

La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative

Sous la direction de A. Akkari et S. Heer

Table des matières

Introduction : La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants <i>Abdeljalil Akkari & Stéphanie Heer</i>	2
L'alternance intégratrice, une dynamique multiple : les propositions de la HEP-VS <i>Danièle Périsset Bagnoud, Marlyne Andrey, Edmund Steiner, Paul Ruppen</i>	7
Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels <i>Sabine Vanhulle</i>	23
La formation des enseignants : entre la pratique et la formation à la pratique <i>Cecilia Borges</i>	37
La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ? <i>Françoise Pasche Gossin</i>	56
Bibliographie sélective <i>Abdeljalil Akkari & Stéphanie Heer</i>	65

Introduction : La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants

Abdeljalil Akkari & Stéphanie Heer
Haute Ecole Pédagogique BEJUNE

akkari.abdeljalil@hep-bejune.ch, stephanie.heer@hep-bejune.ch

La profession enseignante est soumise depuis quelques années à un renouvellement de perspective dans de nombreux pays du monde. La situation de chaque pays est certes différente sur de nombreux points : les contextes économiques et culturels ne sont pas identiques et l'histoire particulière de la formation des enseignants façonne le présent dans chaque contexte. Alors que l'harmonisation ou la standardisation de la formation est achevée dans de nombreux pays, elle est encore en gestation dans bien d'autres. La notion d'alternance émerge dans ce contexte mouvant des réformes de la formation des enseignants où des facteurs endogènes et exogènes viennent questionner le travail du formateur et du chercheur. Comment former les futurs enseignants à cette alternance en construction ? Comment les pratiques de formation et de recherche concourent-elles à éclairer et à consolider l'idée d'alternance ? Comment le travail avec les enseignants peut-il contribuer à l'émergence et l'opérationnalisation de cette idée d'alternance ? Comment s'inscrit-elle dans des processus durables de changement par rapport à la double expertise des chercheurs et des praticiens ? Ce sont là quelques-unes des questions qui ont émergé durant la préparation et le déroulement du forum recherche 2005 de la HEP-BEJUNE.

Dans le contexte francophone en particulier, la pédagogie de l'alternance renvoie à une résistance pédagogique à la forme scolaire. Cette résistance provient de deux sources principales : les réticences de certains groupes socioculturels à la forme scolaire et les formations professionnelles traditionnelles conçues comme une alternative à la scolarisation. La première source s'illustre bien dans l'histoire des Maisons Familiales Rurales en France fondées sur l'initiative des agriculteurs français pour offrir à leurs enfants une alternative locale à la forme scolaire. La conception pédagogique en vigueur dans ces institutions originales ne séparait pas le processus de production de celui de formation (Delmol & Pilon, 1998). La deuxième source renvoie aux systèmes de formation professionnelle duale tels qu'on les trouve en Allemagne, en Suisse ou dans la tradition du compagnonnage en France. La pédagogie de l'alternance apparaît dans ces différentes expériences comme une approche pédagogique susceptible de combler le fossé entre la sphère de la formation (cours, séminaires, exercices, simulations, ateliers...) et la sphère de la production (stage pratique

dans le milieu de travail réel). Le rapprochement n'est pas facile à effectuer car la première sphère fonctionne en rapport avec un référentiel de diplômes et de certificats alors que la seconde sphère est liée à un référentiel d'emploi-travail. Par ailleurs, le cloisonnement théorie-pratique dans la formation des enseignants se manifeste par l'idée que la « théorie » s'approprie en formation initiale en institution alors que la « pratique » s'apprend durant les stages pratiques sur le terrain (Landry, 2002). Ce qui est exclu par une telle séparation des deux mondes de la formation des enseignants, c'est la possibilité que la formation en institution même si elle est basée sur des cours ou des théories pédagogiques est aussi une « pratique ». De même, la pratique vécue dans les stages est également empreinte de théories implicites, de finalités et de valeurs éducatives.

Dans les métiers de l'enseignement, la logique de la production (la pratique) tend à s'imposer au détriment de l'enseignant apprenant et au bénéfice des lieux de stage. La logique de la formation émerge dès lors que l'on parvient à nuancer, modérer et à canaliser la pression du système de production transférée dans le domaine de la formation des enseignants. La pédagogie de l'alternance sous-tend donc la nécessité d'anticiper la fonction de production (enseigner) dans le processus de formation. A la limite, les processus de formation deviennent intimement liés voire même inséparables de la pratique professionnelle. De fait, la pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants postule la nécessité de penser et de réaliser simultanément la formation et le travail enseignant :

« La réalité se moque des découpages disciplinaires et de la séparation théorie-pratique. Or le transfert des connaissances d'un domaine à l'autre, de même que l'articulation entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels sont particulièrement difficiles pour les alternants. Pour les aider, il faut créer des « boîtes noires interdisciplinaires » (travail de recherche en alternance, temps d'analyse des pratiques) dont les apprentis seront responsables » (Geay & Sallaberry, 1999, p. 12).

Durant le forum recherche 2005 de la HEP-BEJUNE, nous avons pu mettre en évidence l'intérêt pédagogique indéniable de l'alternance dans la formation des enseignants. Cet intérêt est en particulier lié à la diversité des approches pour l'opérationnaliser et la faire vivre (portfolio, approches par compétences, mémoire professionnel...). Nous avons pu distinguer :

- l'alternance-organisation où on alterne les institutions,
- l'alternance dans le parcours de formation où l'apprenant assure la cohérence de sa propre alternance,
- L'alternance entre processus cognitifs en jeu dans la formation et actions professionnelles.

La discussion sur les modèles à éviter pour penser l'alternance est primordiale. La juxtaposition dans le temps d'apports théoriques et de stages pratiques n'est pas féconde. De même, la stricte application dans la pratique de modèles théoriques préexistants est habituellement stérile. Il est également illusoire de penser faire émerger dans des situations concrètes des problèmes auxquels la formation théorique va apporter des réponses prêtes à l'emploi.

Quels sont donc les principes moteurs pour mettre en œuvre l'alternance ? Une formation en alternance écarte définitivement les oppositions stériles entre théorie et pratique ou entre approches disciplinaires et transversales. Une formation centrée sur une véritable alternance permet de penser les savoirs enseignants dans l'interaction et l'action. L'alternance amènera ainsi l'enseignant à faire des choix, des tris et à acquérir une véritable compétence en matière de jugement professionnel. Cela étant dit, il faut rester lucide sur le fait que l'alternance ne sera pas uniforme dans toutes les composantes d'une formation initiale des enseignants. Pour certaines activités, c'est l'alternance-juxtaposition qu'il faut tenter de circonscrire le plus possible. Pour d'autres activités, c'est l'alternance-complémentarité qu'il faut faire vivre et accompagner. Enfin, certaines activités de formation s'approchent de l'alternance-articulation, modèle idéal recherché par tous les formateurs d'enseignants.

Quels outils pour mettre en œuvre l'alternance ? Une des manières les plus fécondes pour faire vivre l'alternance est de miser sur les activités d'intégration. Cela revient à permettre à la personne en formation de vivre la cohérence des activités de formation en les intégrant par une tâche concrète comme un mémoire professionnel ou un projet TICE. Le stagiaire optera alors pour une posture d'adaptation aux milieux et non pas d'adoption de la culture des milieux. En effet, certains stagiaires répètent sans la moindre appropriation les discours pédagogiques avancés dans les institutions de formation. D'autres, plus nombreux encore, adoptent les conditionnements issus des savoirs accumulés et intériorisés au fil de leur activité de stagiaire ou liés à des souvenirs de leur métier d'élève. Les activités d'intégration permettent de construire une cohérence entre ce que l'on expérimente en formation et ce pour quoi on est formé pour exercer son métier d'enseignant. Elles obligent le futur enseignant de partir et revenir toujours au « travail quotidien de gestion de classe et de transmission des savoirs de l'enseignant ». Faire son deuil du « travail imaginé », sans abandonner, pour autant les adaptations nécessaires est l'un des challenges les plus difficiles à réussir dans le cadre de l'alternance.

Il est également pertinent de souligner la place particulière que doit occuper l'alternance dans l'agenda de la recherche sur la formation des enseignants. En effet, comme le soulignent Gauthier et Mellouki (2006), la conception du rapport entre la recherche en éducation et la formation des enseignants qui a prévalu jusqu'aux années 1980 s'est inspirée des sciences appliquées et des autres professions établies (médecine, ingénierie, etc.) : « Selon ce modèle, les chercheurs élaboraient des connaissances qui devraient être utilisées ensuite par les praticiens. La formation est conçue surtout comme un moment de transmission des connaissances scientifiques, produite par la recherche, aux futurs praticiens, qui vont ensuite les appliquer dans leur pratique » (pp. 5-6). Or, l'alternance permet de s'intéresser sérieusement à la formation des enseignants comme objet spécifique de recherche.

A travers des contributions variées, cette publication tente de faire le point sur les enjeux de l'alternance dans la formation des enseignants. D'autres publications suivront à mesure que nos programmes de formation se transforment et s'adaptent aux facteurs internes et externes qui influenceront notre pédagogie de l'alternance.

PRÉSENTATION DES TEXTES

L'article de Danièle Périsset Bagnoud, Marlyne Andrey, Edmund Steiner et Paul Ruppen présente l'alternance intégratrice entre formation en institution et formation sur le terrain et expose les résultats d'une évaluation interne conduite autour du curriculum de la formation initiale proposé par la HEP-VS aux futurs enseignants du degré élémentaire et du degré moyen. Les questions retenues et discutées sont les questions d'ordre structurel, la formation sur le terrain, les instruments de la pratique réflexive et les questions de l'identité et de la posture professionnelles. Cette recherche ouvre ainsi une porte prometteuse pour développer le curriculum de formation de la HEP-VS.

L'article de Sabine Vanhulle a la particularité d'expliquer en quoi consiste la didactique des savoirs professionnels et de présenter les fondements possibles d'un « portfolio réflexif ». Elle explique que le portfolio permet de répondre aux besoins d'une véritable intégration théorie-pratique selon l'objectif de professionnalisation et se veut ainsi un instrument de développement véritable de la réflexivité. Son enjeu est d'articuler la construction des savoirs théoriques à des activités vécues au cœur de multiples situations formatives.

Cecilia Borges s'est intéressée tout particulièrement à l'analyse de dispositifs de formation en alternance. Elle présente en premier lieu le concept et les usages du terme alternance en éducation. Puis, elle décrit les changements récents dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, tout en mettant en évidence l'émergence du modèle d'alternance ainsi que son impact sur la structure, les dispositifs de formation et les partenaires impliqués dans la formation. Finalement, elle présente les résultats de trois recherches qui mettent en évidence la perception des étudiants et des agents impliqués dans la formation pratique lors des stages.

Françoise Pasche-Gossin présente le dispositif pédagogique de « réflexion sur les pratiques professionnelles » (RSP) mis en oeuvre à la Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne francophone, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), en plate-forme de formation initiale préscolaire-primaire (PF1), sur le site de Porrentruy, comme instrument de la pratique réflexive, spécialement adapté aux divers objectifs de la formation initiale en alternance.

Cet article repose sur deux sources d'informations différentes : la première est la propre expérience de l'auteure animant ce dispositif, en équipe, depuis quelques années et la deuxième source constitue les lectures qui ont permis de corroborer, affiner et enrichir certaines réflexions et apports méthodologiques.

Références

- Demol, J-N. & Pilon, J-M. (1998). *Alternance, développement personnel et local*. Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (Ed.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Presses de l'université de Laval.
- Geay, A. & Sallaberry, J-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 7-15.
- Landry, C. (2002). *Formation en alternance : état des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

L'alternance intégratrice, une dynamique multiple : Les propositions de la HEP-VS

**Danièle Périsset Bagnoud, Marlyne Andrey,
Edmund Steiner, Paul Ruppen,
Haute Ecole Pédagogique du Valais**

daniele.perisset@hepvs.ch, marlyne.andrey@hepvs.ch,
edmund.steiner@phvs.ch, paul.ruppen@phvs.ch

CONTEXTUALISATION

L'accroissement des exigences en matière de formation des enseignants a produit en Suisse, à la suite des différents pays occidentaux, une mutation des instituts de formation des maîtres (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000) et a provoqué, notamment, la disparition des séculaires Ecoles normales dont plusieurs fonctionnaient encore au niveau secondaire (Périsset Bagnoud, 2003). Le rapport de la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique de Suisse (CDIP, 1993) qui oriente les projets helvétiques de réforme des institutions de formation met l'accent sur les transformations suivantes, donc certaines sont radicales : *les conditions d'admission, la durée de la formation, les contenus du plan d'étude, la durée des stages, la place de la recherche, les qualifications requises pour le personnel enseignant, l'articulation entre formation sur le terrain et formation en institution.*

La question de l'articulation de la formation en institution avec la formation sur le terrain et de la prééminence éventuelle de l'une sur l'autre n'est certes pas neuve. La discussion, voire controversée, est apparue de manière récurrente : déjà au 19^{ème} lorsqu'il s'est agi, comme à Neuchâtel (Evard, 1994 ; Ecole normale, Neuchâtel, 1992 ; Ecole normale évangélique de Peseux, 1891), d'ouvrir ou non une Ecole normale en lieu et place des procédures usuelles de formation au métier par compagnonnage, ou encore à Genève, où les formations par compagnonnage ont cédé la place à une formation institutionnelle dans les années 1930 seulement (Hofstetter, 1998). Là où ont été ouvertes des Ecoles normales, c'est-à-dire dans presque tout le monde occidental et occidentalisé, se sont aussi ouvertes, directement associées, des classes dites d'application où les élèves-régents pouvaient voir à l'œuvre des maîtres-modèles et s'imprégner de leur exemple. Dès les premières décennies du 20^{ème} siècle, afin d'ouvrir encore plus la formation des instituteurs à la réalité du terrain, des stages dans les classes de maîtres soigneusement choisis par les inspecteurs pour leur loyauté et leur conformité à la doxa institutionnelle (Périsset Bagnoud, 2004) ont été organisés. La

problématique de l'articulation entre théorie et pratique ne s'en est pas trouvée résolue pour autant. Les réformes généralisées des instituts de formation de la fin du 20^{ème} siècle ont offert une occasion d'y réfléchir à nouveau et de proposer de nouveaux instruments (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 1994). Ce sont des dispositifs inspirés de ces travaux qu'a mis en place la Haute école pédagogique du Valais, institut de formation qui, suite à la fermeture de ses Ecoles normales de niveau secondaire en juin 2000, a reçu ses premiers étudiants en automne 2001. Le propos de notre contribution, relatif à l'alternance intégratrice entre formation en institution et formation sur le terrain, s'appuiera sur les résultats d'une évaluation interne conduite récemment autour du curriculum de la formation initiale proposé par la HEP-VS aux futurs enseignants du degré élémentaire et du degré moyen.

LE DISPOSITIF DE FORMATION DE LA HEP-VS : DU MANDAT INSTITUTIONNEL AUX INTENTIONS FORMATRICES

La Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) a reçu, du parlement cantonal, la mission (loi 1996, art. 4) : « d'assurer la formation professionnelle initiale des candidats à l'enseignement pour les écoles infantine et primaire ; elle contribue à l'épanouissement de leur personnalité. Elle garantit un niveau d'exigences permettant les reconnaissances intercantonale et internationale des titres d'aptitudes à l'enseignement qu'elle délivre ».

Le mandat est clair : il ne s'agit plus, comme du temps de l'Ecole normale, de faire cavalier seul. La nouvelle institution s'inscrit dans le cadre des réformes menées au niveau national. Les exigences posées par la CDIP (1999) sont prises en tant que critères permettant d'établir le curriculum de la HEP, son contenu et son organisation. Les responsables du projet se sont attelés à proposer et réaliser un programme de formation en phase avec les travaux contemporains de recherche en sciences de l'éducation (Farquet, Périsset Bagnoud & Schnidrig, 1999 ; Périsset Bagnoud, 1998 ; HEP-VS, 2003).

Quatre grands axes, que nous commentons brièvement ci-dessous, fondent le cadre conceptuel à partir duquel a été rédigé le plan d'études de la HEP-VS et orienté ses intentions formatrices : *la professionnalisation et les caractéristiques d'une profession ; les compétences professionnelles ; la pratique réflexive ; l'alternance intégratrice.*

Les caractéristiques d'une profession

Fortement présente dans les discours et recherche depuis les années 1980, le processus de *professionnalisation* dans lequel est engagé le métier d'enseignant est largement repris et interprété par moult chercheurs et décideurs politiques. Les trois premières caractéristiques, dites fonctionnelles (sur les quatre que décrivent notamment Bourdoncle, 1991, 2000 ; Carbonneau, 1993 ; Lang, 1999 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 2004) ont spécifiquement interpellé les concepteurs du plan d'études de la HEP-VS, à savoir :

- L'enseignant professionnel est au bénéfice d'une formation, longue et spécialisée
- Acquise au niveau supérieur, souvent académique.
- Cette formation relève de savoirs scientifiques.
- Le professionnel réalise en autonomie des actes intellectuels et non routiniers qui engagent sa responsabilité, dans le court terme, mais aussi dans le long terme.

Suite à Herrmann (1999, p. 426), la HEP-VS se propose encore de définir l'enseignant professionnel comme *un expert* qui remplit les conditions suivantes¹ :

- il est capable de porter un jugement professionnel ; il est chargé d'identifier les situations et les contenus d'apprentissage, de planifier et de gérer leur mise en œuvre afin de permettre un apprentissage efficace des élèves ;
- il est responsable d'instaurer des conditions cadres sociales, émotionnelles et institutionnelles sereines ;
- il favorise son propre développement et celui de ses élèves. Ainsi, il travaille avec les intérêts et les motivations de ceux-ci et les persuade de leur propre efficacité.

La construction des compétences professionnelles

La construction des compétences professionnelles² permet de répondre aux exigences d'un métier complexe et engagé dans un processus de professionnalisation. Pour baliser cette construction délicate, un portfolio a été conçu. Les étudiants y consignent et rassemblent les traces de leur évolution en formation initiale afin de constituer un bilan de compétences à soutenir lors de la procédure de l'examen final. Ce bilan de compétences s'articule autour des 15 compétences constitutives du référentiel de la HEP-VS et dont la construction s'est basée sur trois textes : les six paradigmes développés par Paquay (1994), le référentiel de compétences de la Licence mention enseignement de l'Université de Genève (*Objectifs généraux...*, 1994) et enfin sur les standards définis par Oser (1997).

La pratique réflexive

Pour permettre la construction des compétences professionnelles, les travaux contemporains insistent sur les apports de la pratique réflexive, concept introduit par Schön (1983/1994), dans le domaine de la formation des enseignants et à partir duquel de nombreux travaux ont été réalisés (par ex. plusieurs contributions dans l'ouvrage collectif de Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 2004 ; Vanhulle & Schillings, 2004).

Parmi les nombreuses définitions proposées par la littérature, la HEP-VS a retenu celle-ci :

L'enseignant est un professionnel qui, tout au long de sa carrière:

- *est capable d'autoréguler son action par une analyse critique de ses pratiques et des effets de celles-ci;*
- *ne se fie pas seulement aux connaissances éprouvées. Il les met à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique;*

La pratique réflexive est une posture qui prend sa pratique comme objet de réflexion, formation et de co-formation. Elle lui permet de réguler, de partager et d'innover dans l'action, sur l'action et ouvre à l'anticipation. La pratique réflexive se construit fortement avec les stages (alternance théorie-pratique) et à partir de l'apport des sciences humaines (la recherche au service de la pratique réflexive).

