



La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Stéphanie Boéchat-Heer, HEP BEJUNE
Isabelle Caprani, IFFP
Isabelle Capron Puozzo HEP-Vaud
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Isabelle Mili, IUFE/UNIGE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg
Bernard Wentzel, HEP Valais

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Corinne Marlot
et Mylène Ducrey-Monnier

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

THÈME:
***LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN
DIDACTIQUE(S) ENTRE LES ESPACES DE L'ENSEIGNEMENT,
DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION***

Numéro coordonné par
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier
N° 26, 2020

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation

Numéro coordonné par
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier

TABLE DES MATIERES

<i>Éditorial</i> Corinne Marlot	7
LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS DE FORMATION	
<i>«Je n'utilise pas la théorie dans ma pratique de tous les jours». Échanges entre praticiens formateurs et enseignants HEP autour de concepts théoriques issus des didactiques</i> Santiago Hernandez et Mylène Ducrey-Monnier	17
<i>Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste</i> Roxane Gagnon et Christophe Benzitoun	37
<i>Des sites «tâches-concepts» en chimie : un outil didactique pour l'analyse des objets à enseigner dans le programme de chimie de maturité suisse</i> Miguel Herrero et Florence Ligozat	53
LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE	
<i>Les gestes didactiques de métier : un outil d'analyse de la circulation des savoirs entre sphères de l'enseignement et de la formation</i> Fabienne Brière	75
<i>Conséquences de la circulation du concept de matérialité entre la recherche et la formation initiale des enseignants du primaire</i> Claire Taisson	93
<i>Mobilisation et circulation de savoirs scientifiques issus de la recherche en didactique dans un module de formation destiné à des professeurs des écoles stagiaires</i> Géraldine Boivin-Delpieu	113



LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION CONTINUE

<i>Entre formation et accompagnement des enseignants: conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs</i> Jessica Penneman	129
<i>La Communauté Discursive de Pratiques: un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche</i> Corinne Marlot et Patrick Roy	163
<i>Conditions et modalités de circulation des concepts et méthodes de la recherche en didactique des langues et cultures</i> Brigitte Gruson et Carole Le Henaff	185



**LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE
EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS
DE FORMATION**



«Je n'utilise pas la théorie dans ma pratique de tous les jours».
Échanges entre praticiens formateurs et enseignants HEP autour de concepts théoriques issus des didactiques

Santiago HERNANDEZ¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) et **Mylene DUCREY-MONNIER**² (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

À la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, la formation initiale à l'enseignement repose sur un modèle d'alternance intégrateur censé concrétiser une articulation étroite entre théorie et pratique. Ce modèle prend appui sur deux lieux de formation et sur deux types de formateurs³, l'un rattaché au lieu du stage pratique, l'autre à l'institution académique. Cette contribution est fondée sur des rencontres entre praticiens formateurs (PF) et enseignants HEP, dont l'objectif était de faire circuler – du terrain académique au terrain de la pratique – des concepts théoriques issus des didactiques et mobilisés dans un module de formation initiale. Des notes de séance ainsi que des témoignages de PF une année après les rencontres permettent de rendre compte du potentiel de transformation des pratiques professionnelles suite à l'appropriation de nouveaux savoirs théoriques.

Mots-clés: savoirs pratiques et savoirs théoriques, alternance intégrative, formation initiale à l'enseignement, collaboration entre formateurs d'enseignants

Introduction

Le plan d'études du BP⁴ de la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud défend, comme principe fondamental de la formation, une articulation étroite entre théorie et pratique qui se concrétise au travers d'un modèle d'alternance intégrateur (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007). Suivant ce plan d'études, «une démarche intégrative permet à l'étudiant de structurer progressivement ses compétences en prenant appui sur les apports propres de chacun des pôles de formation: la pratique devient objet d'analyse, les repères théoriques permettent de relire les expériences vécues dans les classes, leur articulation devenant ainsi l'élément moteur d'une réflexion

1. Contact: santiago.hernandez@hepl.ch

2. Contact: mylene.ducrey@hepl.ch

3. Pour la rédaction du texte, nous avons opté pour la forme masculine des fonctions assumées par les personnes indépendamment du fait qu'il s'agisse de femmes (le plus souvent) et d'hommes.

4. BP est un acronyme pour Bachelor of Arts/Diplôme d'enseignement pour les degrés Primaires.



critique»⁵. Parmi les moyens prévus pour valoriser cette articulation intégrative, le plan d'études accorde une place importante à «l'analyse des situations d'enseignement, [...] la conduite d'activités en stage en lien avec les modules de formation, [...] des temps d'informations et d'échanges entre les praticiens formateurs et le corps enseignant de la HEP»⁶.

Dans un module de la formation initiale (2^e année de Bachelor), nous tentons de valoriser et de prolonger l'articulation intégrative de la façon suivante :

En séminaire (13 séances hebdomadaires de 1h30), les étudiants analysent des moments d'enseignement qu'ils ont menés et enregistrés en classe de stage et conçoivent des améliorations réitérées de ces moments d'enseignement. Ils mobilisent pour ce faire les outils théoriques étudiés en cours (13 séances qui sont données avant chaque séminaire).

Pour la certification du module, nous formons un jury d'examen oral associant un enseignant HEP et un PF (praticien formateur). Ce dernier examine ainsi, avec un enseignant HEP, les compétences des étudiants à mobiliser des outils théoriques pour l'analyse de leur pratique et la conception de moments d'enseignement favorables aux apprentissages des élèves.

Des échanges avec les PF impliqués dans la certification du module nous ont montré tout l'intérêt qu'ils portent à l'outillage théorique mobilisé et à son utilisation par les étudiants. Cela nous a encouragés à proposer des temps d'échanges à tous les PF susceptibles d'accueillir un étudiant de 2^e année dans leur classe. Une trentaine de PF ont répondu à notre appel et ont participé à des rencontres destinées à échanger sur les contenus théoriques abordés dans le module. Nous avons enregistré des discussions et récolté des questionnaires afin de rendre compte des transformations opérées sur les PF et de l'intérêt, voire de la nécessité d'une telle initiative pour rapprocher les deux terrains et les deux types de formateurs.

