un conférencier dans un cours à l'université me l'a envoyée. La première fois que je l'ai donnée, ça a été plus difficile pour expliquer les consignes, mais après, tu sais où les élèves bloquent, quels exemples tu dois donner.* Après avoir fait deux simulations différentes, Charles constate des avantages et des désavantages, trouve le résultat intéressant. *Ça*

passe la matière moins rapidement, mais c'est plus signifiant. Tous les élèves sont obligés d'être impliqués. Et c'est moins plat [ennuyant] qu'un cours magistral. Avant de commencer, ça demande plus de travail. S'il faut que tu les montes toi-même, c'est lourd. En classe, c'est beaucoup d'improvisation. L'élève peut aller dans n'importe quelle direction et il faut que tu le balises. Avec ce type de méthode, tu ne peux pas avoir les mêmes règles, parce que souvent les élèves sont énervés ou ils ont besoin d'espace. Charles mentionne également un risque possible : si tu fais ça juste pour le fun [plaisir], tu perds tout le côté pédagogique. Le plus important, c'est le retour que je fais, pour faire exprimer aux élèves les critères généraux que je voulais passer comme message. Au final, Charles considère son expérience de façon positive, mais nuancée : Les simulations se sont bien passées dans mon contexte, selon ma personnalité. Est-ce que j'aurais pu les faire avec d'autres groupes ? Pas nécessairement. Si une personne ne veut pas faire ce que tu lui demandes, ton cours est « scrappe » [foutu].

4.5. Apprendre en composant avec des situations inattendues

Les trois stagiaires ont relaté avoir eu à composer avec une situation inattendue, singulière, ayant été riche d'apprentissage pour eux. Pour Brigitte et Aïcha, ces situations concernent les élèves au premier chef, tandis que pour Charles, elle implique sa relation avec son enseignant associé.

4.5.1. Je ne m'attendais pas à vivre une situation comme ça (Brigitte)

À la fin du 2^e entretien, Brigitte évoque *une situation assez difficile. Une élève a fait une tentative de suicide. Les intervenants impliqués ne voulaient pas que ça s'ébruite alors ils ont décidé de l'annoncer immédiatement dans chaque groupe, mais uniquement aux groupes de ce niveau. C'est elle qui a le groupe à cette période-là, mais une chance, selon elle, que c'est son enseignante associée qui l'a annoncé aux élèves, parce qu'elle n'aurait pas été capable de le dire, mais Barbara aussi a eu de la misère, c'était très émotif. On avait une équipe de psychologues, des intervenants en place. Brigitte a pu observer l'impact de cette annonce sur les élèves. Ça a fait une drôle de dynamique pendant quelques jours. Des élèves sont complètement insensibles et d'autres sont ébranlés. Ça a été une épreuve assez bouleversante, je ne m'attendais pas à vivre une situation comme ça dans mon stage sincèrement. De cette expérience, Brigitte apprend qu'il y a des drames qui arrivent aussi à l'école et qu'elle n'est pas la seule, puisque quelqu'un d'autre dans son séminaire l'a aussi vécu. Par la suite, Brigitte a appris à composer avec le retour rapide de l'élève en classe décidé par la mère, mais contre l'avis de la psychologue qui la suivait à l'hôpital. On a tous été surpris, parce qu'on l'a su le matin même de son retour. Pour ne pas la rendre mal à l'aise, il ne fallait pas la couvrir, faire comme si de rien n'était. Ça a été spécial. J'essayais d'être gentille avec elle, mais on aurait dit qu'elle ne le percevait pas de la bonne façon. Un moment donné, je me suis dit : « Je vais me retirer, si elle veut venir me voir, elle viendra me voir ».*

4.5.2. Ça nous a vraiment perturbés, mais j'ai trouvé que c'était une bonne occasion (Aïcha)