Afin d'atteindre son but formatif, la HEP a développé plusieurs instruments³ utilisés tant en institution que lors des stages : *le référentiel de compétences, la démarche portfolio et le bilan de compétences, le journal de bord de formation, les études de cas, la démarche d'écriture d'un « scénario », l'entretien de supervision de stage, le document « Suivi de stages ».*

L'alternance intégratrice

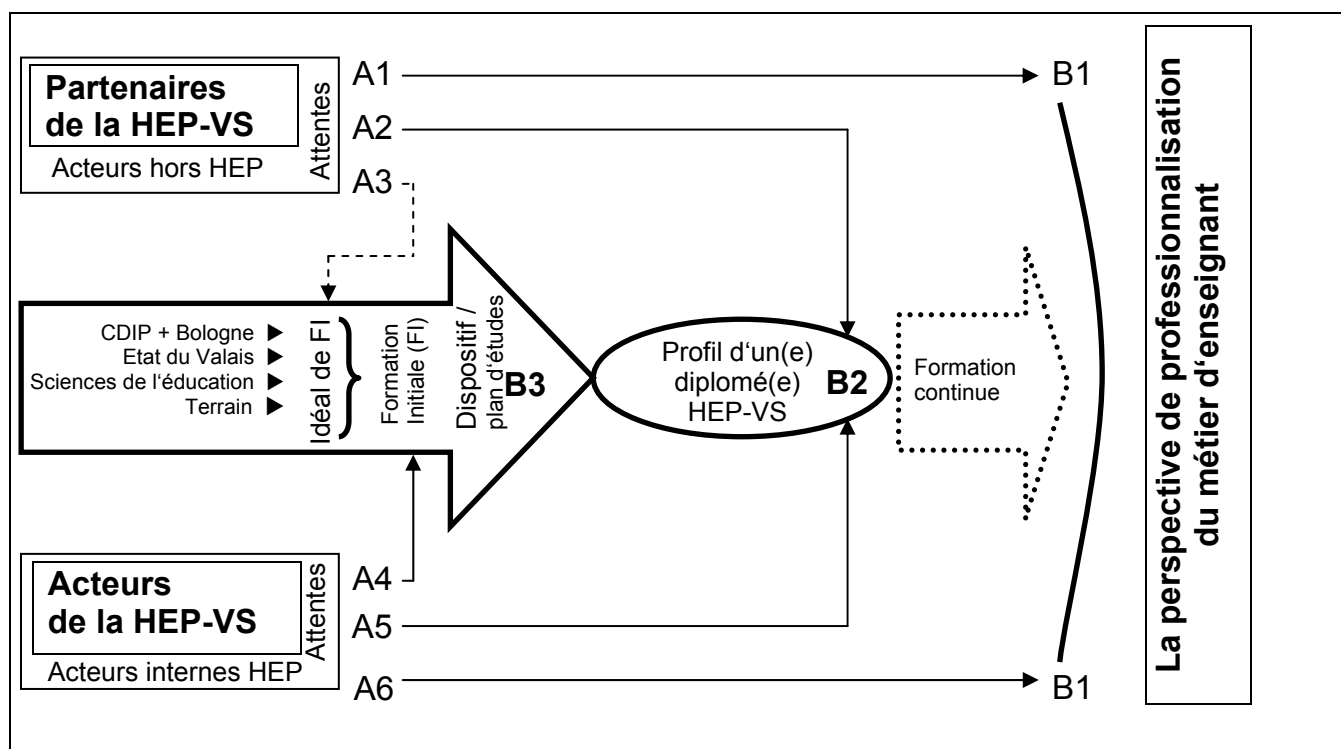
L'articulation entre la formation en institution et la formation sur le terrain est au centre du quatrième axe postulé par la HEP afin de permettre aux futurs enseignants de se former tout en s'inscrivant dans le processus de professionnalisation. La HEP-VS a posé le pari de l'alternance *intégratrice*, inscrite dans une dynamique édictée (Varela, 1988) où les deux lieux de formation (le terrain et l'institution) concourent à la construction des compétences professionnelles sans hiérarchie entre eux. Le dispositif formatif relève alors non pas de la présence alternée du futur enseignant en formation dans l'un ou l'autre lieu, avec l'importation ponctuelle, et nécessairement distante, des apports caractéristiques de l'autre lieu de formation. Il réside dans le processus métacognitif et réflexif constant suscité par les aller-retour entre les apports des deux terrains. L'alternance *intégratrice* propose ainsi, de manière circulaire et permanente,

- de considérer la pratique professionnelle comme un lieu d'apprentissage incontournable,
- de valoriser les ressources de l'institution et leur apport théorique et métacognitif,
- de tirer réciproquement parti en institution de l'expérience professionnelle et sur le terrain des concepts théoriques.

EVALUER LE PARCOURS DE FORMATION : QUESTIONS DE RECHERCHE ET REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

La HEP-VS avait, lors du processus de reconnaissance CDIP, été soumise à une évaluation externe qui a abouti à l'obtention de la reconnaissance intercantonale en juillet 2004, avant que les premiers diplômes soient décernés (août 2004). Une première cohorte ayant achevé son parcours de formation, le temps était venu pour l'institution de procéder à une évaluation interne afin 1) de savoir où se situe le dispositif de formation initiale par rapport aux *attentes des partenaires de terrain*, soit le politique, le Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport (DECS) (mandat politique légal), des associations professionnelles et 2) de vérifier si les *intentions énoncées à propos de la formation, de sa pertinence et de sa cohérence se retrouvent dans les dires et représentations de ses principaux acteurs* (les étudiants, les professeurs, les praticiens formateurs qui reçoivent les étudiants en stage) et de permettre aussi à la direction d'effectuer les premières régulations.

Figure 1 : les différents éléments de la problématique « Evaluation de la formation initiale »



Cette évaluation a été réalisée en deux temps. Nous avons d'abord mené douze entretiens avec des représentants des acteurs partenaires de terrain de la HEP-VS. Ces entretiens nous ont permis d'une part d'affiner le questionnaire, et, d'autre part, suite à une analyse de contenu, d'établir un paysage des représentations relatives à la mission et à la position de la HEP dans le canton. Puis un questionnaire *on-line*, spécifiquement adapté à chacune des catégories d'acteurs, a été proposé aux étudiants, aux enseignants et aux praticiens-formateurs. Les questionnaires ont ensuite été soumis à une analyse statistique (SPSS) et traités dans des rapports spécifiques⁴ et dans un rapport final, comparatif.

Du vaste questionnaire de notre enquête, nous avons retenu et discuterons ici les questions se référant aux domaines relatifs à la problématique de l'alternance, à savoir :

- Les questions structurelles qui relèvent de l'organisation de la formation : alternance institution/terrain mais aussi du plan d'études et des enseignements proposés en institution.
- La formation sur le terrain qui relève de la cohérence de la formation globale avec l'exercice du métier, de l'organisation des stages (répartition et durée) et de leur pertinence.
- Les instruments de la pratique réflexive qui relèvent de leur utilité aux yeux des étudiants pendant leurs études et en se projetant dans leur vie professionnelle future et des situations « qui aident à réfléchir », ainsi que sur le rôle du référentiel de compétence et du mentorat, deux instruments liés dans lequel la HEP-VS a passablement investi.

- Les questions de l'identité et de la posture professionnelles qui relèvent de la représentation du métier et de son évolution en cours d'études, des justifications énoncées en termes de ruptures ou de concordance, et aussi de leur représentation de novice de la place de la didactique par rapport à la gestion de la classe.

LES DONNÉES FOURNIES PAR LES ÉTUDIANTS : RÉSULTATS

Les questions structurelles

82% des étudiants trouvent *judicieuse la répartition entre la formation en institution et la formation sur le terrain* (intervalle de confiance:] 80; 84 [).

Les arguments invoqués se retrouvent dans les libellés suivants :

- Une vision du métier dans sa réalité.
- Les outils donnés en cours permettent de mener des expériences concrètes en stage.
- Mettre du sens à la théorie par le vécu ; un lien pas toujours évident.
- Comme il y a au moins un stage par semestre, nous pouvons progresser tout au long de notre formation et gardons un contact avec la pratique. Nous progressons de manière régulière.
- Les nombreux passages en stages doivent (devraient) permettre de remédier aux difficultés des étudiants avant l'échéance des examens finaux.
- Possibilité d'expérimenter, de voir des situations d'enseignement très diverses, rencontres avec plusieurs enseignants fonctionnant différemment.
- Se motiver pour continuer.

89.1% des étudiants pensent que les thèmes proposés dans le cursus permettent d'atteindre les finalités de la formation en HEP (intervalle de confiance :]87.6; 90.6[)

87.6% des étudiants pensent que la HEP-VS dispense une formation théorique utile pour l'exercice de la profession enseignante (intervalle de confiance :]86; 89.2[).

65.5% des étudiants pensent que les enseignements dits théoriques permettent de mettre en évidence les compétences développées sur le terrain ou de mettre des mots sur ces compétences. (intervalle de confiance :]63.2; 67.8[)

Pour les étudiants, tous les cours dispensés à la HEP sont indispensables. 20 étudiants les donnent *tous en bloc*. Le cours qui est le moins cité reçoit 9 mentions (*l'école en tant qu'organisation apprenante*), celui qui l'est le plus en reçoit 96 (*didactique de la langue d'enseignement*).

Les thèmes relatifs aux *didactiques / enseignements spécifiques aux degrés élémentaires et moyens* (qui représentent aussi le champ le plus fourni en cours, soit 11 cours) sont plébiscités : ils reçoivent, en tout, 1208 mentions, suivis des thèmes relatifs à la *pratique réflexive* (347 mentions).

A propos de l'inutilité d'enseignements dispensés par la HEP-VS, aucun cours en particulier ne fait l'objet d'un opprobre général. De 24 mentions à aucune, quasi tous les thèmes sont désignés de manière éparpillée comme paraissant inutiles à certains étudiants. Les commentaires qui accompagnent ces mentions montrent à plusieurs reprises un désaccord avec la manière qu'a l'enseignant de faire passer la matière plutôt qu'avec la matière elle-même. A relever que le champ de la *pratique réflexive* reçoit le plus de mentions d'inutilité (109) ; le champ de la *didactique générale et introduction aux didactiques spécifiques* en reçoit 92 ; le champ de *l'organisation du travail et de la vie scolaire* en reçoit le moins (2).

La formation sur le terrain

Ils sont 96.4% à trouver que la *formation sur le terrain et l'organisation des stages est cohérente* avec l'exercice de la profession enseignante (intervalle de confiance :]95.5; 97.3[]). 99% des étudiants trouvent judicieux d'avoir des *stages dès le début de la formation* (intervalle de confiance:]98.5; 99.5[]).

Une majorité tout aussi importante pense que les stages sont porteurs d'apprentissages à court, moyen et long terme. 80.5% des étudiants préfèrent les stages-blocs aux autres formes de stages possibles (intervalle de confiance :]78.7; 82.3[]).

152 étudiants sur 199 ne trouvent aucun stage inutile. Ceux qui en trouvent relèvent dans quasi chaque cas de préoccupations particulières ou de problèmes individuels.

Les instruments de la pratique réflexive⁵

192 étudiants sur 199 ont donné pour utile(s) un ou plusieurs instruments de la pratique réflexive. L'ordre d'utilité est le suivant :

1. l'entretien de supervision
2. le document suivi de stage
3. les études de cas
4. le référentiel de compétences
5. le portfolio
6. le journal de bord
7. le scénario didactique.

Dès le début de leurs études, l'entretien de supervision, le document suivi de stage, le référentiel de compétences et le portfolio sont utilisés à différentes occasions de formation. Les études de cas, le journal de bord ou encore le scénario sont par contre proposés lors de cours spécifiques et il est possible que des étudiants ayant répondu à notre enquête ne les aient pas encore rencontrés, voire qu'ils n'y auront jamais accès. Dans le cas du scénario en particulier, 72 étudiants, soit 36%, ne connaissent pas ce dispositif ce qui peut s'expliquer par le fait que la « démarche scénario » n'est pas nommée ainsi dans les différents cours de didactiques qui pourtant l'utilisent sous d'autres appellations. 7 % des étudiants déclarent ne pas connaître non plus le journal de bord et 8 % les études de cas.

Les étudiants ont été très peu nombreux à répondre à la question des *situations qui aident à réfléchir* : 25 sur 199 (soit env. 13 %). Les situations qui ont aidé à réfléchir relèvent pour la plupart de la *communication*. 48% l'ont fait à l'occasion de réflexions relatives à leur développement personnel, 29% pour des travaux à rendre dans le cadre de la formation, 12% à l'occasion de relations avec des pairs et 8% avec les PF. Ce sont les conflits en général qui ont poussé 4% des étudiants à utiliser les instruments de la pratique réflexive ; mais 8% d'étudiants répondent qu'ils ne savent pas quelles situations sont propices à l'utilisation de ces instruments.

La projection dans la pratique professionnelle future a par contre suscité l'intérêt des étudiants qui ont été 96% à y répondre :

- *le journal de bord*⁶ obtient, ici, le meilleur score, soit 32% des projections d'utilisation,
- les *entretiens* avec d'autres professionnels seraient repris par 19% des étudiants, et dans un registre apparenté, 9% des étudiants⁷ envisagent de poursuivre le travail en groupes d'intervision,
- 22% envisagent d'utiliser *d'autres dispositifs* qu'ils relient à la pratique réflexive,
- Le *portfolio* comme le *scénario* sont plus rarement cités (respectivement 9% et 2%). 7% des répondants disent ne rien envisager dans ce domaine, ou « attendre d'être en situation pour savoir ce dont ils auront besoin ».

Les arguments justificatifs restent sobres et centrés sur les avantages apportés à la pratique professionnelle : c'est *l'efficacité des instruments*, notamment des *dispositifs d'écriture*, qui convainc.

A propos du référentiel de compétences, 76.8% des étudiants le prennent rarement (57.7%) voire jamais (19.1%) en considération (intervalle de confiance de 76.8%:]74.8; 78.8]). Son rôle est très important pour 6.2% des étudiants, et seulement 17% des étudiants le prennent systématiquement en considération. Ainsi, notre hypothèse selon laquelle le référentiel de compétences est, aux yeux des étudiants, un instrument essentiel pour baliser le développement professionnel des étudiants est *infirmée* de manière *statistiquement significative*.

A propos du *mentorat*, les réponses données montrent que le dispositif est apprécié de la majorité des étudiants (60%), mais surtout en tant que lieu d'écoute personnelle, de ressourcement, de conseil, d'appui et de soutien moral en cas de difficulté ou lors des examens finaux, mais, contrairement à l'intention de départ du dispositif, *assez peu en tant qu'aide à la pratique réflexive*. Le mentor est aussi perçu comme extérieur à la HEP : ce dispositif est ainsi parfois dissocié de l'institution. Vécu par d'autres comme coercitif et intrusif, il est alors rejeté.

Les questions de l'identité et de la posture professionnelles

Pour 52.4% des étudiants (intervalle de confiance:]49.8 ; 55[), l'idée de l'enseignement qui passe dans les cours HEP ne correspond pas à ce qu'ils voient en stage, sur le terrain ; pour 47.6% (intervalle de confiance:]45; 50.2[), elle l'est. Les avis à ce propos sont donc bien partagés.

Les justifications de la *rupture* entre l'idée proposée par la HEP et la réalité du terrain relèvent :

- de l'incompatibilité entre théorie et pratique,
- de l'inutilité de la théorie, ou de son abstraction, ou de l'incapacité à l'appliquer en stage,
- l'inexpérience de certains formateurs sur le terrain de l'enseignement primaire,
- de la « vraie vie » que représentent les stages (à la HEP, ils ne savent pas ce que c'est),
- de l'incohérence entre l'enseignement frontal dispensé à la HEP et les méthodes en vigueur dans l'enseignement primaire,
- de la difficulté de mettre en pratique le concept de « socio-constructivisme », ou de sa remise en question,
- c'est selon le stage,
- de trop de côtés négatifs abordés à la HEP,
- de l'utopie de certaines théories enseignées,
- de la variété des pratiques constatées lors des différents stages.

Ceux qui voient une *concordance* entre institution et terrain relèvent :

- de l'expérience du terrain que possèdent certains enseignants HEP (qui font alors le lien entre terrain et institution, entre théorie et pratique),
- de la préparation aux difficultés du métier, à la gestion de classe,
- de la préparation aux planifications, aux didactiques, aux théories de l'apprentissage, à l'évaluation formative,
- de la préparation au travail coopératif, à l'hétérogénéité, à la différenciation,
- de la pratique réflexive présente aussi chez les enseignants expérimentés,
- selon le stage,
- des pédagogies nouvelles proposées par la HEP qui se rencontrent de plus en plus sur le terrain.

Quant au rapport entre didactique et gestion de classe, 58.8% des étudiants pensent que ces deux domaines occupent une place équivalente (intervalle de confiance :]56.1; 61.5[résultat), 30.5% des étudiants donnent une place plus importante à la gestion de la discipline (intervalle de confiance :]28; 33[), 10.7% des étudiants donnent une place plus importante à la gestion des situations didactiques (intervalle de confiance :]9; 12.4[). Les résultats quantitatifs indiquent donc un équilibre relatif entre les deux (58.8%). Ceux pour lesquels il y a un déséquilibre donnent la priorité à la gestion de la discipline avant la gestion didactique. Les

justifications données à ces réponses (131 items) montrent que, pour les enseignants stagiaires, « prendre la classe » et « la tenir » restent importants.

Si certains pensent qu'une bonne gestion didactique peut avoir un impact sur la gestion de la discipline (14 sur 131), la majorité (85 réponses sur 131) pense tout de même prioritairement à asseoir la gestion didactique sur la gestion de la classe.

DISCUSSION

L'enjeu majeur, et historique, de la formation des enseignants réside dans les résonances que les enseignements en institution et la pratique sur le terrain installent et les apports mutuels et intégrés de l'un et de l'autre dispositif. Nous avons ici interrogé les représentations (avec toutes les limites liées à ce concept) des étudiants à travers quatre domaines (les questions structurelles, la formation sur le terrain, les instruments de la pratique réflexive et enfin les questions de l'identité et de la posture professionnelles) et pouvons à présent les interpréter à la lumière des cadres théoriques relatifs au processus de professionnalisation et de l'expertise professionnelle (pratique réflexive).

Le projet HEP-VS et sa mise en œuvre ont été élaborés à partir d'un cadre théorique professionnel délimité. La structure de formation mise en place est assurément bien reçue par les étudiants, les désaveux significatifs étant rares. Le curriculum de formation donne donc satisfaction aux étudiants de la HEP ; il leur paraît cohérent avec une formation professionnelle et va leur donner les outils utiles. Ce fait a de quoi satisfaire les responsables institutionnels. Il serait cependant quelque peu hasardeux de s'y complaire et de ne pas interroger plus avant la récurrence des caractéristiques de certaines justifications généralement avancées par les étudiants et qui, toutes, ont trait à l'alternance entre la formation en institution qu'ils reçoivent et leur pratique professionnelle projetée ou vécue en stages.

Ainsi, la question de l'utilité / inutilité de certains cours apporte quelques réponses intéressantes. Dans le registre des cours indispensables, les *didactiques* occupent une place incontestable de leader. Mais pas *tous* les cours de didactique, car ceux consacrés à « l'introduction aux didactiques et didactiques générales » sont les plus mal aimés du curriculum. Que ce soit au niveau des cours inutiles ou des redites, les étudiants souhaiteraient voir ces cours, trop théoriques à leur goût, être remplacés par de « vrais » cours de didactiques c'est-à-dire par des cours orientés vers la pratique, vers le « faire », vers l'utilisation de méthode, de manuels, bref, vers les cours que l'on a entendu dire que l'Ecole normale dispensait (la comparaison apparaît à plusieurs reprises) sous le terme de « cours de méthodologie » et qui sont perçus comme mettant à disposition des recettes éminemment utiles. Cette attente n'a cependant rien de surprenant : elle a notamment été vérifiée par Oelkers et Oser (2001) lors de leur recherche sur les formations d'enseignants en Suisse alémanique.

Les cours qui reçoivent le plus de mentions « inutiles » relèvent des champs « pratique réflexive », « introduction aux didactiques et des didactiques générales », « société et institutions ». Nous relevons encore que le champ « pratique réflexive » se distingue par ce paradoxe : il est à la fois le deuxième champ cité comme étant *essentiel* dans le curriculum de formation, mais aussi comme étant le plus *inutile*. A la différence des didactiques, orientées vers la pratique du métier choisi, ces cours abordent des aspects plus difficiles pour de futurs enseignants en formation initiale : soit ils les interpellent en tant que sujet en développement et peuvent, à ce titre, se révéler fort inconfortables, soit ils abordent les problématiques de l'enseignement sous des angles plus théoriques et généraux. Ils semblent alors déconnectés du métier, inutilisables dans le court terme étudiant. Les thèmes abordés dans ces trois champs visent effectivement à permettre un développement à long terme en dotant les futurs enseignants d'instruments leur permettant de décoder et d'interagir de manière constructive avec leur environnement social et professionnel. Le temps de la prise de distance que permet la conceptualisation semble n'entrer que peu dans les soucis des débutants que représentent les étudiants que nous avons interrogés.