Problématique

Un rapprochement nécessaire entre deux types de formateurs

Tandis que la formation «académique» des futurs enseignants repose sur les enseignants de la Haute école pédagogique, la formation pratique est assurée par les praticiens formateurs. Leur mandat stipule qu'ils «contribuent à l'articulation et à la cohérence entre les éléments de formation qui se déroulent dans le cadre de la HEP et sur les lieux d'exercice de la pratique»⁷. Outre l'encadrement, l'accompagnement, le soutien et l'évaluation des étudiants sur leur lieu de stage, les PF ont pour tâche «d'actualiser en permanence [leur] connaissance du cursus de formation des étudiants qu'il[s] form[ent]»⁸. En tant que «garants de la qualité de la formation dispensée aux

5. Extrait du plan d'études du BP de la HEP-Vaud.

6. Idem note précédente.

7. Extraits de la Décision 278 du Comité de direction de la HEP-Vaud. Mandat du praticien formateur.

8. Idem note précédente.



étudiants dans le cadre du stage [...], les PF sont tenus de participer régulièrement aux séances [...] convoquées par un responsable de filière ou un responsable d'UER de la HEP [...] ainsi qu'à] des cours de formation continue destinés aux praticiens formateurs»⁹. Or dans les faits, les PF ne sont que rarement convoqués à des séances organisées par les responsables de filières ou d'UER (Unité de Recherche et de Formation). En consultant le catalogue des formations continues pour les PF, nous remarquons que l'offre vise uniquement le perfectionnement de la pratique d'accompagnement spécifique au PF, aucun cours ne traite des contenus théoriques de la formation initiale. Dans ce contexte, les PF peuvent rencontrer des difficultés à se mettre à jour avec le cursus de formation des étudiants et les concepts théoriques qui y sont abordés. Comme cela a été relevé dans d'autres travaux (L'Hostie, Monney & Nadeau-Tremblay, 2013), un grand nombre de PF de la HEP-Vaud ont également un bagage théorique insuffisant pour soutenir les stagiaires dans l'articulation théorie-pratique. Les rares rencontres ou échanges entre PF et formateurs de la HEP concernent généralement des clarifications quant aux consignes de stage. Il s'agit de séances organisées à bien plaisir et sans valeur de formation. Ainsi, en dehors de la formation de base des PF (CAS), nous relevons que les contenus théoriques délivrés en formation initiale ne font pratiquement pas l'objet d'une circulation entre l'institution de formation et le terrain de la pratique.

La situation vaudoise nous semble caractérisée par un clivage marqué entre les deux pôles de la formation, ce d'autant plus qu'il n'est pas prévu de co-évaluation des compétences professionnelles des étudiants. Les PF les évaluent par l'exercice de la pratique en stage alors que les enseignants HEP les évaluent par la certification des modules (examen écrit ou oral, dossier, etc.). Ainsi les formateurs des deux pôles ont peu d'occasions (ou de contraintes) de coopérer dans leur mission de former les futurs enseignants et de négocier ensemble les contenus et les exigences. Ce manque de coopération tend à entretenir l'incompréhension et la méfiance des uns envers les autres (Joubaire, 2019). Les PF sont ainsi nombreux à rejeter ce qu'ils considèrent comme un diktat théorique, inutile à la pratique. Finalement, les rares occasions pour les PF et les enseignants HEP de coopérer dans leur mandat de formation dépendent pour le moment des initiatives personnelles et de la bonne volonté des uns et des autres. Si de nouvelles modalités de travail incluant les PF viennent d'être introduites à la HEP-Vaud, elles n'existaient pas encore au moment de lancer notre initiative.

Pris entre les PF et les enseignants HEP, les étudiants stagiaires se retrouvent chargés du délicat travail de translation des savoirs pour lequel ils ne sont ni outillés, ni guidés (Caron & Portelance, 2017b). Ils disent parfois avoir à répondre à des demandes contradictoires. Certains étudiants abusent de cette situation pour discréditer le rôle formateur des PF ou des enseignants HEP, lorsqu'il s'agit justifier de leur pratique face aux enseignants HEP ou, à l'inverse, discréditer les enseignants HEP face aux PF. De notre point de vue, le peu de dialogue et d'échanges entre formateurs des deux sphères disqualifie

9. Idem note précédente.



la formation en elle-même. Un rapprochement entre les deux espaces et une meilleure circulation des savoirs nous apparaît nécessaire pour que les formateurs des deux pôles puissent assumer conjointement leur mandat de formation.

Cette problématique n'est pas spécifique à la HEP-Vaud et présente bien des similitudes avec celle décrite par Caron et Portelance (2017a) au Québec. Les auteures relèvent en effet que les formateurs de terrain (PF) expriment des difficultés à guider les stagiaires dans l'articulation entre les savoirs véhiculés par l'expérience pratique et ceux véhiculés par l'institution académique.

Avant de poursuivre sur notre initiative de rapprochement entre les deux types de formateurs, nous présentons succinctement le module dont nous avons voulu partager les contenus théoriques avec les PF.

Un module de la formation initiale sur les régulations et l'évaluation des apprentissages

Dans le cadre d'un module BP sur les régulations et l'évaluation des apprentissages, plusieurs concepts théoriques issus des didactiques sont mobilisés pour étudier, analyser et améliorer les interactions langagières entre enseignant et élève(s). Nous considérons en effet que les apprentissages et l'évaluation des apprentissages se réalisent essentiellement au travers des interactions, lorsque les productions des élèves sont analysées et mises en discussion. Voici certaines des questions soulevées dans le module, accompagnées des concepts théoriques – issus des didactiques – que nous étudions dans les cours. Pour en faciliter le repérage, nous avons mis ces concepts en italique :

- Comment mettre les élèves en situation d'apprendre dans les interactions langagières ?
 - *L'objet enseigné* est révélé par le *dispositif didactique* mis en place par l'enseignant. Le *dispositif didactique* est fait des supports choisis et, de manière prépondérante, des discours produits lors des interactions enseignant-élève(s) (Schneuwly & Dolz, 2009). Il fait l'objet d'une préparation qui permet d'anticiper ce que l'enseignant et les élèves vont faire et dire, lors des interactions, pour favoriser les apprentissages.
 - La circulation entre connaissances et savoirs se joue essentiellement dans les *processus de dévolution et d'institutionnalisation* (Margolinas & Laparra, 2011), au cœur des interactions langagières. Les dysfonctionnements observés avec récurrence dans ces processus sont sources de difficultés d'apprentissage pour de nombreux élèves.
- Dans la gestion du *dispositif didactique*, comment réagir face aux contributions des élèves ?
 - Dans leurs contributions, face à de nouveaux enjeux de savoirs, les élèves ont l'occasion de manifester ce qu'ils connaissent déjà (avec plus ou moins de certitude) et ce qu'ils ne savent pas encore. L'activité d'enseignement-apprentissage peut être ainsi conçue comme un processus de *construction de la certitude* chez l'élève (Sensevy, 2009b). Dans cette *gestion de l'incertitude*, l'enseignant – qui doit amener les



élèves à apprendre par eux-mêmes – ne peut pas tout dire : certaines choses doivent être explicitement exprimées mais certaines choses doivent être tues : l'enseignant doit donc faire preuve de *réticence didactique* (Sensevy, 2011).