Aïcha raconte *une journée qui a été spéciale pour elle. C'est lorsqu'il a manqué d'électricité dans certains locaux de l'école. Quand ils ont finalement décidé de faire monter les élèves, il restait 15 minutes à la première période et la majorité des élèves étaient rentrés chez eux. Comme la panne n'est toujours pas réglée, Aïcha doit composer avec ces conditions. On a fait une période libre, comme une récupération, les élèves faisaient leurs exercices. Donc, ce que j'avais prévu faire, je l'ai fait la journée suivante. Ça nous a vraiment perturbés, mais j'ai trouvé que c'était une bonne occasion. En effet, cette situation inattendue produit des effets bénéfiques pour Aïcha. Ça m'a beaucoup aidée. Cette journée-là m'a permis d'apprendre leurs noms, de savoir leur niveau, d'être très proche des élèves, notamment ceux en difficulté. Aïcha développe une autre compréhension des élèves. C'était la troisième semaine du stage et jusqu'à ce moment, je n'avais pas fait de test ni d'évaluation. J'avais une vue du groupe. Je savais que les élèves étaient en difficulté, mais lesquels je ne le savais pas précisément. Grâce à cette période, je connais les bons élèves, les moyens et les élèves en échec. Au terme du stage, Aïcha mentionne avoir appris que parce qu'on connaît les élèves, on est proche d'eux, ça aide beaucoup. Elle entrevoit même d'autres bénéfices. Donc, pour m'améliorer dans ma gestion de classe, je vais mettre du temps pour connaître les élèves.*

4.5.3. Je suis un peu confus par rapport à cet épisode (Charles)

Dès les premiers contacts, Charles considère que sa relation avec son enseignant associé est *amicale, cordiale*. Toutefois, un événement inattendu survient entre eux : *Quand on a parlé des évaluations qu'il devait*

faire pour mon stage, je me suis peut-être mal exprimé, mais il a compris qu'il fallait qu'il vienne à tous les cours. Il a appelé ma superviseure, pour lui demander ce qu'il devait faire. Charles est surpris, une deuxième fois, par la réaction de son enseignant. Sans vraiment me le dire, il a appelé ma superviseure pour lui dire que je ne lui remettais pas de planifications. Charles se dit un peu confus par rapport à cet épisode, du fait que Clément appelle sa superviseure sans lui en parler, alors qu'on se parle beaucoup en général et qu'on s'entend bien. On se parle beaucoup, mais des fois, il y a des « clashes » [désaccords] de mentalité. Par exemple, Clément questionne ses méthodes pédagogiques et demande fréquemment : Pourquoi tu fais ça ?, notamment au sujet des simulations. Clément pense que ça ne passe pas assez de matières, tandis que j'ai le raisonnement inverse. Ça ne sert à rien de bombarder les élèves de matière, ils ne retiennent rien. Au terme du stage, Charles considère que les principaux réajustements qu'il a eu à faire concernaient sa relation avec son enseignant associé. J'ai appris plein de choses et ça m'a solidifié dans mon apprentissage. Dans un sens, c'était bon d'avoir monsieur Clément. Un enseignant associé qui n'est pas d'accord avec toi, ça donne un autre point de vue. Ça m'a confronté. Là, je peux voir que ma méthode c'est la bonne, mais qu'il y a des gens qui ne sont pas d'accord avec ça. C'est super utile juste ça.

À la lumière des propos rapportés par les trois stagiaires, le contexte de stage final d'une formation en alternance en enseignement au secondaire a été propice à susciter des apprentissages divers, tels que le témoignent ces trois stagiaires. Par exemple, ils ont relaté avoir appris à élaborer les bulletins d'élèves, à établir une routine pour la période de mathématiques, à ne pas noter une activité de préparation à un examen, à intervenir plus rapidement ou de façon plus ferme, à composer avec une situation très émotive, inattendue ou inconfortable avec les élèves ou leur enseignant associé. L'analyse de leur propos a permis d'identifier cinq façons différentes de faire ces apprentissages : 1) apprendre en assumant de nouvelles tâches ; 2) apprendre en s'appropriant des pratiques routinisées ; 3) apprendre en éprouvant ses façons de faire ; 4) apprendre en se donnant un objectif ; 5) apprendre en composant avec des situations inattendues. Le tableau 1 présente de façon visuelle les cinq façons d'apprendre identifiées et des exemples pour chacun des stagiaires.

