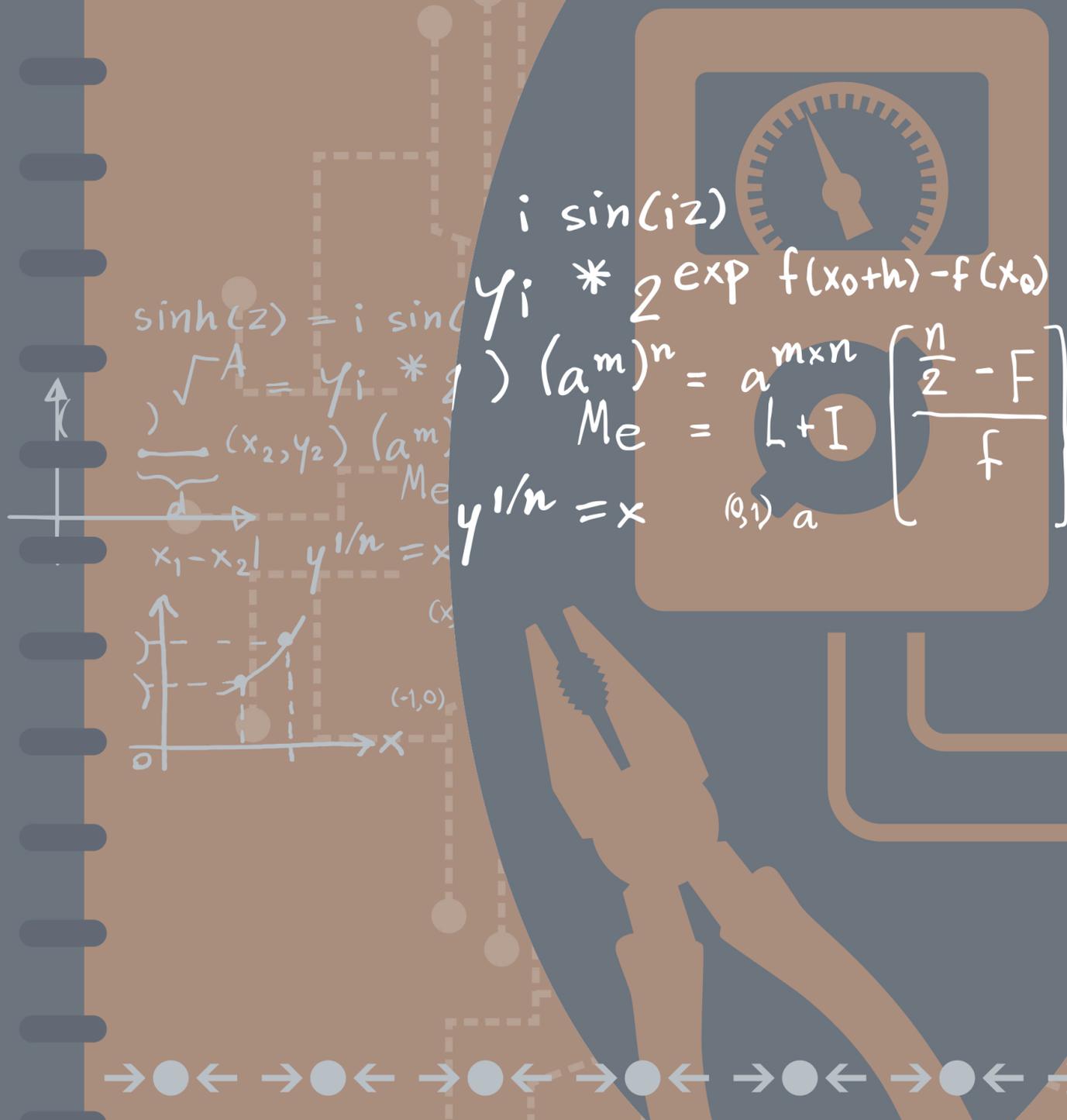




Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
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
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
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

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

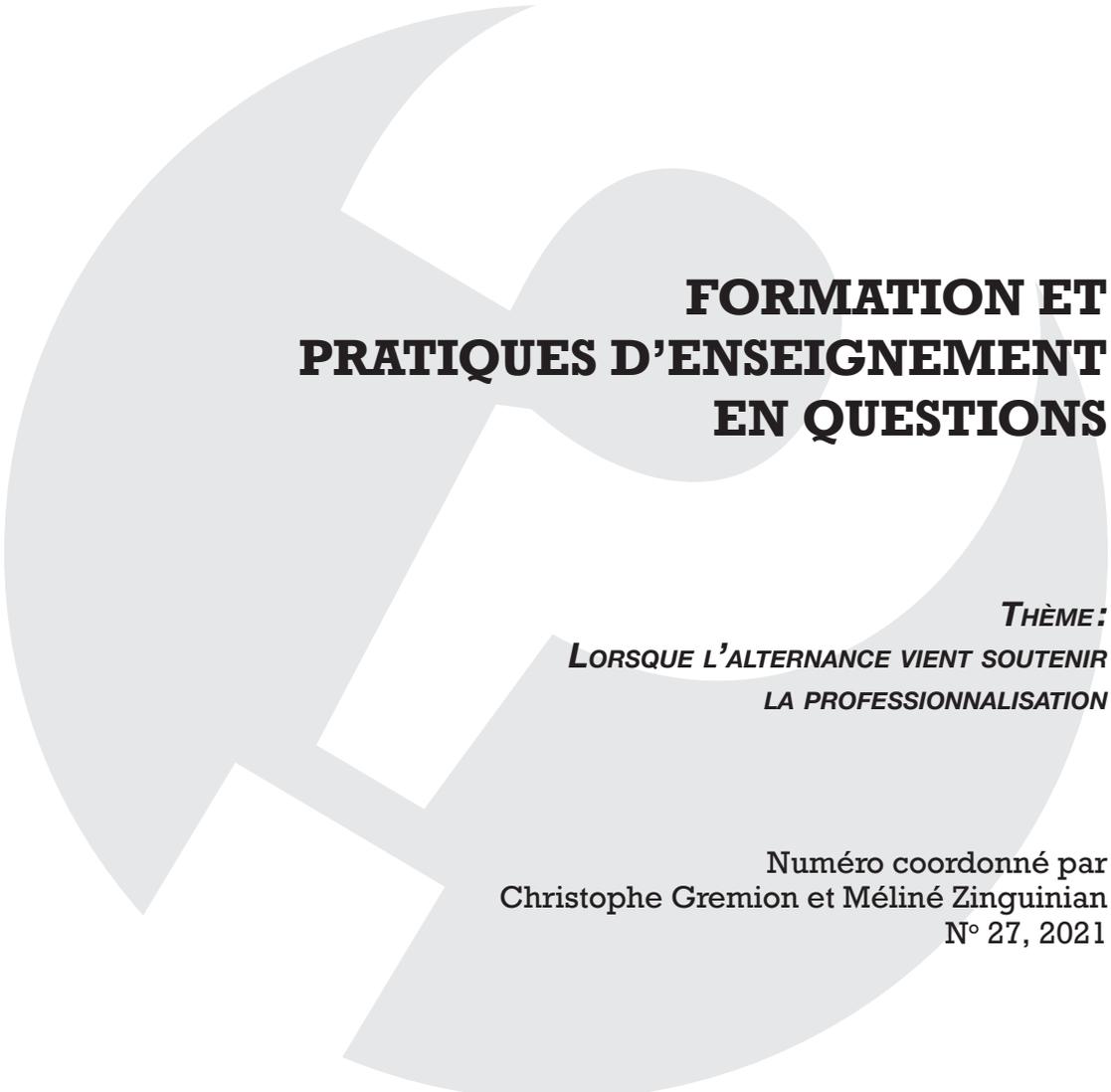
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