- Comment gérer l'hétérogénéité des classes, tout en favorisant les apprentissages ?
 - *L'hétérogénéité didactique* (Chopin, 2011) cherche à mettre en évidence les différences qui apparaissent nécessairement en classe lorsque les élèves sont confrontés au *dispositif didactique* mis en place par l'enseignant (différences dans leurs réponses, productions, stratégies et raisonnements).
 - La gestion de *l'hétérogénéité didactique* repose sur une étroite articulation entre des activités personnelles et des *activités langagières* collectives (Jaubert, Rebière & Bernié, 2012) visant à discuter et négocier les différentes propositions des élèves. Il s'agira lors de ces activités collectives d'apprendre (en parlant) à justifier, à argumenter les propositions en regard des règles, des normes, des définitions et des caractéristiques propres aux savoirs.
 - Les discours produits en classe sont des facteurs importants de *différenciation* clandestine (Kahn, 2010). Certaines manières de s'adresser à la classe peuvent aider les élèves à apprendre, d'autres peuvent au contraire les en empêcher. C'est pourquoi il est important d'analyser la nature des *discours pédagogiques* en regard des acquisitions des élèves (Bernstein, 2007 ; Rochex & Crinon, 2011).

Les éléments théoriques brièvement présentés ci-dessus permettent d'étudier les conditions qui font des interactions langagières le lieu et l'outil privilégiés des apprentissages scolaires (Jaubert *et al.*, 2012). Ce sont ces éléments que nous avons souhaité partager avec les PF.

Cadrage théorique

Les éléments théoriques qui ont orienté notre initiative de rapprochement avec les PF, puis guidé notre analyse des données, articulent deux dimensions primordiales de l'alternance :

i) le lien théorie-pratique et ii) les langages différenciés de la pratique et de la théorie.

Le couple théorie-pratique

L'articulation entre théorie et pratique n'a cessé d'être discutée depuis que le mouvement de tertiarisation des formations à l'enseignement s'est engagé. Le modèle de l'alternance intégrative fait toujours l'objet de discussions dans des publications scientifiques (e.g. Chaubet, Leroux, Masson, Gervais & Malo, 2018 ; Vanhulle *et al.*, 2007) et dans des groupes de recherche (par exemple le LATEFA¹⁰, à la HEP-Vaud).

10. <https://www.hepl.ch/cms/accueil/recherche/laboratoires-hep-vaud/latefa.html>



Depuis une vingtaine d'années, les recherches soulignent la difficulté des étudiants à mettre en relation les connaissances théoriques avec la pratique enseignante (e.g. Beckers 2007; Joubaire, 2019; Portelance & Legendre 2001), mais aussi la difficulté des PF à s'appropriier des apports de la recherche pour aider les étudiants-stagiaires à concilier les savoirs véhiculés sur le terrain avec ceux abordés en formation initiale (Caron & Portelance, 2017a).

Nous adhérons aux travaux qui présentent les concepts théoriques comme des outils permettant d'anticiper et d'analyser l'action, à commencer par ceux de Dewey (1920, cité par Zask, 2015). Pour cet auteur, les notions et les théories doivent être considérées comme des hypothèses. En tant qu'outils, leur valeur réside dans leur capacité à faire apparaître les conséquences de leur usage.

Suivant les propos d'Astolfi (2008), nous pensons qu'il faut voir les concepts théoriques comme des conquêtes scientifiques, y compris en sciences de l'éducation. Ils sont produits à grand frais par les disciplines et les domaines de production des savoirs pour ouvrir à des interprétations expertes du monde et nous permettre de percevoir la réalité de façon inouïe. Ainsi, selon l'auteur, «l'expert est celui qui, dans une situation donnée, «voit» ce qui échappe aux autres, grâce aux ressources de ses concepts bien davantage qu'à la précision de ses sens» (p.17). Astolfi poursuit son propos sur la valeur des savoirs avec un éloge de la théorie. Pour lui, elle constitue toujours un détour par rapport aux besoins immédiats de la vie quotidienne, mais ce détour se fait à la recherche d'une plus grande efficacité: «La théorie permet de *voir mieux*¹¹ et plus loin. Elle choisit un cadrage, elle se focalise sur certaines variables en laissant beaucoup de choses dans l'ombre» (p.30). Il y a toutefois un prix à payer, prévient-il: en réduisant le réel à quelques catégories, le théoricien risque parfois de se condamner au formalisme stérile d'une pensée académique. C'est ce que les PF et les étudiants pourraient reprocher aux enseignants HEP lorsqu'ils peinent à donner du sens aux savoirs de la recherche que ces derniers divulguent dans leur cours et séminaires (Caron & Portelance, 2017b; Joubaire, 2019) et à les mettre en relation avec la réalité de leurs expériences pratiques (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009).

Parler des savoirs

En suivant Mialaret (2011) dans ses réflexions sur les caractéristiques des savoirs en éducation et sur les relations entre pratique, théorie, recherche et formation, nous retenons que les savoirs pratiques s'acquièrent par le biais de l'expérience, de façon généralement peu dicible et peu conscientisée. Ils se construisent au travers de l'expérience dès lors que l'enseignant se donne les moyens d'observer et d'évaluer les apprentissages de ses élèves et d'adapter son enseignement pour en favoriser la construction. Enseigner devient alors une forme de recherche empirique qui produit des savoirs pratiques, d'expérience, d'action, autrement dit un savoir-faire.

11. Nous soulignons ce «*mieux voir*» car il éclaire des résultats présentés plus loin dans le texte.



Nous prenons appui sur la réflexion de Friedrich (2014) – à partir de sa relecture des travaux de Schön et de Ryle – pour relever l'indicibilité du savoir-faire. Pour commencer, Friedrich rappelle l'intention de Schön de dépasser le modèle des sciences appliquées dans son appréhension des savoir-faire spécifiques aux professionnels. D'après Schön, le savoir-faire se distingue des savoirs théoriques et techniques et «il pourrait être caractérisé à l'aide de termes [comme] caché, implicite, pratique et tacite» (Friedrich, 2014, p.170). Les professionnels mobilisent leur savoir-faire avec immédiateté, mais ils ne peuvent ni le décrire, ni le justifier. Ils savent plus que ce qu'ils peuvent dire de leurs actions et «ils se sentent profondément mal à l'aise parce qu'ils ne peuvent pas dire ce qu'ils savent sur la façon de procéder et ne peuvent pas non plus en justifier la rigueur ou la qualité (Schön, 1994, cité par Friedrich, 2014, p.171).» Le problème du savoir-faire serait donc celui de son expression (écrite ou orale) et donc de sa transmission. Mais cette thèse est contraire à celle défendue par Ryle, que Friedrich convoque à la suite de son article, car si l'on pouvait exprimer le savoir-faire par le langage, il se réduirait alors à un savoir théorique. Ryle fait la distinction entre un «savoir que» (*to know that*) et un «savoir comment» (*to know how*). Sa proposition exclut d'identifier le savoir-faire avec un savoir implicite, pas encore explicité ou encore caché, sinon cela laisserait supposer que ce savoir-faire peut être traduit en «savoir que» et conduirait à l'équivalence entre les deux. Nous reprendrons cette proposition dans la discussion.