1 ^{re} façon d'apprendre : Apprendre en assumant de nouvelles tâches		
Exemples		
Brigitte	Aïcha	Charles
<ul style="list-style-type: none"> - Gérer l'archivage des épreuves évaluatives (portfolio) - Participer à l'élaboration des bulletins 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer les élèves à l'évaluation (les faire pratiquer) - Planifier des mini-tests (décider des dates) 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des évaluations - Corriger les évaluations - Calculer la moyenne des groupes d'élèves
2 ^e façon d'apprendre : Apprendre en s'appropriant des pratiques routinisées		
<ul style="list-style-type: none"> - Arriver en classe avant que la cloche sonne - Commencer par la vérification et la correction des devoirs - Terminer par du temps pour commencer les devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Commencer par la correction des devoirs - Donner ensuite une partie théorique et faire pratiquer les élèves - Ajuster le rythme des élèves en fonction des élèves et proposer la récupération 	<ul style="list-style-type: none"> - Accueillir les élèves à la porte - Prendre les présences et parler d'actualité - Au son de la cloche saluer les élèves en se plaçant dans la porte
3 ^e façon d'apprendre : Apprendre en éprouvant ses façons de faire		
<ul style="list-style-type: none"> - Donner des consignes pour un travail noté 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des explications aux élèves jusqu'à ce qu'ils aient bien compris - Essayer de leur faire comprendre à tous les élèves la raison derrière une formule 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir le temps nécessaire pour une activité de préparation à un examen - Noter une activité de préparation (la faire compter au bulletin)
4 ^e façon d'apprendre : Apprendre en se donnant un objectif		
<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir rapidement, de façon graduelle et doser sa sévérité 	<ul style="list-style-type: none"> - Être ferme dès le début du stage avec les élèves perturbateurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter une nouvelle méthode pédagogique apprise dans un cours à l'université

5 ^e façon d'apprendre : Apprendre en composant avec des situations inattendues		
<ul style="list-style-type: none"> - Composer avec une situation très émotive soit annoncer à un groupe d'élèves qu'une de leur camarade a fait une tentative de suicide - Composer avec le retour de cette élève en classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Composer avec une panne d'électricité et avec la décision de la direction de retourner les élèves en classe 15 minutes avant la fin de la période - Faire un cours avec un petit nombre d'élèves présents (et la majorité d'élèves absents) 	<ul style="list-style-type: none"> - Composer avec un problème de communication avec son enseignant associé - Composer avec une divergence de point de vue avec son enseignant associé à propos des méthodes d'enseignement à adopter

Tableau 1. Cinq façons d'apprendre en contexte de stage final

5. Discussion

Dans cette section, nous reprenons chacune des manières d'apprendre identifiée dans le discours des stagiaires, identifions les diverses transformations apportées à leur répertoire⁴ (Malo, 2010) et les caractéristiques des situations professionnelles (Schön, 1983) auxquelles ils ont tenté de s'adapter. Nous analysons dans quelle mesure les interactions vécues avec différents acteurs du contexte de stage ont contribué à favoriser – ou non – ces apprentissages. Par ailleurs, nous apprécions dans quelle mesure ces apprentissages participent d'un développement professionnel en enseignement, dans le sens où ils conduisent les stagiaires à assumer de façon autonome « la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 15). Par ailleurs, durant ces apprentissages en contexte de stage, entre situation de travail et situation de formation, il apparaît opportun d'établir, d'une part, des liens avec les différents sens de l'expérience (Malo, Desbiens, Coulombe & Zourhlal, 2019 ; Mayen & Mayeux, 2003) et avec une typologie des processus de développement des compétences (Wittorski, 2007).