Le listage des thèmes que, d'après les étudiants, la HEP devrait aborder de manière spécifique, indique aussi clairement l'orientation pragmatique et utilitaire des souhaits des étudiants et ce souci de faire face, d'abord, aux actions concrètes du quotidien: *comment entrer en relation avec les partenaires (autorités et autres professionnels) et, surtout, avec les parents (communication et réunions de parents), comment effectuer les diverses tâches administratives liées à une gestion programmée de la classe (premier jour, planification annuelle, grille horaire, ...), comment enseigner d'après des recettes préparées et, surtout, fabriquer du matériel scolaire.*

Dans ce contexte, nous avons été évidemment curieux d'analyser la position des étudiants par rapport aux instruments de la pratique réflexive que propose la HEP-VS. Premier constat : la représentation de la pratique réflexive que donnent à voir les réponses des étudiants s'éloigne assez fortement des cadres théoriques posés par les concepteurs des dispositifs et instruments (didactique, psychosociologie, etc.) et de nos hypothèses (construction d'une posture réflexive par rapport aux aspects didactiques (apprentissage) et pédagogiques (relations humaines) du quotidien). Les problèmes identifiés comme tels par les étudiants et pour lesquels une réflexion spontanée a été initiée sont, majoritairement, des problèmes dictés par des *besoins personnels* (conflits, etc.). Les problèmes *d'ordre professionnel* ont été traités par obligation (ce qui ne veut pas dire que leurs bénéfices sont moindres) dans le cadre formel de la formation.

Les contraintes factuelles et immédiates l'emportent donc à court terme pour les étudiants ; les projections dans le long terme montrent une intention autre. Les étudiants ont donc apparemment donné des *réponses paradoxales*. Les logiques d'acteurs et les stratégies déployées à cet effet nous montrent la logique de cette contradiction apparente entre réponses sur le vécu et celles qui interviennent dans le contexte d'un projet personnel à long terme. Dans le cadre des résultats de cette enquête, nous avons le sentiment que les préoccupations personnelles, masquent, le temps des études au moins, les plus-values professionnelles sous-

tendues par les instruments. C'est qu'en formation et construction d'un avenir professionnel, les étudiants ont à la fois à assurer leur sécurité immédiate, à se construire une nouvelle identité et à asseoir rapidement une posture d'adulte autonome.

Les projections sur leur vie professionnelle future montrent pourtant que leur registre va évoluer. Est postulé un investissement ultérieur, en situation réelle, de dispositifs plus complexes demandant de grandes compétences de décentrement, dispositifs dont l'utilité ni le confort ne sont évidents à court terme. Si la pratique réflexive est le fait de professionnels, la formation à cette posture de décentrement et de réflexion instrumentée se doit d'offrir un panel de possibles, en fonction des besoins et des stades différents d'évolution personnelle et professionnelle. D'où l'utilité de mettre en place des dispositifs destinés à répondre aux besoins immédiats des étudiants, mais aussi, malgré leur impopularité relative, de proposer des instruments propres à favoriser un développement professionnel ultérieur.

L'analyse des résultats donnés pour la question de la prépondérance entre la gestion didactique et la gestion de la discipline en classe va également dans le sens des préoccupations inhérentes aux débutants susceptibles d'évoluer avec l'expérience professionnelle. La majorité (significative) des étudiants donne pour égale l'importance entre gestion didactique et gestion de la discipline, de la classe. Cependant, lorsqu'ils justifient leur réponse, la majorité (85 réponses sur 131) pense prioritairement à asseoir la gestion didactique sur la gestion de la classe, et ils ne sont plus que 24 à percevoir les deux gestions avec une égale importance, et 14 à privilégier celle des didactiques.

Nous pouvons en inférer que la gestion de la discipline est réellement, à ce stade de leur développement professionnel et sans surprise, leur souci principal. Les réponses données se situent entre ce que les étudiantes et les étudiants savent (sans l'avoir encore intégré) et ce qu'ils ressentent d'après leur expérience. Qu'ils estiment, intellectuellement au moins, que la gestion des situations didactiques est aussi essentielle que la gestion de la discipline représente un acquis non négligeable de la formation en HEP. Que là où ils en sont lorsqu'ils ont répondu à l'enquête, c'est-à-dire novices ayant connus certaines difficultés, parfois graves, pendant les stages, ils privilégient la gestion de la discipline n'est pas à proprement parler inquiétant. Une fois le cadre de travail établi, il leur sera possible de développer le cadre didactique et de rétablir l'équilibre qu'ils savent souhaitable.

OUVERTURES

L'analyse des résultats montre la prégnance de caractéristiques récurrentes et tourne autour des demandes réitérées en outils *pratico-pratiques*, prêts à l'usage et prêts à calmer les angoisses les plus soigneusement refoulées. La recherche de confort n'est pas nécessairement une recherche de facilité. Nous la lisons plutôt comme la quête d'un espace vital permettant de progresser vers une posture de jeunes enseignants ayant confiance en eux, condition nécessaire au « lâcher prise », à la prise de distance par rapport à la classe, à la discipline, aux relations avec les autorités, les parents et les autres adultes avec lesquels ils traiteront dès le début de leur carrière.

Tout au long du dépouillement de nos nombreuses données, deux types de travaux se sont imposés à notre réflexion, qui pourraient apporter un espace de compréhension des phénomènes constatés. D'abord ceux de Huberman (1989), sur les étapes de la carrière des enseignants. Huberman relève qu'il faut environ six ans à un jeune enseignant avant de se sentir stabilisé dans le métier, à l'aise vis-à-vis des autorités, et de pouvoir éprouver une certaine maîtrise pédagogique avec une confiance en soi qui donne de l'aisance dans les relations d'autorité face à la classe et de la souplesse dans son style d'enseignement. D'autre part, les travaux plus actuels de Ria (2004) et Saujat (2002, 2004) notamment nous ont paru essentiels. Ces travaux identifient notamment les caractéristiques de novices, pour lesquels il s'agit d'abord de « prendre », puis « tenir la classe », c'est-à-dire apprendre le métier tout en faisant apprendre les élèves, avant de pouvoir « faire » la classe dans une aisance professionnelle que l'expérience seule peut apporter et qui permet de se mettre à l'écoute d'autres problématiques et questions que celles liées à la gestion de classe et à ses problèmes immédiats.

La présente recherche, si elle satisfait la vérification de la cohérence recherchée entre formation en institution et formation sur le terrain et du processus d'alternance postulé et soutenu, ouvre cependant une porte prometteuse pour développer le curriculum de formation de la HEP-VS : celle de la *prise en compte, dans les contenus d'enseignement et dans la manière de les présenter, des caractéristiques des enseignants novices et de leur influence sur leur perception et leur réception des enseignements en formation initiale*. Loin de l'idée de réintroduire les méthodologies/recettes dont les limites sont bien connues de celles et ceux qui y ont été formés, il s'agit plutôt d'identifier les traits caractéristiques de la population étudiante, de les prendre en compte dans les différents enseignements en institution de manière à accroître le sens de la formation théorique sur le difficile chemin de la professionnalisation et de la construction des compétences professionnelles. Cela passe donc par l'intégration dans le dispositif d'enseignement de cette variable relativement nouvelle dans la culture HEP qu'est ce concept du « novice », avec ses spécificités, et le nouvel effort de transposition qui s'impose aux formateurs, ouvrant ici un nouveau champ de recherche sur les dispositifs de formation.

Notes

¹ Traduit et adapté par nous.

² Champ conceptuel pour lequel la HEP-VS doit beaucoup aux travaux de Philippe Perrenoud, notamment Perrenoud, 1994, 1996, 1999, 2000.

³ Pour une brève description de ces instruments et l'évaluation de leur appropriation par les étudiants, voir Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2005

⁴ Pour les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants, se référer à Périsset Bagnoud, Steiner, Andrey-Berclaz & Ruppen, 2005.

⁵ Cette partie de l'enquête a fait l'objet d'un article particulier. Voir Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2005.

⁶ A propos du journal de bord comme instrument de pratique réflexive en formation continue d'enseignants chevronnés, voir Truffer Moreau & Périsset Bagnoud, 2006.

⁷ Seuls les étudiants de dernière année, soit environ le tiers des répondants, connaissent ce dispositif qui n'a pas fait l'objet d'une question particulière dans notre recherche.

Références

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 33-58.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques, dossier 24*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (1999). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Eds.). (2000). *La formation des enseignant(e)s : Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne : Peter Lang, collection Exploration.
- Ecole normale évangélique de Peseux (1891). *Souvenir du XXVème anniversaire de l'École normale évangélique de Peseux, le 15 octobre 1891*. Peseux : École normale évangélique.
- Ecole normale, Neuchâtel. (1992). *Ecole normale de Neuchâtel : 125^{ème} anniversaire. 1867 – 1992*. Neuchâtel : Ecole normale cantonale.
- Evard, M. (1994). La République et l'école primaire : la formation des maîtres et la mise en place de l'École normale dans la seconde moitié du XIXème siècle (1850-1900). *Musée neuchâtelois*, 121-132.
- Farquet, E., Périsset Bagnoud, D. & Schnidrig, B. (1999). *Haute école pédagogique valaisanne : rapport final HEP-VS du groupe de direction et de la commission élargie à l'intention de Serge Sierra, Chef du DECS. (y.c. rapport intermédiaire et annexes)*. Sion : Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport.
- HEP-VS (2003). *Demande de reconnaissance des diplômes de la Haute école pédagogique du canton du Valais pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire. Dossier*. Brigue et Saint-Maurice : HEP-VS.
- Herrmann, U. (1999). Lehrer – professional, Experte, Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der « Professionalität » und « Professionalisierbarkeit » des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgren & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. (évolution historique de la professionnalisation des métiers pédagogiques)* (pp. 408 – 428). Bad Heilbronn : Klinkhardt.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19e siècle*. Berne : Lang/Collection Exploration.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2001). Einige Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (pp. 577 – 595). Chur : Rüegger.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1. und 2. *Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 1*.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

- Périsset Bagnoud, D. (1998). *Haute école pédagogique du Valais. Groupe de travail Domaines et champs de formation. Formation initiale des enseignants des degrés élémentaires et moyens. Annexe (jaune) au Rapport intermédiaire*. Sion : Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- Périsset Bagnoud, D. (2004). La formation des enseignants, entre histoire politique, légitimité sociale et légitimité scientifique. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (eds), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : de Boeck université. (pp 53-67).
- Périsset Bagnoud, D., Steiner, E. Andrey-Berclaz, M. & Ruppen, P. (2005). *Evaluation de la formation initiale. Rapport 1, les étudiantes et les étudiants. 31 août 2005*. St-Maurice et Brigue : Haute école pédagogique du Valais.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, vol. XXVI, 3, 543-562.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. Dans L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Éds), *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 341-370). Paris-Berne : Lang.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Ria, L. (2004). Expériences typiques des enseignants débutants. *EPS*, 305, 67-70.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Doctorat. Université de Provence, Aix-en-Provence, 13/12.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, *L'apprentissage de la lecture. Formation et pratiques d'enseignement en questions* (pp. 97-106). Neuchâtel : IRDP et CDHEP.
- Schön, D. A. (1983/1994 pour la trad. fr.), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques, coll. Formation des maîtres.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture: portfolio, interactions sociales et écriture réflexive*. Bruxelles : Labor.
- Varela, F.J. (1988). Le cercle créatif. In P. Watzlawick (Ed.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (pp. 329-345). Paris : Seuil.

Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels

Sabine Vanhulle,
Université de Genève

sabine.vanhulle@pse.unige.ch

INTRODUCTION : UNE DIDACTIQUE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

La didactique de l'apprentissage professionnel en formation à l'enseignement a pour objectif de relier entre eux des savoirs et des compétences, compte tenu de ce que ces dernières se déploient dans la pratique et dans l'analyse de celle-ci. En amont, la formation initiale des enseignants correspond à un processus long, de construction de sujets qui façonnent leurs images du métier et de leur rôle futur au prix de représentations à revoir, de conceptions à revisiter. Les savoirs appropriés, qu'ils soient d'origine « théorique » ou « pratique » ont un caractère ontologique (Raisky, 1993) : ils constituent la personne qui agit, ils la transforment et régulent ses actions. L'enjeu de la formation professionnelle, pour l'étudiant, c'est dès lors de se transformer au contact des savoirs qui lui sont proposés. Cela dépasse la seule acquisition de compétences : avant tout, c'est dans un développement véritable du professionnel (critique, réflexif, apte à se positionner, à saisir ses propres habitus et à décoder l'intelligence des situations de travail avec les problèmes inédits qu'elles posent) que se situe l'enjeu de la formation initiale.

Une véritable « didactique des savoirs professionnels » consiste dès lors à étayer, réguler, mettre en mouvement et en tension la construction de l'identité professionnelle, sur la base d'un postulat : c'est à travers le prisme de multiples savoirs formalisés et à travers leur intégration que le formé peut se poser progressivement comme sujet agissant et réfléchissant sur ses actions et sur les motifs de ses actions, compte tenu de la dimension « polycontextuelle » de la formation, entre les différents espaces de « terrain » et de « cours ».

L'enjeu est ainsi de remplacer l'hiatus entre la théorie et la pratique par l'invention permanente d'une toile de savoirs utiles à l'action orientée, idéalement, vers l'efficacité, mais aussi, surtout, à la construction de modèles d'intelligibilité pour comprendre, concevoir, décrire et observer l'action et à la production de valeurs (d'après Raisky, 1993). Vu sous cet angle, le travail formatif consiste à se mettre en quête de sens et de savoir avec les étudiants. Le portfolio, envisagé comme un outil progressif de construction de l'identité et des savoirs

professionnels, peut soutenir ce travail. Pour l'étudiant, cela passe par l'élaboration d'un discours en propre, à travers la pratique d'un « genre réflexif ». Celui-ci s'alimente de recherches collectives avec les pairs et les formateurs. On postule là que des médiations sociales influencent positivement la construction de l'identité professionnelle : cercles de lecture consacrés à des textes scientifiques et discussion sur leurs implications pour l'action éducative (Vanhulle et Schillings, 2004), échanges d'expériences, création et expérimentation en groupes d'outils pour les stages, analyses de vidéoscopies réalisées dans le cadre des terrains de pratiques, etc.

Tels sont les présupposés que la présente contribution explore, en s'intéressant aux fondements possibles d'un « portfolio réflexif »¹.

LES COMPÉTENCES : DES SAVOIRS POUR FORGER DES BASES D'ORIENTATION DE L'ACTIVITÉ

Le choix de l'approche par compétences conduit, si l'on veut en dépasser les possibles dérives strictement instrumentales, à penser la formation, y compris pour les temps passés sur le terrain (stages et autres formes de contact) dans le sens d'une élaboration critique et intense de savoirs théorisés. Dans ce sens, Raisky (1993) insiste sur la nécessité pour les curriculums de formation professionnelle de suivre la logique de l'action et de « rompre avec la partition traditionnelle des disciplines en trois blocs d'enseignement : les disciplines scientifiques et générales, les disciplines technologiques et enfin la pratique » (p. 119). Il mentionne entre autres que « les savoirs professionnels [...] ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité » (p. 118-119).

Si l'on suit les différentes définitions des compétences (Dolz et Ollagnier, 1999), un certain consensus apparaît autour d'au moins deux principes :

1. Les compétences n'existent pas indépendamment de l'activité, du problème à résoudre, de l'usage, et sont liées à des situations professionnelles, réelles ou proches ;
2. Elles s'appuient sur la mobilisation de ressources multiples et hétérogènes pour atteindre des buts, avec des réponses routinisées ou originales, en effectuant un travail de l'esprit plus ou moins long, coûteux, visible, en surmontant des obstacles cognitifs, affectifs, relationnels, etc. (Perrenoud, 1999a).

Pour aller jusqu'au bout du raisonnement fondé sur les compétences, l'objectif de professionnalisation exige ainsi de la formation qu'elle participe au développement, chez le formé, de nouveaux schèmes, ou, en suivant Pastré (2002) de nouvelles bases d'orientation, tant épistémiques qu'opératives, de l'activité. Cela fait de la notion d'« intégration » effective des savoirs une vraie question pour l'ingénierie de formation.

MAIS DE QUELS SAVOIRS PARLE-T-ON ?

Un corollaire de l'injonction de la professionnalisation est que les savoirs qui sont censés nourrir cette dernière, appartiennent tant à la sphère sociopolitique (qui détermine des standards de compétences à atteindre tant pour les enseignants que pour les élèves), qu'à la sphère de l'enseignement supérieur chargée de la formation des enseignants (qui détermine ses propres programmes, cursus et référentiels, articulés de manière plus ou moins harmonieuse aux précédents), et à la sphère des praticiens (les enseignants qui, entre autres, reçoivent des stagiaires, se font mentors des débutants dans la phase d'insertion, etc. ; mais aussi : les enseignants et leurs pratiques en propre, qui infléchissent peu ou prou les options de la formation initiale à l'enseignement).

C'est dès lors à une configuration bigarrée de savoirs que les étudiants sont confrontés. Ces savoirs sont :

- des savoirs « homologués », reconnus par la sphère des politiques éducatives, en collusion plus ou moins forte avec la recherche en éducation. Par exemple, les référentiels pour la formation initiale insistent, à travers le globe, sur la mise en place de pédagogies socioconstructivistes, sur une logique de compétences tout au long de la scolarité de base et au-delà, sur le caractère flexible et stratégique de savoirs mobilisables, etc. (Vanhulle et Lenoir, 2005)² ;
- des « savoirs savants » issus de la recherche en sciences de l'éducation et plus largement de la recherche en sciences humaines et sociales, censés outiller la compréhension des situations éducatives dans leurs composantes sociales, psychologiques, politiques ou éthiques autant que pédagogiques et didactiques ;
- des « savoirs savants » établis dans les différentes disciplines scientifiques, retraduits et organisés dans les disciplines scolaires selon divers enjeux curriculaires ;
- des « savoirs transposés » : par exemple, les savoirs des disciplines transformés en savoirs scolaires et enseignés/appris par le truchement de l'intervention didactique ;
- des savoirs experts, ou savoirs de praticiens identifiés comme relevant de l'expertise, si possible modélisables et diffusables ;
- des savoirs d'expérience, liés à des compétences-en-actes ;
- des savoirs propres aux acteurs (étudiants, formateurs), liés à leur histoire, mâtinés de croyances, de valeurs, de sens commun, de connaissances savantes incorporées, etc. ;
- des savoirs associés à des pratiques sociales de référence, à des cultures d'établissements, etc.

Ces savoirs multiples, hétérogènes, peuvent être contradictoires. Ils sont quoi qu'il en soit en tension, par le simple fait qu'ils relèvent d'espaces différents, que les étudiants doivent traverser (en particulier entre les cours et les stages, mais aussi lors du passage de la formation initiale à l'insertion en début de carrière). Ils circulent avec une cohérence plus ou moins claire entre trois pôles : celui des institutions, celui des organisations de formation et d'éducation scolaire, celui des acteurs eux-mêmes.

VOUS AVEZ DIT « ALTERNANCE » ?

On ne peut dès lors concevoir l'alternance qu'au sein de la complexité (Perrenoud, 2001 ; Vanhulle, Merhan et Ronveaux, en préparation). Dans le vocabulaire de l'approche situationniste, c'est en traversant des frontières, entre des « zones polycontextuelles » (Mottier-Lopez, 2005, p.4) que la formation doit se déployer. Ainsi, Engelström, Engelström et Kärkäinen (1995), à qui se réfère Mottier-Lopez, observent comment des experts parviennent à se mouvoir dans des systèmes d'activités multiples qui exigent des postures, des stratégies, des rôles, des interactions complémentaires mais aussi conflictuelles. D'après ces chercheurs, « les difficultés et les contradictions sont vues comme des éléments favorables à la progression et à la production de solutions nouvelles amenant des changements qualitatifs »: ils soulignent également « l'importance des outils et artefacts de médiation, ainsi que des processus interactifs de collaboration et de transaction entre les personnes dans la construction de cette rencontre » (Mottier-Lopez, 2005).