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:
***LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION***

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian
N° 27, 2021

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 : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION**



Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance

Marcos MALDONADO¹ (AFORDENS, Université de Genève, Suisse)

Cette contribution porte sur les potentialités didactiques d'un dispositif en alternance créé et utilisé à l'Université de Buenos Aires, Argentine, dans la formation des enseignants de langues pour le degré secondaire. À partir de la notion de systèmes d'activités en interaction (Engeström, 2015), d'activité inter/intra-psychique (Vygotski, 1934/1985) et de réflexivité collective et individuelle (Kaufmann, 2001), les discours des étudiants en formation et les interactions verbales, écrites, contenus dans ces dispositifs seront analysés afin d'observer quelles sont les situations de l'alternance qui sont mises en interaction et la manière dont elles favorisent le développement professionnel. Les résultats montrent que les dispositifs mettent en évidence l'interaction existante entre des situations d'interactivité et des situations d'intra-activité. Par ailleurs, l'alternance entre discours monologiques et dialogiques typiques de ces dispositifs permet de confronter les interprétations des expériences vécues sur le terrain lors de l'analyse de l'activité, en prolongeant de cette manière l'activité productive de l'action.

Mots-clés : Stage en enseignement, dispositif de formation, réflexion collective, développement professionnel, formation en alternance.

Introduction

L'une des principales préoccupations du modèle intégrateur par étapes de la formation par alternance est la relation entre le lieu de formation et l'espace de pratique (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007, p. 11). *Comment intégrer ces pratiques et les savoirs issus de ces deux contextes ? Comment guider les étudiants en formation dans l'interprétation de leurs pratiques et dans la construction des stratégies d'action ? Quels dispositifs favorisent les démarches réflexives et la construction des savoirs professionnels ?* Les dispositifs de formation qui fonctionnent comme des médiateurs entre ces deux contextes proposent des démarches réflexives qui « tendent à aider les étudiants à transformer des savoirs multiples en significations utiles pour penser leur agir professionnel et leur image d'eux-mêmes dans cet agir » (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum 2007, p. 243). Ces problématiques sont au cœur de nos préoccupations et de notre réflexion dans cet article.

Notre recherche vise à étudier les contextes qui entrent en interaction et les activités qui se déroulent au cours du stage en enseignement par la mise en

1. Contact : profmarcosmaldonado@gmail.com



œuvre d'un dispositif innovant utilisé à l'Université de Buenos Aires, en Argentine. Ces dispositifs ont la particularité d'être des textes réflexifs produits en interaction entre le stagiaire, le formateur et les autres collègues formateurs et ils visent à analyser collectivement les expériences d'enseignement en classe dans le contexte scolaire. À partir d'une analyse discursive des interactions verbales présentes dans ces dispositifs, nous essayons de rendre compte des différents contextes qui sont mis en relation par ces dispositifs et la manière dont ils favorisent la construction de nouveaux savoirs professionnels.

Notre article est organisé en quatre parties : tout d'abord, nous présentons les théories qui servent de base à notre étude et qui représentent notre point de vue sur la formation initiale, telle que la théorie historico-culturelle d'Engeström (2015), les systèmes d'activité présents dans le stage en enseignement et la réflexion collective. Ensuite, nous décrivons le contexte de notre étude, la formation des enseignants à l'Université de Buenos Aires, et présentons les caractéristiques discursives des dispositifs analysés. Nous proposons ensuite une démarche méthodologique et d'analyse de ces dispositifs. Finalement, les résultats de l'analyse sont présentés en deux parties : la première partie répond à la problématique des contextes de l'alternance mis en relation par le biais de ces dispositifs et la seconde partie aux types d'interactions verbales et à leur implication dans la construction des savoirs professionnels.

La mise en scène du soi face à l'autre : l'apprentissage dans l'activité

L'activité collective lors de la résolution d'une tâche commune peut conduire le dialogue entre les sujets impliqués dans l'activité à une négociation des rôles et de la manière de faire pour mieux résoudre un problème. Les confrontations qui ont lieu dans ce processus génèrent chez les sujets la nécessité de parvenir à des accords qui permettent d'avancer vers la résolution de la tâche. Dans cette optique, nous pourrions nous demander *quoi, pourquoi et comment* nous apprenons dans le déroulement d'une activité. Ces questions nous placent dans la filiation des théories de l'activité, dans la perspective historico-culturelle d'Engeström (2015), qui tente d'expliquer comment l'interaction entre les sujets lors d'une activité commune conduit à l'innovation et, en même temps, à une expansion des connaissances.

Engeström (2006) soutient que chaque personne qui participe à une activité sociale fait partie d'un système dynamique qui est transformé par le contact et l'interaction avec les systèmes d'activité des autres. L'objectif d'une activité collective est commun à tous les participants. Cet objet commun est ce qui les amène à entrer en interaction les uns avec les autres. La formation initiale des enseignants en est un exemple, puisque les sujets participants, assumant différents rôles et tâches, étudiants, formateurs, sont tous réunis autour d'un objet-but commun qui va être transformé dans la temporalité de l'activité collective. Par exemple, la planification de séquences didactiques lors du stage en enseignement, du moment où elle est conçue jusqu'à sa concrétisation, passe par de multiples transformations, à partir d'une ébauche ou d'un schéma des idées ou de séquences didactiques isolées,



de différentes versions du projet jusqu'à atteindre son état final. Engeström (2006) indique que ce processus de transformation est possible grâce à la médiation d'outils spécifiques (comme les savoirs) de la profession enseignante. Ces instruments possèdent en eux une histoire d'utilisation, une signification propre, élaborés à partir de leur utilisation par d'autres sujets dans un autre temps.

Au-delà de la forme que prend le travail individuel, l'activité s'inscrit dans le système des relations sociales. Dans ce sens, tant le sujet que l'objet sont influencés par les rôles, par la communauté et l'organisation du travail, qu'elle soit verticale ou horizontale, c'est-à-dire les relations de pouvoir qui se manifestent dans cette organisation. Les membres de cette communauté de pratique discutent, par exemple, des activités d'enseignement proposées, de la pertinence des objectifs d'enseignement et même, négocient les critères d'évaluation. Selon Engeström (2006), «the temporal rhythms of work, the uses of resources, and the codes of conduct are also continuously constructed and contested in the form of explicit and implicit rules» (p.2).

Selon cette conception, pour comprendre le développement d'une activité, il faut l'observer au moins en contact avec un autre système d'activité, c'est-à-dire l'activité conjointe entre deux sujets, puisque dans l'interaction les objets, les sens et les significations sont négociés et transformés. Les accords auxquels les sujets parviennent au cours de l'interaction permettent d'atteindre les objectifs de l'activité et, incidemment, un élargissement des connaissances de chaque sujet. Dans cette perspective, les contradictions sont la source de changement et de développement professionnel. Pour Engeström (2006), les systèmes d'activité sont des systèmes ouverts qui favorisent l'entrée de nouveaux éléments, savoirs ou significations, qui peuvent générer des tensions avec d'autres éléments préexistants. Cette tension structurelle provoque des déstabilisations et des conflits entre sujets, mais aussi, une tendance aux innovations qui provoquent des changements dans l'activité. Les tensions qui s'accumulent autour des contradictions permettent aux sujets de commencer à remettre en question certaines règles préétablies. Cela peut faire en sorte que, dans la recherche d'un consensus, l'objet et les motifs de l'activité soient reconceptualisés, ouvrant un horizon de possibilités plus large que le modèle précédent.