Les stagiaires ont témoigné avoir appris en assumant de nouvelles tâches et, plus particulièrement, en prenant la responsabilité – entière ou partielle – de la tâche d'évaluation. Par exemple, Brigitte relate la gestion des documents d'évaluation en classe avec les élèves en suivant les procédures mises en place, ainsi que la gestion des documents informatisés qu'elle n'a pu complètement assumer, dû au fait que le stage était terminé. Les transformations produites correspondent essentiellement à « ajouter » des façons de faire au répertoire des stagiaires et de savoir ce qu'il faut faire et comment le faire (Malo, 2011). Le processus par lequel ces transformations se produisent correspondent à *faire* la tâche. Assumer de nouvelles tâches renvoie à deux sens reconnus de l'expérience, soit celui d'acquérir de l'expérience selon une progression prévue dans la formation en alternance et celui de se familiariser aux événements typiques et récurrents, aux familles de situations du travail enseignant (Malo *et al.*, 2019 ; Mayen & Mayeux, 2003). Sur le plan des compétences, le processus procède d'une logique de l'action qui nécessite une adaptation à des modèles d'action habituels et conduit à incorporer des compétences d'action (Wittorski, 2007). Toutefois, comme les stagiaires en rendent compte, cette incorporation est progressive et fait l'objet de négociation avec l'enseignant associé, voire avec les élèves. À propos de l'apprentissage de ces nouvelles tâches, les stagiaires ne relatent pas tant l'accompagnement de la part des enseignants associés que le fait de le faire eux-mêmes. En outre, sauf peut-être pour Charles, leur autonomie professionnelle dans cette tâche n'a pas été complètement assumée que ce soit pour Brigitte, qui aura besoin d'aide à sa première année d'insertion professionnelle pour savoir comment compiler les notes dans le registre informatique ou encore pour Aïcha qui n'a pas, au final, décidé complètement seule *des dates de tests*. Toutefois, selon les propos des stagiaires, leur apprentissage ne s'est pas limité à faire la tâche, et d'assumer celle-ci ; elle a soulevé des enjeux ou des préoccupations ayant produit des occasions d'échange, de discussion ou de négociation, avec l'enseignant associé. Par exemple, Aïcha et son enseignante associée avaient une vision différente des conditions à prendre en compte pour décider des dates de tests : faire pratiquer les élèves lors d'un mini-test, pour l'enseignante, et ne pas être trop pressée par le temps, pour la stagiaire. Quant à Charles, il a non seulement conçu lui-même la tâche d'évaluation, mais il l'a fait en prenant une *méthode* différente de celle de son enseignant associé, tout en s'assurant d'obtenir son approbation. En prenant ce risque, Charles *a peur* des conséquences que les résultats des élèves pourraient avoir sur l'évaluation de sa *méthode* d'évaluation et de son

⁴ Une typologie des transformations apportées au répertoire des stagiaires a été présentée dans un article précédent (Malo, 2010). On retrouve douze types de transformation : ajout, intensification, extension, adaptation, suspension et réactivation de schèmes d'action et recadrage, consolidation, explicitation, fragmentation, modulation et complexification de schèmes de compréhension.

enseignement. Cette tâche peut revêtir une signification particulière pour l'évaluation de leur propre enseignement, comme le souligne Charles, que ce soit à leurs propres yeux ou à ceux des formateurs, qui ne perdent pas de vue leur responsabilité dans la réussite des élèves (Malo, 2017).