Ce passage est loin d'aller de soi pour le novice, qui ne dispose pas d'emblée d'une culture professionnelle bien établie. De surcroît, les modèles plus ou moins conscients sur lesquels le candidat à l'enseignement s'appuie (liés à son propre passé scolaire, notamment) sont souvent fortement mis à caution par ses formateurs de la Haute Ecole ou de l'Université - le projet de la formation initiale, fréquemment énoncé par les formateurs, étant de provoquer des changements de représentations propices à l'émergence de pratiques enseignantes innovantes.

UNE APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE

L'identité du futur enseignant se déploie non seulement par le fait qu'il développe des savoirs faire mais plus profondément dans la construction même des savoirs qui peuvent lui conférer durablement une puissance d'agir. Cet apprentissage relève alors d'un processus de recherche inlassable orientée non pas simplement vers la fabrication de pratiques efficaces et réfléchies, mais bien davantage vers l'élaboration et la formalisation, toujours recommencée, de savoirs sur, à partir de et pour la pratique.

C'est donc sur le système représentationnel et les savoirs organisateurs d'activité que la formation initiale cherche à agir, avec les formés eux-mêmes, engagés dans un processus d'implication et de transformation de soi au contact des connaissances scientifiques et des expériences pratiques inlassablement interrogées. La formation vise ainsi l'appropriation et non l'inculcation d'une encyclopédie de savoirs codifiés ou d'un catalogue de comportements considérés comme adéquats.

L'activité et les compétences qui émergent dans l'activité sont donc appréhendées ici comme la résultante de savoirs préconstruits, formalisés, manipulés au préalable puis confrontés à des obstacles en situation, remanipulés, reconstruits, etc., dans un mouvement spiralaire. La réflexivité se forge dans des boucles de tension dialectique entre les représentations - croyances et connaissances issues de la culture et de l'histoire individuelle, scolaire et sociale - et l'intelligence des situations vécues. Ces savoirs imprègnent l'action y compris dans sa

part d'insu, de non conscientisé, de non formulé. C'est là tout ce que la démarche réflexive tend à élucider, au moins partiellement, laissant aussi leur part au hasard et au mystère : comme le soutient Clot (2002) à la suite de Vygotski (1997), l'action non réalisée - ou réalisée avec des écarts - revient toujours frapper à la porte de la conscience...

C'est à un travail constant de repositionnement et de régulations de ses représentations et comportements que l'étudiant est soumis au fil des multiples apprentissages que les différents contextes de formation lui proposent. Tout son travail réside, pour autant qu'il y soit stimulé et s'y engage, dans des prises de conscience : Qu'est-ce qui se produit mentalement au contact de telle réalité effective, de tel savoir, de telle théorie explicative ? Quelles représentations sont mises en cause ? Quelles tensions entre des savoirs préalables et de nouvelles significations viennent-elles perturber des croyances ? Quels faits vécus dans la pratique peuvent-ils être repensés scientifiquement et ainsi, ré-analysés ?

C'est dans cette optique d'explicitation et de transformation des représentations que l'on peut recourir au portfolio. Cet objet recouvre deux dimensions :

- une dimension « produit » : l'étudiant engrange des traces diverses – en particulier des textes réflexifs - de ses apprentissages dans un contenant délimité par un point de départ, des étapes intermédiaires et un point d'arrivée que des documents dûment datés et repris dans un sommaire marquent comme les signes d'un développement singulier ;
- une dimension « processus » : l'étudiant se sert de son portfolio pour construire sa singularité de sujet social dans une profession, détenteur de savoirs et porteur de valeurs auxquelles il choisit d'adhérer tout en s'adaptant à la demande du milieu socioprofessionnel.

GENRE RÉFLEXIF ET PORTFOLIO DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'enjeu de ce portfolio de développement professionnel, est d'articuler la construction de savoirs théorisés à des activités vécues au cœur des multiples situations formatives. Il devrait idéalement comporter des rubriques susceptibles de refléter ce qui se produit, pour l'étudiant, au fil de ces événements de formation, soit, les activités mentales et les actions à travers lesquelles il met en branle des stratégies, endosse des rôles, s'évertue à respecter des consignes ou des prescriptions, s'adapte, résiste, se trouve en difficulté, se pose des questions, apprend.

De manière simplifiée, on peut distinguer au moins quatre grands lieux d'apprentissage :

- des cours de type académique et des séminaires d'appropriation conceptuelle, où peuvent être organisés des échanges centrés sur des théories, avec d'une part leurs implications pour la pratique et d'autre part leur remise en question à la lumière des expériences de terrain ;
- des ateliers ou autres structures centrées plus étroitement sur ces liens théories-pratiques, l'analyse conjointe de cas et d'expériences, où des praticiens de l'enseignement interviennent ;

- les temps consacrés à l’immersion dans les classes et le milieu scolaire, en particulier les stages en responsabilité, où se produisent des « appropriations-en-actes », des apprentissages jalonnés d’obstacles et de problèmes concrets à résoudre ;
- et les moments de rencontres sur ces terrains de stages avec les formateurs selon un principe tripartite, empreint de narration expérientielle et de distanciation critique en vue notamment d’émettre des objectifs de consolidation et d’amélioration.

A partir de ces lieux, on peut imaginer de nombreuses pistes de réflexion pour l’échange collectif et l’écriture individuelle – celle-ci étant pensée comme un outil formatif puissant (Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Cifali, 1994, 1995 ; Vanhulle, 2005), dans la mesure où elle peut donner forme à la pensée, favoriser des restructurations, des retours sur soi, dans un travail énonciatif où un « je » peut s’inscrire dans un discours qui l’érige en auteur et acteur réflexif.

Ce genre réflexif peut se traduire sous différentes formes textuelles – récits autobiographiques et trajectoires de formation, textes conceptuels basés sur une « manipulation critique et créative des connaissances » (Vanhulle, 2002a), bilans structurés et commentaires relatifs à des objectifs à atteindre, à des compétences, textes argumentés portant sur des valeurs éducatives, etc. – pour quelques exemples issus de nos propres pratiques, voir en annexe. Ces textes constituent des reflets d’une pensée en constant réajustement. Ils correspondent à un travail d’archéologie des savoirs sédimentés dans le système représentationnel. Ils permettent des repositionnements et l’émergence de la professionnalité. Ils assurent l’installation d’un processus formatif dans la durée, ingrédient fondamental de la formation dont dépendent la prise de confiance dans ses possibilités, l’estime de soi, l’appropriation d’une histoire, d’un présent et d’un futur (Cifali, 1994).

Le genre réflexif concerne la personne dans son intégralité ; il est ainsi ouvert aux affects, et soutient une dynamique évolutive touchant à cette intégralité – de la personne, du professionnel en devenir, de l’étudiant qui change régulièrement de posture et doit gérer les tensions liées à ces passages d’un statut à l’autre. Il manifeste, à travers toutes sortes de modalisations du discours, des quêtes de légitimité ou de validation en lien avec des évaluations, socialement marquées, des actions que l’auteur présente et de l’analyse qu’il en fait (Vanhulle, 2005).

Revenons-en au portfolio. C’est un instrument à part entière – un artéfact formatif – dans la mesure où il médiatise le rapport même de l’étudiant à des savoirs qu’il triture et tente de s’approprier au fil du temps, l’évolution de ses images de soi et son développement identitaire : nombreux sont les formateurs qui le pratiquent à qui les étudiants révèlent que cet instrument prend sens à la fin, lorsqu’il est constitué et qu’il permet alors de jauger (non sans émotion) toute une trajectoire, une maturation, une transformation de soi au contact des objets de savoirs constitués. On en revient toujours à cela, à ce caractère structurant, ontologique, du savoir.

Cela fait du portfolio un outil fortement dialogique, fondé sur un principe d'étayage. La didactisation de l'écriture réflexive passe par là : par les rétroactions proposées par les formateurs, les annotations questionnantes, interpellantes (et bienveillantes), les reformulations en miroir, les pistes nouvelles suggérées, et par l'exposition préalable aux attentes et aux critères à partir desquels l'appréciation des textes produits sera effectuée. Dans cette mesure, il relève avant tout de la (co)évaluation formative et régulatrice (Allal, 1999 ; Allal, Wegmuller, Bonaiti-Dugerdil & Cochet Kaeser, 1998). L'évaluation, associée au portfolio est ainsi considérée elle-même comme une médiation du développement professionnel (Jorro, 2005).

CONCLUSION

Le portfolio tel que pensé ici tente de répondre aux besoins d'une véritable intégration théorie-pratique selon l'objectif de professionnalisation mais aussi selon une approche développementale et culturelle. Celle-ci mise sur la dimension potentiellement structurante des savoirs pour aider le praticien à orienter ses compétences vers l'accomplissement de finalités réfléchies, conscientisées.

Penser cette intégration implique :

- de faire de l'alternance entre les différents espaces de formation une source essentielle pour la construction d'une cohérence identitaire, ces espaces offrant chacun à leur manière la possibilité, offerte à l'étudiant, d'enregistrer les traces du processus de formation dans son portfolio ;
- de penser le portfolio comme un outil de suivi et d'évaluation régulatrice incorporant la durée de la formation comme un ingrédient essentiel.

Vu de la sorte, le portfolio se veut un instrument de développement véritable de la réflexivité. D'un espace de formation à l'autre, il est question d'activités menées en stages, de difficultés d'élèves auxquelles il a fallu apporter des solutions, de problèmes rencontrés et non résolus ; il est fait mention à des savoirs théoriques que les faits n'ont pas toujours permis d'étayer, d'hypothèses confirmées ou infirmées. En amont, il est question de choix de société, de paradigmes, de culture. C'est toute la logique de l'action, de ses finalités et des valeurs qu'elle poursuit, dans le temps, qui se reflète dans une approche dialogique et critique des savoirs, au cœur de laquelle l'étudiant se fait auteur s'autorisant à un positionnement en « je » (inséré dans le social) dans la profession complexe à laquelle il se destine.

Notes

¹ Lors des journées d'étude de Bienne, j'ai présenté des outils, qui avaient une certaine proximité avec ceux proposés par d'autres intervenants. J'ai choisi de porter la réflexion dans cet article sur des fondements possibles de ce type de démarche et de reporter en annexe une brève présentation de textes réflexifs que mes collègues et moi avons l'habitude de demander aux étudiants pour la constitution de leurs portfolios. Pour ceux que les dispositifs alliant réflexivité, interactions sociales et portfolio intéressent, des références issues de nos travaux figurent dans la bibliographie. Les collègues concernées sont : Anne Schillings, de la HEP ISELL (Liège), Catherine Mattar (Université de Liège) et Mélanie Deum (Université de Genève).

² Ces seules injonctions méritent bien des développements et des débats que l'on ne soulèvera pas ici.

Références

- Allal, L., Wegmuller, E., Bonaidi-Dugerdil, S. & Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et Evaluation en éducation*, 20, 5-31.
- Allal, L. (1999), Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contexte*, (p. 35-56). Bruxelles : De Boeck, 1999.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (Eds). (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif*. Paris : Puf.
- Cifali, M. (1995). « J'écris le quotidien ». *Les cahiers pédagogiques*, 331, 56-58.
- Clot, Y. (2002). « Psychologie du travail et clinique de l'activité : approche historico-culturelle », Communication présentée au colloque *L'approche historico-culturelle en sciences humaines*, Genève, janvier.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., Penloup, M.C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : Puf, Éducation et formation.
- Deum, M., Mattar, C., Vanhulle, S. (2005). Portfolio et développement professionnel. Colloque de l'Admée, Reims. *Cédérom*.
- Dolz, J., Ollagnier, E.(Eds). (1999). *L'énigme de la compétence*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Raisons éducatives.
- Engelström, Y., Engelström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition : Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Jorro, A. (2005). *L'évaluation génératrice du développement professionnel ?* Texte de cadrage du symposium REF, Montpellier, 15-17 septembre 2005.
- Mottier-Lopez, L. (2005). *La pratique du portfolio de développement professionnel : le rôle de la coévaluation dans la construction de zones polycontextuelles entre formation et pratique*. Présentation du projet scientifique de post-doctorat. Document inédit.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Perrenoud, P. (1999a). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie Collégiale*, 12(3), 14-22.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet, et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation*, (p. 10-27). Paris : Seli Arslan.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Didactique du sens et sens des didactiques* (p. 101-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Vanhulle, S. (2002a). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale* n° 29, 123-143.
- Vanhulle, S. (2005). L'écriture réflexive en formation initiale : une inlassable transformation de soi. *Repères* n° 30.
- Vanhulle, S., Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*. Université de Sherbrooke : Editions du CRP.
- Vanhulle, S., Merhan, F., Ronveaux, C. (Eds) (à paraître). *Formes et enjeux de l'alternance en formation des enseignants et des formateurs d'adultes. Introduction de la problématique*. Raisons éducatives, n°11. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture : portfolio, écriture réflexive et interactions sociales*. Bruxelles : Labor.

- Vanhulle, S., Déum, M., Mattar, C., Schillings, A. (2004). *Des pratiques réflexives en formation initiale, pour une intégration optimale de la théorie et de la pratique*. *Caractères*, 15 (2), 19-34.
- Vygotski, L.S. (1929-1934/1997). *Pensée et langage*. Traduction française de F. Sève, 3ème traduction revue. Paris : La dispute.

Quelques exemples d'écrits réflexifs

1. FOCALISATION SUR SOI EN TANT QUE SUJET APPRENANT ET PROFESSIONNEL EN DEVENIR				
TEXTES RÉFLEXIFS	BUTS	ÉVALUATION	UTILISATION	CONSIGNES-TYPES
<p>1. « Mes représentations, mes connaissances préalables »</p>	<p>Mettre à plat ce que l'on imagine, sait, croit savoir, sur un sujet.</p>	<p>Formative : prendre la mesure des représentations et connaissances, des écarts éventuels à combler entre celles-ci et les connaissances à acquérir ; appuyer la présentation d'un contenu sur le « déjà là » ; provoquer des questionnements.</p>	<p>La lecture de ces textes par le formateur est facultative. Si elle a lieu : non normative, non certificative. Ces textes peuvent servir de base à des discussions entre pairs (provoquer des conflits sociocognitifs), qui synthétisent ensuite ensemble l'état des représentations, connaissances, questions qui se posent. Le cours peut démarrer sur ces questions.</p>	<p>« Ecrivez ce que vous savez, pensez..., à propos de... » ; « Représentez ces idées sous la forme d'un schéma, d'une carte conceptuelle, d'un dessin... » « Confrontez vos idées sur... en petits groupes : convergences, divergences, zones d'ombre, questions ? »</p>
<p>2. Qu'ai-je appris ?</p>	<p>Faire le point sur les nouvelles connaissances. Incorporer des connaissances et développer un discours scientifique attentif et curieux.</p>	<p>Formative : prendre la mesure des connaissances acquises et de leur appropriation véritable.</p>	<p>Mêmes remarques. Cependant : utilité de lire ces textes pour procéder à des incitations diverses : relancer la réflexion, questionner, demander des arguments, donner son propre avis sur le contenu (ce que j'en pense comme formateur), sur l'évolution de l'étudiant (par exemple avec des textes du type 1), etc. : l'évaluation est alors formative, sous une forme dialogique.</p>	<p>« Ecrivez ce que vous avez appris à la suite de cette séance (suite à l'exposé magistral, suite au travail avec des pairs, etc.). Qu'est-ce qui a changé par rapport à vos connaissances antérieures sur le sujet ? Quelles questions vous posez-vous à présent ? Qu'est-ce qui reste difficile, obscur ... pour vous ? »</p>

TEXTES RÉFLEXIFS	BUTS	EVALUATION	UTILISATION	CONSIGNES-TYPES
3. <i>L'état de mes compétences</i>	Faire le point sur ce que l'on croit savoir faire dans tel domaine, y compris sur les savoirs que l'on sait mobiliser dans ces savoir faire : ses forces, ses faiblesses, les objectifs à atteindre pour améliorer ses performances... Intégrer les attentes exprimées dans les référentiels de la formation et de la profession.	Formative. Ce bilan sert notamment à : - aider l'étudiant à mieux jauger ses forces et faiblesses ; - aider l'étudiant à entrer dans une activité métacognitive, autoévaluative ; - fixer avec lui des objectifs à atteindre qui soient concrets, réalistes et réalisables dans un temps défini.	Entretiens avec les étudiants à des moments clés de la formation. Remarque : le bilan des compétences doit être relié à un bilan de connaissances (capacité à les mobiliser adéquatement) et à divers savoir faire ou stratégies (se documenter, travailler avec autrui, adapter ses méthodes de travail, etc.).	« Votre formation prévoit que vous soyez compétents dans le domaine de... , c'est-à-dire capables de... : où en êtes-vous, comment évaluez-vous votre niveau de compétences ? » (Donner des critères et des illustrations montrant en quoi on peut constater que le niveau de chaque compétence est excellent, très bien, bien, peu ou insuffisamment atteint).
4. <i>Mon autobiographie intellectuelle</i>	Faire le point sur son histoire, sa trajectoire dans le domaine de spécialisation concerné : entretenir un rapport conscient, critique, distancié avec les savoirs de ce domaine ; comprendre les motifs et les modèles qui ont influencé le choix professionnel ; interroger les aspects inconnus de la profession, en comprendre les spécificités, etc.	Formative, base d'un dialogue avec l'étudiant : l'aider à approfondir, à explorer des voies explicatives inédites ; Accorder une place aux affects, aux émotions...	Dialogue personnalisé par écrit ; Entretiens formateur/étudiant ; Entretiens en petits groupes ; recours à la méthodologie du « récit de vie » (dans un domaine circonscrit).	« Racontez votre trajectoire dans le domaine de... Quels ont été les motifs de votre choix... vos modèles... votre histoire d'écologiste... Comment envisagez-vous votre future profession... »
5. <i>Récits d'expériences (cf. analyse conjointe de pratiques) : situations frustrantes ; préoccupations avant et après les stages ; prise en charge de problèmes de gestion de la classe et des apprentissages, etc.</i>	Raconter/expliciter des expériences de stage, d'observation et de pratique dans le milieu professionnel.	Formative : laisser une place à l'expression d'émotions, de sentiments, d'impressions subjectives, mais aussi : Apprendre à distinguer entre des faits et des opinions, à décrire des situations, à prendre distance, à voir « au-delà » des apparences, apprendre à interpréter à partir d'indices pertinents tout en restant déontologique, prudent, bienveillant, etc.	Voir 4.	« Racontez un moment qui vous a interpellé lors de votre stage... (donner précisions quant aux caractéristiques contextuelles, votre posture à ce moment-là, + précisions en fonction du domaine à donner par le formateur).

2. FOCALISATION SUR LES CONNAISSANCES DE LA PROFESSION

TEXTES RÉFLEXIFS	BUTS	EVALUATION	UTILISATION	CONSIGNES-TYPES
6. <i>Manipulation créative et critique des connaissances</i>	Analyser, manipuler, triturer des concepts, des connaissances, des pistes pratiques liées à un domaine de savoir.	Formative : voir textes de type 2 ; peut être utilisée pour l'évaluation certificative, celle-ci jugeant alors non la restitution mais une appropriation véritable, une capacité à jongler avec des concepts et à en retirer des implications pour la pratique.	Après une série de séances consacrées à un sujet dans le domaine de savoir concerné. Annoncer les critères d'évaluation de cette production. Celle-ci devra répondre, par exemple, à des critères de : <ul style="list-style-type: none"> - exactitude - pertinence - complexité - créativité - communication (lisibilité, clarté, cohérence) 	« Comment définissez-vous (telle notion, tel concept, telle théorie...) Faites une carte conceptuelle (associations logiques) et expliquez-la. Que retirez-vous de (cette notion, ce concept, cette théorie) ? Donnez-en des exemples, des illustrations... Quelles sont les implications de (cette notion, cette théorie...) pour la pratique de votre métier ? »
7. <i>Trajectoire de ma formation : texte de synthèse s'appuyant sur les écrits contenus dans le portfolio</i>	Faire le point sur les acquis (connaissances et compétences dans le domaine concerné) au bout d'une année, d'un cycle... Analyser ce qui s'est transformé, à partir de quels éléments déclencheurs. Montrer en quoi l'on se définit comme un professionnel dans le domaine, etc.	Certificative et critériée (degré d'appropriation des connaissances incontournables, pertinence, complexité, etc.).	Encourager la prise de parole en « je » capable de faire le point sur sa progression mais aussi de prendre distance pour analyser sa trajectoire, d'incorporer des théories, des concepts etc. dans la définition de son métier et de ses composantes...	« Faites le récit de votre trajectoire intellectuelle tout au long de votre formation ; quels savoirs et savoir faire vous êtes –vous forgés ; quelles ont été vos difficultés, les moments-clés de votre progression... » Représenter cette progression sur une ligne du temps.