Le double objet du système d'activité du stage en enseignement

Le stage en enseignement pourrait être étudié sous l'angle de la théorie de l'activité historico-culturelle d'Engeström, cependant, pour lui, l'apprentissage est considéré comme un incident de l'activité. L'apprentissage n'est pas l'objectif à atteindre par les sujets mais la conséquence de l'activité qu'ils développent conjointement. Contrairement à cette idée, le stage en enseignement a comme objectif le développement et l'apprentissage de certaines compétences liées à la pratique professionnelle de l'enseignement, c'est-à-dire l'acquisition d'un ensemble de savoirs (savoir-être, savoir-faire).



Comme le soutient Pastré (2015), le stage en alternance dans la formation professionnelle consiste à prolonger *l'activité constructive*² sur la base d'une analyse réflexive sur l'action afin de renverser l'apprentissage incident de *l'activité productive* et de le placer comme objet principal de l'activité de formation, c'est-à-dire un apprentissage intentionnel. Si nous partons de la proposition d'Engeström (2015), nous pouvons voir que le système d'activité du stage en enseignement a un objet principal, qui est l'apprentissage des savoirs pédagogiques ou professionnels, et un objet secondaire, qui est l'expérience de l'action d'enseignement sur le terrain. La particularité de ce système est que l'on accède à l'objet principal de l'activité en obtenant l'objet secondaire: le savoir, en tant qu'objet, est atteint (ou construit) par l'expérience de l'action. C'est l'intervention de l'interaction didactique de la situation de formation qui permettra de lier ces deux objectifs.

Interaction et réflexion collective : entre chaos et ordre dans l'activité de formation

Le fait que l'activité du stage se situe dans un contexte de formation initiale implique que le développement professionnel se trouve au carrefour de chemins ou de lignes multiples, parfois contradictoires. La construction de l'identité professionnelle est le résultat de l'ordre que l'étudiant donne au chaos généré par la rencontre entre théorie et pratique, entre l'habituel et le nouveau, entre le social et l'individuel et entre la multiplicité des images de soi et des rôles que le contexte lui impose (Kaufmann, 2004). L'interaction, soit dans le plan symbolique de l'ordre naturel ou de l'ordre social (Kaufmann, 2001), la rencontre entre deux entités-sujets est ce qui provoque le chaos, le désordre, mais en même temps, c'est ce qui permet d'organiser et de retrouver un nouvel ordre (Morin, 2008). Autrement dit, c'est l'interaction qui a la force du développement. Dans ces termes, s'interroger sur le développement professionnel d'une personne dans le cadre d'une formation implique non seulement d'observer ce sujet et son évolution temporelle, mais de l'observer en interaction avec son contexte, avec les autres qui y participent, et de se demander comment ces interactions lui permettent de se développer.

En ce sens, la réflexivité collective dans la formation, est un instrument qui rend visible l'interaction entre l'ordre, le désordre, l'organisation à laquelle Morin (2008) fait référence. Telle que définie par Gremion (2019), suivant Kaufmann (2001), la réflexivité collective axée sur l'activité professionnelle permet de mettre en contact la réflexivité individuelle et la réflexivité sociale, résolvant ainsi les tensions entre le *je-individuel* et le *je-social*, entre ce que je fais (l'habitude) et ce que je pense que je dois faire (la pensée collective). C'est dans la rencontre avec l'autre, avec son regard, avec sa compréhension du monde, avec son *je-ici-maintenant*, que l'on trouve les

2. Dans une perspective de développement, dans l'activité, il est possible de distinguer entre *l'activité productive* et *l'activité constructive*, l'une intentionnelle et l'autre incidente ou conséquente. Par l'activité productive, le sujet transforme le réel, qu'il soit matériel ou symbolique. Les compétences, les savoirs du sujet sont les ressources de cette activité. En transformant le réel, le sujet se transforme lui-même, c'est-à-dire qu'une activité constructive est produite. Dans ce cas, les compétences et les connaissances ne sont plus les ressources mais l'objet de l'activité, «le but visé par l'activité constructive, c'est le sujet lui-même et son pouvoir d'agir» (Pastré, 2015 p. 51).



contradictions de nos actions et qu'un nouvel ordre, une nouvelle action, s'établit. Bakhtine (1984) soutient que le monde est caractérisé par l'opposition entre le monde axiologique du *Je* et le monde axiologique de l'*Autre*. Tous les moments concrets de l'*Être* sont distribués et disposés autour de ces deux centres. L'action, la responsabilité de l'acte part donc de la singularité du sujet, de son temps et de son espace, mais inclut, volontairement ou involontairement, la singularité de l'autre, de son temps et de son espace. Sans critique, c'est-à-dire le regard de l'autre, soutient Gremion (2019), la déstabilisation de la norme, de l'habituel et du connu n'aurait pas lieu, et encore moins la construction de la nouvelle normalité.

Le stage d'enseignement à l'Université de Buenos Aires et ses dispositifs en alternance

À l'Université de Buenos Aires, la formation initiale des professeurs de langues et de littérature espagnoles a une durée de 5 ans. En quatrième année, après avoir acquis les contenus disciplinaires de Langue et Littérature et la formation pédagogique générale, les étudiants accèdent au cycle du professorat où ils apprennent d'abord les contenus de la didactique de l'espagnol, puis ils réalisent les stages en enseignement. Le stage a une durée de trois mois, d'août à novembre. L'activité se développe en alternance entre l'expérience du terrain et les rencontres face à face entre les étudiants-stagiaires et le professeur-formateur à l'université où ils discutent et réfléchissent sur les problèmes présentés sur le terrain. Quelques semaines avant de commencer le stage, les étudiants visitent les écoles et font des observations sur le terrain : ils prennent note des caractéristiques des élèves, du contexte scolaire et du contenu enseigné. Sur la base de ces notes, les stagiaires doivent élaborer un projet de séquence didactique qui est sujet à de multiples révisions et reformulations. Cette activité est réalisée de manière collaborative entre tous les participants de la formation sur le campus virtuel de la Chaire de *Didactique de la Langue et de la Littérature et des Pratiques de l'enseignement*.

Une fois que la version finale du projet didactique a été acceptée par le formateur, les étudiants entrent en action sur le terrain. Les formateurs, pour des raisons opérationnelles, ne font pas de visites de stage. C'est pourquoi, chaque fois que les stagiaires terminent leur cours, ils rédigent un rapport, un récit rétrospectif relatant tout ce qui s'est passé pendant la classe. Ce rapport est téléchargé sur le campus virtuel pour que leurs camarades et les formateurs puissent le lire et faire des commentaires.

Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs en alternance

Les dispositifs de formation utilisés à l'Université de Buenos Aires représentent, dans le contexte argentin, une démarche innovante puisqu'ils offrent une réponse concrète à la nécessité d'aborder par l'écriture les pratiques d'enseignement dans une perspective réflexive. Ces dispositifs ont été créés par la Chaire de didactique des langues et des littératures et de pratiques de l'enseignement en 2002 (Bombini, 2012) et ont été rapidement adoptés par d'autres universités en Argentine.