Nous avons également retenu du texte de Sensevy (2009a), que chercheurs et enseignants ne réalisent pas la même activité, bien qu'ils partagent comme fin commune la réalisation des apprentissages scolaires pour tous les élèves et que, de ce fait, ils n'utilisent pas le même langage. L'auteur relève que la fonction même du langage diffère pour l'un et l'autre : pour l'enseignant, le langage, dans sa fonction première, est la matière même des transmissions scolaires. Lorsqu'il constitue un outil de régulation de l'action – par exemple dans un dialogue avec des collègues – il est produit dans la sémantique familière de l'action. Pour le chercheur, le langage sert en premier lieu à la réflexivité sur l'action et c'est donc un langage des théories et des modèles qu'il mobilise.

Mais alors quel est le langage des formateurs de la HEP, suivant notre contexte institutionnel? Depuis la tertiarisation de la formation, les enseignants de la HEP cumulent des charges d'enseignement et de recherche. Leurs enseignements se fondent sur les résultats des recherches, notamment celles qu'ils mènent dans leur mandat de chercheur. Le langage de cet enseignant est donc celui des modèles qu'il construit et développe dans ses pratiques de la recherche scientifique. C'est aussi celui qu'il utilise par nécessité et par choix pour former à l'action enseignante, dans une perspective réflexive.

Le PF quant à lui est «un enseignant qui concourt, sur le lieu de stage, à la formation des étudiants. Il assure notamment la transposition des acquis académiques vers l'enseignement»¹². Son mandat comporte donc un travail

12. Règlement d'application de la Loi sur la Haute école pédagogique, art. IV, ch. 42.



d'interprétation entre les langues des chercheurs et des enseignants du terrain. Or comme nous l'avons évoqué et comme le montreront nos résultats, certains PF ne maîtrisent pas suffisamment le langage du chercheur.

Description du dispositif de circulation des savoirs

Nous avons relevé plus haut la puissance des concepts et des théories pour éclairer la pratique et orienter des actions plus efficaces. Un objectif de la formation initiale à l'enseignement consiste en effet à former les futurs enseignants pour qu'ils puissent «recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur [leur] pratique pour réinvestir les résultats de [leur] réflexion dans l'action»¹³. Selon la formation que les PF ont suivie (ancienne Ecole Normale, autre HEP) et selon leur ancienneté dans la profession, nous savons que les concepts étudiés en formation initiale ne sont pas nécessairement connus des PF et que, par conséquent, ils ne les utilisent pas pour caractériser les pratiques sur le terrain. Partant de cela, nous avons mis sur pied un dispositif permettant des échanges avec des PF souhaitant découvrir et maîtriser certains concepts théoriques étudiés par leurs stagiaires. Les rencontres ont été conçues par des enseignants HEP qui interviennent dans le module concerné en collaboration avec le PF coauteur de l'article.

Tous les PF des degrés 5-8P (403 personnes) ont été sollicités par mail, via le CefopÉ¹⁴. Notre message prenait la forme d'un appel à collaboration entre PF et formateurs HEP. Souhaitant aborder le thème récurrent du décalage entre théorie et pratique, nous avons annoncé trois objectifs pour ces rencontres :

1. Développer la collaboration entre PF et formateurs pour mieux coordonner nos actions de formation
2. Partager un vocabulaire commun pour décrire l'activité d'enseignement des stagiaires
3. Enrichir les outils permettant d'échanger avec les stagiaires et d'évaluer leur pratique

37 PF ont répondu favorablement à notre appel, relevant très souvent dans leur réponse leur souhait de collaborer et l'ampleur du décalage entre théorie et pratique. Nous avons alors planifié des séries de trois rencontres d'une demi-journée chacune avec des petits groupes de 6 à 10 PF (12 périodes au total, attestées comme formation continue). Les trois rencontres ont été espacées d'un mois environ, laissant le temps aux PF de s'approprier les concepts. Les échanges ont été co-animés par les auteurs de cet article avec l'appui de certains collègues formateurs à la HEP. Nous avons discuté de certains concepts issus des didactiques étudiés en formation initiale dans le module. Nous avons choisi de présenter une liste de notions étudiées en cours et mobilisées pour analyser les interactions langagières avec les étudiants (*gestion de l'hétérogénéité didactique; activités langagières; gestion*

13. Référentiel de compétences professionnelles de la HEP-Vaud, réédition 2015.

14. Le Centre de soutien à la formation pratique en Établissement (CefopÉ) est l'unité de la HEP qui collabore avec les établissements partenaires de la formation pratique des étudiants de la HEP-Vaud.



de l'incertitude ; réticence didactique ; processus de dévolution et d'institutionnalisation ; ... Voir p. 20 pour plus de détails). Le choix de ces termes a été fait à dessein car c'est un jargon peu connu du côté de la pratique, alors qu'en formation, il est exigé des étudiants qu'ils sachent les définir et les mobiliser dans l'analyse des interactions qu'ils mènent en stage. Ces mots rendaient donc le décalage entre théorie et pratique manifeste.

Notre intention était d'échanger de manière horizontale sur les pratiques enseignantes et sur les façons de les nommer sur le terrain et au sein de l'institut de formation. Cependant, les participants ont (r)établi une hiérarchie, prenant des notes et demandant des clarifications à propos de ces concepts théoriques souvent nouveaux pour eux. Les enseignants HEP se sont adaptés aux besoins et demandes des participants ; ces rencontres ont alors pris la forme d'une formation continue plus classique.

Quelques éléments méthodologiques

Nous n'avons pas mis sur pied ces rencontres avec les PF dans le but de mener une recherche. Il s'agissait d'une entreprise de coopération dont le temps consacré serait reconnu en tant que formation continue pour les PF. Notre intention première était d'aller à la rencontre des formateurs de terrain et d'échanger sur le vocabulaire employé pour décrire des pratiques d'enseignement. Cependant nous avons récolté suffisamment de matériau – pendant et après les rencontres – nous permettant de constituer un corpus assez riche pour en tirer quelques résultats significatifs.