3. FOCALISATION SUR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES				
TEXTES RÉFLEXIFS	BUTS	EVALUATION	UTILISATION	CONSIGNES-TYPES
8. <i>Grilles d'analyse, d'observation, de consignation de données observées, guides de description de sa pratique, etc.</i>	Savoir décrire des faits spécifiques, prendre des notes de terrain, Préparer / évaluer une intervention, etc.	Formative ; Peut être certificative : jauger la capacité de l'étudiant à se positionner adéquatement dans le milieu, à prendre les postures professionnelles attendues, à analyser le milieu et son action personnelle, etc. L'aider à s'autoévaluer dans ce sens.	Avant et après des interventions dans le milieu professionnel. Base pour des échanges éventuels et l'analyse des pratiques et des caractéristiques du milieu professionnel.	Consignes variables selon les domaines de professionnalisation.
9. <i>Textes spécifiques du domaine : rapports de stages, préparations de leçons, etc., approche des dimensions institutionnelles, organisationnelles et administratives de la profession, etc.</i>	L'évaluation sera tantôt formative, tantôt certificative (portant sur les compétences à rédiger différents documents reliés à la profession).			

La formation des enseignants : entre la pratique et la formation à la pratique

Cecilia Borges, Université de Montréal

cborges@vl.videotron.ca

Au cours des dernières décennies, plusieurs pays, ont transformé leurs programmes de formation initiale à l'enseignement, notamment en ce qui concerne la place, la durée, les modalités et les dispositifs de formation pratique. Ainsi, des stages de longue durée et étalés tout au long de la formation ont été intégrés à la plupart de programmes (Darling-Hammond, Chung et Frelow, 2002; Gervais et Desrosiers, 2005; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Zeichner et Conklin, 2005). Ce changement, que nous retrouvons évoqué dans le discours sur la professionnalisation de l'enseignement (Perrenoud, 1998; Tardif et Lessard, 1999), emprunte des traits particuliers à chaque pays et à chaque programme de formation (selon qu'il mène au préscolaire, au primaire, au secondaire, ou aux spécialités comme éducation physique, les arts, l'éducation spéciale, etc.). Malgré leurs différences, ces différents types de programmes ont tous en commun de considérer la pratique professionnelle comme le *locus* principal de la formation et aussi de la production du savoir-enseigner.

Dans ce texte, nous nous intéressons à cette question de la formation pratique, mais sous l'angle de l'analyse de dispositifs de formation en alternance. En prenant appui sur différentes recherches ainsi que sur des synthèses des travaux récents sur ce sujet, nous voulons réfléchir notamment à propos de l'orientation professionnalisante et de la place des compétences et savoirs sous-jacents aux dispositifs qui alternent formation pratique (dans un établissement scolaire) et théorique (à l'université) pendant le cursus académique de la formation initiale à l'enseignement.

Notre texte est organisé de la façon suivante. Premièrement, nous présentons le concept et les usages du terme alternance en éducation et en formation. Deuxièmement, nous décrivons les changements récents dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, tout en mettant en évidence l'émergence du modèle d'alternance ainsi que son impact sur l'organisation et les dispositifs de formation ainsi que sur les partenaires impliqués dans la formation des maîtres. Troisièmement, nous présentons des résultats de trois recherches qui mettent en évidence la perception des étudiants et des agents impliqués plus directement dans la formation pratique lors des stages, ce qui nous permet de dégager les forces de ce modèle et de repérer quelques-unes de ses faiblesses. Finalement, en guise de conclusion, nous cherchons à dégager des pistes de réflexion sur l'alternance dans les programmes de formation initiale.

QU'EST-CE QUE L'ALTERNANCE ?

Bien répandu dans l'enseignement secondaire, tertiaire, professionnel et technique, et ce, souvent sous la rubrique « d'enseignement coopératif » (Landry et Mazalon, 2002) ce n'est que récemment que la discussion sur l'alternance et les modes de formation en alternance a pris place au Québec dans le contexte de la formation initiale de maîtres (Landry et Mazalon, 2002; Perrenoud, 1998). Cela est dû, peut-être, à deux facteurs.

Le premier facteur concerne l'emploi même du terme alternance. Selon Landry et Mazalon (2002), la définition de cette notion par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), qui date de 1995, se limite seulement à l'enseignement professionnel et technique, et ne distingue pas toutes les formations en alternance de différents programmes d'études que l'on peut retrouver, par exemple dans les universités ou dans les hautes écoles. Ainsi, la terminologie « formation en alternance » ou « enseignement coopératif » a été utilisée surtout pour désigner les programmes de formation des institutions reconnues comme telles par le MEQ pour démarrer les projets adaptés aux secteurs de la formation professionnelle et technique. D'après ces deux spécialistes, la définition officielle de l'alternance est donc restrictive, car elle n'intègre pas toutes les formations comme la médecine, l'enseignement, le service social, le droit dans lesquelles sont intégrés, tout au long de la formation, plusieurs stages alternés avec des périodes d'études.

Le second facteur résulte probablement du fait que la mise en œuvre de dispositifs d'alternance dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement, aussi bien au Québec qu'ailleurs, est assez récente, remontant à une dizaine d'années au plus. La situation a toutefois changé puisque nous retrouvons maintenant différentes expériences de partenariat entre les universités et le milieu scolaire, dans le cadre de la formation pratique de futurs enseignants. La réflexion sur la problématique de l'alternance mérite donc une attention particulière, spécialement quant à sa définition, ses usages, ainsi qu'au regard des agents impliqués et des dispositifs mis en œuvre par les facultés d'éducation pour la soutenir.

Un concept polymorphe

Qu'est-ce que l'alternance ? L'alternance en formation des maîtres, selon Perrenoud (1998), « désigne le va-et-vient du futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part un institut de formation initiale, d'autre part un ou plusieurs établissements scolaires » (p. 153-154). Sous-jacent à ce concept d'alternance, si simple et très présent dans les formations professionnelles, il y a toujours le souhait d'une articulation entre théorie et pratique. Toutefois, comme nous allons voir dans ce texte, la concrétisation de cette articulation n'est pas toujours évidente. Une autre définition, plus globale que la précédente, relève de l'alternance « entre études et travail », qui peut prendre la forme de stages dans une entreprise dans le cadre de l'enseignement secondaire technique, de l'enseignement professionnel au collégial ou à l'université. Ici, l'alternance, d'après Landry et Mazalon (2002), est définie avant tout comme un concept polymorphe car, elle recouvre différentes pratiques de formation qui changent notamment selon le contexte, les finalités et les populations visées. Ainsi, selon que l'on considère l'institution dont relèvent les dispositifs de formation

(l'entreprise ou l'établissement d'enseignement) ou le moment où intervient l'alternance dans le cursus d'un processus de scolarisation (formation initiale ou continue), on peut identifier différents types d'alternances, dont l'alternance sous « statut scolaire ».¹ Celle-ci désigne une formation qui permet aux élèves d'apprendre un métier, une fonction au travail, tout en alternant des périodes de formation dans un établissement scolaire et des périodes de formation pratique, c'est-à-dire, des stages dans le milieu de travail (dans ce cas, l'entreprise). Ce type de formation, sous la responsabilité du milieu scolaire et menant à l'acquisition d'un diplôme relatif au domaine d'études choisi, est le plus répandu dans tous les ordres d'enseignement.

Différents types d'alternance

Sous « statut scolaire », Landry et Mazalon (2002) distinguent trois formes d'alternance : « l'enseignement coopératif », « l'alternance travail-études » et « l'alternance école-travail ». La première concerne l'alternance en milieu universitaire et collégial qui vise le transfert et l'intégration de compétences professionnelles en complémentarité avec le programme scolaire. Le deuxième se situe dans le cadre de la formation professionnelle au secondaire, pour les jeunes et les adultes de 16 ans et plus. Elle vise l'acquisition partielle ou totale de compétences dans le cadre d'un programme scolaire. Enfin, la troisième concerne plus particulièrement les jeunes du secondaire qui éprouvent des difficultés scolaires et qui se voient inscrits dans un programme à cheminement particulier de formation continue. Ce type de programme cherche à faciliter l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes en les familiarisant à une fonction du monde du travail.

Dans ces trois formes d'alternance, on retrouve évidemment des agents du milieu scolaire et du monde du travail. Comme le signalent Landry et Mazalon (2002), ces différents partenaires agissent en fonction de besoins et de contextes spécifiques; ils ne partagent donc pas forcément les mêmes visées de formation et s'impliquent à des degrés variables dans l'accompagnement des stagiaires, ce qui rend complexe la mise en œuvre des dispositifs d'alternance, lesquels exigent toujours beaucoup de concertation entre les partenaires. À ce sujet, Landry et Mazalon (2002) proposent une typologie du profil des partenaires du monde du travail impliqués dans l'alternance : le « producteur-entrepreneur », le « patron-employer », le « papi-filanthrope », et le « professionnel-formateur ». Ces quatre figures se distinguent l'une de l'autre notamment par leurs intérêts et objectifs à l'égard de l'alternance et de « l'alternant », leurs visées par rapport à l'apprentissage du métier, leurs rapports avec les stagiaires et avec l'école, ainsi que leur implication dans la formation par alternance. Si on les compare à la formation professionnelle des enseignants, ces cas de figure ont en commun avec elle de viser tout aussi bien l'acquisition de savoirs que l'apprentissage d'un métier. Ainsi, le transfert et/ou l'intégration de compétences professionnelles, leur acquisition partielle ou totale, ainsi que l'insertion en milieu de travail sont des visées qui recoupent celles poursuivies par la formation des maîtres. Un autre point en commun concerne la participation des différents acteurs dans la formation. En effet, même s'ils ne partagent pas la même vision de la formation et du métier, ces acteurs sont liés par la responsabilité commune de former la relève qui va occuper les nouvelles fonctions dans le monde du travail.

En définitive, parce qu'elle implique des personnes, des contextes, des visées et des pratiques de formation provenant d'univers sociaux différents, on voit que l'alternance tend à se complexifier, en devenant davantage qu'un simple aller-retour entre les études et le terrain. Or, si on regarde maintenant du côté de la formation initiale à l'enseignement, qu'en est-il des dispositifs d'alternance impliquant des stagiaires, des enseignants associés, des superviseurs, des directeurs d'école et des formateurs universitaires ? Quelle est la perception des étudiants qui vivent l'alternance à l'égard aussi bien des savoirs et compétences à acquérir que de leur développement professionnel ?

Avant d'essayer de répondre à ces questions et avant de décrire les dispositifs d'alternance mis sur pied dans les universités québécoises, un bref rappel à propos du contexte d'émergence de l'alternance en formation initiale des maîtres est nécessaire.

L'ALTERNANCE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE

Au Québec, les programmes actuels de formation des maîtres remontent à l'importante réforme initiée en 1994, qui affirme fortement le caractère professionnel de la formation à l'enseignement. Cette réforme a été par la suite relancée et confortée en 2001, notamment par l'introduction d'un référentiel de compétences professionnelles. Qu'en est-il de l'alternance avec cette période somme toute récente ?

Avant l'alternance, comment la formation initiale se structurait-elle ?

Avant la réforme de 1994, la structure de la formation initiale était basée sur un modèle que nous appellerons « duel » car une partie était destinée à la formation théorique et une autre à la formation pratique (Lenoir et Raimond, 1998; Perrenoud, 1998; Borges, 2004; Gervais et Desrosiers, 2005). La partie théorique, d'une durée de deux ou trois ans, était composée généralement de cours visant une formation disciplinaire, didactique et pédagogique. La seconde partie de la formation, de quelques mois, voire de quelques semaines, était constituée de stages en milieu scolaire. Le stage clôturait ainsi la formation initiale et ces quelques heures d'insertion dans le milieu scolaire signifiaient, souvent, un premier contact des étudiants (les futurs maîtres) avec une classe, un « vrai groupe d'élèves » qu'ils devaient observer et/ou prendre en charge. Les stages occupaient donc moins d'un tiers de la formation initiale et étaient plutôt vus comme un espace d'application des connaissances apprises dans la partie théorique du programme. L'intégration des différents cours reçus pendant la formation initiale était de la responsabilité des étudiants, lesquels essayaient, tant bien que mal, de faire leurs preuves pendant la prise en charge d'une classe d'élèves.

Ce modèle, très répandu dans presque tous les pays, a été fortement critiqué depuis la fin des années 1980. Ces critiques se sont intensifiées dans les années 1990 avec l'avènement du mouvement pour la professionnalisation des enseignants (Carnegie Task Force on the Future of Teaching, 1986; Paquet, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Tardif et Lessard, 1999). Ces critiques déploraient notamment : a) l'éloignement de ce modèle de la pratique et du milieu scolaire; b) le fait que les connaissances théoriques apprises dans le cours avaient peu ou presque pas de lien concret avec la réalité scolaire, et

finalement, c) sa vision applicationniste de l'enseignement, qui ne cadrerait pas avec le caractère singulier, complexe et dynamique de la pratique professionnelle. Comme le soulignait Schön (1983, 1987) il y a maintenant 20 ans, l'enseignement ne se réduit pas à une application de connaissances et de techniques a priori sur des problèmes que l'on retrouve de manière objective dans la pratique. Pendant son action en classe, l'enseignant, souvent sans réfléchir explicitement, interprète le contexte et les problèmes qu'il rencontre dans sa pratique, pour mobiliser des connaissances, des compétences, des attitudes dans l'action.

Outre ces critiques bien connues aujourd'hui, on soulignait aussi, toujours par rapport à ce modèle, sa vision verticale et unilatérale des savoirs à la base du métier d'enseignant, qui privilégiait surtout les connaissances issues de la recherche scientifique. Cette vision débouchait sur une conception hiérarchique des rapports entre les chercheurs, les universitaires, qui produisent ou qui détiennent du pouvoir et de l'autorité sur les savoirs, et les enseignants et les stagiaires qui appliquent ces mêmes savoirs. Par ailleurs, ce même modèle faisait très peu de cas de la socialisation et du développement professionnel, ni ne prenait en considération les savoirs et compétences acquis avant même la formation initiale.

On le sait, toutes ces critiques ont finalement abouti, dans le cadre du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, à des réformes profondes des programmes de formation initiale : ceux-ci ont été conçus, règle générale, selon un modèle gradué, étalé et prolongé d'insertion dans la pratique, alternant des périodes de stages en milieu scolaire et des périodes de formation théorique et pratique (analyse de la pratique, analyse réflexive, etc.) à l'université. Voyons plus précisément en quoi consistent ces réformes au Québec.

L'alternance entre formation « théorique » et « pratique »

L'alternance entre des périodes de formation à l'université et à l'école s'inscrit dans le cadre d'un changement majeur des programmes québécois de formation initiale à l'enseignement. En effet, cette formation passe de trois à quatre ans, elle voit une importante augmentation du nombre d'heures dédiées à la formation pratique et débouche sur l'octroi d'un brevet d'enseignement à la fin des études. Cela signifie que la formation devient qualifiante pour la pratique professionnelle, alors qu'auparavant, les diplômés devaient faire encore deux ans en emploi (deux ans qu'on appelait une période probatoire) avant d'obtenir un permis d'enseignement (Lessard et Lévesque; 1998, Desrosiers, Gervais et Nolin; 2000, Gervais et Desrosier, 2005).

A la base de ces transformations, nous retrouvons une visée professionnalisante forte, clairement assumée par le MEQ (1992), qui imposait aux universités d'assurer une formation à caractère professionnel, polyvalent et intégré, permettant des expériences variées et une intégration plus étroite entre les différents cours prévus dans le programme. Plus concrètement, le MEQ a exigé de :

- Répartir les stages tout au long de la scolarité et y accorder un minimum de 700 heures.
- Assurer des expériences d'encadrement des étudiants ainsi que des expériences diversifiées auprès des populations scolaires.
- Tenir compte des compétences professionnelles attendues à la fin de la formation initiale, ainsi que d'une insertion graduelle dans le milieu scolaire, allant des observations à la prise en charge complète, et en alternant des périodes d'action et de réflexion.
- Développer une collaboration étroite avec le milieu scolaire, partenaire dans la formation initiale, mettant sur pied des mécanismes de concertation et de collaboration pour assurer aussi bien la formation des futurs enseignants que la formation à la supervision des enseignants associés à la formation initiale.
- Reconnaître le rôle important des enseignants, particulièrement les plus expérimentés, dans le guidage et la supervision des stagiaires et des apprentis.

On voit bien que ces orientations répondent à l'esprit du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, lequel visait à rehausser le niveau de la formation des enseignants à l'instar d'autres domaines professionnels mieux établis, comme la médecine, le droit, l'ingénierie, etc. Elles recourent également d'autres revendications du mouvement de professionnalisation comme les rappellent Tardif, Lessard et Gauthier (1998) :

- Considérer l'enseignant ainsi que le futur enseignant comme un *praticien réflexif*, capable de délibérer sur sa propre pratique ainsi que de la justifier, la partager et de la bonifier. Ce qui suppose d'intégrer des enseignants chevronnés dans la formation initiale qui agissent comme partenaires dans les démarches réflexives.
- Etablir un rapport plus étroit, interdépendant, voir dialectique entre les savoirs issus de la théorie et ceux de la pratique, en attribuant un statut positif aux savoirs d'expérience à la base de la profession enseignante.
- Accorder à la formation pratique une place plus importante dans l'ensemble de la formation initiale, la pratique étant conçue ici comme un espace original relativement autonome de formation et d'apprentissage du métier; l'école devient ainsi un *locus* par excellence de la formation, mais aussi de la production des savoirs professionnels.

Bref, dans cette vague professionnalisante sous-jacente aux orientations ministérielles, on constate une *vision pluraliste des savoirs et compétences* à la base du métier, contrairement à la vision unilatérale précédente qui valorisait principalement les connaissances disciplinaires et celles issues de la recherche universitaire. Cette nouvelle vision s'oppose du même coup à la conception hiérarchique et verticale qui subordonne les savoirs des praticiens aux connaissances des chercheurs.

Cette vision débouche aussi sur une formation prenant en compte le développement et la socialisation professionnelle des futurs enseignants. Cette formation favorise *une alternance entre l'école et l'université*, débutant dès la première année du programme et reliant la formation pédagogique et didactique offerte en milieu universitaire à la formation pratique

offerte en partenariat avec le milieu scolaire. En ce sens, tous les cours offerts pendant la formation initiale et non seulement les stages doivent tenir compte des pratiques enseignantes à l'école. À cet égard, des dispositifs d'alternance variés et complexes ont été mis en œuvre dans les programmes de formation initiale visant à assurer des démarches critiques et réflexives. Avec tous ces changements, on espérait contribuer au développement de connaissances déclaratives et procédurales, mais aussi à l'acquisition de compétences, de savoir-faire et de savoir-être qui permettraient au futur enseignant de réaliser une intervention efficace auprès de ses élèves. Cette intervention devait, idéalement, être appuyée aussi bien sur des connaissances issues de la recherche sur l'enseignement que sur les savoirs d'expérience. Voyons maintenant plus concrètement en quoi ces diverses orientations ont modifié les dispositifs et les partenariats à la base de la formation initiale des maîtres au Québec depuis dix ans.

Nouvelles structures, nouveaux dispositifs et partenaires...

A partir de ces grandes orientations ministérielles, les universités ont adapté leurs programmes, tout en les aménageant selon les caractéristiques de leur milieu propre. Concrètement, ces changements ont donné lieu à des aménagements dans la structure des programmes de formation, à la création de commissions d'études pour accompagner les modifications dans les curricula, mais aussi à la création de structures pour les soutenir. De plus, des ententes avec le milieu scolaire ont été établies pour mieux définir les responsabilités, la participation et le rôle de chacun des partenaires.