Le premier dispositif fonctionne comme un instrument discursif pendant l'activité de planification des séquences didactiques. Il est appelé en espagnol «*guión conjetural*», *scénario conjetural* ou *scénario hypothétique* et consiste en un récit réflexif dit «*projectifs*» dans lequel les étudiants relatent, dans un temps futur, les activités qu'ils réaliseront dans chaque leçon et les matériaux qu'ils utiliseront. Ces récits ont une structure narrative typique : situation initiale, élément déclenchant, situation finale, etc. :

1. **C-Nora : (*Situation initiale*)** La première chose que je ferai en entrant dans la classe sera de saluer les élèves. Je vais attendre qu'ils répondent avant de commencer [...] (***Élément déclencheur***) Je leur demanderai ensuite s'ils se souviennent de ce que nous avons vu au dernier cours [...] (***Péripéties***) Je leur donnerai le nouveau texte [...] (***Situation finale***) Avant de terminer, je leur donnerai leurs devoirs et je leur expliquerai [...] La classe se terminera par la remise du matériel de travail.

Les étudiants projettent leurs actions en les plaçant dans une séquence spatio-temporelle :

2. **C-Lucía :** Je leur donne d'abord les instructions de travail, puis je leur explique ce qu'ils doivent faire. Cela ne prendra pas plus de 5 minutes. Ensuite, je leur dis de se diviser en groupes de 3. La salle est grande, je leur demanderai donc de remplir tout l'espace. Les élèves travaillent bien, j'espère donc que l'activité ne prendra pas trop de temps (15 minutes maximum).

Dans ce dispositif ils décrivent les raisons et motifs et imaginent les dialogues ou interactions qu'ils auront avec leurs élèves et les résultats qu'ils souhaitent atteindre. S'ajoute à la caractéristique de la structure narrative, celle du discours intentionnel. Les verbes typiques utilisés par les auteurs sont les verbes d'action et d'intention exprimés dans un futur proche. Dans l'exemple de Nora ci-dessous, nous voyons la confluence du discours intentionnel et de l'explicitation des motifs et des atteintes :

3. **C-Nora :** La première chose que je vais faire, c'est de leur demander ce que veut dire «être romantique» pour eux. Je suis sûre que certains vont commencer à rire, surtout les garçons. Certains diront : «Madame, demandez à X». Si cela se produit, j'en profiterai et je lui demanderai ce que ça veut dire pour lui. J'espère qu'ils vont me donner leur avis. Si personne ne répond, je continue. Je vais leur demander s'ils savent ce qu'est le romantisme - et j'espère qu'ils me répondront, car ils l'ont déjà étudié dans les cours d'art. Si je vois qu'ils s'en souviennent, je leur demanderai si le romantisme est lié à l'idée d'être romantique. Si personne ne répond, je passe à l'activité suivante.

Ils évoquent aussi leurs doutes, leurs craintes, les revers qu'ils peuvent avoir et posent des questions et demandent conseil.

4. **C-Laura :** S'ils ne finissaient pas de lire, je leur donnerais les deux textes à lire à la maison, mais je suis convaincue qu'ils ne le feront pas. Que puis-je faire dans cette situation pour qu'ils fassent leurs devoirs ? Des conseils ?



Ces documents sont téléchargés sur le campus virtuel afin que le reste des camarades et les formateurs puissent les lire. L'accès à ces documents est ouvert à toute personne souhaitant poser une question, faire une suggestion ou une critique. Ceci déclenche une interaction écrite, puisque le stagiaire doit répondre à chacune de ces questions.

5. **C-Laura** : Mon intention serait de lire avec eux «Las ruinas circulares» de Borges, car c'est généralement un texte difficile à comprendre dans une lecture en solo.

Martina (*professeur formatrice de Laura*) : Dans le cas d'une lecture en groupe, comment tu imagines que l'activité se déroulera afin de rendre l'histoire plus accessible ?

Laura : L'idée serait de lire par fragments et d'essayer, par deux, de retrouver le sens de ce qu'ils ont lu.

José (*collègue de Laura*) : J'ai travaillé avec le même texte avec mes élèves et c'était compliqué. Je leur ai pris une vidéo que j'ai trouvée sur Youtube à propos de cette histoire. Après l'avoir lu, nous avons regardé la vidéo et essayé d'établir des relations entre les deux. Peut-être que ça pourrait t'intéresser. Je l'ai trouvé très utile.

Laura : Merci José, ça pourrait être une bonne option aussi.

Dans chaque réponse, les activités originales sont modifiées, soit par des recommandations, soit par une demande du formateur. Les activités reformulées ne sont pas supprimées du document, mais il est précisé qu'elles ne seront pas réalisées et la nouvelle proposition est écrite à la suite :

6. **C-Laura** : L'idée est de commencer par un court poème, attribué à Samuel Taylor Coleridge (je ne ferai pas cette activité à ce moment de la classe, elle serait à la fin, avec l'histoire de Chuang Tzu...).

Le deuxième dispositif est celui utilisé pour rédiger les rapports de classe. Ces dispositifs, appelés «autorregistros», *auto-observation* ou *autorapport*, et ce sont des récits rétroprojectifs qui reviennent sur les actions, les activités et les situations vécues sur le terrain. Les étudiants réfléchissent aux activités qui ont réussi, et tentent de trouver une réponse à la raison de leurs réalisations ou de leurs échecs. Comme les *guiones conjeturales*, ces documents sont téléchargés sur le campus virtuel afin que chacun puisse les lire et poser des questions :

7. **C-Laura** : [...] Plusieurs d'entre eux (*les élèves*) se sont plaints parce que pour eux inclure les 8 contes dans l'évaluation était beaucoup. Je leur ai demandé un par un ce dont ils se souvenaient des histoires et nous avons brièvement rappelé les arguments de chacun des contes. En général, ils s'en souvenaient [...]

Martina : Mais, au-delà du fait qu'ils s'en souviennent, que penses-tu de travailler sur les 8 contes dans l'évaluation ? Avaient-ils déjà travaillé et lu de la même façon, avec une instance d'évaluation écrite ?

À la fin du cours, entre les *guiones conjeturales*, les *autorregistros* et les interactions écrites, chaque document Word, compte environ 40 à 60 pages.



Les activités impliquées dans ces dispositifs

Dans les *guiones conjeturales* et *autorregistros*, trois activités conjointes et interdépendantes sont développées qui se régulent et se nourrissent mutuellement. La première d'entre elles est l'*activité de planification*. Les étudiants projettent leurs cours, activités et séquences didactiques en fonction des connaissances de leurs élèves et des théories didactiques dont ils disposent. Cette activité a lieu avant le stage. La deuxième est l'*activité de réflexion sur la pratique effectuée*, ce qui implique deux choses. Premièrement que les étudiants-stagiaires aient expérimenté l'action et deuxièmement, qu'ils aient mis leurs planifications en œuvre. Après l'action, ils reviennent sur l'expérience et écrivent un rapport basé sur trois points : l'efficacité des activités prévues, leur performance en tant qu'enseignant et les réponses des élèves. Ce retour aux faits a pour objectif d'influencer directement les planifications déjà réalisées pour les leçons suivantes et de les modifier en fonction des nouvelles informations fournies par l'expérience.

La troisième phase du dispositif consiste en une réflexion collective et se structure par une *interaction verbale*. L'interaction avec le formateur et les collègues est fondamentale dans le processus de planification et dans l'analyse des pratiques, puisque c'est le moment où les *guiones conjeturales* et les rapports sont remis en question. L'objectif principal de cette activité est, d'une part, l'acquisition des savoirs pédagogiques, et d'autre part, l'évaluation du processus d'apprentissage des stagiaires. Le rôle du formateur est de *questionner, suggérer, conseiller et problématiser* les situations ou concepts qu'il observe dans la planification et le rapport. Les praticiens, donc, répondent, réfléchissent, reformulent ou justifient leurs affirmations ou leurs actions. L'intentionnalité réflexive des interactions est donc focalisée en deux temps : par une analyse *a priori* de l'action didactique, à partir des *guiones conjeturales* et par une analyse *a posteriori* de l'action didactique, à partir des rapports.