- a. Afin de rapporter cette expérience et de garder une trace de ces échanges, nous avons pris des notes manuscrites durant les séances ; dans l'un des trois groupes, les rencontres ont été partiellement enregistrées. Nos notes décrivent le déroulement des séances et consignent quelques commentaires des participants.
Ces réactions, questionnements et témoignages ont été regroupés par thématiques et par chronologie du déroulement des séances, en suivant l'évolution dans le temps des représentations des PF (cf. Commentaires des participants lors des rencontres : évolution du rapport des PF aux concepts théoriques).
- b. À l'issue des trois rencontres, les participants ont donné leur avis en répondant de manière anonyme au questionnaire proposé par la Filière Formation Continue. Une échelle de Likert à quatre modalités permettait aux PF d'évaluer le contenu de la formation et les apports possibles pour leur pratique professionnelle. Un espace était réservé pour les commentaires et les propositions. Nous avons conservé une copie des questionnaires rendus par les 8 participants de la troisième session (cf. Évaluation de la formation par les PF : des apports pour la pratique professionnelle).
- c. Une année après ces rencontres, nous avons souhaité savoir ce qui restait aux PF de nos échanges. Avaient-ils provoqué une transformation des pratiques des PF ? Comment leurs rapports avec les savoirs et les étudiants avaient-ils évolué ?



Pour ce faire, nous avons envoyé un questionnaire à tous les participants. Des questions ouvertes offraient la possibilité aux PF de rendre compte des transformations que ces échanges avaient pu susciter sur leurs pratiques. 10 PF nous ont retourné le questionnaire. Pour l'analyse des questionnaires, nous avons classé les réponses des PF selon différents aspects de la pratique susceptibles d'être transformés, en considérant que l'acquisition de savoirs nouveaux ainsi que les collaborations participent au développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005) (cf. Retour des questionnaires: développement professionnel et transformations des pratiques des PF).

Résultats

Commentaires des participants lors des rencontres : évolution du rapport des PF aux concepts théoriques

Lors des premiers échanges, les discussions ont été vives sur le rôle de la théorie dans la formation. Les PF ont notamment pointé du doigt la complexification du discours de la formation par la théorie, faisant ressortir les conflits générationnels entre enseignants issus de l'ancienne École Normale et ceux formés à la HEP : «*On n'a pas le même vocabulaire, on est d'une autre époque*». ¹⁵ Une participante a reconnu se sentir «*larguée par ce que disent les étudiants*». Lorsque l'on prend le temps d'en parler, le décalage entre théorie et pratique prend effectivement la forme d'un malaise. Certains PF s'accrochent à leur expertise – qu'ils identifient uniquement dans la pratique – et font le constat que «*les stagiaires ne voient pas le vrai métier à la HEP*».

Nous avons mis sous les yeux des PF la liste des concepts étudiés dans le module et les réactions ont démontré une certaine réticence, voire du rejet :

- «*Aucun de ces mots ne m'est connu*»
- «*C'est du chinois*»
- «*Je n'arrive même pas à les prononcer*»
- «*Personne ne parle comme ça*»
- «*C'est une langue étrangère*»
- «*Je n'utilise pas la théorie dans ma pratique de tous les jours*»

En réponse à ces réactions, nous avons expliqué aux PF que les étudiants qu'ils accueillent dans leur classe apprennent à maîtriser ces concepts pour analyser leurs pratiques d'enseignement en classe de stage. Sans être des experts de la pratique, les étudiants passent par l'expertise théorique afin d'accélérer leur développement professionnel ; par ce biais, ils prennent conscience des effets de leur enseignement sur les apprentissages des élèves. À l'inverse, les PF maîtrisent les savoirs d'action sans pouvoir pour autant toujours les relier à des concepts théoriques. Ce renversement d'expertise provoqué par nos discussions a eu pour effet de bousculer les participants et d'orienter nos discussions vers une réflexion sur le langage et les

15. Pour rapporter le discours direct des discussions menées, nous avons opté pour une police en italique entre guillemets.



différentes manières de nommer les savoirs d'action. En faisant notamment référence au jargon médical, la plupart des PF ont pris conscience de la nécessité de parler de son travail avec précision, de nommer ses pratiques à l'aide d'un langage commun, compréhensible et mobilisable par tous les acteurs.

Suite à cette prise de conscience, les échanges ont porté sur les définitions et illustrations des concepts, les PF se montrant ouverts et curieux, certains appréciant de « *savoir enfin ce que l'on demande et dit aux étudiants à la HEP* », d'autres nous faisant part de leur « *plaisir à nommer les choses* ». Entre deux rencontres, ils ont eu l'occasion de mettre leur nouveau lexique à l'épreuve, face à leur stagiaire :

« *Ma stagiaire m'a corrigée sur dévolution-institutionnalisation* »
 « *J'ai beaucoup parlé de réticence didactique* »
 « *Maintenant je parle de ça et j'ai raison d'en parler* »
 « *On gagne en crédibilité* »

Nos notes de séance – analysées chronologiquement – nous permettent de constater que la construction d'un nouveau rapport à la théorie est un processus qui prend du temps et nécessite en premier lieu que les malaises soient exprimés et reconnus. À partir de là, les PF ont pu investir leur rôle différemment, les commentaires de rejet à l'égard de la théorie faisant place, peu à peu, à un début de culture commune.

Évaluation de la formation par les PF : des apports pour la pratique professionnelle.

L'analyse des questionnaires de satisfaction nous révèle que les PF sont très satisfaits de ces échanges. Il s'agit d'un formulaire-type rempli sur demande de la Filière de Formation Continue au terme d'une action de ce type. Le tableau ci-dessous comptabilise les appréciations des PF pour les différents items :

	--	-	+	++
1. La formation a globalement répondu à mes attentes	1	1	3	3
2. Les apports de la formation sont conformes aux objectifs annoncés ou négociés préalablement			2	4
3. Je vois comment exploiter les apports de la formation dans ma pratique professionnelle			1	7
4. Le niveau du contenu scientifique et didactique, ainsi que la documentation proposée étaient pertinents			2	6
5. Je recommanderais cette formation à des collègues			2	6

Tableau 1 : Synthèse des questionnaires de satisfaction rendus au terme de la formation par les 8 participants du 3^e groupe.

Certes la formation n'a pas répondu aux attentes de tous (2 insatisfactions) mais de la majorité des participants toutefois. Une des deux appréciations négatives est corrélée avec le commentaire suivant : « *C'est devenu intéressant sur la fin* », signe peut-être que les processus d'acculturation demandent plus ou moins de temps selon les personnes.



Nous relevons que 7 questionnaires sur 8 attribuent l'appréciation maximale à l'item qui établit le lien entre les apports de la formation et leur exploitation dans la pratique professionnelle. L'ensemble des PF recommanderait la formation à des collègues, qu'ils soient PF ou pas : «*Devrait être obligatoire pour tous les enseignants!*».

Un commentaire en fin de questionnaire retient notre attention et résume bien l'intention principale de ces échanges : «*Mettre des noms précis sur des concepts que l'on n'a plus besoin d'expliquer en utilisant beaucoup de mots ou de phrases à rallonge! Et en plus accompagnés d'exemples concrets. Excellent!*».