Un deuxième processus d'apprentissage dont témoignent les stagiaires correspond à s'approprier des pratiques routinisées. Si ce processus consiste aussi à apprendre en faisant la tâche, tel qu'évoqué plus haut, il met plus particulièrement en lumière la dimension routinière de certaines tâches, soit le fait de les répéter quotidiennement, voire plusieurs fois par jour, en ce qui concerne le fonctionnement établi pendant une période de classe. Il est utile de rappeler que, pour ces stagiaires, le stage s'est déroulé du mois de février au mois d'avril et que les élèves ont été socialisés au fonctionnement établi préalablement par l'enseignant associé depuis le début de l'année. Ainsi, Brigitte suit le fonctionnement de Barbara. Dans le cas d'Aïcha, suivre ce fonctionnement semble contribuer à une transformation identitaire (Barbier, Chaix & Demailly, 1994, cités dans Boudjaoui, 2014) : *Nous, en mathématiques, on donne une partie théorique et après on pratique*. De la même manière, Charles associe sa routine d'accueil à un précédent enseignant associé, mais souligne toutefois qu'elle n'est pas nécessairement partagée par tous les enseignants qu'il a côtoyés, comme stagiaire, voire comme élève. Dans son cas, ses apprentissages renvoient davantage à la « consolidation » de façon de faire déjà expérimentées au stage précédent tandis que pour Aïcha et Brigitte, elles semblent en « ajouter » à leur répertoire (Malo, 2011). À l'instar de la façon d'apprendre précédente, soit en faisant de nouvelles tâches, s'approprier des pratiques routinisées renvoie au sens de l'expérience correspondant au fait de se familiariser aux événements typiques et récurrents, aux familles de situations du travail enseignant (Malo *et al.*, 2019 ; Mayen & Mayeux, 2003). Sur le plan des compétences, le processus procède également d'une logique de l'action qui nécessite une adaptation à des modèles d'action habituels et conduit à incorporer des compétences d'action (Wittorski, 2007). En effet, il semble bien s'agir d'adaptation et non d'une simple reproduction, puisque l'« ajout » des pratiques routinisées établies par leurs enseignantes associées au répertoire des stagiaires comporte une certaine remise en question de leur part. Pour Brigitte, commencer le cours par la correction demande *beaucoup de gestion et fait perdre du temps*, de telle sorte qu'elle *n'arrive juste plus dans ses affaires*. Pour Aïcha, enchaîner la correction des devoirs, puis les explications nécessite de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves. *Trouver un équilibre, c'est très difficile. C'est ça le problème*. Ainsi, l'appropriation de ces pratiques routinisées semble être mise en tension avec les caractéristiques des situations professionnelles caractérisées notamment par la complexité et les conflits de valeur (Schön, 1983) avec lesquelles les stagiaires en enseignement ont à apprendre à composer. Mettre en œuvre des pratiques routinisées nécessite de résoudre un certain nombre de tensions, voire de dilemmes, exacerbés par l'aspect répétitif du fonctionnement. Tout porte à croire que ni Aïcha, ni Brigitte ne soit parvenue à trouver un *équilibre* complètement satisfaisant au terme du stage.

Un troisième processus évoqué par les stagiaires grâce auquel ils ont fait des apprentissages significatifs pour eux correspond à celui d'avoir fait une erreur et d'avoir éprouvé et « invalidé » une façon de faire (Malo, 2011). Constaté par l'expérience ce qu'il ne faut pas faire semble aussi important que de savoir quoi faire. L'apprentissage réalisé renvoie au sens de l'expérience dont on a tiré une leçon, s'apparente à une épreuve rencontrée qui modifie les façons de faire ou de penser (Malo *et al.*, 2019). Dans la typologie de Wittorski (2007) au sujet du développement des compétences, cette façon d'apprendre renvoie à une logique de la réflexion et de l'action qui suscite la construction de savoir d'action parce qu'une situation inédite a mis en échec les modèles d'action habituels. Dans les trois cas, ce sont les interactions des stagiaires avec les élèves qui les conduisent à faire des apprentissages qui consistent non seulement à « invalider » leur façon de faire employée, mais également à réviser en conséquence leur compréhension des élèves. Par exemple, Aïcha révisé sa compréhension des élèves à la lumière de sa tentative de les amener à comprendre une notion et constate qu'il *y a des élèves qui la maîtrisent très bien et d'autres élèves qui ne savent pas comment la mobiliser*. Elle « fragmente » ainsi sa compréhension générale des élèves (Malo, 2011). Par conséquent, elle « adapte » sa façon de faire en l'utilisant *pour certains élèves*, et en « ajoutant » pour d'autres, celle proposée par son enseignante, donner *la recette*. Non pas que la situation était imprévisible, une des caractéristiques des situations professionnelles mise en lumière par Schön (1983), mais qu'elle était en quelque sorte initialement « mal » prévue, étant donné sa compréhension des élèves. Dans les cas d'Aïcha, son enseignante associée lui offre un conseil visant un ajustement à court terme, tandis que pour Brigitte, elle lui permet d'envisager une piste d'ajustement pour le futur.