Méthodologie

Ce travail constitue une étude de cas, de type herméneutique-interprétative, basée sur des verbalisations écrites dans le cadre d'une formation en alternance (Balslev, Pellanda Dieci, & Tessaro, 2019). Nous sommes intéressés par le fonctionnement du dispositif de formation utilisé dans la formation initiale des enseignants à l'Université de Buenos Aires. Sur l'observation des dispositifs produits par 5 étudiantes-stagiaires, rédigées en collaboration avec leurs formateurs et leurs camarades, nous nous intéressons à la problématique du rôle que joue ce dispositif dans l'alternance entre le contexte universitaire et la situation de classe dans le contexte scolaire. Nous nous posons les questions suivantes :

- a. Quelles sont les situations ou les contextes d'alternance qui sont mis en interaction et comment ces dispositifs les mettent en contact ?
- b. Quels types d'interactions verbales se produisent par le biais de ces dispositifs et comment permettent-ils le développement de l'activité du stage et la construction de nouveaux savoirs ?



Pour l'analyse de nos données, qui présentent une texture discursive particulière et sont fortement ancrées dans le contexte de la formation, nous partageons la position d'Engeström (2015) qui s'intéresse à l'activité dialogique, car à travers les mots des sujets, il est possible d'entrer dans les constructions de significations qu'ils réalisent au cours de l'activité. Les contributions des théories du discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002, Maingueneau, 2014, 2016) nous aident à aborder de manière qualitative l'expression singulière de chaque étudiant dans l'activité de la formation. Pour mieux la comprendre, il faut replacer cette expression dans son contexte. Il s'agit de prendre le mot comme source d'analyse pour arriver à la signification (Fons et Palou, 2014). Les méthodes d'analyse les mieux adaptées aux besoins de notre étude sont celles issues de l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et de l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1989).

Notre procédure s'est déroulée en quatre étapes. La première a été le recueil de données contextuelles à travers des entretiens avec les personnes impliquées, tant les étudiants et les formateurs que les responsables de la formation, et des notes de terrain qui nous ont fourni des informations pertinentes afin de placer les productions écrites des étudiants dans la chronologie de l'activité. La deuxième étape a consisté en le recueil de notre corpus d'analyse, les récits projectifs et rétroprojectifs, ainsi que la constitution de cas. Autour de ces données, nous avons construit 5 cas de formation, que nous avons identifiés avec le code **C-Laura**, **C-Clara**, **C-Lucia**, **C-Nora**, **C-Julietta**. Chacun des cas est constitué autour d'une étudiante en stage qui est l'autrice principale du document écrit, de son formateur, le professeur universitaire responsable de la commission de travail³ et des collègues qui vont intervenir dans la rédaction du document. L'étape suivante a été l'analyse discursive des documents recueillis. Nous avons effectué une analyse catégorique et séquentielle (Cambra Giné, 2003) qui nous a permis d'accéder aux différentes dimensions du discours :

- la *dimension énonciative*, la construction spatio-temporelle du *Je-énonciatif* face à l'image spatio-temporelle de l'*Autre* (Bakhtine, 1984; Balslev, 2017) ;
- la *dimension épistémique*, les savoirs convoqués dans la réalisation de l'activité qui nous donne accès au *Je-épistémique* (Filliettaz, 2018, p. 131) ;
- la *dimension relationnelle*, la construction des rôles, les positions et les faces de ceux qui interagissent (Filliettaz, 2018, p.107-129) ;
- la *dimension pragmatique*, la dimension performative du langage, les actes de parole directe et indirecte (Searle, 1980) ;
- la *dimension thématique*, la construction du contenu de l'interaction (Palou et Fons, 2013).

La quatrième étape, basée sur les résultats offerts par les étapes précédentes, a consisté à analyser l'activité en se basant sur la théorie de l'activité historico-culturelle d'Engeström (2015).

3. Chaque commission de travail est composée d'un formateur et de vingt étudiants stagiaires.



Les résultats de nos recherches sont exposés dans les deux paragraphes ci-dessous. Dans la première partie, nous présentons les différentes activités qui se manifestent à travers ce dispositif et leur corrélation dans l'espace-temps du stage en enseignement. Dans la deuxième partie, les événements qui interviennent dans la construction des connaissances des stagiaires.

Résultats

L'espace-temps de l'alternance

Nous nous sommes notamment interrogés sur les situations ou les contextes qui interviennent dans l'alternance et sur la manière dont ces dispositifs permettent de les mettre en contact. Les résultats de l'analyse du niveau énonciatif du discours des étudiants, plus précisément le positionnement spatio-temporel des énonciateurs, nous ont permis d'aborder ces problèmes. L'identification des déictiques spatiaux et temporels (Maingueneau, 1999), c'est-à-dire l'*ici* et le *maintenant* du *je énonciatif*, nous montre, au moins, trois situations bien définies par lesquelles les étudiants transiteront dans la temporalité de l'activité de stage. Ces trois situations sont mises en évidence dans les exemples suivants :

8. **C-Lucía** : [...] Quand les élèves auront fini de lire le texte, je demanderai à deux d'entre eux de m'expliquer ce qu'ils ont compris de la lecture...
9. **C-Lucía** : [...] Après la lecture, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient compris. Aucun d'entre eux n'a répondu. Certains m'ont dit que rien. À ce moment-là, je me suis rendu compte que le texte que je leur proposais était très compliqué pour eux.

Dans les exemples (8) et (9), l'espace dans lequel se situe l'énonciateur est le contexte de la classe, dans l'école. La différence entre les deux est la temporalité, alors que dans (8), l'énonciateur parle d'un avenir, d'un temps futur, *je demanderai*, dans (9), il se positionne dans un avant, un temps passé, *j'ai demandé*; *À ce moment-là, je me suis rendu compte*. Cette différence de temps correspond à l'une des caractéristiques des dispositifs par rapport au temps dans lequel l'action est représentée : dans les récits projectifs, l'action est future, c'est une projection des actions qui auront lieu dans le contexte de la classe, tandis que dans les récits rétroprojectifs, l'action est présentée comme quelque chose qui a déjà eu lieu. Ces deux exemples témoignent d'une des situations de l'alternance qui interagit dans ces dispositifs : la situation de classe dans le contexte scolaire. Dans ce type d'énoncés, nous avons constaté une prévalence de verbes d'action, tels que *demander*, *répondre*, *guider*, *expliquer*, des verbes qui se réfèrent à des actions propres au discours d'enseignement (Jorro, 2002 ; Bucheton, 2008). À partir de ces éléments, nous pouvons dire que le temps et l'espace représentés sont ceux de l'action et qu'ils sont associés au terrain.

10. **C-Laura** : S'ils ne finissaient pas de lire, je leur donnerais les deux textes à lire à la maison, mais je suis convaincue qu'ils ne le feront pas. Que puis-je faire dans cette situation pour qu'ils fassent leurs devoirs ? Des conseils ?



11. **C-Nora** : Comme nous en avons discuté mardi en commission, je vais essayer de faire en sorte que les élèves écrivent les histoires sans avoir besoin de consulter la partie théorique[...]