Le contexte : nouvelles structures pour soutenir les aménagements

A l'Université de Montréal, par exemple, un Centre de formation initiale de maîtres (CFIM) a été créé, tandis que d'autres universités ont cherché des voies différentes comme à l'Université Laval qui a créé un réseau d'écoles associées. Le CFIM a comme mission de gérer tous les programmes de formation à l'enseignement du 1er cycle et de coordonner les stages, en assurant des concertations avec les agents du milieu scolaire (commissions scolaires, directions d'écoles, enseignants, etc.), le placement des stagiaires, la formation des enseignants associés et des superviseurs pour accompagner les stagiaires, etc. Le réseau scolaire a également mis en place une structure d'accueil pour les stagiaires et a créé des secteurs de coordination des stages, pour recevoir et placer les étudiants, bref, pour mieux préparer l'insertion des étudiants stagiaires dans leur milieu. Évidemment, tous ces nouveaux dispositifs et instances ont exigé du MEQ une allocation budgétaire pour couvrir les coûts de libération des « enseignants associés » (c'est-à-dire les enseignants qui reçoivent les stagiaires) pour participer à des activités de formation.

Contexte et dispositifs particuliers de formation en alternance

Quant aux dispositifs de formation employés, plusieurs outils de travail ont été créés : des portfolios, des mémoires professionnels, de guides de stages, des grilles d'accompagnement et d'évaluation, des ateliers, des séminaires, etc. Ces outils servent des ressources et de balises aux enseignants associés et aux superviseurs de stages provenant des universités quant à leur rôle et responsabilité dans le soutien du stagiaire. En ce sens, ils contribuent aussi bien à l'accompagnement des étudiants par les superviseurs et enseignants associés qu'à la prise en

charge par l'étudiant lui-même de son propre développement professionnel. Enfin, ils favorisent l'intégration des connaissances et compétences issues des différentes activités de formation présentes dans le programme, en reliant aussi bien la partie théorique, la formation didactique, psychopédagogie, pédagogique, que la partie pratique proprement dit.

En ce qui concerne le poids des stages dans la formation, l'étude de Desrosiers, Gervais et Nolin (2000) fournit de précieuses indications. Nous trouvons dans les programmes de baccalauréat à l'enseignement des 12 universités québécoises une variation de trois à cinq stages, ce qui correspond à une moyenne de 17 % du temps consacrée à la formation pratique. Selon l'organisation de chaque programme, les étudiants font des périodes d'immersion dans le milieu scolaire à chaque année de leur formation, en alternance avec leurs cours en milieu universitaire. Dans ce cadre, une importance plus grande est fréquemment attribuée au stage de la dernière année ou des deux dernières années de la formation. Par ailleurs, compte tenu des périodes de stages, tout un aménagement des programmes a été réalisé pour faciliter la coordination des horaires. Quant à sa durée, un stage peut varier beaucoup d'une université à l'autre : une fois par semaine pendant deux à trois mois, une ou deux semaines intensives, etc. De plus, tout en essayant d'offrir une formation polyvalente et articulée entre les parties théoriques et pratiques de la formation initiale, chaque stage poursuit une visée spécifique allant de la familiarisation avec le milieu, à l'assistantat, et finalement, à la prise en charge d'un groupe d'élèves. Ainsi, l'étudiant commence par se familiariser avec le milieu scolaire jusqu'à prendre à sa charge un groupe d'élèves, pour une durée variable, selon les institutions, les programmes, le niveau d'enseignement et les matières enseignées.

A ce sujet, Desrosiers, Gervais et Nolin (2000) ont identifié certaines régularités par rapport aux modalités de prise en charge graduelle des tâches par les stagiaires et à leur initiation à toutes les fonctions liées à la profession enseignante. Cette progression concerne : a) le contenu enseigné, par exemple, d'une activité d'enseignement-apprentissage à une leçon, d'une leçon à une séquence de leçon, etc.; b) la durée : d'une intervention ponctuelle de courte durée à des interventions plus longues et suivies; c) du nombre d'élèves ou de groupes d'élèves sous la responsabilité du stagiaire : d'une intervention auprès d'un élève à un petit groupe, à toute la classe, à plusieurs classes, etc.; d) finalement, quant au niveau des responsabilités du stagiaire : d'observateur à assistant de l'enseignant, à collègue, etc.

Partenaires : agents impliqués dans l'alternance, leurs contextes et leur concertation

Dans cette nouvelle organisation de la formation, où le formateur universitaire était jadis la figure dominante, de nouveaux partenaires se sont intégrés et le réseau des personnes qui côtoient les stagiaires a considérablement augmenté, car les enseignants sont devenus des maîtres associés et, dans certains cas, des superviseurs de stages oeuvrant à l'université, tandis que des directeurs d'établissement et même des membres du personnel non-enseignant jouent désormais le rôle de facilitateurs de l'intégration des stagiaires dans l'école. En ce sens, pendant le stage de familiarisation, d'assistantat ou de prise en charge, plusieurs rencontres de concertation sont nécessaires avec les formateurs aussi bien du milieu scolaire que de l'université pour assurer la bonne orientation et l'encadrement des étudiants.

A l'école, l'enseignant associé fonctionne comme un tuteur. C'est lui qu'intègre le stagiaire petit à petit dans sa classe, en lui attribuant au début de petites tâches auprès des élèves, en l'orientant dans les décisions à prendre quant au contenu à enseigner, la routine existante en classe, les règles et le mode de vie de la classe et de l'école, etc. Il est aussi responsable de donner un feedback en cours de stage et de remplir une grille d'évaluation qui sera utilisée par le superviseur universitaire dans les évaluations formatives et sommatives de l'étudiant. Même si l'octroi du diplôme est une responsabilité de l'université, l'évaluation de l'étudiant dans le cadre de la formation pratique est une responsabilité partagée entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé, puisque le superviseur tient compte non seulement de la grille d'évaluation, mais aussi de l'avis de l'enseignant associé. Le superviseur accompagne aussi le stagiaire lors d'observations en classe, de séminaires d'accompagnement, de rencontres individuelles et/ou de triades avec l'enseignant associé. Il surveille également le stagiaire dans sa planification, dans l'établissement d'un bon rapport avec l'enseignant associé et de l'instauration d'un climat de travail favorable au développement du stage ; il fait aussi des mises au point en cours de stage, propose des ajustements si nécessaires et, surtout, il lui revient d'entamer une démarche réflexive et analytique de la pratique avec le stagiaire.

Comme on le constate, le modèle d'alternance à la base des programmes de formation initiale à l'enseignement s'inscrit dans le mouvement plus large de la professionnalisation des enseignants, qui cherche à rapprocher formation théorique et pratique. En ce sens, il repose sur de nouvelles assises quant à l'importance de la pratique, quant au rôle de l'école et des enseignants de métier, et quant à la place des savoirs dans l'édification des connaissances et compétences professionnelles. Il engendre, par conséquent, des réaménagements dans la structure des programmes, la création de nouveaux dispositifs et nécessite la production de divers outils pour soutenir les démarches réflexives alternant formation en milieu de pratique et en milieu universitaire. Finalement, ce modèle appelle de nouveaux arrangements pour intégrer de nouveaux partenaires (enseignants associés, superviseurs, directeurs d'école, etc.) engagés dans la formation initiale. Or, en place depuis maintenant une décennie, ce modèle a connu des améliorations mais aussi des modifications et des ajustements. Par ailleurs, des études sur l'impact de ces programmes en alternance sur la qualité de la formation initiale offerte et le degré de satisfaction des étudiants ont eu lieu. En faisant le bilan de ces expériences de formation et de ces études, est-il possible de dégager les principales forces du modèle d'alternance ? Par ailleurs, quels sont ses points fragiles, les aspects à améliorer ?

LA PERCEPTION DES AGENTS STAGIAIRES, ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET SUPERVISEURS DES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE ALTERNANT « THÉORIE » ET « PRATIQUE »

Au Québec, il n'existe pas de données spécifiques au sujet de la formation par alternance. Cependant, des enquêtes récentes sur le degré de satisfaction des diplômés des nouveaux programmes, ainsi que l'étude menée par Gervais et Derosiers en 2005 à propos de la perception des agents du milieu scolaire et universitaire, notamment les enseignants associés et les superviseurs impliqués dans la formation pratique, présentent des résultats qui permettent d'identifier les forces et faiblesses des dispositifs de formation en alternance.

Du côté des diplômés

D'après l'étude réalisée par Gervais et Desrosiers (2005), et comme on n'a pu constater nous-même, les enquêtes menées par Giroux (2000) et Laforce (2002) auprès des premières cohortes de ces nouveaux programmes ont permis de mesurer le degré de satisfaction des étudiants par rapport à leur formation ainsi que leur perception de leur propre intégration professionnelle². Les résultats de ces enquêtes indiquent, entre autres : a) que les diplômés sont, en général, assez satisfaits de leur formation initiale ; b) qu'ils se perçoivent compétents et qu'ils disent connaître une première année d'expérience en milieu scolaire positive ; c) que les stages sont la composante du programme qu'ils ont la plus appréciée, en particulier en ce qui concerne leur durée, le moment d'insertion dans le programme, la qualité de l'accueil et de l'encadrement dans les écoles. Voyons d'un peu plus près ces résultats d'enquêtes.

Regard critique vers l'enseignement, l'éducation et les connaissances apprises

Quant à leur perception générale de la formation, 87% des diplômés des programmes préscolaires et primaires (BÉPEP) considèrent que celle-ci les a aidés à développer leur sens critique par rapport au monde de l'éducation (Laforce, 2002). Les diplômés du programme d'enseignement secondaire (BES) considèrent également que leur formation les a aidés à développer une culture générale (72%) ainsi qu'un sens critique (80,9%) à l'égard du monde de l'enseignement (Giroux, 2000). En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, les diplômés du BES sont satisfaits des connaissances acquises, mais leur degré de satisfaction est variable par rapport aux sujets des connaissances suivantes : intervention pédagogique en classe (90%), intervention pédagogique adaptée aux caractéristiques des élèves (76%), maintien de la discipline (62%), et évaluation des apprentissages (80%). On retrouve un résultat semblable auprès des diplômés du BÉPEP, où le degré de satisfaction des connaissances acquises est aussi élevé : 90% pour les connaissances liées à l'intervention pédagogique en classe, 83% pour celles qui concernent la planification, 81% pour celles qui sont spécifiques à la gestion de classe, et 71% pour les connaissances liées à l'évaluation.

Apprentissage par la pratique, accompagnement soutenu

Un autre résultat saisissant montre que, presque à l'unanimité (98%), les étudiants du BES estiment que les stages les ont aidés à développer une réflexion critique vis-à-vis de la pratique enseignante. Cette position est également partagée par les diplômés du BÉBEP. Toutes les données confondues, le stage, est sans aucun doute la composante des programmes la plus appréciée par les deux groupes de diplômés, primaire et secondaire.

De plus, ces enquêtes indiquent que, par rapport à l'accueil et l'encadrement par les directions d'école, la majorité des répondants, aussi bien du BES que du BÉPEP, estime que les directions ont bien accompli leur mission auprès des stagiaires. Quant à leur encadrement par les agents impliqués plus directement dans la formation initiale (enseignant associé et superviseur), 82% des étudiants du BES considèrent que les enseignants associés sont bien préparés pour les encadrer, alors que 77% des étudiants jugent que les superviseurs étaient également bien préparés et qu'ils ont bien accompli leur tâche d'encadrement. En ce qui concerne les diplômés du BÉPEP, l'écart est un peu plus grand : 69% des diplômés sont tout à fait d'accord avec l'encadrement des enseignants associés, tandis que seulement 34% considèrent avoir été bien encadrés par les superviseurs de l'université. Malgré cet écart, les résultats de l'étude plus récente de Gervais et Desrosiers (2005) montrent que les étudiants considèrent les visites des superviseurs rassurantes et stimulantes, que le travail en collaboration avec l'enseignant associé est très apprécié et que les pistes et les clarifications qu'ils apportent à propos de leur enseignement sont bien accueillies.

L'intégration faible entre les cours et les apprentissages

L'évaluation des étudiants du BES est moins favorable et les scores sont plus faibles, en ce qui concerne l'articulation entre les apprentissages dans les cours et les apprentissages issus de la pratique lors des stages; on retrouve la même évaluation en ce qui concerne l'intégration des différentes parties de la formation : pédagogique, didactique, disciplinaire et pratique.

Comme il a été dit précédemment, le stage est sans aucun doute considéré très positivement par les diplômés; toutefois, s'il est vu presque majoritairement comme un lieu assuré d'apprentissage du métier, les cours qui doivent préparer à l'intervention dans la pratique sont légèrement moins bien perçus : 90% d'entre eux considèrent que leurs cours ont contribué à la préparation de leurs stages, tout en signalant que les stages, plus que les cours, leur ont permis le développement des savoirs et compétences liés à la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, l'intervention auprès des élèves handicapés et en difficulté scolaire. On retrouve les mêmes évaluations chez les étudiants du BÉPEP, mais ceux-ci sont plus critiques face à la partie théorique de leur formation : 74,4% d'entre eux jugent qu'ils ont appris davantage sur la gestion de classe lors des stages, tandis que seulement 13% considèrent que les cours de gestion de classe les ont bien préparés à la pratique en classe.

Par rapport à l'intégration, 72% des diplômés du BÉPEP considèrent positivement les liens établis entre les différentes composantes de la formation, tandis que ceux du BES sont plus divisés sur cette question (Giroux, 2000) : seulement 39,2 % sont satisfaits de l'intégration, 39,7% ne sont pas satisfaits et 21,1% restent indécis. Ces résultats ne sont guère surprenants, car dans l'enseignement secondaire le poids des découpages disciplinaires se fait plus lourd que dans l'enseignement primaire, ce qui complexifie l'articulation entre les différents cours.

Après avoir présenté les perceptions et évaluations des étudiants, regardons maintenant celles des agents impliqués plus directement dans la formation pratique, c'est-à-dire les enseignants associés et les superviseurs universitaires.

Du côté des agents impliqués dans la formation

D'après Gervais et Desrosiers (2005)³, du côté des enseignants associés, les résultats sont assez positifs et montrent que le milieu scolaire en vient progressivement à intégrer cette mission à ses fonctions et pratiques.

Pour les enseignants associés, même si la responsabilité de s'engager dans la formation est inscrite dans leur convention collective, ils choisissent d'assumer cette fonction pour diverses autres raisons, notamment pour l'enrichissement professionnel qu'elle procure, le renouveau, l'occasion de réfléchir, la satisfaction et la stimulation intellectuelle qu'elle donne. En effet, pour eux, aussi bien que pour l'équipe-école, les stagiaires, avec tout ce qu'ils apportent de neuf, interpellent les agents scolaires avec des questionnements nouveaux, des nouvelles façons de faire, des responsabilités à partager. Pour certains enseignants, cela signifie qu'ils doivent se soucier davantage de leur préparation, mieux se structurer et apprendre à remettre en question certaines habitudes ou connaissances qu'ils prenaient pour acquises depuis très longtemps. Malgré ces différents aspects positifs liés à l'accueil des stagiaires, certains enseignants associés manifestent tout de même certaines inquiétudes et réserves. Par exemple, certains signalent que leur tâche est exigeante et accaparante, nonobstant leur expérience. De plus, ils expriment certaines craintes sur le plan des relations humaines, sur le plan de leur capacité à bien accompagner un stagiaire et sur le plan des capacités des stagiaires à assumer correctement leur rôle auprès des élèves.

Quant aux superviseurs de stage, ils représentent le milieu universitaire. A l'université, ce sont des professeurs invités et des chargés d'enseignement et ils ont souvent une expérience reconnue en milieu de pratique. Leur présence, à l'égard des stagiaires et parfois même des enseignants associés, est toujours perçue avec une certaine appréhension, car leur arrivée à l'école signifie l'heure du jugement. En effet, comme le signalent Gervais et Desrosiers (2005) la visite du superviseur peut être comparée à celle d'un inspecteur d'école, du moins en ce qui concerne la mise en scène, puisqu'il y a toute une préparation pour la visite (choix de situations d'apprentissage, préparation des élèves, etc.). Les stagiaires et parfois même les enseignants disent éprouver du stress lors du jour de la rencontre avec le superviseur. Les superviseurs ont par contre d'autres rôles que celui de juge, ils agissent également comme accompagnateurs, comme personnes-ressources, mais aussi comme médiateurs aussi bien dans la triade entre enseignants associés, stagiaires et superviseurs, que dans la dyade entre école et université.

Avec l'aide du directeur de l'école, qui favorise, d'une part, la mise en place d'une structure d'accueil pour le stagiaire, et d'autre part, la mise à disposition des enseignants pour les accueillir, l'enseignant associé et le superviseur doivent travailler en étroite concertation. Celle-ci est possible grâce, entre autres, à une confiance mutuelle construite au long du stage. Toutefois, cette relation de confiance n'est pas donnée d'emblée, parce que le superviseur est vu comme un représentant du monde universitaire, ce qui peut mettre en question sa crédibilité et la reconnaissance de ses compétences aux yeux des enseignants associés, comme le soulignent Gervais et Desrosiers (2005).

De plus, ayant bien souvent plusieurs stagiaires à superviser, parfois dans des écoles différentes, les conditions de travail des superviseurs ne sont pas toujours favorables et dépendent des bonnes relations qu'ils établissent avec leurs pairs et les enseignants associés, lors des réunions de concertation et principalement durant les jours de visites et lors des rencontres en triades. Toutefois, comme les superviseurs proviennent majoritairement du contexte scolaire (des enseignants en exercice, des directeurs d'école, des enseignants à la retraite, etc.), leur bonne connaissance du milieu contribue à apaiser les tensions et favorise la collaboration avec les stagiaires et les enseignants associés. Cependant, comme le soulignent Gervais et Desrosiers (2005), cette proximité avec le milieu scolaire peut aussi limiter leur contribution. En effet, comme le soulèvent ces auteurs qu'apportent-ils réellement, mis à part une certaine distanciation face au contexte scolaire ?

DES ENJEUX ET PISTES POUR LA RÉFLEXION

En définitive, si on tient compte des réformes des programmes de formation à l'enseignement ainsi que des résultats des recherches sur la perception des étudiants et des agents impliqués directement dans la formation, on constate que les expériences de stage en alternance, avec un encadrement plus structuré et coordonné de la part des enseignants associés et des superviseurs de stage, constituent une source positive d'apprentissage et de développement professionnel.

Ce constat global diffère ainsi largement de la vision négative des étudiants issus des anciens programmes. Par contre, ce même constat rejoint la conclusion des écrits sur la profession et la formation enseignante qui indiquent que les étudiants ont tendance à survaloriser la formation pratique, notamment les stages, par rapport à leur formation théorique (Borges, 2004; Tardif, 2003; Gervais et Desrosiers, 2005). Tout cela montre que les apprentissages des étudiants sont hiérarchisés en fonction de leur utilité dans la pratique enseignante et le travail en classe auprès des élèves (Tardif et Lessard, 1999). Cela explique en partie, le rapport parfois ambigu ou même le rejet des étudiants vis-à-vis des connaissances issues de la partie théorique de leur formation. Celle-ci est d'ailleurs souvent considérée par eux comme la partie la plus faible ou la moins utile à l'intervention en milieu scolaire.

A la lumière de ces résultats et en considérant les écrits sur la problématique du savoir et de la professionnalisation des enseignants, quelles pistes pouvons-nous en retirer pour la recherche, mais aussi pour l'enseignement à l'égard de l'alternance en formation initiale de maîtres ? Y a-t-il des enjeux sous-jacents à ce modèle d'alternance, notamment en lien avec la question des savoirs à la base du métier et aussi celle du développement professionnel des futurs enseignants ?