Retour des questionnaires : développement professionnel et transformations des pratiques des PF

Nous avons regroupé selon trois catégories les réponses à notre questionnaire, envoyé une année après les rencontres. Ces catégories regroupent des transformations possibles au niveau des savoirs d'action du PF et de l'enseignant du terrain. Elles sont liées aux objectifs annoncés pour notre dispositif de formation (voir p. 24) ainsi qu'aux éléments du cadre théorique qui ont guidé l'élaboration du dispositif de formation, puis notre travail de recherche :

- **Transformations dans l'observation et l'évaluation des stagiaires**
Les concepts théoriques abordés dans nos échanges sont perçus comme des outils pour nommer la pratique des stagiaires, l'observer, l'évaluer, l'analyser.
- **Transformations lors des échanges avec les stagiaires**
La maîtrise d'un nouveau langage, partagé avec les étudiants et l'institution, permet de tisser des liens entre théorie et pratique.
- **Transformations de sa propre pratique enseignante**
Les échanges sur les concepts sont considérés comme moteur, initiateurs d'une pratique réflexive sur ses propres gestes professionnels.

Un tableau reprenant les témoignages les plus significatifs selon ces trois catégories est présenté en annexe. Nous les commentons dans la suite du texte, suivant les catégories définies :

Observation et évaluation des stagiaires

Les PF ayant témoigné des bénéfices de ces rencontres soulignent l'importance et l'efficacité de l'utilisation d'un «*langage commun*», «*adéquat*» et «*pointu*». Un PF souligne que ses observations sont devenues «*plus fines*», alors qu'un autre PF relève que les notions abordées ont «*aiguillé*» sa manière d'observer. Ce vocabulaire nouvellement acquis semble bien leur servir de «*pointeurs*», permettant d'accéder – tels une longue-vue ou un microscope – à des aspects de la pratique jusque-là invisibles ou indicibles mais non moins perçus par les PF. Suivant les propos d'Astolfi (2008) dans son éloge de la théorie, «*les concepts fonctionnent bien comme une sorte de filtre photographique, qui accuse les formes, qui zoome sur certains*



éléments de détails devenant essentiels» (p.30). En élargissant leur champ lexical, nous avons permis aux PF d'affiner leurs observations et leurs évaluations, «*se focalisant sur des aspects plus pointus*». Nous avons enrichi le lexique professionnel, le jargon des PF, en leur donnant accès à une palette plus nuancée pour décrire la pratique enseignante.

Échanges avec les stagiaires

Les transformations majeures suscitées par le dispositif et par une meilleure appréhension des concepts théoriques, concernent les échanges avec les étudiants autour de leur pratique. Les PF se disent mieux outillés pour aider les étudiants à tisser des liens entre théorie et pratique, ils maîtrisent un «*vocabulaire [favorisant] les liens [avec] ce qui a été vu en cours*». Ils rapportent que la communication s'est améliorée, que «*cela a élevé le niveau de discussion et a apporté une réflexion plus riche*». D'une manière générale, l'emploi d'un langage partagé semble avoir permis aux étudiants d'établir de meilleurs liens entre théorie et pratique. Les concepts abordés lors des cours et des séminaires à la HEP font sens dans les stages car le PF en a connaissance. L'étudiant se sent «*rassuré*» et peut parler librement sans avoir l'impression d'être en décalage avec les enseignants du terrain par l'emploi d'un vocabulaire trop académique.

Cette mise à niveau des savoirs théoriques pourrait laisser penser que la relation entre PF et stagiaire est ainsi lissée et que le rapport hiérarchique s'en trouve diminué, or c'est bien le sentiment inverse qui nous est relaté. Quelques PF rapportent avoir acquis davantage d'«*assurance*» et de «*crédit auprès des stagiaires*». En «*élevant le niveau de discussion*» par la maîtrise d'un jargon académique, ces PF ont changé leur posture face aux étudiants. Ils se sentent plus proches de l'institut de formation par l'emploi d'un langage «*uniformisé*». Les PF se positionnent de manière coordonnée par rapport au cursus des étudiants, pouvant ainsi «*contribuer à l'articulation et à la cohérence entre les éléments de formation qui se déroulent dans le cadre de la HEP et sur les lieux d'exercice de la pratique*»¹⁶; ils deviennent de véritables acteurs au cœur de l'alternance. Certains témoignages nous rappellent qu'il s'agit d'un processus toujours en cours, en constante construction, et que «*ce vocabulaire n'est pas encore intégré*».

Pratique enseignante

Au-delà de leur fonction de PF, ces enseignants ont aussi vu leurs propres pratiques évoluer, ou du moins le regard qu'ils portent sur leur enseignement. Cette «*mise à jour*» sur les concepts étudiés à la HEP leur a permis de porter un regard nouveau sur des pratiques longuement éprouvées. Les enseignants ont pu mettre des mots sur des gestes devenus automatiques, qu'ils maîtrisent en experts et qui sont souvent inconscients (Berliner, 1988) ou du moins indicibles (Friedrich, 2014; Mialaret, 2011). Nos échanges sont allés bien au-delà de la simple exposition d'une liste de concepts

16. Cf note 5, mandat du PF.



théoriques, les discussions de fond sur les pratiques enseignantes ont fait «*naître des réflexions*» chez les PF. Ces questionnements réflexifs ont souvent eu un impact direct en initiant une adaptation ou une modification de certaines pratiques. Cette phase de conscientisation de ses propres pratiques et de mise en lien avec ces concepts nouveaux a ouvert un passage permettant de mieux observer, évaluer et échanger avec les étudiants.

Discussion

Nous avons lancé cette initiative et conduit des échanges dans l'intention i) de développer la collaboration entre PF et enseignants HEP afin de mieux coordonner nos actions de formation; ii) de partager un vocabulaire commun pour décrire l'activité d'enseignement des stagiaires et iii) d'enrichir les outils des PF permettant d'échanger avec les stagiaires et d'évaluer leur pratique. Nous revenons sur ces objectifs, avant d'évoquer quelques perspectives pour consolider le partenariat entre les deux types de formateurs chargés conjointement de la formation des futurs enseignants.

La formation des futurs enseignants gagnerait en qualité si les formateurs des deux terrains parvenaient à mieux coordonner leurs actions de formation. Cette coordination passe notamment par le souci partagé de favoriser *in fine* les apprentissages des élèves. Notre recherche nous permet de voir que par l'appropriation de concepts théoriques issus des didactiques – et par conséquent centrés sur les apprentissages des élèves – les PF ont non seulement questionné leur travail de formateur à l'égard de leur stagiaire, mais qu'ils ont aussi été amenés à réfléchir sur leur propre pratique d'enseignement. Le choix des outils théoriques du module – issus des didactiques – semble alors pertinent pour réunir les formateurs autour d'une même finalité et les outils s'avèrent opérants autant pour (re)questionner l'expertise du PF dans son travail d'enseignant que dans celui d'accompagnement des stagiaires.