Si nous confrontons ces deux exemples, la temporalité à laquelle ils se réfèrent est également différente, mais le contexte dans lequel ils se situent et le rôle assumé par les énonciateurs est le même. L'énoncé de l'exemple (10) est situé dans le présent de l'énonciation, *je suis convaincue*. La question à la fin est adressée à la communauté de pratique à laquelle elle participe, *Que puis-je faire dans cette situation pour qu'ils fassent leurs devoirs? Des conseils?* Elle, Laura, assume donc son rôle d'étudiante en formation face à sa formatrice, avec qui elle a une relation asymétrique *étudiant-professeur*, et de collègue face à ses autres camarades avec qui elle a une relation symétrique. De la même manière, nous voyons dans l'exemple (11) une référence concrète à une date, *mardi*, à un lieu, *en commission* (à l'université), et à un interlocuteur, la formatrice, *comme nous en avons discuté*. Ces indicateurs nous permettent de savoir que l'énonciateur est situé dans un contexte dans lequel l'action déclarée devient un sujet ou un thème d'une interaction verbale. Contrairement à la situation sur le terrain où les énonciateurs utilisent un discours monologique pour raconter les actions, dans cette situation le discours est dialogique, l'énonciateur s'adresse à un interlocuteur défini. Dans ces énoncés, les marques personnelles de la deuxième personne, *tu/vous*, apparaissent et les structures conversationnelles (*paires adjacentes*) sont fréquentes, ce qui permet de construire collectivement la progression thématique de l'interaction. Quant à l'espace occupé par cette situation, les deux exemples cités feront référence à deux lieux communs, d'une part, la référence aux commissions de travail de l'Université (11) et, d'autre part, l'espace du campus virtuel, associé au présent de l'énonciation (10).

12. **C-Nora** : Après avoir écouté les discussions de mes camarades mardi dernier sur le problème des téléphones portables en classe, j'ai compris que c'est un problème qui nous touche tous et qu'il est difficile à contrôler. Je pense que si j'aborde ce sujet avec mes élèves et que je les implique dans la recherche d'une solution, je pourrai peut-être obtenir un engagement de leur part [...]

La troisième situation mise en relation est située en dehors de l'espace-temps du terrain et en dehors de l'espace-temps de la formation. Cette situation est placée entre les deux contextes, après l'action et avant la formation. L'exemple (12) illustre parfaitement cette situation. L'énoncé commence par une délimitation temporelle très précise, *mardi dernier*. Ce déictique temporaire est ancré dans la situation de formation à l'Université, mais l'énonciateur ne se place pas dans ce temps-là. Il focalise son discours sur ce qui se passe après ce jour-là : *Après avoir écouté X mardi dernier, j'ai compris que P*. L'énonciateur, après avoir temporairement localisé sa réalisation, la conclusion à laquelle il est arrivé, revient au présent de l'énonciation, *je pense que...*, qui se trouve au moment précis de son écriture sur le campus virtuel, pour projeter une action : *si j'aborde ce sujet avec mes élèves et que je les implique dans la recherche d'une solution, je pourrai peut-être obtenir*



un engagement de leur part. L'action contenue dans cette phrase est future puisqu'elle est exprimée à travers le système hypothétique, le potentiel si + présent / futur. Cette structure, plus le modalisateur *peut-être*, positionne cette action comme une possibilité non fiable, c'est-à-dire comme quelque chose qui n'est pas sûr qui va se produire. Du point de vue phénoménologique, selon Schütz (2008), le fait que la projection de l'action soit présentée comme quelque chose qui est (peu) possible dépend du degré de certitude ou d'évidences fiables que la personne possède sur les événements à venir. Si nous observons le processus logique sous-jacent à l'enchaînement de ces énoncés, c'est-à-dire la structure profonde de ces phrases, nous voyons une relation de cause-conséquence dans la succession des événements: la discussion des camarades a provoqué une prise de conscience, *j'ai réalisé*, qui a ensuite conduit à une réflexion, *je pense*, et a une prise de décision ou à une projection de l'action, *si j'aborde ce sujet*. Nous ne pourrions pas dire qu'entre *mardi dernier* et le moment de l'énonciation, le rôle assumé par le «je» est celui d'étudiant ou d'enseignant, mais qu'il s'agit d'un «je» réflexif qui tente de comprendre les événements vécus afin de pouvoir se projeter vers le futur. L'activité réalisée par ce «je» n'est pas en interaction avec un autre. Elle est le résultat d'un dialogue avec soi-même. Ce dialogue, déclenché par l'interaction avec ses camarades, a des effets directs sur l'action ou l'intention de l'action. Le dialogue avec soi-même (l'intra-activité) est important dans le processus d'alternance car c'est le moment où le sujet réfléchit et donne un sens à ce qui a été vécu sur le terrain ou en formation. Les traces de cette situation se trouvent dans les verbes des processus mentaux tels que *penser, imaginer, croire*, etc. et qui sont ancrés au moment précédant le moment de l'écriture ou au présent de l'énonciation, ce qui signifie que la pensée va être exprimée comme quelque chose qui est conclu, *j'ai pensé, j'ai réalisé*, ou comme un processus passé, *je pensais, je réalisais*, ou comme un processus en cours, *je pense, je réalise*. Quelle que soit la modalité dans laquelle la pensée est exprimée, il s'agira d'une intra-activité dans laquelle le «je-réflexif» dont nous parle Gremion (2019) en citant Kaufmann (2001) devient évident.

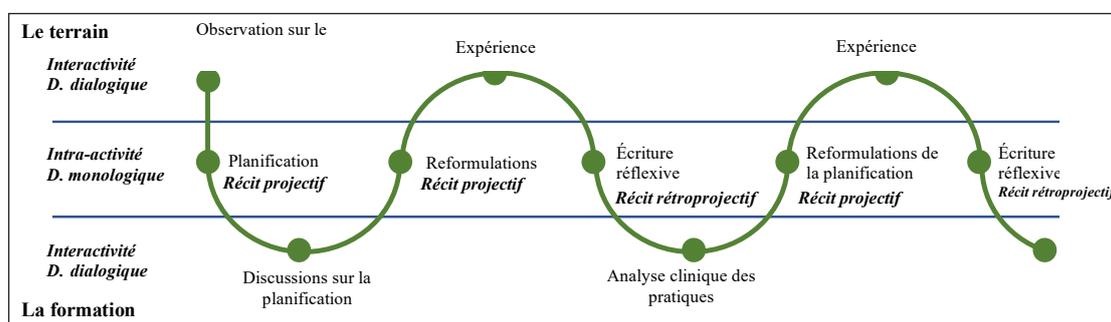


Figure 1 : La programmation de l'alternance et l'interaction entre les différentes situations mises en relation



Ces résultats nous indiquent donc que l'alternance dans cette formation implique le passage par trois situations qui peuvent être bien caractérisées par leur localisation spatio-temporelle, *sur le terrain/dans la formation, avant-maintenant-après*, par le type de discours utilisé, *monologique/dialogique*, et par le type d'activité qui prédomine, *intra/interactivité*. On peut représenter cette alternance entre ces trois situations à travers la *figure* suivante, qui nous montre l'idée de l'aller-retour dans la progression temporelle du stage en enseignement.

Activité, interaction et transformations

La caractéristique la plus évidente de ces dispositifs, comme nous l'avons déjà mentionné, est l'interaction verbale. Cette interaction est manifestée par le discours *monologique* et *dialogique*⁴. Le discours monologique est utilisé par les étudiants qui assument le rôle d'enseignant et relatent les séquences didactiques réalisées ou à réaliser dans leurs cours. Bien que ces écrits aient un interlocuteur identifiable, le formateur et/ou les camarades, il n'est pas directement mentionné dans le discours. Au contraire, le discours dialogique privilégiera la structure des paires adjacentes et les marques déictiques de l'interlocuteur sont présentes dans les énoncés. Une autre différence entre ces deux types de discours réside dans le niveau référentiel des interactions et dans l'intentionnalité. Dans le monologue, la référence est l'action sur le terrain. Les étudiantes-stagiaires sont celles qui ont un contact direct avec le contexte scolaire et en fonction de cette référence externe, elles construisent leurs discours. L'intentionnalité est donc la régulation de l'action future, comme on peut l'observer dans le récit rétroprojectif de Laura.