Une première piste de discussion concerne la question de l'efficacité de l'alternance par rapport au lien entre théorie et pratique. En effet, même si les résultats nous montrent que la présence de stages tout au long de la formation, en alternance avec des cours « théoriques », a un impact positif sur la perception que les diplômés ont de leur formation initiale, et même si elle les approche de la réalité scolaire en contribuant à développer un regard critique sur

l'éducation et sur l'enseignement, il semble que l'articulation entre théorie et pratique reste encore à développer, aussi bien du côté de la formation pratique que du côté de la formation théorique. Toutefois, comme le souligne Perrenoud (1998), la tension entre théorie et pratique peut être trompeuse, puisque toute pratique en classe n'est pas dépourvue de théorie, tandis que les théories universitaires reposent aussi sur des pratiques spécifiques. Par contre, l'école et l'université ont des rapports différents à la théorie et à la pratique, parce que ces deux institutions sont régies par des motivations et des enjeux distincts qui contribuent différemment au « détour par la réflexion », à « la formulation d'hypothèses », au « débat qui suspend la décision et la mobilisation de savoirs explicites, fondés sur des méthodes » (p. 154). Bref, peu importe le lieu, école ou faculté universitaire, il y a toujours un rapport entre théorie et pratique, même s'il est minimal. Ainsi, l'enjeu selon Perrenoud est justement de rendre ce rapport optimal, ce qui ne peut se faire que si la formation converge vers une « conception forte, cohérente et explicite de l'articulation théorie-pratique dans l'édification des compétences professionnelles » (Perrenoud, 1998 p.154). L'alternance ne donnera pleinement ses fruits que si on tient compte de certaines conditions nécessaires au développement de compétences professionnelles axées sur la difficile articulation entre théorie et pratique.

Une deuxième piste a trait justement à l'intégration des différents cours pédagogiques, disciplinaires, didactiques et pratiques. Comme en témoignent les résultats des deux enquêtes précédentes, et même si la perception générale de la formation initiale est positive, il n'y a pas de consensus chez les diplômés concernant l'intégration des différents cours et des parties théoriques et pratiques de leur formation. En effet, il s'agit d'un aspect toujours critiqué lors de l'évaluation des programmes puisque l'intégration est fréquemment laissée aux étudiants eux-mêmes. Le problème de l'intégration est en réalité assez complexe puisque qu'elle relève de deux logiques auxquelles l'université est confrontée : la logique scientifique et la logique professionnelle (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Selon ces auteurs, l'université, de par sa tradition et sa mission scientifique vise la production de connaissances nouvelles; c'est pourquoi la recherche occupe une place si importante dans la tâche des professeurs universitaires. La logique scientifique tend ainsi à les éloigner de l'enseignement et de la formation professionnelle, non seulement parce que les exigences de productivité de la vie académique sont de plus en plus lourdes, mais aussi parce qu'elle engendre des pratiques et des rapports aux savoirs qui sont forcément ancrés dans l'espace des champs disciplinaires avec toutes leurs segmentations, divisions, spécialisations et hiérarchies.

Quant à la logique de la formation professionnelle, qui est aussi une mission des universités, elle repose entre autres sur l'acquisition de connaissances et compétences issues de la recherche scientifique, mais pour mieux agir sur le terrain. Or, en sciences de l'éducation, le problème est, comme le soulignent Tardif, Lessard et Gauthier (1998), qu'à la différence d'autres champs professionnels mieux établis comme la médecine, le droit, etc., les connaissances et compétences universitaires intégrées aux programmes de formation de maîtres ne sont pas très formalisées, ni partagées et qu'elles ne font pas consensus parmi la profession et l'université. Bref, en éducation et en formation des maîtres, on ne retrouve pas une base solide de connaissances sur laquelle se fonderaient la profession et les gestes du

métier. De plus, comme le remarquent ces mêmes auteurs, le corps universitaire en sciences de l'éducation est assez hétérogène : on y retrouve des spécialistes de disciplines relativement bien établies (des psychologues, des sociologues, de philosophes, etc.), des spécialistes de branches des sciences de l'éducation (des pédagogues, de didacticiens, des administrateurs scolaires, etc.), mais aussi des enseignants de métier avec une large expérience en milieu scolaire et plus proches du terrain (les superviseurs, les enseignants associés, etc.). Compte tenu de cette hétérogénéité, il n'est pas simple d'intégrer tous ces acteurs qui ont des visées différentes sur la formation, des conceptions diverses à propos des compétences et connaissances professionnelles. De surcroît, tout cela devient évidemment plus complexe si on considère que la logique professionnelle a ses propres impératifs et qu'elle est différente de la logique scientifique, notamment à l'égard des urgences, des demandes, et des besoins découlant de l'action professionnelle, par exemple, auprès des élèves.

C'est pourquoi adopter la logique professionnelle en formation des maîtres à l'université n'est pas une entreprise simple. Intégrer ces deux logiques, scientifique et professionnelle, à travers une approche « programmes » cherchant à maximiser les ressources, les champs de connaissances et les acteurs impliqués dans l'alternance, au profit du développement professionnel des futurs enseignants est plus complexe encore. Pourtant, les étudiants n'ont pas tort quand ils se plaignent du manque d'intégration entre les cours. Malgré tous les aménagements dans les programmes, l'intégration des stages en alternance, étalés tout au long de la formation initiale, reste difficile. Aujourd'hui encore, on voit des cours poursuivant des objectifs et des mandats différents sans tenir compte du programme et de l'articulation nécessaire entre théorie et pratique. De plus, certains formateurs ignorent souvent ce que leurs collègues font, ce qui occasionne parfois de la redondance et des répétitions entre certains cours.

Une troisième piste de discussion concerne l'articulation des formateurs du milieu scolaire et du milieu universitaire. Dans les pages précédentes, nous avons vu que l'expérience d'accompagnement des stagiaires est vécue différemment par les enseignants associés et les stagiaires. Les premiers accueillent cette tâche très positivement, mais non sans certaines craintes par rapport à leur capacité à suivre les étudiants et à établir de bons rapports de travail avec eux. En effet, en considérant que leur mandat principal est de former leurs propres élèves, l'accompagnement des stagiaires peut alourdir leur travail; il peut aussi se révéler une source d'incertitude quant à leur rôle d'enseignant. En effet, former des stagiaires signifie entre autres : encadrer, appuyer, montrer le chemin, partager des connaissances, évaluer et, somme toute, ouvrir sa classe, ses cahiers de notes, sa planification, etc. De plus, ce travail ne se fait pas seul, il faut que l'enseignant associé se concerte avec le superviseur, le formateur universitaire.

Qu'en est-il maintenant de l'intégration de tous ces agents impliqués dans la formation pratique ? Avec l'allongement de la durée des stages, le nombre d'acteurs de la formation a augmenté. Comme le montrent Gervais et Desrosiers (2005), les étudiants côtoient directement ou indirectement plusieurs personnes pendant leur formation : des directeurs, des superviseurs, des enseignants associés, des professionnels non enseignants, des formateurs universitaires, etc. Pour les étudiants, les données des deux enquêtes sont claires en ce sens,

que ces acteurs ont un impact différent sur leurs apprentissages du métier. Les enseignants associés sont perçus plus positivement dans leur tâche d'encadrement que les superviseurs universitaires de stage. Quelles sont les raisons de cette perception différente ? Est-ce que cela est dû au fait que les enseignants associés et les superviseurs ont des rapports différents avec l'apprentissage du métier d'enseignant ? Les premiers sont-ils plus proches de la pratique, du terrain d'enseignement, et les seconds davantage concernés par l'aspect formatif, évaluatif et réflexif de la tâche enseignante ?

Ces questions débouchent sur une réflexion concernant la possibilité d'instaurer des rapports plus convergents entre ces acteurs universitaires et scolaires, en développant et partageant, par exemple, des regards croisés en relation à la formation initiale des nouveaux enseignants, plus particulièrement quant au développement des connaissances et des compétences de futurs enseignants, et ce, tout en acceptant les différences des uns et des autres. Au Québec, même si beaucoup d'initiatives ont été prises pour favoriser la concertation entre enseignants associés et superviseurs, la rencontre entre ces acteurs peut être encore vécue avec une certaine méfiance, malgré le fait que presque la totalité des superviseurs sont issus du milieu scolaire (Gervais et Desrosiers, 2005). Rappelons que la recherche de Gervais et Desrosiers (2005) indique justement que la crédibilité et la confiance entre superviseurs et enseignants associés sont construites au long des stages. L'aspect relationnel dans ce contexte semble donc fondamental. Au-delà de cet aspect, il ne faut pas oublier non plus que les débats entre les formateurs donnent lieu parfois à des enjeux de pouvoir par rapport aux connaissances enseignées, aux objectifs distincts de chacun en relation à l'enseignement, à l'activité de formation et au stagiaire, et, finalement, par rapport au degré d'implication de ces partenaires dans les activités de formation.

Enfin, la cinquième et dernière piste, concerne ce qu'on appelle l'« épistémologie de la pratique » (Schön, 1987; Argyris, 1987 et Saint-Arnaud, 1992, cités dans Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Cette conception met la pratique au centre du processus d'apprentissage du métier. Elle considère la pratique en contexte scolaire comme un espace incontournable de formation et de production des savoirs professionnels. Cet espace qui ne peut pas être reproduit dans un environnement artificiel ou dans les cours théoriques parce qu'il est porteur de déterminations et de contraintes qu'on ne retrouve pas ailleurs (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Toutefois, la pratique n'est pas en soi formatrice, si on ne crée pas des conditions favorables à la prise de conscience et à la réflexion sur les actions en situation d'enseignement. Même si l'on admet avec Perrenoud (1998) que toute pratique est porteuse de théorie et que toute théorie est porteuse de pratique, l'apprentissage du métier d'enseignant ne se fait pas par absorption, imitation ou par le simple fait d'être plongé dans le « bain de la pratique ». Il faut qu'un travail de réflexion et de mise en perspective des actions effectuées en contexte scolaire soit réalisé à l'aide de théories qui deviennent des outils d'interprétation et de réinvestissement dans l'action. Le pari des formateurs est donc de créer des espaces de significations partagées des expériences vécues sur le terrain, en tissant des liens étroits avec les théories et en mettant la pratique au centre de la formation. Cela ne peut pas se faire en évacuant la théorie de la formation, mais cela nécessite de la rendre significative, vivante, pour le métier d'enseignant.

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons choisi de discuter et d'analyser l'alternance dans la formation initiale de maîtres, tout en la situant au sein de la problématique des savoirs des enseignants et de leur professionnalisation.

Dans un premier temps, nous avons présenté les définitions et les usages du terme alternance en éducation, pour montrer, notamment, qu'elle renvoie à un débat récent en formation de maîtres et qu'il s'agit aussi d'un concept polymorphe à l'égard des contextes, des populations visées et des objectifs poursuivis. Nous avons insisté sur le fait que l'alternance va au-delà d'un simple aller-retour de l'alternant entre espace de formation et milieu de travail, parce qu'elle implique le croisement des différents acteurs engagés dans la formation qui possèdent des visées et des conceptions différentes de l'apprentissage du métier. Nous avons rappelé dans un deuxième temps l'émergence au Québec de l'alternance dans la formation initiale des maîtres, tout en mettant en évidence les réformes des programmes à l'égard de la professionnalisation de l'enseignement. Ces réformes ont conduit à un modèle qui met la formation pratique au centre des programmes, sous la forme d'une insertion en milieu scolaire plus prolongée et d'une formule de stages en alternance étalés tout au long du parcours académique de l'étudiant.

Nous avons par la suite présenté des résultats de recherches à propos du degré de satisfactions des diplômés par rapport aux nouveaux programmes et la perception des agents formateurs impliqués dans l'encadrement des étudiants lors de la formation pratique. Ces résultats, même s'ils ne portent pas directement sur le thème de l'alternance, ont permis de dégager quelques forces de ce modèle, qui suscite un haut niveau de satisfaction chez les diplômés quant aux connaissances acquises, aux modalités d'insertion en milieu scolaire, à la durée et au moment de réalisation des stages dans les programmes de formation. Ces résultats positifs illustrent bien le potentiel formateur des dispositifs d'alternance. Toutefois, les enquêtes citées révèlent aussi certains enjeux cruciaux sous-jacents à l'alternance en formation professionnelle de maîtres, notamment : l'efficacité de l'alternance dans l'établissement de liens étroits entre théorie et pratique, le défi de l'intégration des cours ou des différentes parties de la formation, le rapport délicat entre enseignants associés et superviseurs oeuvrant dans l'encadrement des étudiants, et finalement, le pari de mettre sur pied des programmes fondés sur une épistémologie de la pratique.

En définitive, il ressort de ces différentes pistes d'analyse que l'alternance en formation initiale des maîtres reste une voie prometteuse, bien que complexe, exigeante et, comme l'a signalé Perrenoud (1998), coûteuse, parce qu'elle implique des nombreux formateurs, des dispositifs d'analyse clinique de pratiques avec des groupes réduits d'étudiants. Est-ce que tout cet investissement est justifiable ? Nous pensons que oui.

Notes

¹ Les trois formes identifiées par les auteurs sont le « régime d'apprentissage », « l'alternance sous statut scolaire » et « l'alternance postsecondaire » (Landry et Mazalon, 2002).

² L'enquête menée par Laforce (2001), a été réalisée auprès de la première cohorte d'enseignants qui ont été formés dans le nouveau programme de Baccalauréat d'enseignement préscolaire primaire (BÉPEP), d'une durée de quatre ans, implanté dans l'automne 1995 au Québec. L'enquête voulait connaître la perception des diplômés à l'égard du programme, leur degré de satisfaction de la formation reçue, leur vécu lors de leur première année d'enseignement. Dans le même esprit de l'enquête précédente, celle de Giroux (2000), voulait connaître également comment la nouvelle formation du Baccalauréat de l'enseignement secondaire (BES) était perçue par les diplômés des universités québécoises. Ces deux enquêtes ont été soutenues par la Table de concertation réunissant le Ministère de l'éducation et les universités québécoises.

³ La recherche de Gervais et Desrosiers (2005) aborde la perception des enseignants associés, des superviseurs ainsi que des directeurs des écoles. Pour ce texte, nous avons jugé pertinent d'explorer seulement les résultats concernant les deux agents plus directement impliqués dans l'encadrement des étudiants, l'enseignant associé et le superviseur de stage.

Références

- Borges, C. (2004). *Os professores da educação básica e seus saberes profissionais*. Araquara, SP : JM Editores.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*. New York : Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Darling-Hammond, L. Chung, R. & Frelow, F. (2002). Variations in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302.
- Desrosiers, P., Gervais, C., Nolin, C. (2000). Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement. Québec : CRIFPE.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants*. Québec : PUL.
- Giroux, L. (2000). *Enquête réalisée auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat d'enseignement secondaire (BES)*. Étude commanditée par la Table MEQ-Universités et réalisée par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.
- Laforce, L. (2002). *Enquête réalisée auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP), Cohorte 1995-1999*. Québec : Université du Québec
- Landry, C. (2002). *La formation en alternance*. Québec : Presse université du Québec.
- Landry, C. et Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec, entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherche. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance* (pp. 9-48). Québec : Presse université du Québec.
- Lenoir, Y. et Raymond, D. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Paris, Bruxelles : DeBoeck.
- Lessard, C. et Lévesque, M. (1998). La réforme de formation de maîtres au Québec : un premier bilan d'apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. In M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, (Eds.), *Formation de maîtres et contextes sociaux* (pp. 105 -151). Paris : PUF
- Ministère de l'éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues. Direction de la formation et des qualifications. Direction de la formation du personnel scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues. Direction de la formation et des qualifications. Direction de la formation du personnel scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paquet, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants des professionnels? Quelles stratégies, quelles compétences?* Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques. In M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (Eds.), *Formation de maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-199). Paris : PUF.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Tardif, M. (2003). *Os saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro : Vozes Editora.
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). *Formation de maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : PUL.
- Zeichner, K. & Conklin, H. (2005). Teacher Education Programs. In M. Cochran-Smyth and K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education : Report of American Education Research Association (AERA) Panel on Research and Teacher Education* (pp.645-736). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum .

La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ?

**Françoise Pasche Gossin,
Haute Ecole Pédagogique BEJUNE**

francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch

Le dispositif pédagogique de « réflexion sur les pratiques professionnelles » (RSP) mis en oeuvre à la Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne francophone, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), en plate-forme de formation initiale préscolaire-primaire (PFI), sur le site de Porrentruy, est ici présenté comme instrument de la pratique réflexive, spécialement adapté aux divers objectifs de la formation initiale en alternance. Ce dispositif professionnalisant se conçoit également comme démarche de formation permettant de mieux comprendre les enjeux et les options de travaux récents portant sur la formation professionnelle et de ses liens avec l'analyse du travail.

Cet article repose sur deux sources d'informations différentes. La première est la propre expérience de l'auteure animant ce dispositif, en équipe, depuis quelques années et la deuxième source constitue les lectures qui ont permis de corroborer, affiner et enrichir certaines réflexions et apports méthodologiques. Ce texte fait également suite à la présentation d'un exposé réalisé dans le cadre du Forum-recherche 2005 de la HEP-BEJUNE.

L'ambition de cet article ne sera pas tant de promouvoir la « bonne méthode » ou la « bonne pratique » pédagogique de l'alternance. Elle existe certainement mais elle est propre à chaque formatrice et formateur et à chaque apprenante et apprenant. L'objectif tient plutôt de la présentation d'un dispositif de pratique réflexive mis en place en formation des enseignants qui permet d'aider les étudiants à apprendre par l'alternance (Clenet, 2003).

L'essai consiste à exposer, dans un premier temps, quelques notions requises d'une formation en alternance. Puis, dans un deuxième temps, il s'agit d'outiller le formateur, en décrivant un dispositif de formation qui favorise la pratique réflexive et fait vivre l'alternance intégrative. Et enfin, dans un troisième temps, la réflexion s'achève dans la perspective d'ouvrir des pistes autour d'un courant récent dans le champ de l'éducation : l'ergonomie cognitive.

PRINCIPE DE L'ALTERNANCE

Un des principes organisateurs de la formation des enseignants dispensée à la HEP-BEJUNE, est le principe d'alternance. C'est un modèle de référence qui se construit en s'appuyant sur divers dispositifs de formation facilitant la construction des différents savoirs (théoriques, d'actions, d'expériences,...) nécessaires au développement des compétences professionnelles et à l'exercice de la profession d'enseignant.

L'alternance pédagogique peut être définie comme « *une formation professionnelle qui se déroule dans deux lieux distincts, un lieu d'enseignement systémique (l'école, le centre de formation,...) et un lieu de production (l'entreprise,...)* » (Tilman et Delvaux, 2000, p.19). L'alternance est donc celle des lieux, d'une part une institution de formation initiale et d'autre part un terrain de stages. Plus précisément, c'est le « *va-et-vient* » entre un terrain de stages et une école de formation (Perrenoud, 2001). Pourtant l'alternance des lieux ne garantit pas une formation en alternance de qualité. Pour aller plus loin, il faut encore définir les liens qui existent entre ces deux lieux. Ainsi on peut faire émerger différents types d'alternance selon la forme de la collaboration qui prévaut entre eux. Tilman et Delvaux (2000) distinguent quatre formes d'alternance:

1. *L'alternance-fusion* assure, dans un seul et même organisme (versant école ou versant entreprise), la formation à travers une activité productive.
2. *L'alternance-juxtaposition* partage le temps de formation dans deux lieux distincts sans qu'il y ait de liens entre eux. Chaque lieu suit sa propre logique de formation.
3. *L'alternance-complémentarité* répartit les tâches entre les deux lieux (de formation et de production).
4. *L'alternance-articulation* ou *alternance intégrative* se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier. Les apprentissages théoriques et pratiques peuvent s'effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation.

La forme la plus séduisante pour quiconque fait de l'alternance est le quatrième modèle, mais aussi le plus exigeant. Il convient de rester prudent et pour plus de rigueur, il est utile de définir les intentions pédagogiques que l'on veut poursuivre étant donné que la forme d'alternance en dépend pour l'essentiel. Les intentions pédagogiques consistent à :

- recourir plus fortement aux pratiques afin de soutenir et de renforcer cette prise d'expérience naturelle. Prendre en compte les expériences singulières et collectives des étudiants durant les stages. Partir de l'expérience et non de concepts théoriques ;
- créer un pont entre les acquisitions réalisées sur le terrain et celles acquises au sein de l'institution de formation. Toutefois, cela ne suppose pas de réduire la théorie et la pratique à deux entités opposées et complémentaires. Il serait faux de penser que le stage où l'on pratique se réduit à être le lieu qui permet d'ancrer la théorie et que le lieu privilégié de transmission de la théorie est l'institution de formation. L'alternance des lieux n'est pas l'articulation pratique-théorie. L'idéal serait d'exercer l'articulation pratique-théorie dans les deux lieux de formation. Créer un pont c'est aider les étudiants à relier les différents savoirs (d'expériences, théoriques, d'actions,...) entre

eux. Tenir compte de ce qui est fait en institution de formation dans l'élaboration des contenus de formation et de ce qui est vécu sur le terrain lorsque les étudiants sont en stage ;

- favoriser la construction de l'identité professionnelle, c'est accompagner les étudiants à devenir des professionnels sans les réduire aux propres modes de pensées des formateurs. Ces derniers ne peuvent pas forcer quelqu'un à apprendre ce qu'ils pensent être bon pour eux. Ils doivent favoriser le processus d'autonomisation en créant des situations qui permettent aux étudiants d'apprendre. Aider les apprenants-acteurs à intégrer, de manière propre, leurs savoirs, pour en faire quelque chose de convenable, devient une condition capitale;
- sensibiliser aux processus en jeu dans des situations d'interaction qui seront les leurs lorsqu'ils exerceront. Il s'agit de mettre les étudiants en situation de faire et cela en institution de formation.

Ces quelques orientations pédagogiques assez consistantes permettent de définir la forme organisationnelle de l'alternance privilégiée : celle de **l'alternance intégrative**. Elle se caractérise par une forte interaction pratique-théorie et met en avant le postulat qu'un individu ne peut apprendre qu'à partir d'éléments qui ont du sens pour lui. Pour donner du sens, il faut davantage se centrer sur l'apprenant.

Ce constat conduit à centrer les investigations sur quelques dispositifs professionnalisants mis en place au sein de l'institution de formation. Ils ont l'avantage de faire vivre l'alternance intégrative. Ils ne sont pas figés, ils font, d'année en année, l'objet de remaniements et ceci dans un souci d'accompagnement de qualité des étudiants dans la construction et la compréhension de leurs identités professionnelles. On retrouve :

- Les séminaires de réflexion sur les pratiques professionnelles ou d'analyse des pratiques professionnelles s'articulent autour de l'écriture et de la verbalisation, de l'analyse en groupe, d'un incident critique vécu en stage puis de démarches d'écriture réflexive par la tenue d'un carnet de bord.
- Le dispositif lié à l'écriture d'un mémoire professionnel par l'étudiant et à l'accompagnement par un directeur, est une démarche qui est bien au cœur de la construction de l'identité professionnelle et personnelle. L'étudiant prend progressivement la mesure de la complexité de l'articulation théorie-pratique et se construit par l'alternance.
- Les jeux de rôles et les jeux de simulation ont pour objectif immédiat de faire produire un matériel verbal et non verbal qui sera ensuite soumis à l'analyse. Ils permettent de mettre en scène des situations professionnelles redoutées, comme la réunion de parents, mais aussi d'acquérir des compétences communicationnelles et relationnelles. Ils permettent de s'entraîner à la façon de faire la plus efficace dans une situation donnée. Ils favorisent l'émergence du processus identitaire.

- L'entretien d'explicitation, faisant suite à l'action en classe de stage, a pour but de favoriser la mise en mots de la tâche réalisée par l'étudiant. Cette technique de questionnement est une aide à la prise de conscience et à la compréhension du «*ce que j'ai fait au comment j'ai fait*».
- Les récits de vie professionnelle permettent de mieux appréhender son identité et son parcours. Ils permettent de mieux comprendre les événements professionnels par une production de sens et une transformation des pratiques.
- Le matériau issu de la vidéoscopie et/ou de l'autoscopie peut devenir, avec beaucoup de prudence, matière servant à construire des savoirs et à fabriquer du sens.

L'instruction au sosie et l'autoconfrontation croisée sont également des techniques d'animation intéressantes qui peuvent être exploitées pour mettre en valeur l'expérience au travail. Issues de l'analyse du travail (Clot, 2004, Tilman et Delvaux, 2000), ces méthodes fournissent des données sur lesquelles peuvent s'exercer l'analyse du groupe en formation. Elles ne sont pas encore, à ce jour, opérationnalisées en formation initiale mais l'intérêt y est grand.

La suite du propos souhaite se limiter à un seul dispositif favorisant la pratique réflexive, objectif central d'une formation des enseignants. La pratique réflexive doit être perçue comme un moyen de développement professionnel, comme un processus que l'on entraîne, «*comme un travail, qui, pour devenir régulier, exige une posture et une identité particulière*» (Perrenoud, 2001). Selon Paquay (1994), le praticien réflexif se définit comme un professionnel capable d'autoréguler son action, de guider son apprentissage par une analyse critique de ses pratiques. Selon ces perspectives, l'étudiant a besoin, pour faciliter un retour critique sur son action et pour analyser l'expérience vécue, d'outils, d'instruments ou de techniques visant à améliorer ses compétences professionnelles. C'est par l'entraînement qu'il deviendra plus à même de devenir un praticien réfléchi et réflexif.

UN DISPOSITIF AU SERVICE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Dans une formation qui unit pratique-théorie et qui introduit d'emblée la confrontation avec le terrain, le dispositif RSP est-il un outil au service de la réflexivité et de la construction progressive des compétences et de l'identité professionnelle des futurs enseignants ?

Cette question est récurrente au sein de l'équipe des formatrices qui conduit le dispositif de «*réflexion sur les pratiques professionnelles*». Si le oui s'impose dans l'idéal, la réalité est autre, à tel point que la démarche de ce dispositif s'est modifiée mais aussi bonifiée, d'année en année. D'une part parce que les étudiants donnaient à entendre que ces séminaires étaient des moments où les difficultés pouvaient être exprimées et réfléchies en vue de trouver des pistes de changement et d'autre part parce que l'équipe des formatrices développait un savoir d'expérience et des connaissances théoriques sur le sujet.

Réflexion ou analyse ?

L'appellation « réflexion sur les pratiques professionnelles » soulève des questions. Pourquoi réflexion et pas analyse ? Ce qui est rassurant c'est qu'aucun terme ne va de soi et que chacun a du sens si une définition l'accompagne.

Les raisons évoquées sont les suivantes :

- l'expression RSP est admise et inscrite depuis longtemps dans la culture de l'établissement, déjà du temps de l'Institut pédagogique jurassien;
- cette dénomination se rapproche davantage de l'acte pédagogique et moins de l'acte thérapeutique;
- la démarche se réalise dans un espace-temps différent et plus court que l'analyse.

Réflexion signifie selon le Petit Robert : « *retour de la pensée sur elle-même* » et mise en mots. Je réfléchis à haute voix sur ce que j'ai fait. *Pratique professionnelle* renvoie à l'idée d'application et aux procédés pour faire. Pratiquer c'est agir, faire, mettre en œuvre. Le mot professionnel signale de quoi il s'agit : de profession et non de pratique culturelle ou sociale. Ce terme s'attache à un métier, à une profession.

Qu'est-ce que RSP ?

- un travail d'interaction et de réflexion mené en groupe et par le groupe d'étudiants où l'acte de la parole est mis au centre du dispositif ;
- un espace socialisé qui autorise chacun à penser sa pratique vécue en stage, à interroger les situations plus ou moins difficiles auxquelles chaque étudiant peut être confronté ;
- un lieu où la « *souffrance professionnelle* » (Blanchard-Laville, 2001) peut être exprimée, reconnue et partagée ;
- un espace de « *transformation de la plainte* » (Blanchard-Laville et Fablet, 1998, 1999), de micro-changement ;
- une démarche privilégiée d'investigation de la pratique ;
- un outil au service du développement personnel et professionnel ;
- un espace de ressourcement où l'on construit son identité professionnelle ;
- un temps d'échanges des pratiques entre pairs ; un espace où l'on prend en compte la réalité humaine, celle de l'élève et celle de l'enseignant-étudiant ;
- un lieu de transformation du travail, de son organisation et de ses activités. C'est-à-dire un lieu où l'on peut réfléchir sur le vécu et transformer l'expérience en connaissance ;
- un endroit où l'on découvre l'intérêt d'une « mise en mots » des émotions et affects liés aux interactions en contexte professionnel.

Les références théoriques

Les références sont plurielles. Elles sont, selon l'angle d'approche, inspirées des travaux des groupes Balint, de C. Blanchard-Laville et D. Fablet, de M. Cifali et J. Moll pour une approche

plus psychanalytique, des travaux de M. Altet, Ph. Meirieu, Ph. Perrenoud, D. Schön pour une approche plus socio-pédagogique et enfin des travaux de G. le Boterf, Y. Clot et P. Vermersch pour une approche plus proche de l'analyse du travail.

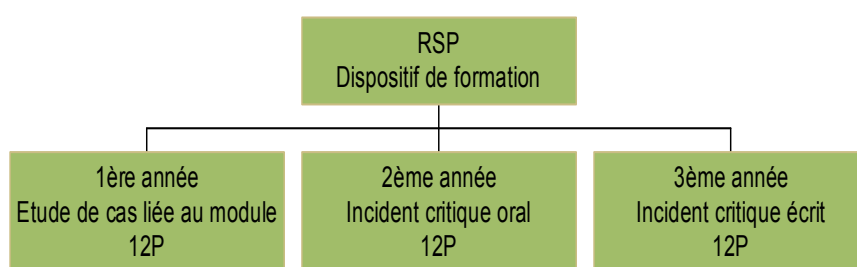
Le dispositif de formation mis en place

L'objectif général de ces séminaires est de conduire une réflexion en groupe à partir de situations réellement rencontrées par les étudiants à l'enseignement durant les différents stages (incidents critiques en 2^{ème} et 3^{ème} année) ou tirées de la réalité scolaire (étude de cas en 1^{er} année).

Les séminaires RSP proposés aux étudiants ont lieu durant les modules de formation, plus précisément durant la phase d'exploitation du module qui fait suite à la phase d'introduction et de stage, à raison de 12 périodes par année (4 x 3 périodes). Une à deux sessions sont mises en place au retour du stage, les étudiants ne sont pas tenus de traiter d'un incident critique survenu à un stage précis. A chaque séminaire, il s'agit :

- de présenter une situation par un étudiant et/ou par petits groupes (en distinguant les faits et les opinions et en précisant son impact émotionnel) ;
- de dire la compréhension qui a été la leur (les étudiants) à l'écoute du récit ;
- de s'exprimer par rapport au récit, de poser des questions d'explicitation (Vermersch, 1994) ;
- de formuler des hypothèses, d'opérer un tri ;
- d'effectuer une synthèse par écrit.

Le séminaire se termine par une synthèse réalisée par le groupe. Il s'agit d'élargir le champ d'étude en le nourrissant de concepts théoriques et de proposer des micro-changements dans la pratique professionnelle. Le dispositif de formation est conçu dans une démarche de progression et de complexification sur les trois années.



La 1^{ère} année, les étudiants connaissent encore peu le terrain, l'instrument utilisé est l'étude de cas. S'appuyant entre autre sur les travaux de Mucchielli (1972), Ouellet (1995), l'étude de cas vise à développer chez l'étudiant sa capacité à comprendre une situation concrète plus ou moins complexe. Pour faire émerger le conflit socio-cognitif, la situation problématique en lien avec le module, par exemple la Violence, est soumise à des petits groupes.

La 2^{ème} année, les étudiants font l'expérience d'une technique appelée l'incident critique oral qui est une description d'un événement important dans la vie professionnelle suivie de l'analyse critique de l'expérience vécue et d'un réinvestissement dans le futur (Dupuy-Walker, 1991). La situation est qualifiée d'incident critique car elle est importante pour soi-même et elle met en jeu des postulats dans la relation éducative. Chaque étudiant explique dans son groupe brièvement un incident critique vécu lui ayant causé une certaine anxiété, un malaise, un stress. La démarche d'analyse se réalise en groupe et porte sur un seul incident critique présenté et sélectionné par le groupe.

La 3^{ème} année, les étudiants exploitent l'écriture personnelle à visée réflexive. A chaque étape, les étudiants ont du temps pour écrire. Le premier temps se nomme le temps du « *dire des difficultés* » (Moll, cité dans Blanchard-Laville et Fablet, 1998). Chaque étudiant-e écrit fidèlement un incident critique réel, vécu, posant problème, soulevant une question et qui n'a pas de résolution immédiate puis le transmet une semaine avant le séminaire à tous les participants. Le discours direct et l'écriture brute avec éventuellement des corrections ajoutées sont vivement recommandés pour l'écriture du synopsis. Le séminaire débute toujours par un rappel des règles de sécurité et du rôle de l'animatrice. Il s'agit d'instaurer un climat de confiance et de non-jugement favorables à l'émergence de la parole. Puis l'étudiant-auteur expose oralement sa situation. Le temps de « *l'intelligibilité* » peut alors commencer, elle comporte une phase de questionnement, d'hypothèses et de réflexion. L'incident critique, mis aux mains du groupe, permet à l'auteur de prendre de la distance et de penser son implication de manière plus sereine. Le troisième temps appelé « *micro-changement* » fait intervenir les pistes d'action et le jeu des possibles. Puis la dernière étape intitulée le temps de « *conscientisation* » se réalise pour tous les participants par l'écriture personnelle du carnet de bord. Cet outil comprend un propre plan d'action, des réflexions personnelles et des références ou concepts théoriques.

Par cette démarche, l'étudiant devient progressivement capable de :

- présenter un incident critique par oral ou par écrit ;
- s'impliquer dans une situation représentée par autrui, être capable d'empathie ;
- repérer les domaines dans lesquels la situation observée se situe (cognitif, affectif, psychomoteur, social, institutionnel) ;
- observer son niveau d'implication personnelle dans la situation ;
- distinguer une difficulté dont l'origine est une relation de cause à effet ;
- connaître différents référentiels épistémologiques (constructivisme, systémique, etc.)

Le dispositif RSP permet de revenir sur l'expérience passée qui s'affine avec le concours du groupe. Ce dernier aide à regarder ce que l'on refuse de voir, à comprendre des signes qui nous échappent quelque fois. On apprend aussi à nommer, à mettre des mots, à faire des liens entre la pratique et la théorie, à construire les compétences et à les mobiliser dans l'exercice du métier. Ce dispositif où l'étudiant éprouve les situations puis en parle, les partage sans craindre de ses incompétences a besoin d'un climat serein où la parole peut émerger.

FORMER PAR L'ANALYSE DU TRAVAIL

L'intérêt des formateurs d'adultes pour la question de l'analyse du travail est relativement nouveau. Ce courant s'intéresse d'une part à la question de la formation par l'analyse du travail ou d'autre part à la question de l'analyse du travail pour la conception de la formation.

L'analyse du travail s'est développée dans la formation professionnelle, à la jonction de l'ergonomie, de la psychologie et de la sociologie du travail. Elle s'est faite davantage connaître, au moment où les méthodes d'éducabilité cognitive, des années 1980, soucieuses de mettre les travailleurs en état d'apprendre à apprendre, se faisaient l'objet de vives critiques. Selon Clot, les « *manières d'apprendre* » ont été alors rapprochées des « *manières de faire* » (2004, p.133). Les deuxièmes manières ont ainsi gagné en importance et l'analyse du travail également. C'est alors que « *le contenu des activités de travail et son analyse ont été regardés comme un moyen d'apprendre* » (Clot, 2004).

Mais qu'en est-il dans le champ éducatif ?

L'analyse du travail s'inscrit dans le courant de l'analyse des pratiques. La différence ne tient pas tant à l'appellation « travail » ou « pratiques » mais plus à la démarche méthodologique, aux cadres théoriques et aux dispositifs de formation s'y rattachant.

Les dispositifs tels que l'instruction au sosie et l'autoconfrontation sont connus en analyse du travail essentiellement au travers des travaux des auteurs Clot et Oddone et de bien d'autres psychologues du travail. Cependant, ils sont encore peu connus dans le champ éducatif.

L'analyse du travail interroge l'écart entre le travail réel et le travail prescrit. Si on est plus près du travail réel et moins du côté du travail prescrit, on améliore le travail de conception de situation, d'outils, de techniques. Chacun est d'avis que la compétence se produit dans l'action située, alors si on intervient sur la situation pour faire en sorte qu'elle soit favorable à la compétence, on produit du sens. Dans cette perspective, l'analyse du travail a beaucoup d'intérêt dans la formation des enseignants car elle peut certainement contribuer à aider les formateurs à répondre à certaines questions : qu'est-ce que je mets en place pour aider les futurs enseignants à faire et apprendre leur métier ? Je me réfère à qui, à quel cadre théorique ?

S'intéresser à l'analyse du travail permet d'ouvrir le champ des actions susceptibles de favoriser la pratique réflexive et ainsi contribuer à la construction des compétences des apprenants nécessaires pour leur métier futur.

Références

- Blanchard-Laville C. & Fablet, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. & Fablet, D. (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Clenet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dupuy-Walker, L. (1991). *La Technique des incidents critiques : un instrument diagnostique et un support à la réflexion critique*. Actes du colloque Pratiques et Formation pratique, tome 2 : 189-202. Université de Montréal.
- Mucchielli, R. (1972). *La méthode de cas*. Paris : Entreprise moderne d'Édition.
- Ouellet, H. (1995). *L'étude de cas : un instrument efficace en formation des maîtres*. Sherbrooke : CRP.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? Recherche et formation, no 16, 7-38.
- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet et B. Séguier, (dir.) *Alternance et complexité en formation. Education&emdash ; Santé&emdash ; Travail social (p.1-20)*. Paris : Editions Seli Arslan, sous presse.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Tilman, F. & Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique Sociale.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Bibliographie sélective

Préparée par Abdeljalil Akkari & Stéphanie Heer

- Agulhon, C. (2002). Préface. In C. Landry, (Ed.), *La formation en alternance – Etat des pratiques et des recherches*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Maurecourt : Mésonance.
- Brisars, E., & Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni: dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue française de pédagogie*(144), 57-68.
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1993). L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles. *Education Permanente*, 115, 7-18.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Paris : Mésonance.
- Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Paris : Mésonance.
- Clavier, L. (2001). *Evaluer et former dans l'alternance. De la rupture aux interactions*. Paris : L'Harmattan.
- Clenet, J. & Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation, des pratiques à construire...* Paris : L'harmattan.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance - Etre formé et/ou se former ?* Paris : L'Harmattan.
- Clenet, J. & Demol, J. N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance – Etat des pratiques et des recherches*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clenet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Collectif. (2003). *La formation par alternance : actes de la journée d'étude organisée par l'unité de recherche-action en formation de formateurs*, 13 juin 2001. Paris : L'Harmattan.
- Collectif. (2004). *Guide des formations en alternance dans l'enseignement*. Edition 2004 : Idecom.
- Combe, M.-C. (1992). *L'apprentissage, entre modèle scolaire et ancrage économique: Les formations en alternance*. Paris : La Documentation française.
- Desmond, S. (2003). *Le guide des formations en alternance*. Paris : L'Etudiant.
- Fuselier, B. & Maroy, C. (2002). La formation en alternance en Belgique francophone: développements pratiques et théoriques. In C. Landry, *La formation en alternance – Etat des pratiques et des recherches*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Education. *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, 3, 27-40.
- Gérard, C. & Gillier, J.-P. (2002). *Se former par la recherche en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Landry, C. (2002). *Formation en alternance : état des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. & Bourdoncle, C. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: utilités et limites. In Y. Lenoir et D. Raymond (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (p. 11-34). Bruxelles : De Boeck.

- Massip, C. (2004). *Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance - Le cas de la formation pédagogique des Maisons Familiales Rurales*. Paris.
- Maubant, Ph. (1997). Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance. *Pour*, 154, 141-161.
- Maubant, Ph. (1998). Transfert et pédagogie par alternance. *Educations*, 15, 50-56.
- Mayen, P. (2000a). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Education permanente*, 141, 23-38.
- Méard, J.A., & Euzet, J.-P. (1995). *L'alternance comme lieu privilégié de médiation*. Nice : UFR STAS et IUFM.
- Merhan, F. (2004). De la formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique. In Ramon Arce et al. (Eds.), *La dimension critique en éducation*. Universidade de Santiago de Compostella, 153.
- Meirieu, P. (1992). La logique de l'apprentissage dans l'alternance. L'alternance et la formation qualifiante. *MAFPEN (Ed.), Actes du colloque «Les jeunes et l'alternance»* (pp. 29-33). Lyon : MAFPEN.
- Perrenoud, Ph. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? In F. Clerc et P.-A. Dupuis (Eds.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Nancy : Éditions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet, et B. Séguier (Eds.), *Alternance et complexité en formation* (pp. 10-27). Paris: Seli Arslan.
- Violet, D. (1997). *Formations d'enseignants et alternances*. Paris: L'Harmattan.