Un quatrième processus par lequel l'apprentissage se produit consiste à être proactif dans des pistes d'actions à mettre en œuvre, soit à se donner un objectif de développement professionnel. Wittorski (2007) réfère à la logique de la réflexion pour l'action, c'est-à-dire qu'elle implique un processus réflexif d'anticipation de changement pour l'action. Le sens de l'expérience ici renvoie ici au fait de mener une expérience, d'expérimenter différentes façons de faire pour atteindre l'objectif visé (Malo *et al.*, 2019). Dans les trois cas de

stagiaires, cette anticipation repose sur l'hypothèse que les caractéristiques du contexte d'enseignement sont similaires à celui rencontré au stage précédent. Dans les cas de Brigitte et d'Aïcha, elles font l'hypothèse qu'elles vont rencontrer les mêmes difficultés qu'au stage précédent et ont pour objectif d'améliorer un aspect moins maîtrisé, en l'occurrence la gestion de classe. Dans le cas de Charles, l'hypothèse est également que son stage actuel présente les mêmes caractéristiques que son stage précédent, qui s'est bien déroulé, par conséquent il envisage la mise en œuvre d'une innovation pédagogique. Par ailleurs, c'est en lien avec ce processus que des références à des savoirs universitaires ont été plus directement évoquées par les stagiaires. Leur apprentissage ne renvoie pas tant à des activités assurant l'appropriation de ces ressources (Wittorski, 1998, cité dans Boudjaoui, 1994) que de l'expérimentation, de la mise à l'épreuve de celles-ci. Dans le cas de Charles, la mise à l'épreuve des simulations, telles que présentées par un conférencier dans un de ses cours universitaires, a nécessité des ajustements, mais s'avère concluante, satisfaisante à ses yeux ; les avantages des simulations l'emportent sur les désavantages. Son apprentissage correspond à un « ajout » de façons de faire, puis à son « adaptation » en contexte (Malo, 2011). Dans le cas des deux autres stagiaires, les transformations correspondent à une « intensification » de leurs façons de faire : *d'être plus conséquente* pour Brigitte et *être plus ferme dès le début* pour Aïcha. En ce qui concerne les savoirs universitaires auxquels elles font référence, ils ne semblent pas avoir constitué des ressources concluantes pour elles. Aïcha mentionne que les savoirs acquis préalablement concernant la gestion de classe ne se sont pas avérés suffisants pour l'aider à composer avec la complexité des situations rencontrées, c'est-à-dire l'éclairer pour savoir *quand et comment appliquer la chose*. Quant à Brigitte, le superviseur universitaire lui exprime un avis divergent de celui de son enseignante associée, ce qui alimente sa difficulté à se *situer* pour être *juste assez sévère*. Dans les trois cas, les stagiaires évoquent des limites à leur autonomie professionnelle, que ce soit en considérant un contexte différent de mise en œuvre, avec d'autres groupes, dans le cas de Charles, ou à l'égard de leur propre niveau de compétence, pour Brigitte et Aïcha qui envisagent parfaire leur maîtrise de la gestion de classe dans les années futures.