13. **C-Laura** : Je leur ai demandé s'ils (*les élèves*) se souvenaient des tableaux du réalisme (Je les avais emmenés pour les contraster avec le romantisme). Je leur ai demandé « Les peintures de Dali ont une ressemblance avec les tableaux du réalisme ? » GL répond : - Oui, ils se ressemblent. Ils ont des éléments réalistes. (Je n'ai pas retenu cette remarque à ce moment-là, mais je dois me souvenir de le reprendre lorsque nous verrons la définition théorique du genre fantastique, puisque la construction de l'environnement réaliste est l'un des éléments fondamentaux)

Dans cet exemple, Laura, au-delà de la reproduction du dialogue qu'elle a eu avec ses élèves, se rend compte à ce moment-là qu'elle n'a pas réalisé l'importance de la réponse de GL, l'élève, *Je n'ai pas retenu cette remarque*. Cette prise de conscience se fait au moment de l'écriture de son récit et c'est à cet instant-là qu'elle s'engage dans une action future pour corriger son action passée, *je dois me souvenir de le reprendre*.

Dans les discours monologiques, c'est le rôle d'enseignant ou d'enseignant-stagiaire qui entre en jeu. À partir de ce positionnement, les étudiants tentent de construire une image positive du *je-enseignant*, en l'associant à l'image du :

4. A travers le discours monologique, l'énonciateur construit son discours autour d'un « je », sans inclure les marques énonciatives de son interlocuteur. Le discours dialogique, au contraire, le sujet auquel il s'adresse, l'interlocuteur, est présent dans le discours de l'énonciateur (Charaudeau et Maingueneau, 2002).



- *je-héroïque* qui sort victorieux d'une situation compliquée, « **C-Laura** : aucun d'entre eux n'a apporté le matériel que j'avais demandé. Tout ce qui avait été prévu s'est effondré. [...] Finalement, j'ai réussi à développer le contenu et les élèves étaient contents... »;
- *je-dynamique* qui réagit rapidement à l'inattendu, « **C-Clara** : pendant la lecture, je me suis rendu compte que les élèves ne comprenaient pas et je voyais qu'ils commençaient à se distraire. À ce moment-là, je décide d'arrêter l'activité et nous commençons tous à lire le texte paragraphe par paragraphe, en nous arrêtant sur les idées principales. »;
- *je* qui guide et atteint les objectifs proposés, comme on peut le voir dans l'exemple (13) ci-dessus.

La narration de l'action dans les dispositifs projectifs et rétroprojectifs, tel que nous l'avons vu, représente une construction symbolique de la réalité vécue par les étudiants. L'ordre et la sélection subjective des événements racontés et l'explicitation des intentions et des objectifs des actions sont des marques de processus de sémiotisation qui se reflètent dans les discours. L'étudiant, à partir de son *je-ici-maintenant*, interprète son expérience dans le monde, son rôle dans les événements, en attribuant un sens à ce qui s'est passé (ou se passera) et en ordonnant ceux-ci dans une logique causale. Ce processus de sémiotisation intervient à un moment différent du moment de l'action (passé ou futur). De cette position, l'étudiant ordonne son discours en se basant sur l'interprétation des faits et l'image sociale de soi qu'il veut projeter sur les autres (Kaufmann, 2004). Cela nous amène à considérer ces discours monologiques comme des discours argumentatifs au sens de Grize (1996) puisque les *schématisations* créées par les énonciateurs ont pour but de faire voir quelque chose à quelqu'un « de ce qui est conçu ou d'une certaine image de la réalité » (p.50). La simplification de la réalité effectuée par le « *je-biographique* » (Kaufmann, 2004) dans les récits est aussi une marque de subjectivité.

Au contraire, dans le discours dialogique, la référence n'est plus l'action mais le discours monologique produit par les étudiants. L'intentionnalité des interactions est la régulation des conceptions et des sous-jacents (Buysse, 2011). Si l'on se souvient, les autres participants de la formation, les collègues et les formateurs, n'ont pas accès au terrain, par conséquent, le seul accès à cette référence externe se fait par le biais des récits fournis par les étudiantes-stagiaires. Dans l'exemple suivant (14), nous pouvons voir que Julieta propose une activité pour travailler avec ses élèves, mais elle ne se réfère pas aux caractéristiques de l'école. Elena, sa collègue, lui demande de fournir cette information afin de pouvoir, ensuite, faire un commentaire sur la pertinence de cette activité :

14. **C-Julieta** : Je vais probablement faire une très brève présentation de ce que je vais faire pendant mon stage, car le professeur Torres en a déjà parlé aux élèves. Ensuite, je vais leur passer une feuille pour qu'ils puissent écrire leurs noms et leurs e-mails, ou sinon, leur numéro Whatsapp.
- Elena** : Quelles sont les caractéristiques de l'institution où tu vas travailler ?



Julieta : C'est une école publique et tout le monde a un téléphone portable (smartphone, je l'ai remarqué lors de mes observations) et aussi des ordinateurs.

Martina : Au-delà de l'institution, quel est le but de leur demander leur numéro de téléphone portable ? Il s'agit d'une question un peu plus complexe... Qu'en penses-tu ? Pensons au sens, aux risques, aux objectifs... à la relation professeur-élève (et dans ce cas, stagiaire), pensons aux âges avec lesquels nous interagissons...

Le discours monologique produit par Julieta devient l'objet de l'interaction et, par conséquent, un élément cible de changement, comme on peut le voir dans l'intervention de Martina, sa professeure-formatrice. La confrontation dialogique entre eux met en évidence les contradictions dans les représentations de Julieta, comme on le voit dans la réponse de Martina, qui aperçoit dans l'intention de l'action un problème ou un risque dans la relation enseignant-élève. Cette interaction devient donc une négociation de sens qui vise à réguler les conceptions, les savoirs et les représentations, ainsi que les sous-jacents. On peut voir un exemple de ce processus de négociation et de transformation de l'objet dans l'interaction suivante :

15. **C-Laura :** Rodrigo a un comportement très difficile. Il aime se battre, défendre ses idées et s'opposer à tout ce que ses camarades disent. [...] Lors de la dernière séance, quand il m'a dérangée pendant que je lisais, je lui ai donné le livre pour qu'il continue à lire et il l'a fait sans problème. Je pense que lorsque je peux le contrôler d'une certaine façon, il participe et il le fait très bien.

Martina : Parfait ! C'est peut-être une voie alternative. Mais que le fait de le faire participer qu'à ce type situations ne soit pas vu comme une sorte de « punition ». J'y pense non seulement pour lui, mais aussi pour le reste du groupe.

Laura : Non ! Bien sûr que ce n'est pas une punition ! En général, je demande à tout le monde, et pas seulement à lui, de collaborer, d'aider, de partager les opinions, etc.

Martina : eh bien, je dis simplement qu'il faudrait faire attention à ce que la participation de Rodrigo ne se produise pas seulement dans des situations où il perturbe la classe car cela peut générer une association négative.

Laura : Oui, je suis d'accord avec ça. Je vais essayer de le faire participer à tout moment.