Notre objectif de partager un vocabulaire commun pour décrire les pratiques enseignantes des stagiaires ne visait pas *a priori* à imposer le langage des enseignants-chercheurs. Au contraire, nous attendions des PF qu'ils puissent aussi exprimer en leurs mots ce que nous désignons par des concepts théoriques et ainsi nous aider à parler des savoirs d'expérience dans nos cours et séminaires. Or cela ne s'est pas produit, malgré nos incitations. D'une part sans doute parce que la relation entre chercheur et enseignant est dissymétrique (Sensevy, 2009a; Weisser, 1998) et qu'elle a généré, malgré nous, des attentes précises de la part des PF: être (in)formés, dans le laps de temps imparti pour nos réunions, sur le maximum de concepts théoriques abordés par leurs stagiaires en formation académique. D'autre part parce que le savoir-faire du praticien est observable dans son actualisation (Friedrich, 2014) mais reste effectivement difficile à exprimer par le discours.

Nos données, bien que modestes, montrent comment les concepts théoriques ont fonctionné pour améliorer l'acuité des PF dans l'observation des pratiques de leur stagiaire. Les mots «*observations plus fines; plus pointues; mieux aiguillées*» témoignent effectivement du potentiel des concepts à faire *mieux voir* à l'expert ce qui échappe aux autres (Astolfi, 2008). Les concepts



fonctionnent comme outillage pour élever le niveau de la discussion, pour faciliter la compréhension des compétences exigées par la formation, pour améliorer la communication, mais aussi pour se donner du crédit auprès du stagiaire en tant que formateur.

Six rencontres ont permis d'atteindre globalement les objectifs que nous nous étions fixés, elles nous ont également éclairé sur notre responsabilité partagée de co-former des futurs enseignants. Comme toute activité coordonnée, celle de la formation académique et pratique au métier d'enseignant doit reposer sur un arrière-plan théorique partagé qui reste très largement à co-construire. Nous avons pris conscience que les moyens nécessaires à la réalisation du mandat du PF n'étaient pas suffisants et que davantage d'actions de coopération devraient être mises en œuvre pour qu'ils puissent contribuer «à l'articulation et à la cohérence entre les éléments de formation qui se déroulent dans le cadre de la HEP et sur les lieux d'exercice de la pratique»¹⁷. Un pas s'est fait dans ce sens, depuis peu, au niveau institutionnel, en associant les PF au dispositif des modules d'intégration.

S'il n'est pas nécessaire, pour être un «bon» enseignant, de partager la culture et le langage de la recherche en didactique(s) et en sciences de l'éducation, il nous semble fondamental pour les PF de connaître cette «langue» et cette culture pour pouvoir assumer leur rôle de formateur et d'interprète entre les savoirs théoriques/scientifiques issus de la recherche et les savoirs d'expérience qui se construisent au travers de la pratique. Disposant de ces connaissances, le PF n'est plus un simple «maître de stage», mettant sa classe à disposition et devant transmettre les ficelles du métier, il devient un acteur incontournable, favorisant la circulation des savoirs entre institut de formation et lieu de stage. Il devient le chaînon – souvent manquant – permettant une articulation fluide entre la théorie et la pratique ; il accompagne et guide les étudiants dans cette alternance.

Se pose alors la question de l'appropriation de cette langue et de cette culture, qui plus est par des formateurs de terrain qui n'entretiennent pas de lien hiérarchique formel avec l'institution de formation, mais seulement avec l'établissement scolaire dans lequel ils enseignent.

Des actions de formation continue des PF – inspirées de notre initiative – pourraient être proposées au catalogue ; sans garantie qu'elles rencontreraient suffisamment d'intérêt pour être pérennisée. La théorie reste *a priori* rebutante pour le praticien, pour qui le savoir d'expérience prime (Hofstetter & Schneuwly, 2009), quand bien même il est également formateur. L'expérience que nous avons décrite montre que cette réaction préjugée, de rejet, s'estompe au fil des rencontres et des échanges pour faire place à un véritable intérêt. Bakhtine (1978) nous rappelle que les mots sont des «étrangers» qu'il faut s'approprier, faire siens, et que ce processus s'avère parfois long et ardu. Par ailleurs, les témoignages des PF concernant les apports et les transformations dans leurs pratiques, laissent entrevoir le potentiel de développement professionnel engendré par notre dispositif.

17. Cf note 5, mandat du PF.



Nous rejoignons ainsi Uwamariya et Mukamurera (2005) pour qui l'acquisition de nouveaux savoirs, ainsi que les collaborations, participent au développement professionnel dans une «perspective professionnalisante». Dans une vision plus pragmatique, peut-être faudrait-il envisager ces rencontres comme des «mises à jour» nécessaires pour permettre aux PF d'aider les étudiants à faire le lien entre théorie et pratique. Dans d'autres professions, il est exigé de maîtriser les dernières techniques et d'être informé des dernières avancées ; pourquoi en serait-il autrement pour les PF ?

Au cours de nos échanges, certains PF ont évoqué d'autres pistes, comme celle d'un glossaire à leur intention qui reprendrait les différents concepts théoriques à connaître et à partager avec les étudiants-stagiaires. Les risques d'un tel document seraient de figer des concepts qui décrivent une pratique en constante évolution et de voir des théories simplifiées au point de perdre de leur pertinence.

En concevant des dispositifs d'ingénieries coopératives, Gruson (2019) a illustré comment des collaborations entre chercheurs et praticiens ont contribué au développement professionnel des acteurs ainsi qu'à l'émergence d'un langage commun. Reste à explorer, dans un prochain dispositif de coopération réunissant les deux types de formateurs, la proposition de Ryle de distinguer le «savoir que» (*to know that*) du «savoir comment» (*to know how*), remise au jour par Friedrich (2014). Cette proposition contient en effet une méthode de connaissance et de représentation du savoir-faire (*knowing how*) consistant à concevoir des listes de propositions hypothétiques et semi-hypothétiques qui peuvent être proposées aussi bien par la personne qui sait faire que par la personne qui observe quelqu'un qui sait faire. Ces listes permettrait de «rendre visible» et de nommer le savoir-faire des PF. Il s'agit d'une piste à explorer, comme moyen de faire émerger un langage de la pratique qui serait la traduction du langage des théories mobilisées par les enseignants HEP et ainsi de mieux reconnaître le savoir-faire des PF. Ce langage issu de la pratique, des savoirs d'action, permettrait également d'enrichir et d'exemplifier les apports des modules de didactique de la HEP. Les enseignants HEP, par une meilleure connaissance du terrain, se verraient ainsi mieux outillés pour expliciter l'alternance.