Un cinquième processus dont les stagiaires ont relaté avoir réalisé des apprentissages significatifs pour eux correspond à composer avec des situations inattendues, imprévisibles dans les termes de Schön (1983). Le caractère singulier de la situation vécue surprend initialement les stagiaires. Il s'agit d'une situation unique, vécue uniquement dans ce stage-ci, sans avoir été rencontrée dans les trois autres stages précédents. À l'instar des apprentissages réalisés en faisant des erreurs, cette façon d'apprendre correspond, dans la typologie de Wittorski (2007) au sujet du développement des compétences, à une logique de la réflexion et de l'action qui suscite la construction de savoir d'action par le fait de vivre une situation inédite ; dans ce cas, il ne s'agit pas tant de la mise en échec les modèles d'action habituels que de la mise à jour de l'absence de façons de faire pour composer avec la situation unique. Le sens de l'expérience renvoie à ce qui est « vécu », ressenti, expérimenté (Hétier, 2008 ; Malo *et al.*, 2019) ou à ce que Rogalski & Leplat (2011) appellent une expérience épisodique. En outre, les situations uniques concernées impliquent peut-être, plus que les autres situations relatées, une dimension socio-affective du travail enseignant (Barbier *et al.*, 1994, cité dans Boudjaoui, 2014). À cet égard, le cas le plus évident est celui de Brigitte ayant été ébranlée par la tentative de suicide d'une élève et de la prise de conscience de la responsabilité de l'enseignant dans l'annonce de l'événement aux élèves. Quant à Aïcha, le contretemps imposé par la panne d'électricité lui a permis d'entrevoir l'importance de la dimension socio-affective dans la relation avec les élèves, tant sur le plan de leur apprentissage que de la gestion de classe : *parce qu'on connaît les élèves, on est proche d'eux, ça aide beaucoup*. Dans le cas de Charles, c'est sa relation avec son enseignant associé qui l'ébranle et le rend *confus*. Son enseignant associé interpelle la superviseure universitaire de Charles *sans lui en parler, alors qu'on se parle beaucoup en général et qu'on s'entend bien*. Face à l'adversité, les trois stagiaires ont fait des apprentissages correspondant à « complexifier » leurs façons de comprendre l'enseignement (Malo, 2011). Pour Brigitte, elle réalise que l'enseignement consiste parfois à savoir composer avec des *dramas qui arrivent à l'école* et avec les décisions de différents acteurs impliqués, comme par exemple, les parents, mais aussi une élève qui interprète différemment les gestes à son endroit. Pour Aïcha, le travail en nombre réduit avec les élèves pendant le temps de classe lui permet de « fragmenter » sa compréhension de ceux-ci, passant d'une *vue du groupe* à une connaissance plus précise du *niveau* des élèves. Quant à Charles, il considère que ce qu'il a le plus appris au cours de son stage concerne *sa relation avec son enseignant associé*. Il estime que c'est super utile d'avoir été confronté à un *enseignant associé qui n'est pas d'accord avec lui, avec sa méthode*. Ces désaccords entre Charles et son enseignant associé ont certainement suscité une activité discursive sur le travail (Wittorski, 1998, cité dans Boudjaoui, 2014). Sans parvenir à obtenir l'approbation de son enseignant associé, Charles a appris à « expliciter » les raisons pédagogiques sous-jacentes à sa méthode et a, au final, « consolidé » sa façon de faire, notamment à savoir que *sa méthode c'est la bonne*.

6. Conclusion

La formation à l'enseignement au secondaire au Québec s'inscrit depuis près de trois décennies dans le mouvement de professionnalisation. Le modèle de l'alternance intégrative est promu par les documents ministériels et une large place est accordée aux stages. Le but de ce texte était de documenter les façons d'apprendre que permet un dispositif de formation en alternance et plus particulièrement le stage final de formation qui revêt un enjeu crucial de reconnaissance de l'autonomie professionnelle. De façon à cerner les façons d'apprendre, celles-ci ont été identifiées du point de vue des stagiaires et définies comme ce qui permet une transformation apportée aux façons de faire ou de penser habituelles d'un stagiaire (Malo, 2010).

Les résultats de la recherche montrent que le stage final a été propice à la réalisation des apprentissages, et ce, de cinq façons différentes : en assumant de nouvelles tâches, en s'appropriant des pratiques routinisées, en éprouvant ses façons de faire, en se donnant un objectif et en composant avec une situation inattendue. Les stagiaires ont donc appris des situations de travail, et ce, de différentes façons. En outre les formateurs, et le collectif de travail, ont partagé aux stagiaires des façons de faire ou des conseils, et ceux-ci les ont ajustés aux singularités des situations rencontrées. Le stage final a été l'occasion pour les stagiaires d'« ajouter » de nombreuses façons de faire à leur répertoire. Toutefois, tel que Schön (1983) l'a montré, ces situations ont opposé une certaine résistance aux interventions déployées, notamment quand elles n'ont pas toujours produit les effets attendus auprès des élèves. Les stagiaires ont aussi appris autrement qu'en s'appropriant les façons de faire de leur enseignant associé, du collectif ou alors en s'aménageant, à des degrés divers, une certaine marge de manœuvre. Par ailleurs, les apprentissages rapportés par les stagiaires concernent essentiellement l'activité professionnelle qu'ils ont déployée en contexte de travail et sont peu mis en relation avec d'autres activités formelles à réaliser dans le cadre de la formation en alternance, telle que les activités discursives, les activités scripturales sur le travail et les activités d'appropriation des ressources (Boudjaoui, 2011, 2014). Il s'agit d'une limite méthodologique de la recherche, puisque seul le moment du stage a été pris en compte. En outre, les thèmes abordés dans le cadre des entretiens ne les invitaient pas explicitement à s'y référer. Toutefois, spontanément, les stagiaires ont peu référé aux autres composantes de la formation, notamment les tâches universitaires associées au stage, telles que l'entretien de supervision, les rencontres en séminaires, les réflexions écrites ou les cours suivis. Il s'agit là d'une piste intéressante de recherche future afin de mieux comprendre les processus professionnalisants générés par l'ensemble de la formation en alternance en enseignement au secondaire de cette université.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : Représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. Dans C. Lessard., M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 159-178). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : Étude comparée de deux dispositifs de formation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 49-68. doi : 10.3917/lse.442.0049
- Boudjaoui, M. (2014). Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné. *Éducation et francophonie*, 42(1), 169-187. doi : 10.7202/1024571ar
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L. & Veilleux, A. D. (2013). Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle : Une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant. Dans B. Bourassa., G. Fournier & L. Goyer (avec la collaboration d'I. Skakni) (Eds.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : Le double jeu de la recherche collaborative* (pp. 9-40). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chamberland, M. (2011). Agir pour éviter l'indifférence (préface). Dans Y. Le Bossé, *Psychosociologie des sciences de l'orientation : Un point de vue interactionniste et stratégique* (pp. 1-18). Québec : Ardis.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Gauthier, C., Bidjang, S., Mellouki, M. & Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.