Pour mettre en ordre la séquence des événements, imaginons tout d'abord que Laura expérimente l'*action sur le terrain*, nous pouvons représenter cet événement par le symbole *Obj-ex* (objet-expérimenté), puis qu'elle interprète son expérience à travers un processus d'internalisation. La perception positive du résultat, *il l'a fait sans problème*, obtenu de l'action menée, *je lui ai donné le livre pour qu'il continue à lire*, est le référent qui lui permet de s'autoévaluer et de créer une généralisation, c'est-à-dire un nouveau savoir dans lequel elle associera l'idée de contrôle, *lorsque je peux le contrôler*, à la participation, *il participe et il le fait très bien*. Dans l'échange qui suit



le récit, l'interprétation des faits et le sens que Laura a donné à son action deviennent *l'objet de l'interaction*, que nous représentons dans le schéma suivant par le symbole *Obj-A*. Martina n'a pas de contact direct avec le terrain, puisqu'elle ne fait pas de visites de stage. Elle reconstruit donc l'image du référent externe, de ce qui s'est passé (*Obj-ex*), à partir de la schématisation produite par Laura. Cette reconstruction n'est pas symétrique à celle de Laura, puisque Martina le fait à partir de son *ici-maintenant*, dans les mots de Grize (1996), à partir de «leurs préconstruits culturels, sur leurs représentations ainsi que sur les finalités qui sont les leurs» (p.68). Pour elle, l'action de donner une tâche à Rodrigo pour le maintenir occupé et éviter qu'il gêne a un sens négatif, *le faire participer qu'à ce type situations ne soit pas vu comme une sorte de «punition»*. Ce sens est représenté par le symbole *Obj-B*. La confrontation entre les deux sens ou les deux objets est évidente dans le deuxième tour de parole de Laura, lorsqu'elle essaie de défendre son action, *Non! Bien sûr que ce n'est pas une punition*. La reformulation de Martina, *je dis simplement que*, exprimée sous la forme d'un avertissement impersonnel, *il faudrait faire attention à*, fait l'accord de Laura qui lui adresse son adhésion, *Oui, je suis d'accord avec ça*. Dans l'expression de l'intentionnalité de l'action future de Laura, nous trouvons donc un nouvel objet. La confrontation entre les deux sens et la résolution ou l'accord trouvé, selon Engeström (1995), permet la construction conjointe d'un nouvel objet (*Obj-C*), dont les sens sont différents par rapport aux précédents. Cet objet contient le référent commun, c'est-à-dire l'action de demander à Rodrigo de participer, et aussi les traces des premiers sens assignés par les deux : la participation associée à l'idée de la punition et la participation associée au sens du contrôle.

Comme nous l'avons vu dans cet exemple, trois événements ont permis la construction des savoirs chez Laura. Le premier est l'expérimentation de l'action sur le terrain, c'est-à-dire les événements de la situation de classe dans le contexte de l'école. Le deuxième est l'interprétation de ces événements à travers les récits rétroprojectifs. La mise en mots de ces événements nous permet d'entrer dans le système de signification de Laura et d'identifier les associations de sens qu'elle a fait et la forme que les nouvelles connaissances prennent dans son répertoire. Comme le soutient Kaufmann (2004), l'importance des récits biographiques ne réside pas dans la question de la véracité des faits ou dans le degré auquel ces faits reflètent la réalité du sujet, mais dans le sens que le *je-biographique* donne à son expérience. Dans l'introspection qu'exigent l'écriture réflexive et le retour à l'action vécue, Laura donne un nouveau sens à son expérience en confrontant le *je-enseignant, là-bas-avant* et le *je-étudiant, ici-maintenant*. Enfin, le troisième événement est l'interaction avec Martina. Sans l'existence de ce fait, Laura sera restée dans l'idée que donner une tâche à Rodrigo lorsqu'il se comporte mal est une action positive. C'est donc la confrontation des points de vue est ce qui permet d'introduire la contradiction et de générer le conflit cognitif chez Laura. Le savoir issu de l'action est remis en question, donnant lieu à une nouvelle évolution de son répertoire didactique, mais dans ce cas, une transformation produite par un acte dialectique.



Conclusion

Les résultats de l'analyse des récits projectifs et rétroprojectifs nous ont permis d'observer, tout d'abord, les contextes ou les situations mises en interaction dans l'alternance. Un troisième espace-temps s'ouvre entre la situation du terrain et celle de la formation, dans lequel les étudiants observent et interprètent les événements qui se produisent dans ces deux contextes. L'alternance entre le terrain et la formation implique un passage par cette situation, puisque c'est le moment où les étudiants interprètent leurs actions et donnent un sens à leurs expériences. Les traces de cette troisième situation laissées dans les récits se retrouvent dans les verbes de pensée et dans le système temporel des marques déictiques.

L'une des potentialités didactiques de ces dispositifs est la création d'un scénario discursif qui permet aux sujets d'alterner entre une intra-activité et une interactivité, entre une réflexivité individuelle et une réflexivité sociale. Le fait de devoir passer par une pratique réflexive permet à l'étudiant de se regarder et d'essayer d'interpréter la relation qu'il y a entre leur *je* et leur action. Il tente de donner un sens à la responsabilité de ses actes, selon Ricoeur (1977), en objectivant son expérience par l'écriture en première personne. Mais dans leur fonctionnalité interactive, les dispositifs exposent cette subjectivation et la confrontent à la subjectivation des autres, passant d'une activité individuelle à une activité collective. Ce fait produit deux événements qui, par nature, sont opposés. D'une part, le sens des actions et la responsabilité de l'acte n'appartiennent qu'à l'agent et personne ne peut intervenir dans cette relation. Sur le terrain, les étudiants sont les seuls propriétaires de leurs actions. D'autre part, la formation tente de modifier et de transformer ces actions. Les dispositifs surmontent cette contradiction en détournant le centre d'intérêt de la formation et en le plaçant sur le sens des actions explicitées par les étudiants. Celle-ci ne transforme pas directement l'action, mais se sert plutôt de la nécessité d'attacher le sens des actes individuels à la signification collective pour tenter d'amener les étudiants en formation à resignifier la relation qu'ils ont construite avec leur action. C'est cette resignification qui permettra aux étudiants de transformer l'action sur le terrain et, par conséquent, de permettre l'évolution de leurs répertoires didactiques.



Références

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, HS 2, 67-77.
- Balslev, K., Pellanda Dieci, S. et Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance: des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 23(1), 177-203. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0177>
- Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El hacedor.
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels: petite histoire d'une approche didactique nouvelle. Dans D. Bucheton et al., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 7-14). De Boeck Supérieur.
- Buysse, A. (2011). Les médiations contrôlantes et structurantes en relation avec l'apprentissage et le développement dans la formation à l'enseignement. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Presses universitaires d'Ottawa.
- Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Le Seuil
- Engeström, Y. (2006). Activity Theory and Expansive Design. Dans S. Bagnara et G. Crampton Smith (dir.), *Theories and Practice in Interaction Design*. Routledge.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève.
- Fons, M. et Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación. *Tréma*, 42, 114-127. <https://doi.org/10.4000/trema.3242>
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître? *Formation et profession*, 27(2), 6-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.490>
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Presses universitaires de France.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les Éditions de Minuit.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, O. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. Hachette Supérieur
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.maing.2016.01>
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2017). *Alternances en formation*. De Boeck.
- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Éditions du Seuil.
- Palou, J. et Fons, M. (2013). Investigar en un escenario social denominado aula. *Cultura y Educación*, 25(4), 489-494. <https://doi.org/10.1174/113564013808906816>
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. UPF.
- Ricœur, P. (1977). Le discours de l'action. Dans D. Tiffeneau, *La sémantique de l'action* (éd. 2014). CNRS Éditions.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Klincksieck
- Searle, J.R. (1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. et Deum, M. (2007). La coconstruction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs?. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 241-257). De Boeck.
- Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Ed. Sociales.