Conclusion

La tertiarisation de la formation à l'enseignement n'a pas nécessairement facilité l'articulation entre apprentissages professionnels et apports théoriques. Au contraire, selon plusieurs travaux, elle a plutôt engendré des tensions, voire généré des clivages entre théorie et pratique (Chaubet *et al.*, 2018; Feyfant, 2010). Nous avons cherché une manière de contribuer à valoriser l'articulation intégrative grâce à des temps d'échange entre des PF et des enseignants de la HEP, comme le prévoit le plan d'études de notre institution. Nous avons rendu compte de ces échanges à propos des savoirs issus des didactiques et rapporté des témoignages des transformations sur les pratiques des PF. Grâce à ces rencontres, les PF ont initié un processus d'appropriation de nouveaux savoirs.



D'obstacle à la coopération entre formateurs – et donc de barrière dans la formation des futurs enseignants – les concepts théoriques sont devenus un moyen de se rapprocher et d'agir en connivence. Les préjugés et la résistance à accéder à un vocabulaire académique ont fait place au plaisir de partager un langage commun, plus précis et nécessaire à une même compréhension des savoirs pratiques. Les savoirs théoriques deviennent ainsi des outils permettant de mieux appréhender les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Ils en réduisent certes la complexité mais facilitent en retour la planification de l'action et enrichissent la réflexivité. Le jargon des sciences de l'éducation ne se limite pas à des mots mais englobe des concepts, des outils professionnels. Nos échanges avec les PF ont ainsi permis de démystifier la théorie, au sens littéral du terme, c'est-à-dire de la dépouiller de son caractère mystérieux ou trompeusement embellissant.

De tels échanges mériteraient d'être poursuivis et formalisés afin que les formateurs des deux terrains puissent réaliser chacun leur mission et leurs tâches. En attendant la reconduction d'un tel dispositif, nous pouvons nous réjouir de constater que des PF utilisent désormais davantage *«la théorie dans leur pratique de tous les jours»*.



Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, France : ESF.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, France : Gallimard.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New directions for teacher assessment* (Proceeding of the 1988 ETS Invitational Conference, pp. 39-68). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017a). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation*, 45. Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/2555>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017b). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Feyfant, A. (janvier 2010). «L'apprentissage du métier d'enseignant». *Dossier d'actualité de la VST*, 50. Repéré à <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/50-janvier-2010.php>
- Friedrich, J. (2014). Le savoir-faire : un savoir ou autre chose ? Dans J. Friedrich & J. C. Pita Castro (dir.). *Recherches en formation des adultes : Un dialogue entre concepts et réalité* (p. 163-194). Dijon, France : Editions Raison et Passions.
- Goigoux, R., Ria, L. et Toczek-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. Dans R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (dir.). *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 25-44). Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Gruson, B. (2019). *L'action conjointe en didactique des langues : élaborations conceptuelles et méthodologiques*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*. Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf
- Joubaire, C. (2019). Commencer à se former pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 131. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DĀ-Veille/131-septembre-2019.pdf>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique. Un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry & C. Garant (dir.). *Formation continue, recherche et partenariat* (p. 63-91). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Margolinas, C. et Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (p. 173-198). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Mialaret, G. (2011). Savoir théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3^e éd., p. 161-187). Paris, France : PUF.
- Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalités de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (dir.). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 105-128). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Rochex, J.Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.



- Sensevy, G. (2009a). Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération ? Dans J. Clanet (dir.). *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* (p. 127-141). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2009b). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 168, 39-58.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan (dir.). *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles, France : De Boeck.
- Weisser, M. (1998). Le savoir de la pratique : l'Existence précède l'Essence... *Recherche & Formation*, 27, 93-102.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris, France : La Découverte.



Annexe

Observation et évaluation	Échanges	Pratique enseignante
<p>Observations plus fines.</p> <p>Les observations se focalisent sur des aspects plus pointus.</p> <p>Les liens avec certaines notions abordées durant ces rencontres ont aiguillé ma manière d'observer les étudiants.</p> <p>[Prise de conscience de] l'importance d'une observation pointue de ces concepts, suivie d'un retour aux étudiants qui aura été préparé avec le vocabulaire adéquat afin de faire le lien avec les cours.</p> <p>Les critiques [les évaluations] sont plus nourries voire plus pointues.</p> <p>Facilite et permet de varier la rédaction du bilan de stage.</p>	<p>Cela a «élevé» le niveau de discussions et a apporté une réflexion plus riche.</p> <p>Les stagiaires font des liens entre eux par rapport à ce qui a été vu en cours.</p> <p>Ces rencontres ont facilité la compréhension commune de certaines compétences exigées par la HEP.</p> <p>J'utilise un vocabulaire précis, compris par ma stagiaire et en lien avec le référentiel de compétences.</p> <p>Cette formation a changé radicalement ma façon de communiquer avec les stagiaires. Nous utilisons un langage commun, un vocabulaire similaire qui permet une meilleure communication.</p> <p>Un moyen pour être plus clair, en lien avec la HEP.</p> <p>Cela m'a apporté une certaine assurance et me donne du crédit auprès de mes stagiaires.</p> <p>Le fait de reprendre les mêmes concepts que ceux appris à la HEP rassure les stagiaires.</p> <p>C'est, selon moi, l'aspect qui a été le plus impacté. Grâce à ces rencontres, nous avons uniformisé notre «vocabulaire» et nos connaissances communes.</p> <p>Cela nous a permis de réaliser que nous parlions déjà souvent des concepts évoqués, sans pour autant utiliser le vocabulaire adéquat.</p> <p>Les stagiaires apprécient que ces différentes notions, apprises à la HEP, soient abordées dans leur pratique d'enseignement durant le stage.</p> <p>L'utilisation de ce vocabulaire n'est pas encore naturelle pour nous, nous ne l'avons pas encore intégrée de manière courante.</p> <p>Utile lors de conflits avec les stagiaires.</p>	<p>Cela m'a conforté dans mes manières de faire, mes méthodes et m'a permis d'éclaircir le «pourquoi» de certaines de mes pratiques.</p> <p>J'ai constaté que j'étais en accord avec les pratiques enseignées à la HEP.</p> <p>Ces rencontres ont fait naître des réflexions sur mon enseignement.</p> <p>Certaines habitudes ont été remises en question afin d'être maintenues, modifiées ou changées.</p> <p>Quand on prend le temps de réfléchir à ces concepts pour communiquer avec les étudiants et les observer, cela a parfois un effet miroir sur notre pratique.</p> <p>Cela permet de rattacher la pratique à la théorie, de situer mon enseignement dans le contexte de la formation actuelle, de questionner ma pratique.</p>

Tableau 2 : Synthèse des commentaires extraits des questionnaires remplis par les participants un an après les rencontres.