- Hétier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : Une perspective éducative. *Recherches en éducation*, 5, 21-32.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-247). Sherbrooke : CRP.
- Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : Un point de vue interactionniste et stratégique*. Québec : Ardis.
- Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace : A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355-373.
- Leclerc, C. (2014). *Intervenir en groupe : Savoirs et pouvoir d'agir*. Québec : CRIEVAT.
- Lessard, C., Perron, M. & Bélanger, P. (Eds.). (1993). *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1). Numéro thématique « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants ».
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoirs d'expérience : Un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 216-235. Consulté à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno2-Savoirs-de-formation-et-savoir-d-experience.pdf>
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : Un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. Consulté à l'adresse http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-078_MALO.pdf
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : Une dynamique de transformation de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255. doi : 10.7202/1008985ar
- Malo, A. (2017). Les interactions sociales en contexte de stage : La prise en compte de leurs multiples effets pour la conception des dispositifs de formation. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 71-90. doi : 10.4000/dse.1517
- Malo, A. & Bourassa, B. (2008). *La place du stagiaire comme partenaire de sa formation : Supervision ou accompagnement ?* Communication présentée au 2^e Colloque interrégional organisé par les Tables régionales de concertation des stages en enseignement du Grand Montréal, Montréal.
- Malo, A., Desbiens, J.-F., Coulombe, S. & Zourhlal, A. (2019). Introduction. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe & A. Zourhlal (Eds.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : Identité, connaissance, apprentissage* (pp. 3-20). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Malo, A. & Olry, P. (2013). *La place du sujet et de la situation de travail dans des recherches auprès des « alternants » en formation à l'enseignement*. Communication présentée dans le cadre du Symposium « Recherches sur l'alternance : Cadres, pratiques et embarras » aux 13^e rencontres du REF, Genève.
- Marc, E. & Picard, D. (2002). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 189-196). Toulouse, France : Eres.
- Masciotra, D. (2004). Être, penser et agir en situation d'adversité : Perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra (Eds.), *Constructivisme, choix contemporains : Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 256-287). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, M. & Morel, D. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située : La méthode ASCAR*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayen, P. & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation (Notes de synthèse). *Savoirs*, 1, 13-53. doi : 10.3917/savo.001.0013
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse, France : Octarès.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : Une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85. doi : 10.7202/031701ar
- Pépin, Y. (2018). *Intervention psychosociale : Perspective interactionniste stratégique*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Picard, D. & Marc, E. (2013). *L'école de Palo Alto*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Rogalski, J. & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : Expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 4-31. doi : 10.4000/activites.2556

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, France : Seuil.

Wittorski, R. (2007). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696>

© Revue Éducation & Formation, e-314, Novembre - 2019

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique