

**FORMATION ET  
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
EN QUESTIONS**

*VARIA*

Numéro coordonné par  
Pierre-François Coen  
N° 28, 2023

### **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



## Varia

Numéro coordonné par  
Pierre-François Coen

### TABLE DES MATIERES

<i>La Didactique de l'allemand et de l'anglais: la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève</i> Slavka Pogranova	7
<i>L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement: une étude par la réalisation de cartes heuristiques</i> Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher	21
<i>Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s: quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s?</i> Caroline Léchet, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen	45
<i>Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle: De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante</i> Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven	63
<i>Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité: une étape vers une culture de l'amélioration continue</i> Paul-André Garessus, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf	81
<i>Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie: l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants</i> Marie Jacobs	97





**VARIA**





## ***La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève***

**Slavka POGRANOVA<sup>1</sup>** (Université de Genève, Suisse)

Comment former les futurs enseignants et par quels dispositifs influencer leurs pratiques ? Dans cette contribution, nous présentons les dispositifs de formation initiale des enseignants du canton de Genève en Didactique de l'allemand et de l'anglais. Nous décrivons le contenu, abordons la base théorique et méthodologique ainsi que l'organisation générale, montrant le positionnement adopté dans le domaine des langues étrangères et des sciences de l'éducation.

Mots-clés : formation des enseignants, savoirs, enseignement, pratiques, langues étrangères

### **Introduction**

Former les futurs enseignants est un enjeu important dans toutes les institutions de formation. Malgré les efforts d'harmonisation au niveau suisse, induits par le Concordat HarmoS<sup>2</sup> (2007), chaque institution est responsable de la formation initiale (et continue) des enseignants primaires et secondaires de son canton. L'accréditation des Hautes Écoles Pédagogiques (ou d'autres instituts ou facultés) a eu pour conséquence l'adaptation de la formation proposant un nombre plus important de stages pratiques, des cours magistraux ou des séminaires reliant théorie et pratique. Dans le contexte genevois, cela s'est traduit par une meilleure articulation des cours avec les stages pratiques, l'ajout d'un stage linguistique inter- ou post-semestriel et une meilleure collaboration avec divers acteurs de l'éducation. Quels peuvent être les tenants et les aboutissants des dispositifs de formation ? À Genève, la formation des enseignants est dispensée par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et par l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ). La formation en enseignement primaire vise le développement de douze compétences dont celle de maîtrise des disciplines et de leurs didactiques (IUFÉ & FPSE, 2016). Une fois les enseignants primaires diplômés, ils sont amenés à enseigner toutes les disciplines, y compris l'allemand et l'anglais, les deux langues étrangères enseignées en Suisse romande. Dans cet article, nous proposons de décrire les cours de Didactique de l'allemand et de l'anglais, organisés selon une alternance entre terrain scolaire et cours universitaires. Nous décrivons leur contenu, abordons leur base théorique et méthodologique ainsi que leur organisation générale, montrant le positionnement adopté dans le domaine des langues étrangères et des sciences de l'éducation.

---

1. Contact : Slavka.Pogranova@unige.ch

2. Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.



## Organisation générale

Les enseignants en formation suivent des cours de Didactique de l'allemand ou de l'anglais, selon leur inscription au Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation (BSEP 2/3), dont nous décrivons les dispositifs.<sup>3</sup> Les cours sont destinés à de futurs enseignants du degré primaire et préscolaire, peu importe leur future orientation. La formation consiste en neuf cours, organisés sous forme de séminaires hebdomadaires, des lieux d'échanges aux sujets divers liés à l'enseignement-apprentissage de l'allemand et de l'anglais. À cela s'ajoute(nt) une (ou deux) conférence(s) selon ce qui est abordé dans le chronogramme. Celles-ci ont une fonction d'introduction ou d'approfondissement des thématiques traitées en cours. Diverses thématiques sont abordées comme l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, le cadre général de l'enseignement des langues en Suisse ou en Romandie (politiques éducatives), *Content and language integrated learning/Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (CLIL/EMILE)*<sup>4</sup> ou autres. Ici se pose la question de l'articulation de diverses thématiques dans le but du développement professionnel des futurs enseignants.

L'alternance terrain-université intervient à deux moments : le premier, appelé «le temps de stage I» se situe après trois ou quatre semaines de cours (état 2020-2021). Les enseignants y font leurs premières observations et reviennent ensuite à l'université pour y suivre des cours. Par la suite, ils repartent dans leur classe d'affectation pour réaliser «le temps de stage II». Chaque stage dure deux semaines et les enseignants en formation y pratiquent différentes tâches d'approfondissement : observations, discussions, enseignement. Les dispositifs d'allemand et d'anglais sont identiques au niveau organisationnel (nombre de cours proposés, organisation de l'alternance terrain-université, grilles de planification, critères d'évaluation et indicateurs) et similaires au niveau thématique. La Didactique de l'allemand vise à donner des bases en enseignement de l'allemand, puis plus généralement en langues étrangères ; en Didactique de l'anglais, les thématiques sont reprises et plus approfondies, s'inscrivant dans la Didactique intégrée des langues (Plan d'études romand, 2012). Le dispositif de formation prend fin après deux semaines de cours universitaires, permettant de revenir sur

3. Pendant la première année de formation, les enseignants suivent les cours de tronc commun relatifs aux sciences de l'éducation, puis les cours du BSEP 2/3 en deuxième et troisième année, et ceux du Certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire (CCEP). La Didactique de l'allemand intervient en deuxième année de formation (conjointement avec les arts plastiques et visuels, le français, les mathématiques, la musique et l'éducation physique) et la Didactique de l'anglais en troisième année (avec l'histoire, la géographie, le français, les mathématiques et les sciences). La description des dispositifs est empruntée aux chronogrammes 2021, publiés sur le site internet de l'Université de Genève, dans les documents d'accompagnement *Didactique des disciplines I et II destinés* à de futurs enseignants et formateurs de terrain. Le dispositif d'allemand a été élaboré conjointement avec Béatrice Brauchli.

4. CLIL/EMILE désigne l'enseignement d'une matière scolaire (par ex. géographie, histoire, mathématiques) en langue étrangère. L'objectif est double : «[...] it seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught, attaching the same importance to each» (European Commission, 2006, p. 7). Ce type d'enseignement est peu d'actualité dans les écoles publiques genevoises en 2021, mais comme les manuels proposent des activités allant dans ce sens (compter en L2, lire un texte sur l'histoire d'un pays anglophone, etc.), les enseignants sont sensibilisés à cette approche, notamment en Didactique de l'anglais.



le deuxième temps de stage. L'alternance fait partie intégrante du dispositif, qui à son tour, a été conçu en tenant compte des contraintes du terrain. Cette alternance reste à exploiter davantage, notamment sur le plan du partage d'expériences professionnelles et de projets communs.

## Formation avant le temps de stage I

L'introduction aux cours de Didactique de l'allemand commence par une discussion sur les objectifs, l'évaluation, les besoins de formation et un retour sur les représentations de futurs professionnels de la langue et de l'enseignement. Une thématique est traitée lors du premier cours : l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères (Neuner & Hunfeld, 1993), en s'arrêtant plus particulièrement sur l'approche actionnelle (CECR, 2001), sa concrétisation dans les manuels.<sup>5</sup> Le cadre théorique de l'approche actionnelle est celui de Willis et Willis (2007). Les notions importantes représentent le *focus on meaning, language and form*. La première se réfère à la communication, la deuxième au fait que les élèves cherchent les moyens langagiers pour dire ce qu'ils souhaitent dire (avec l'enseignant jouant le rôle de facilitateur, paraphrasant la langue) et la troisième décrit le travail sur un item isolé du fonctionnement de la langue (lexique, grammaire, orthographe, prononciation). Ces notions sont expliquées en lien avec la construction d'une séquence d'enseignement. Elles permettent de comprendre (et de concevoir) l'enseignement des langues étrangères basé sur l'action, la communication (la transmission des messages) et la réalisation de tâches. Ces premiers apports (familiarisation avec le contexte, l'approche, les manuels) et la réflexion qui s'ensuit permettent d'une part, l'observation plus ciblée des pratiques effectives des formateurs de terrain dans les écoles, et d'autre part, la construction d'une approche d'enseignement plus personnelle pour les enseignants en formation.<sup>6</sup> L'analyse de leçons (vidéos) basées sur les tâches à accomplir est un élément souhaitable à inclure dans les dispositifs de formation.

Le contenu de formation initiale est construit autour des documents de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)*, du PER (2012), des manuels, des directives cantonales relatives aux langues de la *Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)* et des éléments qui en découlent : la compréhension orale, écrite et la production orale (traitées aux cours 1-3). Les principes de la production orale sont explicités : rôle de la compréhension globale, ciblée et détaillée (Pogranova, 2020), lexique passif *versus* lexique actif, exposition aux énoncés à reproduire, conception des activités communicatives, construction

---

5. Il s'agit des manuels *Der grüne Max Deutsch für die Romandie 5. Klasse* (Endt et al., 2014), *Der grüne Max für die Romandie 6. Klasse* (Endt et al., 2015), *Junior für die Romandie 7. Klasse* (Endt, Koenig, Ritz-Udry, & Pistorius, 2016) et *Junior für die Romandie 8. Klasse* (Endt, Koenig, Krulak-Kempinsky, Pistorius, & Ritz-Udry, 2017). En anglais, deux manuels sont utilisés : *MORE! 7<sup>e</sup>* (Puchta et al., 2013) et *MORE! 8<sup>e</sup>* (Puchta et al., 2014).

6. Deux aspects sont observés en particulier : les étapes d'une leçon (ce que dit ou fait l'enseignant, ce que disent ou font les élèves, quelles formes sociales de travail, quel matériel) et les dimensions orales (prises de parole, temps d'exposition à la langue cible, prononciation, discours oral).



d'une séquence d'enseignement de l'oral (Pogranova, 2021), entraînement à la prononciation, supports à disposition, modèles langagiers, activités d'apprentissage (cf. Pendanx, 1998). Dans le cas de la prononciation, par exemple, l'accent tonique est travaillé en surlignant les syllabes (*Li-mo-na-de*), en procédant progressivement (segmenter la chaîne parlée) lors de l'entraînement à l'intonation des phrases : *da – da kommt – da kommt das – da kommt das grosse Krokodil*. La prononciation des *chunks* est travaillée en changeant le ton – en criant, chuchotant, sur un ton aigu, joyeux, triste, grave – et au moyen de diverses activités : chants, rimes, répétitions imitatives (*Nachsprechen*), jeu de langues (*Zungenbrecher*). Ces activités permettent en partie de travailler les compétences langagières des enseignants, et en même temps de discuter des dimensions orales des leçons en vue de leur future mise en pratique. Un des ajustements possibles de ce dispositif peut être la question de la coordination inter-cours et du transfert des connaissances des enseignants en formation, acquises dans d'autres modules universitaires abordant l'oral, comme la didactique du français. Pour la discipline français, Gagnon et Martinet (2021) montrent, dans leur article, les stratégies d'apprentissage de compréhension de textes à développer chez les élèves, soit un savoir-faire des enseignants à faire circuler et consolider dans le domaine des langues.

Dans le cas des deux langues étrangères présentes à l'école, les élèves s'attendent, dès le début d'apprentissage, à pouvoir communiquer, interagir entre eux et avec l'enseignant. Pour cette raison, offrir des occasions de s'exprimer oralement encourage à prendre la parole. Une grande difficulté peut être le passage de l'écrit à l'oral. Partir du lexique déjà connu pour attirer l'attention de l'élève sur la prononciation (travail sur les graphèmes et les phonèmes) fait prendre conscience de la spécificité des langues et favorise la confiance dans la prise de parole. Dans ce but, il est bénéfique de confronter les élèves à des situations présentant un défi réel à communiquer où les informations doivent être échangées, transmises, discutées. Progressivement, l'enseignant amène à une conscientisation de la grammaire, plutôt que de demander de faire des énoncés oraux complets en toutes circonstances. En partant d'activités contrôlées (répétition, mémorisation), en passant par des activités semi-guidées (utilisation de modèles, schémas, corpus de mots), on peut arriver à une prise de parole plus libre. Pour que les élèves mobilisent les moyens langagiers dont ils disposent, ils ont besoin de temps pour l'exercitation et l'acquisition de la fluidité. La correction de la langue cible intervient à un autre moment dans des activités appropriées. Dans la préparation des leçons, les enseignants peuvent s'appuyer sur *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (Council of Europe, 2007) dont l'usage est décrit par Schaubert (2015).

Lors de l'enseignement de la production et la compréhension, des réflexions sont menées sur plusieurs plans : du côté du prescrit (documents officiels), des activités à mener en classe, de l'analyse de la pratique (partage d'expériences, séquences, etc.), des spécificités des compétences, de leur évaluation, des stratégies de communication. Le dernier cours avant le temps de stage I est consacré à l'oralité et à l'évaluation des compétences langagières,



à la préparation de l'observation du stage et aux petits degrés. Les activités sont conçues pour les cycles élémentaire et moyen ; au cycle I (cycle élémentaire, élèves âgés de 4-8 ans) l'accent est mis sur la suite d'activités de sensibilisation à l'allemand<sup>7</sup> ou d'éveil aux langues (dont l'allemand) qui visent à prendre conscience de l'environnement plurilingue des élèves, en utilisant par exemple Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE) (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2003). Ainsi, avant le terrain I, trois axes thématiques du PER (2012) sont traités, ce qui permet aux futurs enseignants d'avoir un premier regard plus averti sur le développement des compétences des élèves lors de l'observation des pratiques dans les écoles, et de mener, par la suite, des discussions plus approfondies. Les échanges avec leur formateur de terrain confirment, infirment ou précisent le contenu des cours. Selon les années, la préparation au temps de stage I est complétée par une conférence sur le cadre de l'enseignement des deux langues (cadre européen, suisse et genevois). Une piste d'ajustement possible nous semble être l'enseignement de l'allemand et de l'anglais dans une perspective de la didactique intégrée (PER, 2012) ou plus généralement dans une perspective plurilingue.

Quant aux compétences langagières des futurs professionnels, celles-ci sont développées par la simulation des activités que les enseignants peuvent proposer en classe. L'aisance en langue se combine avec des réflexions didactiques spécifiques au contexte classe : rendre les savoirs accessibles, les transposer, construire une séquence d'enseignement. Sur le plan de la gestion de la classe, Kuster, Egli Cuenat, Klee et Roderer (2014) répertorient les compétences spécifiques des enseignants et les situations auxquelles ils peuvent être confrontés. Ces derniers sont invités à s'y préparer, en planifiant leur intervention ou en réagissant dans la spontanéité des interactions avec les moyens existants. Il leur revient de participer au développement professionnel, en s'inscrivant aux cours de langue qui leur sont destinés, en apprenant *Klassensprache*, en cherchant des tandems ou en exploitant les possibilités de formation qu'offre le stage linguistique en Suisse alémanique. Ce référentiel mentionné leur sert ainsi de document de base pour saisir le langage professionnel nécessaire à utiliser dans le contexte de la classe.

### **Temps de stage I : observation, discussion, enseignement**

Lorsque les futurs enseignants se rendent sur le terrain, leur tâche consiste en une observation et analyse des pratiques existantes (enseignement ou sensibilisation), y compris des activités des élèves et de leurs effets sur

---

7. Sous le terme *sensibilisation à l'allemand*, nous comprenons les activités préparant l'entrée dans l'allemand et son apprentissage au cycle II. Les objectifs peuvent être multiples : travailler la compréhension orale (surtout la compréhension globale au moyen de chansons, histoires, poésie, etc.) ; faire apprendre quelques nouveaux mots et courtes phrases afin d'acquérir un premier bagage lexical (salutations, couleurs, chiffres, animaux, etc.) ; jouer avec la langue (rimes, comptines) ; travailler la prononciation pour se familiariser avec les sonorités de la langue, le rythme, l'intonation ; sensibiliser à ses spécificités (observation de l'alphabet, de l'orthographe de quelques mots, des majuscules). L'entrée dans la langue se fait par des activités orales, avec des supports contenant une structure répétitive et favorisant la participation active des élèves (les faire agir : mimer une scène, dessiner, répéter, chanter, relier les images, manipuler les objets).



l'apprentissage. Ce temps leur permet d'être confrontés à la réalité du terrain et de revisiter leurs représentations de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire. Au cycle II (cycle moyen, élèves âgés de 8-12 ans), ils observent une leçon de compréhension et de production orale, et plus précisément le temps de parole des élèves, les types d'activités proposées et le dispositif didactique mis en place par le formateur. Au cycle I, ils observent une leçon de sensibilisation à l'allemand (ou une activité EOLE), selon les possibilités qu'offre le terrain.<sup>8</sup> Ces formes différentes d'accès aux langues permettent de spécifier les objectifs d'apprentissage à viser dans les petits degrés. Le rôle du formateur de terrain est considéré comme celui d'un partenaire de formation de premier ordre : il donne aux futurs enseignants la possibilité d'observer sa classe, de montrer ses propres pratiques et en même temps, il accompagne leur observation : il donne des informations sur les activités menées, les objectifs d'apprentissage visés, la manière de s'y prendre. Du côté des futurs enseignants, ce temps leur permet de récolter des informations de terrain (à l'aide de grilles d'observation qui visent la prise de conscience de la communication et de l'interaction en classe de langue). Le travail en dyade est complémentaire : les informations recueillies par un enseignant sont précisées à l'aide des données relevées par l'autre.

Afin d'optimiser le stage dans une visée de formation, les enseignants complètent leurs observations avec une discussion à trois (dyade et leur formateur de terrain) au sujet de la leçon observée et d'une leçon perçue comme *bonne* de manière plus générale (ressources, objectifs...). Les formateurs ont l'opportunité d'exposer leurs bonnes pratiques, qui varient selon leurs expériences professionnelles dans leurs contextes particuliers. Ces échanges se basent sur un canevas d'entretien semi-directif (cf. Blanchet, 2015 ; Pogranova, Brauchli & Elmiger, 2017), mis à disposition des futurs enseignants primaires. Un défi ici est de bâtir sur le discours des formateurs, de canaliser les réponses et de susciter des réflexions auprès des enseignants en formation. En résumé, en Didactique de l'allemand, les enseignants observent les formateurs de terrain, mènent une discussion avec eux, puis donnent leur première leçon. Le temps de stage I en Didactique de l'anglais (BSEP 3) se déroule de manière similaire : une discussion à propos de l'apprentissage de l'anglais y a lieu. Les cours visent à comprendre les principes de l'enseignement de cette langue, y compris les spécificités de son enseignement-apprentissage après l'allemand (cf. *Tertiärsprachendidaktik*). Ils diffèrent en un point : les futurs enseignants n'y observent pas des leçons d'anglais ; au lieu de cela, ils planifient et mettent en œuvre directement une leçon (en 7-8H,

---

8. L'apprentissage officiel de l'allemand commence au cycle II. Dans certaines classes du cycle I, les formateurs de terrain n'ont pas prévu de faire des leçons de sensibilisation lors de cette période de l'année. Selon le *Cadre pédagogique* (2019-2020), ils ont la liberté d'organiser à leur convenance la répartition des contenus traités, à condition que la répartition hebdomadaire prévue pour chaque discipline soit respectée (en français 6 h en 1-2H et 9 h en 3-4H). La sensibilisation aux langues et EOLE font partie de la discipline français et il revient aux formateurs de terrain de décider à quel moment ces activités sont menées (projets d'établissement, échange avec d'autres classes, lecture d'histoires en langues d'origine des élèves, etc.). Dans le cas où aucune observation d'une leçon n'est possible, les futurs enseignants observent une leçon dans une classe parallèle ou interviennent directement sur le terrain en proposant des activités.



pour les élèves âgés de 10-12 ans).<sup>9</sup> Celle-ci ne peut pas être mise à part des moyens d'enseignement existants ; elle s'insère dans la planification du formateur de terrain prévue pour cette période de l'année.<sup>10</sup>

### **Formation entre les deux temps de stage**

En Didactique de l'allemand, les cours sont consacrés à la présentation et la discussion des faits relevés lors des observations du terrain, notamment des situations didactiques. Cela se fait sous forme de travail en groupes sur les ingrédients d'une leçon observée et jugée comme réussie. En vue de la préparation des enseignants au terrain II, les principes méthodologiques, didactiques et deux axes thématiques du PER (2012) sont ensuite traités : l'enseignement de la production écrite et le fonctionnement de la langue (grammaire de la phrase, conjugaison, particularités phonétiques de la langue allemande, liens entre les phonèmes et les graphèmes (Goroshanina, 1995). Cela est complété avec des aspects liés à la construction d'une leçon (idéale) de manière plus générale : consignes et langage-classe (*Klassensprache*), objectifs d'apprentissage, étapes et leur articulation (mise en situation, réactivation des acquis des élèves, création d'un horizon d'attente, situations d'enseignement-apprentissage et moment d'institutionnalisation). Les gestes didactiques fondamentaux y sont discutés. Les apports théoriques se nourrissent des travaux en didactique des langues et des sciences de l'éducation (à ce sujet cf. Schneuwly & Dolz, 2009). Il s'agit d'introduire la leçon dans une mise en situation, par l'annonce des objectifs portant sur la production ou la compréhension, puis de créer la mémoire didactique par un rappel de ce qui a été enseigné précédemment et d'anticiper la suite. La création d'un horizon d'attente permet de créer des hypothèses (contenu, situation de communication, lexicale, intention de l'auteur) à partir d'un texte oral ou écrit. Lors des situations d'enseignement-apprentissage, l'enseignant reformule les réponses des élèves par un bon usage en langue enseignée, laissant une place flexible aux erreurs. La leçon se termine par un moment d'institutionnalisation où l'enseignant revient sur ce qui a été travaillé, et les élèves donnent des exemples montrant ce qu'ils ont appris. Les enseignants en formation peuvent s'appuyer sur une recherche menée sur la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues, chez de futurs enseignants d'allemand et d'anglais à l'école primaire (Pogranova, 2020).

---

9. Les enseignants affectés dans d'autres classes, notamment celles de 1-6H, ne font pas de production écrite, en raison d'élèves non-lecteurs dans les degrés préscolaires, et de l'enseignement d'une seule langue étrangère en 5-6H : l'allemand. Dans ce cas, ils sont amenés à faire une leçon de sensibilisation à l'anglais, soit en s'inspirant de *MORE! 7<sup>e</sup>* (Puchta *et al.*, 2013) (salutations, dire son nom, les couleurs, les animaux domestiques, etc.), soit en prenant une histoire et en construisant des activités autour d'elle. Les activités EOLE (Perregaux *et al.*, 2003) sont aussi possibles. Ces leçons se déroulent sur les plages horaires du français ou de l'allemand.

10. Les enseignants primaires du degré II ont à disposition, pour l'anglais comme pour l'allemand, une proposition de planification annuelle. Tout en s'ajustant au contexte de la classe, celui de l'établissement, et aux préférences personnelles de l'enseignant, le programme scolaire devrait être respecté dans son ensemble (modules, unités). La planification annuelle sert, dans ce sens, à faciliter le travail de l'enseignant. Elle est disponible sur le site de *Disciplines EP* placé sous la responsabilité de la DGEO, plateforme destinée aux enseignants primaires du canton de Genève, contenant diverses ressources pour chaque degré et discipline (en langues étrangères, il s'agit de chansons, comptines, poésie, propositions d'évaluation, etc.).



Cette étude montre que l'alternance des langues au niveau méso (niveau activités) est liée à des moments particuliers des leçons (incompréhension, explications, gestion de la classe). Au niveau micro (niveau interactions), les langues cibles remplissent des fonctions précises soutenant l'enseignement-apprentissage, telles que l'appui des gestes didactiques fondamentaux (formulation des consignes, moments de régulation ou d'institutionnalisation des savoirs acquis). Dans une leçon de production dans la perspective de l'approche actionnelle (Willis & Willis, 2007) par exemple, ces étapes se traduisent en activités préparatoires, principales et post.

Les futurs enseignants viennent au cours précédant le terrain II avec les planifications de leurs futures leçons ; ils sont invités à tenir compte des observations, discussions, lectures et apports théoriques vus jusque-là. Ces planifications sont présentées et rediscutées en cours. En Didactique de l'anglais, les cours entre les deux temps de terrain sont consacrés à l'analyse des leçons des enseignants (deux moments remarquables). De plus, l'enseignement est approfondi en s'intéressant à d'autres aspects : verbaliser les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, construire les étapes d'une leçon basée sur plusieurs compétences, rendre les activités plus communicatives, concevoir une activité différenciée (prolongements, aides fournies) ou créer une évaluation basée sur la production et la compréhension des élèves.

Les cours se basent sur l'idée d'utiliser au maximum la langue cible à apprendre comme se le représentent les enseignants (Pogranova, Brauchli, & Elmiger, 2017) afin de permettre une exposition suffisante aux élèves (beaucoup d'*input*), leur apprentissage se déroulant dans un temps limité (2-3 périodes hebdomadaires par langue). Il s'agit d'utiliser la langue pour donner des consignes simples, pour servir de modèle langagier montrant l'usage de la langue dans une situation, pour une communication quotidienne en classe. La formation préconise d'éviter la traduction systématique afin de favoriser chez les élèves le développement des stratégies de production et d'interaction (CECR, 2001). L'enseignant utilise d'autres moyens verbaux et non-verbaux pour transmettre le message et se faire comprendre (gestes, dessins, bruits, synonymes, contraires, exemples concrets dans un contexte, reformulations, élève comme traducteur...) comme le stipule la méthode directe (Neuner & Hunfeld, 1993). Le cas échéant, le recours à la traduction est accompagné par une comparaison interlinguistique. L'usage alterné des langues relève d'un choix judicieux de l'enseignant (*cf.* Hall & Cook, 2012) et ce, selon les objectifs poursuivis : exposition à la langue cible à reproduire au cours de la leçon, compréhension des consignes, communication quotidienne en classe (*cf.* par ex. *classroom management* chez Hughes & Moate, 2007) ou enseignement des genres textuels (*cf.* par ex. Jacquin, 2016; Jacquin, 2018; Jacquin & Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, 2014). Dans son article sur l'alternance impensable ou profitable, Turnbull (2009) propose des stratégies pour maximiser l'usage de la langue cible et pour utiliser la L1 de manière judicieuse. L'étude de Loeliger (2015), recensant les expressions pour mener les leçons d'allemand, peut également être utilisée dans ce sens. La question de la langue cible, du français, voire d'autres langues en classe, est une préoccupation fréquente des enseignants en formation qui mériterait d'être davantage approfondie.



## Temps de stage II : enseignement

Lors du terrain II, les futurs enseignants retournent dans leur classe d'affectation et y donnent une ou deux leçons de production ou de compréhension (45 minutes). Cela est valable pour l'allemand et l'anglais. Par dyade, ils préparent les leçons consécutives qui s'intègrent dans le programme de leur classe. Ils ont l'opportunité d'échanger, d'apprendre l'un de l'autre, voire de présenter leurs leçons à une autre dyade et de recevoir un feedback. En allemand, chacun en donne au moins une, sous la supervision du formateur de terrain et de l'autre membre de la dyade. Le rôle du formateur est de guider les enseignants en formation : leur donner les informations nécessaires pour planifier les leçons, gérer la classe, leur indiquer où se trouve le matériel disponible. Ils observent les leçons (à l'aide d'une grille d'observation) et écrivent un feed-back dans la colonne prévue à cet effet (« déroulement effectif »). Les enseignants préparent les leçons de manière détaillée (colonne « déroulement prévu ») et les mettent en œuvre. Ils sont également encouragés à se filmer afin de pouvoir revenir sur la leçon de manière approfondie. Une analyse *a posteriori* des leçons, menée à trois, permet de cerner les facteurs qui en ont déterminé le déroulement effectif et d'en tirer des conclusions (pistes, démarches...) pour la pratique future. L'outil méthodologique, le synopsis (Sales Cordeiro, Ronveaux, & équipe GRAFE, 2009), peut être utilisé pour saisir les pratiques en classe. Celui-ci contient le repérage temporel, les indications sur le matériel utilisé, les objectifs poursuivis, les savoirs enseignés, l'action de l'enseignant. La formation initiale se base sur l'idée que la mission de l'école est de construire les savoirs des élèves (Érard & Schneuwly, 2005). En classe, cela présuppose de développer différents savoirs : savoir-faire (parler, lire, écrire...), savoirs métalinguistiques, savoir-être, savoir-apprendre ou savoirs socio-culturels. Selon Érard et Schneuwly (2005), les savoirs sont « filtrés, sélectionnés, transposés, manuels, séquentialisés à l'école » (p. 84) et deviennent enseignables (cf. par ex. la transposition didactique chez Chevallard, 1985/1991). Comme les auteurs le disent, ils sont transformés par l'acte d'enseignement en objets enseignés. En classe, l'enseignant va développer les savoir-faire, les capacités d'agir, soit « des manières d'être, de penser et de faire » (Schneuwly, 2008, p. 51). C'est cette construction des savoirs chez les élèves qui est au cœur des dispositifs de formation et le synopsis pourrait être introduit pour observer cette co-construction entre l'enseignant et les élèves en classe.

## Formation après le temps de stage II

Les derniers cours après le temps de terrain II sont consacrés à l'analyse des leçons données. Les analyses se basent sur les leçons filmées, les observations faites et les discussions avec le formateur de terrain. Les critères spécifiques sont utilisés comme les apprentissages visés et les acquis des élèves, l'approche didactique de la leçon (étapes, activités, formes sociales de travail, démarches de compréhension, production, y compris la grammaire et le vocabulaire) ou la comparaison entre le déroulement prévu et effectif des moments remarquables, que cela soit une réussite ou un moment posant problème. Ces analyses sont faites pour les deux cycles (moments



remarquables) et complétées en cours d'allemand par des apports théoriques portant sur des liens entre les langues : les approches interlinguistiques du PER (2012).<sup>11</sup> Plus concrètement, il est demandé aux enseignants en formation de retourner dans les moyens d'enseignement et de réfléchir à l'exploitation des activités en faisant des liens entre les langues L1-L2-L3, y compris d'autres langues présentes dans la classe, et entre la langue et la culture. Ils analysent des activités comme des *language links* en miroir avec les prescriptions officielles. Les thématiques nécessitant un approfondissement sont également proposées. Celles-ci concernent les échanges linguistiques, l'évaluation, les aménagements pour les élèves à besoins particuliers (Felber & Michel, 2012; Bosse, 2004), la transition vers le cycle d'orientation, l'allemand au cycle I ou l'âge et l'apprentissage des langues (cf. par ex. Heinzmann, Paul, Hilbe, & Schallhart, 2019; Lambelet & Berthele, 2014; Lenz *et al.*, 2019). Ici, un défi est de faire le choix des thématiques à travailler en cours et de proposer les autres à titre de lectures. Le dernier cours se termine avec un bilan de formation et la présentation de ressources supplémentaires à disposition des futurs enseignants. En Didactique de l'anglais, le cours est consacré à l'approfondissement des démarches favorisant la communication entre les élèves (cf. conférence d'Elizabeth Alssen, Université de Lapland, Finlande, état 2020). L'évaluation certificative des étudiants se fait sous forme d'un examen oral durant la session d'examens, et se déroule en français ou langue cible. Les étudiants présentent l'analyse des leçons données sur le temps de stage II et défendent leurs points de vue (démarches didactiques, choix des objectifs, étapes et leur articulation, différenciation...). L'accent n'est pas mis sur la réussite ou non de leurs leçons, mais sur l'analyse critique et les réflexions formulées *a posteriori*, soit à l'image de *reflective practitioner* (cf. Schön, 2016).

## Conclusion

En résumé, cet article a été consacré aux dispositifs de formation en Didactique de l'allemand et de l'anglais dans le canton de Genève, en présentant leur organisation et quelques aspects théoriques, méthodologiques et scientifiques. Les deux dispositifs étant similaires, nous nous sommes concentrée sur les points communs, en relevant quelques particularités. Le regard sur ces dispositifs nous amène à rappeler brièvement les défis à relever et à proposer des pistes d'ajustements. Un des défis majeurs est la conciliation des contraintes universitaires et celles du terrain, ce qui peut s'avérer plus difficile dans certains contextes scolaires. Notre souhait est de maximiser le potentiel de collaboration avec les formateurs de terrain, dans le but de la professionnalisation des futurs enseignants ; ceci dépend de leur disponibilité, pratiques, ou compréhension de la formation. Plusieurs pistes d'amélioration des dispositifs présentés s'ouvrent à nous : développer davantage de

---

11. Les axes thématiques L17 (degré I) et L27 (degré II) sont consacrés à ce sujet ; ils sont communs pour toutes les langues enseignées à l'école. Les élèves observent et manipulent d'autres langues dans le but de découvrir et faire des liens entre diverses pratiques langagières et de mieux comprendre, entre autres, le fonctionnement de la langue de scolarisation, voire de sa langue d'origine. Le recours à EOLE (2003) ou à d'autres outils est possible.



bonnes pratiques à montrer et discuter avec les enseignants en formation dans le domaine de la didactique intégrée des langues, en travaillant sur la posture de l'enseignant visant à développer des attitudes positives chez les élèves à travers des activités ludiques ; faire réfléchir en formation sur ce qui signifie être un modèle langagier pour la classe ; inclure davantage l'enseignement d'aspects culturels ou s'intéresser aux nouvelles technologies au service de l'apprentissage des langues.

De manière plus générale, la formation initiale est un lieu où les pratiques des futurs enseignants sont prises en compte et les savoirs de référence co-élaborés avec eux. En reprenant l'expression de Dolz, Gagnon, Laurens, Marmy et Surian (2018), elle fait partie des « systèmes de détermination multiples » (p.91), c'est-à-dire qu'elle est composite, originale et singulière à la fois, dépendant des disciplines scolaires et du contexte socio-historique dans lequel elle s'inscrit. Il s'agit d'une sorte de « feuilleté » où les objets de formation sont construits par les acteurs de la formation et modifiés « sous l'effet de l'activité du formateur, ses gestes et ses outils donnant un sens particulier aux objets proposés » (ibid., p.92). Dans le cas des dispositifs pour les langues étrangères, la formation initiale contient autant d' aspects didactiques que langagiers. Il nous reste à espérer que les pratiques des futurs enseignants soient influencées par les cours de formation initiale : ses apports théoriques, discussions, réflexions et les langues dans lesquelles elle se déroule.

En Didactique de l'allemand (et de l'anglais), les deux langues – langue cible et français – sont plus ou moins alternées, selon les thématiques traitées et les objectifs des activités poursuivis. Cela permet d'avoir des discussions sur les aspects didactiques et de travailler sur les compétences langagières. À propos de l'usage de deux, voire plusieurs langues au niveau tertiaire, Schauber (2012) souligne l'importance de principes régissant les cours de formation initiale, à savoir le concept de la « pluripédagogie », conférant une plus-value au développement professionnel des enseignants. Ces principes sont basés sur l'idée que les futurs enseignants n'ont peut-être pas toujours les compétences nécessaires pour faire une transition entre deux langues et sur l'idée que le « double usage langagier peut donner l'accès à un champ plus élargi de notions théoriques et pratiques dans la formation des enseignants contrairement au cadre monolingue » (ibid, p. 152, notre traduction).<sup>12</sup> Nous nous inscrivons dans cette perspective dans la formation initiale, où les langues sont vues comme ressources langagières utilisées dans le but de formation. Comme le dit Schauber (2012), l'utilisation simultanée des langues, tant du côté du formateur que des enseignants en formation, et l'exploitation des ressources (de la littérature proposée) qu'offrent ces langues, apportent des perspectives de formation amplifiées car l'enseignant peut puiser dans une variété de savoirs et mieux s'orienter ensuite sur le terrain.

---

12. «[...] dual language use can confer access to an enlarged field of theoretical and practical notions in teacher education in ways that monolingual settings may not».



## Références

- Blanchet, A. (2015). *Dire et faire dire : l'entretien*. A. Colin.
- Bosse, M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. Dans S. Valdois, P. Colé et D. David (dir.), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique* (p. 233-258). Solal.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>e</sup> éd.). La Pensée sauvage.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2012). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe / Unité des politiques linguistiques.
- Council of Europe (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe / European Centre for Modern Languages.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2019-2020). *Cadre pédagogique. Cycle élémentaire. Année scolaire 2019-2020*. DIP - DGEO.
- Dolz, J., Gagnon, R., Laurens, V., Marmy, V. et Surian, M.A. (2018). Méthodologie. Dans J. Dolz et R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite* (p.91-113). Presses Universitaires du Septentrion.
- Endt, E., Koenig, M., Krulak-Kempinsky, K., Pistorius, H. et Ritz-Udry, N. (2017). *Junior. Deutsch für die Romandie. 8. Klasse*. Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Koenig, M., Ritz-Udry, N. et Pistorius, H. (2016). *Junior. Deutsch für die Romandie. 7. Klasse*. Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., Koenig, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. et Pistorius, H. (2015). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 6. Klasse*. Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., König, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. et Pistorius, H. (2014). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 5. Klasse*. Klett-Langenscheidt.
- Érard, S. et Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? Dans J.-P. Bronckart, E. Buela et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 69-97). Presses universitaires du Septentrion.
- European Commission. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice.
- Felber, S. et Michel, J. (2012). *Les aménagements pédagogiques mis en place pour les élèves présentant une dyslexie : points de vue des enseignant-e-s et des élèves [mémoire de master]*. Université de Genève.
- Gagnon, R. et Martinet, C. (en collaboration avec Detcheverry, C. et Bourdages, R.). (2021). Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement. *Forumlecture*, 1, 1-14.
- Goroshanina, N. (1995). Übersichten und Regeln zur deutschen Phonetik. *Fremdsprache Deutsch*, 12, 58-60.
- Hall, G. et Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning : state of the art. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Heinzmann, S., Paul, S., Hilbe, R. et Schallhart, N. (2019). Échanges linguistiques au niveau primaire. Influence sur la motivation pour l'apprentissage des langues et les compétences productives. Institut de plurilinguisme.
- Hughes, G. et Moate, J. (2007). *Practical Classroom English*. OUP.
- Institut universitaire de formation des enseignants et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (2016). *Formations en enseignement primaire et spécialisé. Guide de l'étudiante et de l'étudiant*. Université de Genève.
- Jacquin, M. (2016). Enseigner l'exposé oral dans une perspective inter-linguistique : des prescriptions officielles à la planification et réalisation en classe. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes* (p. 237-260). Presses universitaires de Namur.
- Jacquin, M. (2018). Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités. Dans M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (dir.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (p. 11-35). Peter Lang.



- Jacquín, M. et Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. (2014). *Enseigner des genres textuels au secondaire I: approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français) - Rapport final*. Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.
- Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P., Roderer, T. (avec la coll. de D. Zappatore et al.) (2014). *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire*. PH St. Gallen.
- Lambelet, A. et Berthele, R. (2014). Âge et apprentissage des langues à l'école. *Revue de littérature*. Institut de plurilinguisme.
- Lenz, P., Karges, K., Kull, A., Berger, E., Kappler, D. et Roderer, T. (2019). *Computerbasierte Erfassung von Fremdsprachenkompetenzen im Unterricht der Primarstufe. Bericht zum Projekt „Erfassung von Entwicklungsprofilen im frühen schulischen Fremdsprachenlernen“*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Loeliger, M. (2015). *Funktionale Redemittel von Primarlehrpersonen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Schlussbericht Phase II, 2013-2015. (Forschungsprojekt 2013-10-004)*. PH Freiburg.
- Neuner, G. et Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. et de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et Ouverture aux Langues à l'école (vol. 1-2)*. CIIP.
- Pogranova, S. (2021). Enseigner la production orale en langues étrangères. *Educateur*, 2.
- Pogranova, S. (2020). Enseigner la compréhension de l'oral en langues étrangères. *Educateur*, 9, 30-31.
- Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale: la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Peter Lang.
- Pogranova, S., Brauchli, B. et Elmiger, D. (2017). Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue. *Études en Didactiques des langues*, 28, 97-112.
- Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P. et Parminter, S. (2013). *MORE! 7<sup>e</sup> Student's Book*. Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P., Parminter, S. et de Henseler, Y. (2014). *MORE! 8<sup>e</sup> Student's Book*. Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Sales Cordeiro, G., Ronveaux, C. et équipe GRAFE. (2009). Le recueil et le traitement des données. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 83-100). Presses universitaires de France.
- Schauber, H. (2012). A pluripedagogical and dual language approach to teacher education. *Synergies Europe*, 7, 151-172.
- Schauber, H. (2015). Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 118-137.
- Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la «transposition didactique». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (p. 47-59). De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Schön, D.A. (2016). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Routledge.
- Turnbull, M. (2009). Alternance de codes dans la classe de langues: impensable? profitable? *Babylonia*, 1, 19-22.
- Willis, D. et Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.





## ***L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : une étude par la réalisation de cartes heuristiques***

**Florinda SAULI**<sup>1</sup> (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse), **Jean-Louis BERGER**<sup>2</sup> (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse) et **Chantale BEAUCHER**<sup>3</sup> (Université de Sherbrooke, Québec, Canada)

Devenir un-e enseignant-e implique un changement de ses propres croyances et pratiques liées à l'enseignement. Cette étude s'intéresse à la manière dont des enseignant-e-s de la formation professionnelle initiale en Suisse romande perçoivent le changement de leurs pratiques suite à une formation à l'enseignement. Deux types de pratiques d'enseignement sont considérées : la planification des cours et la gestion de classe. Les données de l'étude sont constituées par des cartes heuristiques réalisées par les enseignant-e-s à la fin de leur formation à l'enseignement. Ces cartes heuristiques développent plusieurs aspects (facilitateurs, obstacles, causes et effets) liés aux changements de pratiques perçus par les enseignant-e-s. Une analyse de leur contenu montre que trois facteurs influenceraient, positivement ou négativement, le changement : la formation à l'enseignement, le contexte scolaire et l'attitude personnelle de l'enseignant-e. Ces résultats montrent l'importance de considérer la question sous différents angles et soulignent le rôle joué par la formation à l'enseignement.

Mots-clés : évolution des croyances et des pratiques d'enseignement, planification des cours, gestion de la classe, formation professionnelle.

### **Introduction**

#### **L'évolution des croyances et des pratiques d'enseignement**

L'évolution des croyances et des pratiques des enseignant-e-s représente l'un des défis de la formation à l'enseignement. Cette évolution s'insère dans un cadre plus général de développement de la qualité de l'enseignement à travers la professionnalisation du corps enseignant. En ce sens, les croyances constituent « [des] opinions, de[s] convictions, associées à des émotions et des valeurs morales, ayant un caractère personnel, et définissant l'attitude de l'acteur à l'égard des contenus et de lui-même » (Durand,

---

1. Contact : florinda.sauli@iffp.swiss

2. Contact : jean-louis.berger@unifr.ch

3. Contact : chantale.beaucher@usherbrooke.ca



2002, p. 187). L'évolution ou le changement de l'enseignant-e est défini par Richardson et Placier (2001) comme suit : «Teacher change is described in terms of learning, development, socialization, growth, improvement, implementation of something new or different, cognitive and affective change, and self-study»<sup>2</sup> (p. 905). Dans leur revue de la littérature sur les changements de croyances des futurs enseignant-e-s, Boraita et Crahay (2013) distinguent trois types d'évolutions : 1) une évolution personnelle, consistant en l'acquisition de nouvelles connaissances sur soi-même en tant qu'enseignant-e, 2) une évolution managériale qui reflète l'acquisition de nouvelles connaissances sur le processus d'enseignement-apprentissage et, 3) une évolution dans les croyances (avant on pensait A, maintenant on pense B).

Les croyances sont étroitement liées aux pratiques en classe, par exemple entre croyances sur la façon de motiver les élèves et les pratiques de gestion de la classe (Girardet & Berger, 2018). Toutefois, l'influence des croyances sur les pratiques d'enseignement (et réciproquement) reste encore à être établie de manière précise (Crahay *et al.*, 2010). Malgré cela, comme l'expliquent Crahay et collègues (2010), «ces images, idées ou propositions sont supposées avoir, du point de vue de l'enseignant qui en est porteur, assez de validité ou de crédibilité pour orienter ses actions, de même que certains de ses jugements et décisions» (pp. 87-88).

De façon plus large, Fullan (1992) a souligné les liens entre changement, développement du corps enseignant et développement de l'école en général. Les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme les premières et premiers responsables de la qualité de la formation dispensée (Darling-Hammond, 2010), raison pour laquelle les interventions en milieu éducatif les concernent prioritairement. D'après Crahay et collègues (2010) un pré-supposé fondamental de bon nombre de dispositifs de formation est qu'en transformant les croyances (par exemple sur le rôle de l'enseignant-e ou sur les contenus) et les connaissances (par exemple, au niveau pédagogique) des enseignant-e-s, on pourrait améliorer leurs pratiques. Cependant, les recherches concernant les effets de la formation à l'enseignement sur les croyances et les pratiques des enseignant-e-s produisent des résultats mitigés (Boraita & Crahay, 2013; Crahay *et al.*, 2010) : pour certaines elles resteraient relativement stables (Fullan, 2016; Richardson & Placier, 2001); pour d'autres, une évolution des croyances et des pratiques encouragées par la formation à l'enseignement aurait lieu (Girardet & Berger, 2018; Lanier & Little, 1986).

Parmi d'autres facteurs susceptibles d'affecter les croyances et pratiques des enseignant-e-s, figure le contexte scolaire. De leur revue de la littérature, Richardson et Placier (2001) concluent que la relation entre contexte scolaire et évolution des croyances et des pratiques des enseignant-e-s est complexe et ambiguë : «In some cases, individual teachers change despite their unsupportive social context, and, in other cases, they do not change,

2. Traduction « Le changement de l'enseignant-e est décrit en termes d'apprentissage, de développement, de socialisation, de croissance, d'amélioration, de mise en œuvre de quelque chose de nouveau ou de différent, de changement cognitif et affectif et d'autoformation ».



despite changes in the organization that would support it»<sup>3</sup> (Richardson & Placier, 2001, p.923). Notamment, l'étude de Pelletier et Sharp (2009) met en lumière que plus les enseignant-e-s perçoivent des pressions de la part de l'administration scolaire, plus elles et ils ont tendance à exercer des pratiques de gestion de la classe autoritaires afin de répondre aux standards imposés depuis le «haut».

Ainsi, plusieurs facteurs s'articulent entre eux et sont censés jouer un rôle dans les changements de croyances et pratiques des enseignant-e-s. Le contexte de cette étude est la formation professionnelle suisse, où la formation pédagogique se déroule en alternance avec l'enseignement dans une école professionnelle. Une majorité d'enseignant-e-s, et notamment celles et ceux des branches professionnelles (soit les cours spécifiques au métier), sont des enseignant-e-s de seconde carrière (ESC), c'est-à-dire qu'elles et ils étaient précédemment actives ou actifs dans un ou plusieurs emploi(s) ne relevant pas de l'enseignement. Ces personnes ont la possibilité de construire des compétences pédagogiques sur la base de leurs compétences et de leurs expériences professionnelles préalables. Les enseignant-e-s de culture générale, quant à elles et eux, exercent généralement cette profession en tant que première carrière (Berger *et al.*, 2018). Certain-e-s ESC «rapportent un a priori en début de formation, suivant lequel les compétences principales seraient développées par l'expérience dont elles et ils sont déjà en possession et que la formation serait dès lors superflue. [...] Toutefois, cette idée pourrait évoluer en cours de formation pédagogique, les ESC percevant progressivement sa pertinence par des liens avec leurs pratiques» (Berger *et al.*, 2018, p. 332).

Dans ce cadre théorique, il nous paraît pertinent d'approfondir comment les enseignants-e-s elles et eux-mêmes perçoivent ce changement: quel changement se produit-il? Le cas échéant, selon quelles modalités et avec quels effets? Spécifiquement, la présente étude se focalise sur les changements de croyances et de pratiques déclarées relatives à la planification de cours et à la gestion de classe à la suite d'une formation à l'enseignement en Suisse romande.

### **Les tâches enseignantes**

Dans leur travail, les enseignant-e-s accomplissent différentes tâches, qui sont partiellement définies par des prescriptions. Cependant, la façon dont ces tâches sont accomplies «(...) doit ses contours réels aux expériences antérieures des enseignants, à leurs options pédagogiques, à leur histoire personnelle autant qu'aux textes ou instructions officielles» (Barrère, 2003, pp. 97-98).

Les sections suivantes présentent deux des tâches enseignantes fondamentales au métier d'enseignant-e en ce qu'elles s'appliquent à l'ensemble des matières enseignées (Barrère, 2003). Spécifiquement, la présente étude se focalise sur la planification des cours et la gestion de classe.

---

3. Traduction « Dans certains cas, les enseignant-e-s changent malgré le contexte peu favorable alors que dans d'autres cas, elles et ils ne changent pas, malgré des orientations prises par l'organisation qui soutiendraient le changement ».



### **La planification des cours**

La planification des cours désigne « l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir » (Riff & Durand, 1993, p. 84). Cette planification s'avère nécessaire au bon déroulement de l'enseignement. Les enseignant-e-s planifient pour différentes raisons que Wanlin (2009) résume en trois groupes : 1) les raisons organisationnelles et administratives telles qu'instaurer des règles ou structurer l'année scolaire ; 2) les raisons personnelles et psychologiques telles que simplifier l'acte d'enseignement ou satisfaire des besoins personnels ; 3) les raisons pédagogiques telles qu'atteindre les objectifs ou organiser l'environnement éducatif. En termes de réalisation de la planification, divers modèles ont été proposés pour modéliser cette tâche (Clark & Yinger, 1979 ; Mutton *et al.*, 2011 ; Sardo-Brown, 1990 ; Zahorik, 1975). Le modèle de Zahorik (1975) prend en considération le processus de planification dans sa globalité en se focalisant sur les différentes décisions que les enseignant-e-s doivent prendre. Développé à partir des modèles de Tyler (1949) et de Popham et Baker (1970), ce modèle classe les décisions prises lors de la planification d'un cours en huit catégories : objectifs, contenus, activités, matériel, diagnostique, évaluation, instruction et organisation (Zahorik, 1975).

Par rapport à l'évolution des pratiques de planification des cours, la majorité des enseignant-e-s estime que la formation initiale n'influence pas leur manière de planifier (Sardo-Brown, 1990 ; Wanlin & Bodeux, 2006), mais que la formation continue en alternance à l'enseignement influence ces pratiques (Sardo-Brown, 1990). D'autres études (Lê Van & Berger, 2018) concluent que les changements de pratiques de planification des enseignant-e-s relèvent de sources multiples qui vont au-delà de la formation, ainsi que d'apprentissages de types tant formels, non formels qu'informels.

### **La gestion de la classe**

La gestion de la classe recouvre « une multitude de comportements de l'enseignant qui ne concernent pas l'enseignement des connaissances elles-mêmes mais des éléments tels que la façon dont l'enseignement est organisé ou le style d'interaction de l'enseignant avec ses élèves » (Berger & Girardet, 2016, p. 130). Le défi étant celui de conjuguer participation des élèves et maintien de l'ordre scolaire, il revient à l'enseignant-e de trouver le juste équilibre entre cours magistral (plus de contrôle, moins de participation) et cours participatif (plus de participation, moins de contrôle ; Barrère, 2003). Ce défi, conjugué à la difficulté de gérer dans le même temps la participation des élèves et l'enseignement des contenus, implique qu'il s'agit d'une tâche souvent abordée avec inquiétude, en particulier par les enseignant-e-s novices.

Les pratiques de gestion de la classe ont été conceptualisées dans divers modèles théoriques, dont celui proposé par Reeve et collègues (2004). Ce modèle distingue quatre types de pratiques ou styles motivationnels : le *soutien à l'autonomie* est opposé au *contrôle*, et la *structuration* au *laisser-faire*.



Le *soutien à l'autonomie* désigne les pratiques dans lesquelles l'enseignant-e prend en considération les sentiments et les comportements des élèves afin de soutenir leur motivation et leur capacité d'autorégulation (Reeve *et al.*, 2004). À l'opposé, le *contrôle* est présent lorsque l'enseignant-e adopte des approches qui restreignent ou imposent aux élèves une façon de penser et de se comporter (Deci *et al.*, 1981 ; Reeve, 2009).

La *structuration* concerne la quantité et la clarté de l'information donnée par l'enseignant-e par rapport aux objectifs attendus lors de la leçon (Skinner & Belmont, 1993). Le *laisser-faire*, au contraire, est présent lorsque l'enseignant-e donne des informations confuses ou contradictoires, ne permettant pas aux élèves de comprendre ce qui est attendu d'elles et eux (Skinner *et al.*, 2008).

D'après les recherches, le *soutien à l'autonomie* et la *structuration* sont des pratiques qui répondent aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves, facilitant l'engagement des élèves en classe par leur combinaison ; au contraire, le *contrôle* et le *laisser-faire* frustrer ces besoins et tendent à limiter cet engagement (Aelterman *et al.*, 2019 ; Jang *et al.*, 2010). L'un des objectifs de la formation à l'enseignement proposée à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP<sup>4</sup> est de développer auprès des enseignant-e-s l'utilisation de pratiques qui soutiennent l'autonomie et la structuration et de dissuader celles liées au contrôle et au laisser-faire.

Girardet & Berger (2018) ont étudié les changements de croyances et de pratiques d'un groupe d'enseignant-e-s lors de leur formation pédagogique initiale. Les résultats mettent en évidence qu'au fur et à mesure de leur formation les enseignant-e-s se détachent de l'idée qu'il est utile de promouvoir la motivation extrinsèque de leurs élèves et que des pratiques de contrôle sont utiles pour gérer la classe. Cette recherche (Girardet & Berger, 2018) a montré comment la formation à l'enseignement est susceptible d'influencer les pratiques liées à la planification des cours et à la gestion de la classe. Elle pourrait également avoir une influence positive sur les croyances des enseignant-e-s en formation. Malgré ces constats, il reste à mieux comprendre comment se déroulent ces changements de pratiques et de croyances chez les enseignant-e-s en formation.

### **Objectif et questions de recherche**

Cette étude a pour but d'investiguer à l'aide de cartes heuristiques les éléments qui interagissent et façonnent le changement des pratiques d'enseignement. Ceci devrait permettre d'approfondir notre compréhension du processus de développement professionnel des enseignant-e-s et de rendre attentifs tant les enseignant-e-s que les autres acteurs scolaires à la complexité de ce processus.

---

4. Cet institut est l'un des prestataires de la formation pédagogique initiale et continue des enseignant-e-s des écoles professionnelles suisses.



Les questions de recherche qui guident cette étude sont les suivantes :

1. Quels sont, selon les enseignant-e-s en formation, les principaux facilitateurs et obstacles aux changements de leurs pratiques ? Est-ce que ces facilitateurs et obstacles diffèrent selon l'objet du changement (planification des cours ou gestion de classe) ?
2. Quelles causes et effets du changement de pratiques les enseignant-e-s identifient-elles et ils ? Est-ce que ces causes et effets diffèrent selon l'objet du changement (planification des cours ou gestion de classe) ?

## Méthode

Afin de répondre aux questions de recherche, nous adoptons une méthodologie combinant analyse de contenu et description quantitative (Saldaña, 2003).

## Echantillon

L'échantillon comprend 21 enseignant-e-s (7 femmes et 14 hommes, âge moyen = 39.05 ans, min = 24, max = 56) exerçant dans des écoles professionnelles de Suisse romande, parallèlement au suivi d'une formation à l'enseignement au sein de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. Ces enseignant-e-s ont participé à une étude longitudinale concernant le changement de leurs croyances et pratiques au cours de la formation à l'enseignement (Berger *et al.*, 2013-2016). A la fin de l'étude longitudinale, 21 enseignants se sont porté volontaires pour répondre à une interview et réaliser une carte heuristique. Seules les données issues de ces cartes heuristiques sont analysées dans la présente étude.

Les 21 enseignant-e-s ont produit un total de 31 cartes heuristiques sur les changements survenus dans la planification de cours et dans la gestion de la classe : onze enseignant-e-s ont réalisé une seule carte alors que dix en ont réalisé deux, soit une sur chaque pratique. Quinze de ces cartes portent sur des changements survenus au niveau de la planification de cours, alors que seize concernent des changements dans la gestion de la classe.

Le premier métier appris par les participant-e-s se réfère à des domaines divers, les plus représentés relevant du domaine «industrie, arts et métiers» (8 personnes) et «management, administration, banque et assurances» (4 personnes)<sup>5</sup>. Dans une moindre mesure, des participant-e-s provenaient des domaines suivants : «technique et informatique» (2 personnes), «santé» (2 personnes), «sciences sociales, humaines, naturelles, physiques et exactes» (1 personne), «agriculture, économie forestière, élevage» (1 personne), «médias» (1 personne) et «construction et exploitation minière» (1 personne)<sup>6</sup>. En moyenne, les participant-e-s à l'étude disposaient d'une année et deux mois d'expérience dans l'enseignement (min = 0 ans, max = 5 ans).

5. La catégorisation de ces domaines est issue du Relevé structurel, Office fédéral de la statistique, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/enquetes/se.html>

6. Une personne n'a pas répondu à cette question.



L'occupation moyenne dans l'enseignement est de 16.88 périodes de 45 minutes par semaine (min = 10 périodes, max = 30 périodes). Les disciplines enseignées par les participant-e-s<sup>7</sup> ont été catégorisées selon la classification de Biglan (1973) en disciplines des sciences dites dures (14 personnes) ou en disciplines des sciences humaines et sociales (6 personnes).

## **Instruments et procédure**

### ***Les cartes heuristiques comme outil d'analyse des croyances et du changement***

L'utilisation de cartes heuristiques s'avère une technique utile pour analyser les croyances ainsi que leur changement au fil du temps. Nommée *mind mapping* en anglais, la technique a été développée par Buzan et Buzan (1993, 2012) en tant que forme de représentation graphique de la pensée. Elle peut être définie comme « technique of representing knowledge by organizing it as a network or other non-linear diagram incorporating verbal and symbolic elements »<sup>8</sup> (Dhindsa *et al.*, 2011, p. 187). Cette technique permet de représenter de façon globale le concept ou l'idée développée et les liens entre ses éléments constitutifs. D'après Tochon (1990), le langage – et par conséquent la pensée sous-jacente – n'est pas un phénomène séquentiel et linéaire ; il découlerait de réseaux de schémas cognitifs articulés entre eux par des procédures complexes non-linéaires. Cette complexité, parfois exprimée de manière contradictoire, serait donc mieux représentée à travers une schématisation non-linéaire, telle celle des cartes heuristiques. Pour cette raison, l'utilisation de cette méthode permet de récolter des données non-biaisées par l'intervention d'un-e intervieweuse ou intervieweur.

Dans la recherche en éducation, les cartes heuristiques ont notamment été utilisées pour identifier les croyances ou l'état des connaissances de futurs enseignant-e-s (Lay-Dopyera & Beyerbach, 1983 ; Leumann, 2017 ; Roehrig *et al.*, 2008) ou pour examiner les changements de croyances (Beaucher, 2016 ; Beyerbach, 1988 ; Morine-Dershimer, 1993 ; Tochon, 1990). Elles sont utilisées comme instruments de collecte des données (Morine-Dershimer, 1993)<sup>9</sup> ou comme méthode pour analyser des données récoltées par d'autres techniques (Beaucher, 2009 ; Tochon, 1990). Dans la présente étude, elles sont utilisées comme instrument de collecte de données. Plus généralement, depuis plusieurs années le sujet des cartes heuristiques dans le domaine de

---

7. Une personne n'a pas indiqué quelle discipline elle enseignait.

8. Traduction « technique de représentation des connaissances organisées sous la forme d'un réseau ou d'un diagramme non linéaire incorporant des éléments verbaux et symboliques ».

9. En guise d'exemple, Morine-Dershimer (1993) a examiné les changements de croyances par rapport à la planification des cours d'enseignant-e-s en formation. Ces changements ont été mesurés avec un plan de recherche pré-test post-test. Les enseignant-e-s ont réalisé deux cartes heuristiques : la première juste avant de débiter la formation et la deuxième après une année de cours théoriques et d'expérience pratique en alternance. Après avoir complété la deuxième carte, les enseignant-e-s ont reçu la première carte afin de décrire, dans un bref résumé, quels ont été les changements et quelles en étaient les raisons. Ensuite, les deux cartes heuristiques ont été comparées sur la base de plusieurs indices tels que la fréquence ou la centralité d'un concept sur la carte.



la formation connaît un intérêt renouvelé de la part de la communauté scientifique entre autres grâce à des initiatives telles que l'*International concept mapping conference*<sup>10</sup>.

### **Instruments**

Une carte pré formatée était fournie aux enseignant-e-s. Elle comportait deux bulles, permettant d'y indiquer deux changements dans leurs pratiques ou leurs croyances qu'elles ou ils jugeaient importants, desquelles partaient quatre branches, chacune représentant différents aspects du changement : événements marquants, facilitateurs, obstacles et impacts (cf. Figure 1). Les participant-e-s étaient invité-e-s à ajouter des sous-branches pour étoffer leur description des deux changements choisis.

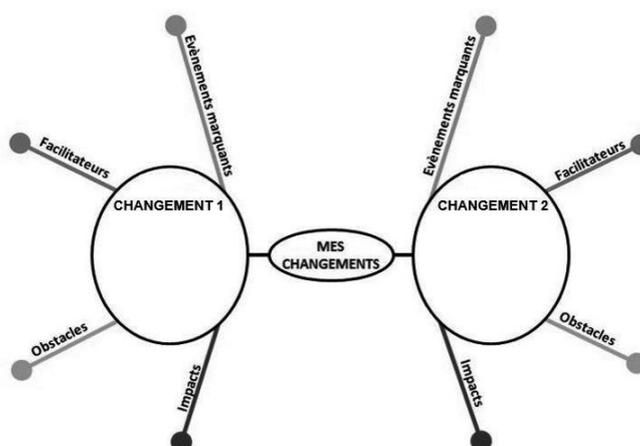


Figure 1 : Carte pré-formatée fournie aux participant-e-s comme base pour la réalisation d'une carte heuristique.

### **Procédure de réalisation des cartes heuristiques**

La procédure, menée dans les locaux de l'IFFP par les mêmes chercheuses et chercheurs qui avaient accompagné les enseignant-e-s dans l'étude longitudinale, durait à peu près 20 minutes. Tout d'abord, l'équipe de recherche s'assurait que la ou le participant-e savait ce qu'est une carte heuristique ; dans le cas contraire, elle leur montrait un exemple sur un sujet qui ne concernait pas l'enseignement.

Ensuite, les enseignant-e-s étaient invité-e-s à noter sur la carte pré formatée un changement (deux changements si le temps le permettait) qui avait influencé leur manière de planifier ou de gérer la classe. Puis, il leur était demandé de détailler, en notant des mots clés sur la carte, les événements marquants qu'ils percevaient comme étant à l'origine du changement, les facilitateurs et les obstacles à ce changement et, enfin, les conséquences ou impacts du changement (par exemple, sur leurs croyances pédagogiques ou sur le comportement des élèves). Chaque élément était noté au bout d'une branche, de laquelle pouvaient partir d'autres sous-branches pour inscrire des éléments plus détaillés.

10. Davantage d'informations sont disponibles au lien : <https://cmc.ihmc.us/cmc-proceedings/>

Le résultat final consiste en une carte présentant plusieurs branches reliées entre elles et étalées sur plusieurs niveaux hiérarchiques. La Figure 2 montre l'exemple de structure d'une carte ainsi que des divers types d'information analysés. Il est à noter qu'une branche peut présenter plusieurs « unités de sens », soit une idée ou un concept qui possède une signification propre. C'est le cas lorsque les répondant-e-s ont inscrit deux idées sur une même branche (par exemple, « Aval de la direction / collègues soutien »). Si cette façon de faire s'éloigne du format classique des cartes où devrait se retrouver une seule idée par branche, cela est peu problématique dans ce cas, l'objectif visé étant davantage que les participant-e-s aient réalisé le tour de leurs idées.

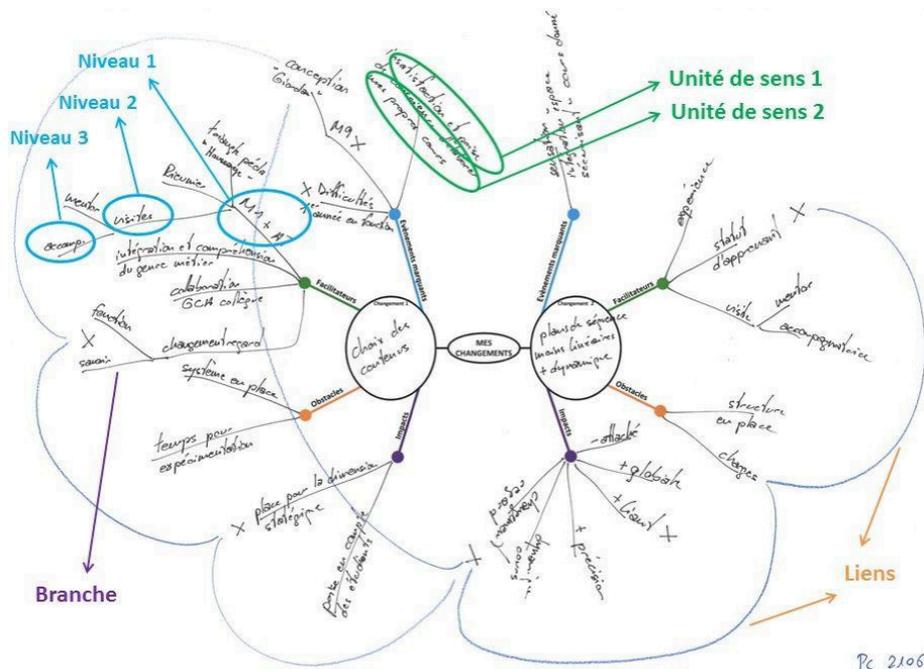


Figure 2 : Exemple de carte heuristique réalisée par un-e enseignant-e.

Une fois tous les éléments inscrits, la carte était commentée par la ou le participant-e à l'aide de certaines questions guide posées par l'équipe de recherche (p. ex, «Pouvez-vous m'expliquer brièvement votre carte?»), commentaires qui ont été enregistrés et retranscrits. Etant donné la forte variabilité dans l'ampleur et la profondeur de ces commentaires, ceux-ci ont été utilisés uniquement à des fins de clarification des mots inscrits dans les cas où cela s'avérait nécessaire.

### **Méthode de codage des cartes heuristiques**

Les données brutes ont été inscrites dans le logiciel Microsoft Excel® pour y réaliser un codage thématique de type inductif et déductif (Miles & Huberman, 2003). Lors de l'analyse nous avons avant tout pris connaissance des données et, par la suite, remarquant des ressemblances fortes à des modèles et à des études préalables, nous les avons interprétées à la lumière de certaines théories ou de certains modèles. Ainsi, pour chaque thème, soit les



changements, les évènements marquants, les facilitateurs, les obstacles et les impacts, les énoncés se sont vus attribuer une catégorie puis un code plus précis, voire un sous-code, selon la terminologie de Miles et Huberman (2003). Les différents niveaux de codage ainsi qu'un exemple sont fournis dans le tableau 1. Lorsqu'un énoncé n'était pas clair, un retour aux retranscriptions des commentaires des participant-e-s a permis d'en comprendre la signification. Si, malgré cela, un énoncé restait ambigu ou insuffisamment clair, il était classé comme « Non catégorisable ». Comme suggéré par Morgan (1993), notre approche combinait l'analyse de contenu et le décompte quantitatif des unités de sens. Ce dernier représentant un premier pas pour résumer des *patterns* à l'intérieur du corpus de données pour ensuite en réaliser une analyse plus profonde au niveau qualitatif (Morgan, 1993 ; Saldaña, 2003).

Tableau 1 : Niveaux de codage.

Niveau de codage	Exemple
Objet du changement	Gestion de classe
Thème	Facilitateurs
Catégorie	Contexte scolaire
Code	Relationnel
Sous-code	Collègues

## Résultats et discussion

Nous présentons d'abord une description générale du contenu des cartes heuristiques puis les résultats des analyses spécifiques aux questions de recherche. Précisons que les analyses ont été effectuées sur l'ensemble des cartes et non pas sur les cartes séparément. C'est pourquoi dans cette section ne figure pas l'analyse détaillée des cartes.

### Catégories émergentes dans les cartes

#### *Objets du changement*

Les consignes données aux participant-e-s demandaient de traiter un changement de pratiques lié à la *planification des cours* ou à la *gestion de classe*. Toutefois, au cours de la lecture des cartes, des éléments qui n'appartenaient ni à des changements liés à la planification des cours ni à la gestion de classe ont été identifiés. Ainsi, une nouvelle et troisième catégorie de changement a été proposée : les changements au *niveau personnel*. Un lien peut être établi avec les types d'évolution de Boraita et Crahay (2013) mentionnés plus haut : les changements de pratiques au niveau de la planification des cours et de la gestion de la classe peuvent être qualifiés d'évolution managériale en ce qu'ils concernent l'acquisition de nouvelles connaissances sur le processus d'enseignement-apprentissage. Quant aux changements au niveau personnel, ils correspondent à ce que Boraita et Crahay (2013) qualifient d'évolution personnelle, soit l'acquisition de nouvelles connaissances sur soi-même en tant qu'enseignant-e.



Après une première lecture du corpus de données sur les changements liés à la *planification*, nous avons décidé d'adopter le modèle de Zahorik (1975) pour les catégoriser. En effet, ce modèle résume la multitude d'éléments qui sont en jeu lors de la planification tout en n'en réduisant pas la variété. Le modèle considère en outre les tâches de planification du point de vue de l'enseignant-e. Ainsi, les changements liés à la *planification* se retrouvent dans sept des huit catégories proposées par Zahorik (1975), soit objectifs, contenus, activités, matériel, évaluation, instruction et organisation<sup>11</sup>. Il est à noter que la plus grande partie des changements fait référence aux activités (les décisions concernant le type d'activité didactique à utiliser), à l'instruction (les comportements verbaux et non verbaux de l'enseignant et ses stratégies d'enseignement) et à l'organisation (les décisions sur la manière d'aménager et d'organiser l'environnement d'enseignement-apprentissage).

Parmi l'ensemble des changements répertoriés, ceux qui sont relatifs à la *gestion de la classe* sont les moins nombreux et sont décrits de manière moins détaillée que ceux qui concernent la planification des cours. Ainsi, une catégorisation plus fine de ces changements n'a pas été réalisable. En général, ces changements font référence à de nouveaux comportements adoptés par l'enseignant-e tels que l'utilisation d'une amorce, la communication des attentes et du cadre ou la mise en place de routines de classe.

Au *niveau personnel*, les enseignant-e-s indiquent pour la plupart des changements dans leurs attitudes en classe, par exemple plus de confiance en soi ou d'humour, moins de rigidité et d'« explosivité ». Elles et ils évoquent également des changements liés à leur vision de l'apprentissage, par exemple une plus grande objectivité et une moindre idéalisation de ce qui devrait se passer en classe. Dans la littérature, parmi les facteurs influençant les pratiques d'enseignement nous trouvons aussi l'expérience personnelle en tant qu'élève, qui peut donner lieu à des croyances par rapport à ce qui serait idéal ou pas en classe (Grossman, 1989). L'émergence des changements au niveau personnel, qui ne correspondent pas au type de changements demandé par l'équipe de recherche, suggère qu'il s'agit d'un sujet important pour les participant-e-s et l'un des apports majeurs de la formation qu'elles et ils ont suivi. De plus, il est probable que les participant-e-s ne distinguent pas, comme l'équipe de recherche le fait, les pratiques d'enseignement des attitudes personnelles vis-à-vis de l'enseignement.

### **Thèmes du changement**

Concernant les quatre thèmes du changement considérés dans cette étude (événements marquants, facilitateurs, obstacles et impacts), trois grandes catégories ont émergé des données: le *contexte scolaire*, l'*attitude personnelle* et la *formation à l'enseignement*.

---

11. Seule la catégorie « diagnostique », c'est-à-dire la prise en compte des caractéristiques de l'élève telles que ses préconnaissances, ses habilités ou ses intérêts, n'a pas pu être identifiée dans les données.



Nous interprétons ces trois catégories au regard du *Ecological Model of Teacher's Knowledge and Beliefs*<sup>12</sup> en forme de poupée russe sur les croyances des enseignant-e-s de Woolfolk Hoy et collègues (2006). Ce modèle distingue quatre niveaux: au niveau macro, se trouvent les croyances liées aux normes et aux valeurs culturelles. Au niveau méso, se situe le contexte politique de l'éducation qui inclut entre autres les règlements, les standards et les réformes. Au niveau micro, figurent les croyances en lien avec le contexte immédiat de la classe, notamment les croyances sur les caractéristiques des élèves ou les pratiques d'enseignement. Enfin, au centre du modèle, se trouvent les croyances sur soi de l'enseignant-e. Les trois derniers niveaux de ce modèle peuvent être appariés aux catégories que nous avons nommées respectivement *contexte scolaire*, *formation à l'enseignement* et *attitude personnelle*. Cela nous amène aux réflexions suivantes. Sous la catégorie du *contexte scolaire* figurent les croyances par rapport aux relations entretenues avec les élèves et le rôle de l'enseignant-e (par exemple «Remise en question sur mon rôle face aux élèves et au savoir»). Si cette dernière ou ce dernier peut être perçu-e en tant qu'«institutrice ou instructeur», soit comme figure de transmission de la connaissance, elle ou il peut aussi être considéré-e comme «agente socialisatrice ou agent socialisateur», autrement dit une figure qui établit des relations avec les élèves afin d'encourager leur développement personnel. Sous la catégorie de *l'attitude personnelle* figure à nouveau le rôle de l'enseignant-e, mais selon une perspective individuelle: pourquoi suis-je devenu-e un-e enseignant-e? Qu'est-ce que cela signifie d'être enseignant-e? Ces questions émergent régulièrement lors de la formation à l'enseignement. De plus, plusieurs énoncés font référence au sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire les croyances sur sa propre capacité à réaliser les actions nécessaires à l'accomplissement d'une certaine tâche (Bandura, 1997). Des énoncés tels que «Sentiment d'évolution» ou «Je suis plus performant dans mon enseignement» sont des exemples d'une perception d'évolution du sentiment d'efficacité personnelle.

Au total, 46 changements ont été mentionnés sur les 31 cartes. Les participant-e-s ont indiqué des changements au niveau des pratiques de planification de cours (n=30, 65%), au niveau personnel (n=12, 26%) et au niveau de la gestion de la classe (n=4, 9%). Pour fournir une idée générale du degré de détail des cartes, un dénombrement des mots ainsi que des unités de sens selon le niveau a été réalisé (Tableau 2). En guise d'exemple, la bulle reportant «Insatisfaction et prise de conscience d'élaborer mes propres cours» (figure 2) compte dix mots et deux unités de sens («insatisfaction» et «prise de conscience d'élaborer mes propres cours»).

12. Traduction : « Modèle écologique des connaissances et des croyances des enseignant-e-s ».



Tableau 2: Fréquences des mots et des unités de sens selon l'aspect et le niveau (N = 46 changements).

Aspect	Niveau 1		Niveau 2		Total	
	Mots	Unités de sens	Mots	Unités de sens	Mots	Unités de sens
Changements	268	46	N/A	N/A	268	46
Événements marquants	336	89	22	8	358	96
Facilitateurs	374	123	31	16	405	139
Obstacles	276	70	6	2	282	72
Impacts	490	116	18	9	508	125
<b>Total</b>	1744	442	77	35	1821	477

Note: les énoncés situés au niveau 3 sont ignorés car leur fréquence est faible.

Un plus grand nombre de mots et d'unités de sens ont été utilisés pour décrire les facilitateurs par rapport aux obstacles. Les impacts ont été détaillés de manière importante relativement aux événements marquants. Ainsi, l'ampleur des informations varie sensiblement selon les aspects concernés, les facilitateurs et impacts du changement étant plus amplement décrits. En général, moins de mots et d'unités de sens sont référencés au niveau 2.

## Résultats relatifs aux questions de recherche

### *Les facilitateurs et les obstacles principaux au changement*

La première question de recherche était formulée comme suit: «Quels sont, selon les enseignant-e-s en formation, les principaux facilitateurs et obstacles qui facilitent ou freinent leurs changements de pratiques? Ces facilitateurs et obstacles diffèrent-ils selon l'objet du changement?». Le tableau 3 indique les fréquences des facilitateurs et obstacles selon les trois grandes catégories extraites des données.

Tableau 3: Fréquences des unités de sens par rapport aux facilitateurs et aux obstacles (N = 46 changements).

Objet du changement	Attitude personnelle	Contexte scolaire	Formation	Non catégorisé	Total
<b>Facilitateurs du changement</b>					
Planification cours	16	38	30	2	86
Gestion classe	1	7	4	0	12
Personnel	11	18	12	0	41
Totaux	28 (20%)	63 (45%)	48 (34%)	2 (1%)	139
<b>Obstacles au changement</b>					
Planification cours	7	40	2	1	50
Gestion classe	2	5	0	0	7
Personnel	8	6	1	1	16
Totaux	17 (23%)	51 (70%)	3 (4%)	2 (3%)	73

Note: Formation = formation à l'enseignement.



Pour répondre à la première partie de la question de recherche, les principaux facilitateurs identifiés sont relatifs au *contexte scolaire*, en particulier aux personnes, soit les élèves, les collègues et les responsables hiérarchiques (« Comparaison avec les collègues », « Feedback avec les stagiaires, élèves », « Soutien de mon doyen et collègues ») et à la *formation à l'enseignement* (« Formateurs IFFP », « Module 9 sur la didactique générale », « Visites mentor / accompagnateur »). La catégorie de l'*attitude personnelle* (« Humour », « Remise en question sur mon rôle face aux élèves et au savoir », « Expérience : deux ans de pratique et connaissance du contenu ») est également présente, mais dans une moindre mesure. Pour plus de détails, des exemples d'énoncés se trouvent en annexe.

Les principaux obstacles se rencontrent également en plus grand nombre au niveau du *contexte scolaire* : le temps, les collègues et le système en place sont en particulier invoqués. Dans une moindre mesure, l'*attitude personnelle* est mentionnée (« Rigidité », « Ma vision de l'erreur comme un échec »). La *formation à l'enseignement* est plus rarement considérée comme un obstacle au changement (« La fatigue du trop avec l'IFFP », « IFFP »).

Ainsi, en règle générale, le *contexte scolaire* est l'élément auquel est attribué l'impact le plus conséquent en tant que facilitateur, mais aussi en tant qu'obstacle. Celui-ci se présente surtout sous forme de soutien des collègues, de rétroaction de la part des élèves ou de règlements scolaires favorables ou défavorables au changement en question. Comme mis en évidence par Richardson et Placier (2001), les résultats de notre étude semblent refléter le fait que le *contexte scolaire* peut tant jouer un rôle positif qu'un rôle négatif dans le changement. Cependant, la catégorie étant très vaste, elle comprend plusieurs éléments qui font référence à l'aspect relationnel, c'est-à-dire l'influence d'autres personnes, tant en classe (les élèves) qu'en dehors de la classe (les responsables d'établissements scolaires, les collègues). Barrère (2003) évalue que le temps passé par les enseignant-e-s dans les établissements scolaires en dehors des tâches d'enseignement représente environ 10% du temps de travail global et que celui-ci participe à la construction d'une culture de travail. D'autre part, Rainer et Guyton (2001) ont mis en évidence qu'un environnement de travail collaboratif est bénéfique pour le changement. Cela se reflète dans les résultats de la présente étude : l'intensité des contacts avec les collègues ou les supérieurs hiérarchiques apparaît comme un élément important de soutien ou, au contraire, de frein aux changements.

Outre le *contexte scolaire*, la *formation à l'enseignement* présente une certaine importance. Comme mentionné en introduction, certaines recherches montrent que, sous certaines conditions, la *formation à l'enseignement* peut contribuer à l'évolution des croyances et des pratiques. En particulier, les formations en cours d'emploi alternant théorie et pratique, au même titre que les formations continues qui tirent parti des expériences d'enseignement pour donner sens aux contenus de formation, pourraient avoir un impact plus conséquent sur les pratiques et croyances en comparaison aux formations préalables à l'emploi qui n'incluent qu'une part restreinte de



pratique en classe (Berger & Girardet, 2016 ; Crahay *et al.*, 2010 ; Richardson & Placier, 2001). Le cas de l'alternance correspond au type de formation suivi par les participant-e-s de la présente étude. En effet, parmi les éléments facilitant le changement mentionné par les enseignant-e-s, un grand nombre d'entre elles et eux fait référence à l'alternance entre théorie (formation à l'institut) et pratique, au partage d'expériences entre collègues provenant de diverses écoles et disciplines, ou encore aux visites effectuées par les personnes formatrices dans leurs classes. Ces visites sont l'occasion de fournir aux enseignant-e-s en formation des rétroactions qui portent sur des situations concrètes et porteuses de sens pour elles et eux-mêmes. Ainsi, les caractéristiques du dispositif de formation en alternance semblent favoriser l'évolution des croyances et pratiques des enseignant-e-s durant leur formation.

La deuxième partie de la question de recherche s'interroge sur l'existence d'une différence entre facilitateurs et obstacles selon l'objet du changement (planification des cours, gestion de classe, personnel). La *formation à l'enseignement* et le *contexte scolaire* émergent comme principaux facilitateurs dans les trois types de changement (Tableau 3). L'*attitude personnelle* émerge en tant que facilitateur dans les changements au niveau de la planification (« Changement regard fonction / savoir », « Être authentique / spontanée ») et au niveau personnel (« Confiance en moi », « Remise en question sur mon rôle face aux élèves et savoir »). Le *contexte scolaire* (« Pas de temps pour planifier », « Programme d'enseignement ») et l'*attitude personnelle* (« Idées reçues », « Crainte de sanctionner ») émergent comme principaux obstacles dans les changements liés à la planification des cours (cf. Tableau 3). Pour les changements au niveau de la gestion de la classe, c'est avant tout le *contexte scolaire* (« Le temps disponible pour l'enseignement ») qui est indiqué comme principal obstacle, alors que pour les changements au niveau personnel, les aspects liés à sa *propre attitude* (« Perfectionniste », « Croyance que l'enseignant doit 'savoir' ») sont principalement mentionnés. À nouveau, un effet généralisé du *contexte scolaire* pour tous les objets de changement montre l'omniprésence de cet aspect.

### ***Les causes et effets principaux du changement***

Nous nous référons au tableau 4, où les fréquences des unités de sens des événements marquants et des impacts sont reportées, pour répondre à la question suivante : « Quelles causes et effets du changement de pratique les enseignant-e-s identifient-elles ou ils ? Ces causes et effets diffèrent-ils selon l'objet du changement (planification des cours ou gestion de classe) ? ».



Tableau 4 : Fréquences des unités de sens relatives aux événements marquants et aux impacts (N = 31 cartes).

Objet du changement	Attitude personnelle	Contexte scolaire	Formation	Non catégorisé	Total
<b>Événements marquants</b>					
Planification cours	14	31	17	1	63
Gestion classe	0	7	2	0	9
Personnel	10	8	7	0	25
Totaux	24 (25%)	46 (47%)	26 (27%)	1 (1%)	97 (100%)
<b>Impacts</b>					
Planification cours	28	59	n/a	1	88
Gestion classe	4	7	n/a	0	11
Personnel	14	12	n/a	0	26
Totaux	46 (37%)	78 (62%)	n/a	1 (1%)	125 (100%)

Note : Formation = formation à l'enseignement ; n/a = pas applicable.

Les principaux événements marquants auxquels les participant-e-s attribuent les changements sont liés au *contexte scolaire*, en particulier à l'influence des élèves («L'enthousiasme des apprentis», «Sieste des élèves»). Dans une moindre mesure, la *formation à l'enseignement* («Cours de métacognition à l'IFFP», «Visite pédagogique») et l'*attitude personnelle* («Savoir-être», «Épuisement, angoisse») sont également mentionnées.

Les effets, ou impacts, des changements ont eu lieu principalement sur les *enseignant-e-s elles ou eux-mêmes* («Je suis plus performant dans mon enseignement», «Moins d'anxiété») et sur *leurs élèves* («Motivation des élèves», «Participation des élèves»). À remarquer qu'à quelques exceptions («Stress», «Fatigue»), les impacts sont tous considérés comme positifs.

Les réflexions précédentes par rapport au *contexte scolaire* ainsi qu'à la *formation à l'enseignement* peuvent être appliquées aussi aux événements marquants et aux impacts. L'élément de l'*attitude personnelle* apparaît en tant qu'élément transversal, bien que de manière plus atténuée. Dans leur revue de la littérature, Richardson et Placier (2001), recensent plusieurs études qui se focalisent sur les changements liés à la biographie, la personnalité et l'expérience. Il s'agit de processus de changement «naturels», qui se produisent à partir des réponses que l'individu donne à des événements et à des expériences vécues au niveau personnel et professionnel, ainsi qu'à des réajustements continus à des conditions qui évoluent. Dans notre étude, l'*attitude personnelle* se manifeste sous diverses formes : certaines fois elle se réfère à des caractéristiques personnelles telles la confiance en soi ou l'humour, d'autres fois il s'agit d'une réflexion par rapport au rôle d'enseignant-e, ou encore elle fait référence à des expériences sans lien avec l'enseignement.

Les changements au niveau des pratiques d'enseignement, tant concernant la planification des cours que la gestion de la classe, sont attribués surtout à des facteurs en liens avec le *contexte scolaire*. Les participant-e-s évoquent la difficulté de mener à terme les programmes de formation dans le temps



imperti ou l'influence sur leurs réflexions des discussions conduites avec une doyenne ou un doyen à chaque rentrée scolaire. Les changements personnels sont par contre expliqués par des éléments que nous avons désignés comme relevant de l'*attitude personnelle*. Les enseignant-e-s attribuent ce type de changements à une certaine maturation, voire à des événements négatifs tels que la prise de conscience que leurs croyances sur l'enseignement ne correspondent que dans une mesure modeste à ce qu'elles ou ils vivent en classe, ce qui est source de déception.

Dans les cas où le changement concerne la planification des cours ou la gestion de la classe, les *impacts sur les élèves*, qui sont de l'ordre d'un climat de classe plus détendu, d'élèves montrant davantage de signes de satisfaction ou encore d'une plus forte diversité dans les pratiques d'enseignement, sont majoritaires par rapport aux *impacts sur soi-même*. Ces derniers tiennent notamment d'un accroissement du sentiment d'être crédible auprès des élèves ou d'être plus performant-e dans ces tâches. Enfin, les changements au niveau personnel engendrent des *impacts* tant *sur soi-même*, notamment le sentiment d'évoluer dans l'exercice de la profession enseignante, autrement dit une évolution du sentiment d'efficacité personnelle, que *sur les élèves*, par exemple par une participation plus prononcée de leur part.

## Conclusion

Cette étude a permis d'examiner la manière dont les enseignant-e-s de la formation professionnelle conçoivent les changements survenus pendant leur formation à l'enseignement. Pour y parvenir, l'utilisation des cartes heuristiques s'est révélée particulièrement utile afin de faire émerger spontanément les éléments qui y sont associés (Beaucher, 2016). Plusieurs éléments concourent à ces changements. D'après nos analyses, le *contexte scolaire* est celui qui aurait l'effet le plus systématique, ce qui pourrait être dû au fait que les enseignant-e-s sont déjà actives et actifs dans l'enseignement lors de leur formation. L'*attitude personnelle* et le *contexte scolaire* sont mentionnés comme éléments tant encourageants que freinant le changement, alors que la *formation à l'enseignement* n'est presque jamais indiquée comme ayant une influence négative. Ce résultat est intéressant car il remet en question les croyances de certain-e-s enseignant-e-s, surtout ESC et en début de formation, quant à une faible utilité de la formation à l'enseignement (Berger et al., 2018). Il est également intéressant d'observer que les impacts des changements sont pour la plupart positifs vis-à-vis des enseignant-e-s et de leurs élèves. Ces résultats plaident en faveur de l'encouragement, au sein d'établissements de formation à l'enseignement, de dispositifs qui encouragent le changement de croyances et pratiques des enseignant-e-s. En effet, non seulement les principales retombées positives ont lieu tant pour les enseignant-e-s-mêmes que pour leurs élèves, mais elles participent également au développement de la qualité du système scolaire dans son ensemble.

Bien que des résultats intéressants aient été mis en évidence, cette étude présente certaines limites. En particulier, les changements, leurs facilitateurs, leurs obstacles ou encore leurs impacts sont fondés sur un matériel



rapporté par les participant-e-s elles et eux-mêmes ; il s'agit ainsi d'interprétations de ces éléments et de reconstructions. Par ailleurs, le matériel des cartes heuristiques est par définition bref, c'est-à-dire que les énoncés inscrits sur les cartes sont peu explicités. Ainsi, au niveau de l'interprétation des données, il peut s'avérer difficile de situer ou contextualiser certains énoncés. En outre, pour les participant-e-s se posait le double défi de se concentrer autant sur la forme (la réalisation de la carte heuristique) que sur le contenu (la réflexion concernant leurs changements de pratiques). Dans une prochaine étude, il serait pertinent d'inciter les participant-e-s à produire des cartes heuristiques plus approfondies et davantage explicitées lors de la discussion qui les accompagne. Par exemple, les participant-e-s pourraient être mieux préparé-e-s dans la réalisation de cartes heuristiques en commençant par des sujets simples, pour lesquels moins de réflexion est requise. Une autre piste d'analyse serait d'investiguer l'évolution des pratiques selon le profil des enseignant-e-s (ESC, enseignant-e-s novices ou chevronné-e-s etc.). En dépit de ces limites, l'étude recourt à une démarche originale qui permet aux participant-e-s de mener une réflexion quant à leur évolution dans la profession. Ce faisant l'étude apporte des éléments de compréhension des facteurs en jeu dans l'évolution des pratiques d'enseignement dans un contexte de formation pédagogique concomitante à l'exercice de la profession enseignante.



## Références

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J.R.J. et Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of educational psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.
- Beaucher, C. (2009, 6 novembre). *Le recours à la carte heuristique (mind map) en analyse de données qualitatives* [présentation d'article]. Colloque de l'Association pour la recherche qualitative, Trois-Rivières, Canada.
- Beaucher, C. (2016, 9-13 mai). *La carte heuristique, support à la définition et témoin de l'évolution de la posture d'intervenants en formation professionnelle débutants des études de deuxième cycle universitaire* [présentation d'article]. 84<sup>e</sup> congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences [ACFAS], Montréal, Canada.
- Beyerbach, B.A. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 339-347. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90032-7](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90032-7)
- Berger, J.-L., Aprea, C. et Crahay, M. (2013-2016). L'évolution des croyances et connaissances des enseignants en formation sur la planification de cours et la gestion de la classe. Projet soutenu par le Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique (N°100013\_146351). <http://p3.snf.ch/project-146351>
- Berger, J. L. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 3(196), 129-154.
- Berger, J.L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C. et Daka, F. (2018). De l'expertise du domaine à son enseignement: enjeux pour les enseignant-e-s de la formation professionnelle. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger, N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 323-351). Seismo.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of applied psychology*, 57(3), 195-203. <https://doi.org/10.1037/h0034701>
- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158. <https://doi.org/10.4000/rfp.4186>
- Buzan, T. et Buzan, B. (1993). *The Mind map book*. BBC Books.
- Buzan, T. et Buzan, B. (2012). *Mind map. Dessine-moi l'intelligence*. Eyrolles.
- Clark, C.M. et Yinger, R.J. (1979, 8-12 avril). *Three studies of teacher planning* [paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED175855.pdf>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Darling-Hammond, L. (2010). Recognizing and developing effective teaching: What policy makers should know and do. *Policy brief*, 1-12.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. et Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational psychology*, 73(5), 642-650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- Dhindsa, H.S., Makarimi-Kasim et Anderson, O.R. (2011). Constructivist-visual mind map teaching approach and the quality of students' cognitive structures. *Journal of science education and technology*, 20(2), 186-200. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9245-4>
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Open University Press.
- Fullan, M. (2016). *Change theory: A force for school improvement*. Centre for Strategic Education (Seminar Series Paper No.157). <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Girardet, C. et Berger, J.-L. (2018). Factors influencing the evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during teacher education. *Australian journal of teacher education*, 43(4), 138-158. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.8>



- Grossmann, P. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers college records*, 91(2), 191-208.
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Lanier, J.E. et Little, J.W. (1986). Research on teacher education. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd., p. 527-569). MacMillan Publishing.
- Lay-Dopyera, M. et Beyerbach, B. (1983, 11-15 avril). *Concept mapping for individual assessment* [Paper presentation]. 67<sup>th</sup> Annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED229399.pdf>
- Leumann, S. (2017). Representing Swiss vocational education and training teachers' domain-specific conceptions of financial literacy using concept maps. *Citizenship, social and economics education*, 16(1), 19-38. <https://doi.org/10.1177/2047173416689687>
- Lê Van, K. et Berger, J.-L. (2018). Comment la formation pédagogique change-t-elle les conceptions et pratiques de préparation de cours? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40(1), 243-263.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Université.
- Morgan, D.L. (1993). Qualitative content analysis: a guide to paths not taken. *Qualitative health research*, 3(1), 112-121. <https://doi.org/10.1177/104973239300300107>
- Morine-Dershimer, M. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching & teacher education*, 9(1), 15-26. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90012-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90012-6)
- Mutton, T., Hagger, H. et Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and teaching*, 17(4), 399-416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Pelletier, L.G. et Sharp, E.C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *School field*, 7(2), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1477878509104322>
- Popham W.J. et Baker E.I. (1970). *Systematic instruction*. Prentice Hall.
- Rainer, J. et Guyton, E. (2001). Structures of community and democratic practices in graduate teacher education, teacher change, and linkages facilitating change. *Action in teacher education*, 23(2), 18-29. <https://doi.org/10.1080/01626620.2001.10463060>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. Dans D.M. McInerney et S. Van Etten (dir.), *Big theories revisited* (p. 31-60). Information Age Press. <https://pdfs.semanticscholar.org/a857/783a2bfc8aef8c93c200b3c635549237b434.pdf>
- Richardson, V. et Placier, P. (2001). Teacher Change. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 905-945). American Educational Research Association.
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1299](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1299)
- Roehrig, A.D., Guidry, L.O., Bodur, Y., Guan, Q., Guo, Y. et Pop, M. (2008). Guided field observations: variables related to preservice teachers' knowledge about effective primary reading instruction, *Literacy research and instruction*, 47(2), 76-98. <https://doi.org/10.1080/19388070801938247>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage publications.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: a US survey. *Journal of education for teaching*, 16(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/0260747900160104>
- Skinner, E.A. et Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E.A., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Tochon, F.V. (1990). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking. *Teaching and teacher education*, 6(2), 183-196. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90035-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90035-4)
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.



- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. <https://journals.openedition.org/rfp/1294>
- Wanlin, P. et Bodeux, C. (2006). Les processus de pensée des enseignants durant la planification et l'implémentation de leur enseignement. *Actes du colloque international de l'association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation*, Luxembourg.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. et Pape, S.J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. Dans P.A. Alexander et P.H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 715-737). Routledge.
- Zahorik, J.A (1975). Teachers' planning models. *Educational leadership*, 33(2), 134-139. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197511\\_zahorik.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197511_zahorik.pdf)



## Annexe 1. Principaux facilitateurs et obstacles selon le type de changement.

	Type de changement	Catégorie	Exemple d'énoncé	
<b>Facilitateurs</b>	<b>Planification cours</b>	Formation à l'enseignement	« Visites (mentor/accompagnateur) » « Module 9 Didactique générale » « Collègues IFFP : partage d'expériences » « Formateurs IFFP »	
		Contexte scolaire	« Comparaison avec les collègues » « Discussion avec les collègues » « Partage d'expériences avec les collègues » « Feedback avec les stagiaires, élèves »	
		Attitude personnelle	« Confiance en moi » « Être authentique / spontanée » « Expérience : deux ans de pratique et connaissance du contenu »	
		<b>Gestion classe</b>	Formation à l'enseignement	« M6 communication » « Les feedbacks de l'accompagnant » « Conseils > Apports IFFP »
			Contexte scolaire	« Aval de la direction / collègues soutien » « Voir comment enseigne un collègue »
			Attitude personnelle	« Humour »
	<b>Personnel</b>	Formation à l'enseignement	« Modèles pédagogiques (IFFP) » « Visites : Isabelle, pairs » « Formation IFFP »	
		Contexte scolaire	« Echanges » « Soutien de mon doyen et collègues » « Les outils qu'on trouve auprès des collègues et des lectures »	
		Attitude personnelle	« Remise en question sur mon rôle face aux élèves et au savoir » « Réflexion » « Expérience externes »	
	<b>Obstacles</b>	<b>Planification cours</b>	Formation à l'enseignement	« IFFP » « Commentaire de certain étudiant de l'IFFP »
			Contexte scolaire	« Temps disponible » « Pas de temps pour planifier » « Plan de formation stricte qui ne permet pas toujours d'apporter ce qu'on souhaiterait apporter en cours » « Programme d'enseignement » « Règlement interne lacunaire »
			Attitude personnelle	« Ma vision de l'erreur comme un échec » « Rigidité » « Idées reçues » « Crainte de sanctionner »
<b>Gestion classe</b>			Formation à l'enseignement	-
			Contexte scolaire	« Le temps disponible pour l'enseignement » « Le temps »
			Attitude personnelle	« Ma conscience » « Appréhension »
<b>Personnel</b>		Formation à l'enseignement	« La fatigue due au trop avec l'IFFP »	
		Contexte scolaire	« Calendrier à respecter » « Contraintes professionnelles cadre de travail » « Manque de partage avec pairs de mon institution »	
		Attitude personnelle	« Perfectionniste » « Croyance que l'enseignant doit « savoir » » « Trop de rigidité »	

Note: IFFP = Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle



## Annexe 2. Principaux événements marquants et impacts selon le type de changement.

	Type de changement	Catégorie	Exemple
<b>Événements marquants</b>	<b>Planification cours</b>	Contexte scolaire	« <i>Sieste des élèves</i> » « <i>L'enthousiasme des apprentis</i> » « <i>Fatigue des étudiants et de moi-même</i> »
		Formation à l'enseignement	« <i>Cours de métacognition à l'IFFP</i> » « <i>Visite pédagogique</i> » « <i>Activités avec mon mentor</i> »
		Attitude personnelle	« <i>Savoir-être</i> » « <i>Epuisement, angoisse</i> » « <i>L'insatisfaction et prise de conscience d'élaborer mes propres cours</i> »
	<b>Gestion classe</b>	Contexte scolaire	« <i>Elèves râleurs, insatisfaits</i> » « <i>Discussion avec le directeur</i> »
		Formation à l'enseignement	« <i>Début de l'IFFP</i> » « <i>Première visite de l'accompagnant</i> »
		Attitude personnelle	« <i>Manque d'entrain</i> »
	<b>Personnel</b>	Contexte scolaire	« <i>Discussion avec les collègues</i> » « <i>Discussion avec doyen chaque rentrée &gt; réflexion</i> »
		Formation à l'enseignement	« <i>Visite pédagogique</i> » « <i>M3 IFFP Accompagnement</i> »
		Attitude personnelle	« <i>Réaliser que je dois être là pour les élèves et moins pour moi</i> » « <i>Période de vie «maturité»</i> »
<b>Impacts</b>	<b>Planification cours</b>	Sur soi-même	« <i>Je suis plus performant dans mon enseignement</i> » « <i>Moins d'anxiété</i> »
		Sur les élèves	« <i>Motivation des élèves</i> » « <i>Participation des élèves</i> »
	<b>Gestion classe</b>	Sur soi-même	« <i>Plus de plaisir pour moi &gt; plus de préparation</i> » « <i>Moins de stress &gt; sur l'enseignement</i> »
		Sur les élèves	« <i>Plus de variation pour les élèves</i> » « <i>Mise en train</i> »
	<b>Personnel</b>	Sur soi-même	« <i>Sentiment d'évolution</i> » « <i>Qualité de l'enseignement</i> » « <i>Plus à l'aise</i> » « <i>Stress</i> » « <i>Fatigue</i> »
		Sur les élèves	« <i>Elèves moins renfermés</i> » « <i>Sérénité auprès des élèves</i> » « <i>Participation des élèves</i> »

Note: IFFP = Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle





## ***Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s ?***

**Caroline LÉCHOT**<sup>1</sup> (Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche EVIDENS, Suisse), **Sheila PELLEGRINI**<sup>2</sup> (Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche EVIDENS, Suisse) et **Pierre-François COEN**<sup>3</sup> (Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche EVIDENS, Suisse)

Le développement de la réflexivité occupe aujourd'hui une place centrale dans la formation des enseignants et en constitue toujours un défi. La verbalisation et ses modalités (écrite et orale) étant l'outil principal de développement de la réflexivité, elle constitue un enjeu pour la recherche en formation. L'étude présentée ici investigate cette question au travers d'entretiens menés avec sept étudiantes en formation initiale d'enseignant.e.s à propos de leur rapport à la réflexivité et aux modalités de verbalisation mobilisées. Les résultats indiquent une distinction marquée entre les modalités écrites et orales de la verbalisation. Ils permettent en outre de mener une analyse en termes de rapports au savoir et à la formation qui témoigne de relations complexes et parfois contrariées entre les processus d'objectivation et de subjectivation des savoirs. Plus globalement, ces observations traduisent des difficultés dans l'articulation théorie-pratique qui se montrent sensibles à l'alternance des lieux de formation et de leurs agents de formation (institution et professeurs, terrain et formateurs de terrain) ainsi que des identités qu'ils convoquent (étudiant et stagiaire). Dans ce sens, les lieux, en tant que contextes socioculturels, semblent être des déterminants importants dans l'exercice de la réflexivité, notamment par les enjeux et buts de formation qu'ils représentent aux yeux des étudiant.e.s.

Mots-clés : réflexivité, verbalisation, alternance, formation des enseignant.e.s, rapport aux savoirs professionnels.

### **Introduction**

En raison de sa complexité, la profession d'enseignant ne se prescrit pas (Perrenoud, 1994). Le métier ne peut donc se satisfaire de simples exécutants, mais requiert l'activité de professionnels capables d'autonomie de jugement, autrement dit de praticiens réflexifs (Nonnon, 2017 ; Paquay & Sirota, 2001 ; Perrenoud, 2001). Les modèles de formation permettant d'atteindre ce type de profil impliquent une articulation forte entre la théorie

---

1. Contact : caroline.lechot@eduf.fr.ch

2. Contact : sheila.pellegrini@eduf.fr.ch

3. Contact : pierre-francois.coen@unifr.ch



et la pratique et accordent une importance particulière à l'alternance entre institution d'étude et terrain (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007). Le développement de la réflexivité occupe ainsi une place centrale dans la formation des enseignants et représente un défi important pour ces institutions (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004; Paquay & Sirota, 2001; Perrenoud, 2001). La verbalisation et ses modalités (écrite et orale) étant l'outil principal de la réflexivité, elles constituent un enjeu pour la recherche en formation (Balslev, 2017; Bucheton, 2011; Runtz-Christan, E. et Coen, P.-F., 2017). Cependant, les modalités de la verbalisation, leurs articulations aux lieux de sa production (institution et terrain), leurs interactions (complémentaires ou antagonistes) et leurs contributions à l'exercice et au développement de la réflexivité sont assez peu étudiées (Clerc-Georgy, 2017; Nonnon, 2017).

Notre recherche se déroule à la Haute école pédagogique de Fribourg en Suisse (HEPFR) qui propose une formation en alternance de type Bachelor (trois ans) pour les degrés primaires (enfants de 4-5 ans à 11-12 ans). Elle articule différents dispositifs de formation (cours, séminaires, ateliers professionnels) avec des stages sur le terrain encadrés par des enseignants formateurs et par des mentors. Ces derniers sont des professeurs de l'institution qui accompagnent individuellement un sous-groupe d'étudiants par des visites de stage, des entretiens et la par lecture de leur dossier d'apprentissage professionnel (DAP). À de nombreuses reprises, les étudiants sont amenés à analyser leur activité : par oral (par exemple à la fin d'une journée de classe) ou par écrit (dans des écrits réflexifs récoltés dans leur DAP). Nous inscrivant dans une approche socioculturelle du développement, du langage et de la pensée (Bruner, 2002; Vygotski, 1934/2003), nous accordons une grande importance à ces types de verbalisation et adoptons dans cette étude une analyse de contenu sensible aux dimensions dialogiques, contextuelles et pragmatiques du discours des étudiantes interviewées.

L'objectif de la recherche que nous présentons ici est de décrire et analyser les discours de sept étudiantes qui évoquent leurs pratiques réflexives et de voir en quoi ils révèlent leur rapport aux savoirs professionnels et comment ils sont porteurs de traces de réflexivité. Pour aborder ces aspects, nous définirons d'abord un cadrage théorique autour de quatre concepts-clés. Ensuite, après avoir exposé notre méthode, nous présenterons nos résultats ainsi qu'une discussion qui nous conduira enfin à interroger la nature du rapport au savoir entretenue par les étudiants en fonction des formes de verbalisation qu'elles mobilisent.

## **Cadre théorique**

Les concepts que nous nous proposons d'exposer ici sont la réflexivité, la verbalisation, les processus d'objectivation et subjectivation et enfin le rapport aux savoirs professionnels.



## Réflexivité et positionnement du sujet

Le concept de réflexivité supporte de nombreuses définitions. Pour notre part, nous retenons celles qui l'associent à une réflexion sur soi, ses actions et ses représentations. Perrenoud (2001) explique que l'on peut parler de réflexivité à trois niveaux: le premier renvoie à «une aptitude à réfléchir dans l'action de manière à la réguler <en vol>», le deuxième à «une aptitude à réfléchir sur l'action lorsque celle-ci est terminée» et le troisième «à développer une réflexion sur les systèmes qui pilotent nos actions» (p.150). Dans le cadre de la formation des enseignants, cette réflexion vise une prise de distance, critique et outillée conceptuellement, par rapport à ses actions et représentations. Elle relève d'une forme de prise de conscience, par rapport à des éléments qui pourraient rester à l'état semi-conscients (Lahire, 2008), et d'une analyse qui s'accompagne d'une démarche de structuration de ses expériences et de son savoir pour servir les apprentissages et le développement des apprenants (Henslet, Garant & Dumoulin, 2001).

L'exercice de la réflexivité n'est donc pas un exercice facile. Outre celui du travail de verbalisation (écrite ou orale) qu'elle suppose et dont nous parlons ci-dessous, il faut noter que la réflexivité porte essentiellement sur ce qui pose question, perturbe, révèle des écarts, confronte à l'incertitude et, de ce fait, renvoie à une certaine solitude (Nonnon, 2017). Dès lors, et en nous inspirant notamment des réflexions de Lahire (2008 et 1998) sur l'écriture de soi, on peut avancer que la réflexivité est déstabilisante, spécialement pour des individus qui se perçoivent comme stables et cohérents et qui sont peu habitués à l'introspection. Ainsi, si la réflexivité vise à soutenir une forme d'autoanalyse favorable à l'autonomie du sujet, elle se heurte aussi à ce qu'on peut appeler l'illusion de l'autonomie et de la liberté du sujet que les disciplines des sciences humaines et sociales analysent et critiquent largement (Kaufmann, 1992; Lahire, 1998; Le Coadic, 2006). Bien entendu, ce type de critique est antérieur à l'émergence des sciences humaines et sociales, ce que rappelle aussi la psychanalyse en s'appuyant, par exemple, sur la philosophie et Spinoza pour affirmer un déterminisme psychique: «nous nous croyons libres parce que nous ignorons les causes qui nous font agir» (Anzieu, 1975, p.66).

L'approche dialogique du langage et du sujet (Bakhtine, 1981) ainsi que la psychologie socioculturelle (Vygotski, 1934/2003; voir aussi Grossen & Salazar Orvig, 2011; Léchet, 2015) corroborent cette analyse. De ce point de vue, l'être humain accède à la conscience de lui-même et du monde au travers de l'interaction avec autrui. Ainsi, en termes identitaire et réflexif, le sujet n'est pas dans un solipsisme qui traduirait un autocontrôle et une maîtrise autonome de lui-même et de ses pensées, mais dans un mouvement constant d'intériorisation du regard d'autrui et de (re)positionnement par rapport à l'altérité, notamment celle des discours véhiculés dans le monde social. L'altérité qui traverse la pensée peut être de divers ordres (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007), notamment celui du sens commun et des représentations sociales qui circulent dans la société, mais aussi, dans le contexte qui nous occupe, celui des discours scientifiques du champ de



la formation. Dans ce cadre, la réflexivité vise l'identification et la prise de recul critique par rapport aux différents ordres d'altérités dont se composent l'identité et la pensée.

### **Verbalisation écrite et orale**

La réflexivité s'appuie sur la verbalisation dont les modalités d'exercice sont nombreuses en contexte de formation des enseignants (écriture, discussions, conversations intérieures). On pourrait aussi parler de discours, mais la notion de verbalisation permet peut-être davantage de renvoyer au « mouvement de va et vient entre la pensée et la parole » (Frieden, 2017, p.113). Dans une perspective vygotkienne du langage (Vygotski, 1934/2003), la verbalisation, comme tout discours, ne peut être considérée comme le simple codage d'une réalité. Ainsi que l'explique, par exemple, Nonnon (2017), elle est un travail de mise en mots de son vécu ou de ses représentations, « une élaboration parfois difficile et tâtonnante [...] à travers les ressources et les contraintes du langage » (p.17). Ce travail de verbalisation mis au service de la réflexivité comporte donc des difficultés de différents ordres.

Outre ces spécificités générales du langage, il faut aussi distinguer les formes écrite et orale de la verbalisation. Sur ce point, les sociologues rappellent le rapport historique de domination de l'écrit sur l'oral (Lahire, 1993 ; de Queiroz, 2010). Lahire (2008, p.167) explique ainsi qu'il n'est pas évident pour tous de « s'autoriser à écrire » dans une société où littérature et écriture revêtent encore une « importance sociale » marquée dans les hiérarchies scolaires et culturelles. D'ailleurs, d'une certaine manière, les institutions de formation reproduisent cet ordre symbolique. Par exemple, à la HEPFR, la forme écrite de la réflexivité (dans le DAP notamment ou les tâches complexes) n'est attendue que dans le cadre de l'institution, et plutôt rapprochée de la théorie, et les formateurs de terrains n'y sont pas associés.

L'écrit et l'oral sont aussi souvent rattachés à des qualités d'inauthenticité ou d'authenticité. Lahire (2008) rappelle ainsi que l'écriture est vécue comme une parole « organisée et contrôlée » (p.169). Elle est alors souvent entachée d'un « soupçon d'inauthenticité » (p.167), par opposition à l'oralité vécue comme une parole plus « spontanée » et directe. Ainsi, dans l'échange face à face, les contraintes formelles et la censure morale sont plus faibles (« les écrits restent alors que les paroles s'envolent » dit le proverbe).

L'écriture réflexive relève aussi d'un rapport à soi particulier, de l'ordre du contrôle, de la maîtrise, l'inspection, l'examen, la gestion. Elle est une « technique de soi » qui place l'individu en position d'« inspecteur de soi-même » (Foucault, 1994 cité par Lahire, 2008, p. 169). Autrement dit, elle implique une forme d'autocontrôle et d'autoévaluation qui, dans la formation et au travers du DAP, se trouve redoublée du contrôle et de l'évaluation par l'institution.

Du point de vue de la psychologie socioculturelle, qu'il soit écrit ou oral, le langage peut être considéré non seulement comme une « technique de soi » (Foucault, 1994 cité par Lahire, 2008, p. 169) mais, plus globalement, comme un outil symbolique de communication et d'action sur soi, autrui et le monde



(Vygotski, 1934/2003; Linell, 2009). Autrement dit, il contient une dimension pragmatique (Austin, 1962; Searle, 1969; Linell, 2009) de transformation ou de (ré)élaboration de ses schémas d'expériences intrapsychologiques, relationnels et du monde. Dans ce sens, il s'agit de s'intéresser non seulement à ce qu'une parole cherche à dire, mais à ce qu'elle cherche à faire (sur l'énonciateur, autrui et le monde). Pour ce faire, il faut comprendre les événements déclencheurs de la verbalisation et de la réflexivité, c'est-à-dire les contextes de production du discours et leurs destinataires (explicites ou implicites) car, ainsi que le rappelle notamment Lahire (2008), eux aussi structurent le contenu et la forme du discours. Ce postulat en implique un autre, à savoir que c'est le contexte de la verbalisation qui donne un éclairage particulier à l'objet de réflexion (qui oriente sa formulation et donc sa réorganisation dans le discours), pas la verbalisation en soi (Clot, 2005; Nonnon, 2017). Autrement dit, ainsi que l'analyse Clot (2005), il s'agit de penser les contextes en tant qu'outil de développement.

### **Objectivation – subjectivation en contexte d'alternance**

L'exercice de la réflexivité dans le cadre d'une formation professionnalisante en alternance repose sur une articulation complexe de la théorie et de la pratique et implique des processus d'objectivation et de subjectivation particuliers que Vanhulle (2009) a particulièrement bien étudiés (Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera Roa, 2015; Barbier, 2004, Grize, 2004, Mialaret, 2004; Pellegrini, 2010).

L'*objectivation* renvoie aux savoirs d'action objectivés, c'est-à-dire à des savoirs issus de la pratique et de référence commune et contextualisée, qu'il s'agit de décrire et de formaliser. La *subjectivation* se réfère aux savoirs théoriques socialement valorisés qu'il s'agit de connaître et d'identifier (connaissances disciplinaires, didactiques, pédagogiques) et elle exige un pas supplémentaire vers soi. Elle ne relève pas d'une simple appropriation des savoirs à la manière d'un bachotage, mais repose sur une « traduction des significations offertes [par la formation] dans un discours singulier » (Vanhulle, 2016, p.3), qui fait sens pour soi et pour son activité en situation. Autrement dit, le développement professionnel que la réflexivité vise à soutenir nécessite de dépasser une posture « purement » subjective et de passer par des mouvements d'objectivation, qui introduisent les outils d'une distance réflexive, pour construire une subjectivité qui s'est approprié des savoirs professionnels et qui s'en trouve ainsi transformée (Nonnon, 2017; Clerc-Georgy & Martin, 2014).

Dans une perspective psychoculturelle, on ne peut estimer que le langage seul soit porteur d'une subjectivation des savoirs et de réflexivité. Selon les conditions de son exercice, la verbalisation peut en effet en rester au statut de simple témoignage spontané sans prise de conscience ni élaboration de l'expérience. Il semble qu'un encadrement soit indispensable pour réaliser cet exercice. Ainsi, il faut des contextes de formation pour guider et médiatiser la réflexivité, principalement par le biais de l'écriture qui, par le contrôle et le retour sur la pensée ainsi que la mise à distance et en mémoire, favorise le développement de cette capacité (Clerc-Georgy, 2017).



Cependant, dans cet exercice, et outre la difficulté de mettre en mots son expérience, l'étudiant est confronté à celle de s'inscrire dans la polyphonie des discours qui traversent les différents lieux de la formation (polyphonie des contenus, des valeurs et des normes) et qui sont autant de contextes que l'on aurait tort de croire transparents et simplement facilitateurs de verbalisation et de réflexivité (Nonnon, 2017). L'étudiant doit en effet y construire sa propre voix, en subjectivant des savoirs de différents ordres, issus de différents contextes et construits avec ou pour des interlocuteurs différents (Nonnon, 2017 ; Vanhulle, 2005 et 2016).

### **Rapports au savoir**

Pour Charlot, Bautier et Rochex (1992), le rapport au savoir renvoie à la relation de sens et de valeur que les acteurs construisent avec le(s) savoir(s) et, par implication, avec l'école ou la formation. Plus précisément, Charlot (1997) explique que cette relation de sens et de valeur se construit en référence aux rapports que ce savoir « produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (p.74). Autrement dit, et tel que le résume Therriault, Baillet, Carnus et Vincent (2017), le rapport au savoir relève de « trois dimensions interreliées : épistémique (rapport au monde et à la connaissance), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres) » (p. 10). Ainsi, dans le cadre d'une formation en alternance des enseignants, le rapport au savoir participe à l'orientation des processus d'objectivation et subjectivation du savoir de l'apprenant, de sa définition de soi en tant qu'apprenant et futur enseignant ainsi que de ses représentations de la formation et de la profession.

Comme le rappelle notamment Perrenoud (1995), le sens n'est pas donné, il se construit dans un contexte culturel et à partir de situations d'apprentissage et d'interactions particulières (Maulini, 2005). De ce point de vue, la construction d'un rapport au savoir est un produit de la rencontre entre le sujet apprenant, son histoire et les contextes de sa formation. De même que la réflexivité n'est pas un gage en soi d'apprentissage et de développement, mais nécessite d'être guidée par les différents dispositifs de formation, la construction d'un certain type de rapport au savoir n'est pas indépendante des significations offertes par les contextes de formation proposés et les interlocuteurs y participant.

Dans la lignée des travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992), Altet (2008, 2000) dégage trois types de rapports aux savoirs chez des stagiaires futurs enseignants en formation professionnelle à l'IUFM. Le *rapport instrumental* (le plus fréquent, 42%) tend à rejeter la théorie vécue comme trop abstraite et déconnectée de l'action et privilégie les aspects du savoir pouvant servir de règles d'action ou de techniques à appliquer. Le métier d'enseignant est ainsi essentiellement envisagé comme un métier d'action. Le *rapport professionnel* (33%) promeut une articulation forte entre la théorie et la pratique et accorde une place centrale aux savoirs pour prendre de la distance, adopter d'autres perspectives, analyser, comprendre et recadrer l'action. Le *rapport intellectuel* (21%) relève d'un intérêt et d'une curiosité pour le savoir en soi



ainsi que du goût et du plaisir d'apprendre pour son propre enrichissement. Il est porté par un intérêt plus personnel que professionnel à apprendre.

Le rapport instrumental et professionnel aux savoirs représentent ainsi deux pôles du rapport à la formation (Altet, 2008 et Fabre, 1994, cité par Altet, 2008). Du côté instrumental, la formation tend à être vécue passivement (comme une accumulation de contenus et une attente de réponses définitives) et de manière instrumentalisée pour l'application pratique directe. Du côté professionnel, la formation engage plus activement le sujet dans un processus de changement, d'objectivation et subjectivation des savoirs et de réflexivité. On est ainsi face à deux postures de formation qui modifient les modalités de l'apprentissage du métier.

### **Problématique et questions de recherches**

Au vu des difficultés et de la complexité du travail de mise en mots de son expérience et de ses réflexions ainsi que du fait que, vu ces difficultés, l'exercice de la réflexivité n'est pas nécessairement vecteur, en soi, de développement professionnel, nous avons cherché à savoir ce que disent les étudiants des réflexions qu'ils mènent dans le cadre de leur formation ou, autrement dit, cherché à saisir comment ils évoquent la réflexivité comme composante de la formation. Sur ce point, leur discours marque généralement une différence entre les réflexions menées par écrit ou oralement. Nous avons alors orienté notre analyse à partir des deux questions de recherche suivantes :

Quel rapport les étudiants disent-ils avoir envers les deux modalités de verbalisation écrite et orale ?

Qu'est-ce que ce rapport à la verbalisation écrite et orale signifie et indique pour leur développement professionnel et identitaire ?

### **Méthode**

Cette section présente la nature des données collectées pour la recherche, décrit brièvement les sujets concernés par l'étude ainsi que de la procédure d'analyse du matériau recueilli.

### **Recueil des données et présentation des sujets**

Le présent travail repose sur l'analyse d'un sous-corpus de données récolté dans le cadre d'une recherche qualitative et longitudinale débutée en 2015 à la HEPFR. L'objectif général de cette recherche est d'étudier le développement de la réflexivité et de l'identité professionnelle en formation initiale. Pour ce faire, nous menons des entretiens semi-dirigés avec des étudiants à trois moments de leur formation (début de première année, milieu de la deuxième année et fin de troisième année).



Les données retenues pour la présente étude relèvent de sept entretiens semi-dirigés menés en 2018, à mi-parcours (fin du troisième semestre) de la formation de sept étudiantes. Ces entretiens s'articulent autour de deux grands thèmes. D'une part, celui de la réflexivité : quelles sont les représentations et les pratiques des étudiants ? Que disent-ils des différentes modalités de son exercice (notamment écrite, en particulier dans le DAP, et orale dans l'institution et sur le terrain) ? D'autre part, celui de l'identité professionnelle : quelles conceptions les étudiants ont-ils du métier d'enseignant, qu'est-ce qui motive leur choix de profession et que pensent-ils de leur socialisation professionnelle au travers de la formation ? De manière plus transversale, ces entretiens abordent donc aussi l'expérience qu'ont les étudiants des différents dispositifs de formation (cours, ateliers, mentorat, stages, etc.) et leur utilité pour se former.

### **Méthode d'analyse des données**

Nos *a priori* théoriques (approche socioculturelle du développement, du langage et de la pensée) nous conduisent à mobiliser une méthode d'analyse de contenu qui s'inscrit dans une approche compréhensive et interprétative (Bardin, 1977 ; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1997). Elle s'inspire partiellement de la théorisation ancrée (Paillé, 1994 et 1996 ; Méliani, 2013), autrement dit, dans un mouvement d'aller-retour réitéré aux données. Nous les avons progressivement catégorisées aussi en fonction de notre cadre conceptuel, notamment, en fonction de notre sensibilité aux dimensions contextuelles, dialogiques et pragmatiques du discours.

### **Résultats**

Nous avons dégagé six catégories d'analyse principales permettant de distinguer les spécificités de la verbalisation écrite et orale : le contexte de production, les destinataires, le type de discours, les buts et enjeux, le rapport à la prescription et les avantages et inconvénients (voir tableau n° 1).

#### **Un rapport différencié à l'écrit et à l'oral**

Le tableau n° 1 présente la synthèse des caractéristiques évoquées par les étudiantes au sujet de la réflexivité et de ses modalités de verbalisation écrite et orale. S'agissant d'une synthèse, il décrit les tendances générales vers lesquelles s'orientent les discours analysés. Chacun des entretiens ne comporte donc pas nécessairement l'ensemble de ces éléments, mais une majorité et certains discours ont une polarité plus nuancée que les tendances qui se dégagent de notre synthèse.



Tableau n° 1 : Quelles spécificités de la verbalisation écrite et orale pour les étudiants ?

	Réflexivité écrite	Réflexivité orale
<b>Contexte de production</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratique institutionnelle (HEP)</li> <li>• <i>(À partir d'un objet non directement partagé par les interlocuteurs)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratique professionnelle (stage)</li> <li>• À partir d'un objet partagé entre interlocuteurs</li> </ul>
<b>Destinataire(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentant institutionnel (mentor, professeur)</li> <li>• Soi-même « contrôlé »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentant du métier (formateur de terrain, « pair »)</li> <li>• Soi-même « spontané »</li> </ul>
<b>Type de discours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langage formel</li> <li>• <i>(Dialogue « asymétrique » à distance)</i></li> <li>• <i>(Monologue intérieur)</i></li> <li>• <i>(Orienté vers la réflexion)</i></li> <li>• Communication impersonnelle (« contrôlée »)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langage informel</li> <li>• Dialogue « symétrique » en présence</li> <li>• Monologue intérieur</li> <li>• Orienté vers l'action</li> <li>• Communication personnelle (« spontanée »)</li> </ul>
<b>Buts et enjeux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>(Transformer ses représentations)</i></li> <li>• Utilité modérée, sens indirect et plus abstrait</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformer sa pratique</li> <li>• Régulation de l'action immédiate</li> <li>• Grande utilité et sens pour la pratique</li> </ul>
<b>Rapport à la prescription</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport explicite à la prescription</li> <li>• <i>(Participation directe à la validation)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>(Rapport « diffus » à la prescription)</i></li> <li>• <i>(Participation indirecte à la validation)</i></li> </ul>
<b>Avantages et inconvénients</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion en profondeur et structurée (impersonnelle, utilité indirecte)</li> <li>• Pensée stabilisée</li> <li>• Lent et laborieux</li> <li>• Ne prolonge pas toujours la réflexion déjà menée à l'oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion rapide et efficacité immédiate (personnelle, utilité directe)</li> <li>• Pensée instable et incomplète</li> <li>• Manque de profondeur et de structure</li> </ul>

\* (Italique) : les éléments indiqués en italique entre parenthèses n'ont pas été directement évoqués par les étudiantes, ce sont des inférences de notre part à partir des éléments plus explicites évoqués pour l'autre modalité (écrite ou orale).

### Le contexte de production

En ce qui concerne le contexte de production, les sept étudiantes associent l'écrit aux analyses produites dans le cadre de l'institution de formation, qu'elles assimilent aussi fortement au pôle théorique de la formation, et situent la réflexion orale essentiellement dans le cadre de la pratique professionnelle (en stage) comme représentante du pôle pratique de la formation. Elles soulignent aussi le fait que l'objet des réflexions menées oralement sur le terrain relève d'un vécu directement partagé avec le formateur de terrain : MX explique qu'elle accorde beaucoup d'importance aux retours de ses formatrices de terrains « parce qu'elles voient comment j'enseigne » [MX]. Nos répondantes n'en parlent pas explicitement, cependant on peut avancer que l'objet de leur réflexion étant souvent une situation de la pratique, il n'est généralement pas un vécu commun entre le mentor ou les professeurs et l'étudiant. Dans ce sens, l'objet principal des réflexions n'est vraisemblablement que rarement un aspect théorique.

### Les destinataires

Pour ce qui est des destinataires, l'écrit s'inscrit dans une relation asymétrique avec des représentants de l'institution (mentors, professeurs) dont le rôle est certes d'accompagner les étudiants, mais dont le statut est aussi lié au jugement de la réflexion et à sa validation (même si à valeur formative). En revanche, la réflexion orale s'adresse en premier lieu aux formateurs de terrain et renvoie à l'idée d'une relation plus symétrique avec une sorte de « pair » dont le rôle, bien qu'il soit aussi lié à la validation du stage, est avant



tout décrit comme celui d'un conseiller voire d'un modèle à imiter : « les formatrices de terrain, je pense que c'est très important parce que c'est aussi elles qui nous font un feedback, puis c'est elles qui ont vraiment l'expérience du terrain, frais je pourrais dire » [MX]. En outre, les étudiants réfléchissent bien sûr aussi pour eux-mêmes. Les contraintes formelles de l'écrit et de l'oral n'étant toutefois pas ressenties de la même façon par nos répondantes, nous distinguons l'idée d'un soi-même « contrôlé » (pour l'écrit) d'un soi-même « spontané » (pour l'oral).

### **Les types de discours**

En termes de types de discours, les étudiantes associent fortement l'écrit à des contraintes formelles (rédaction et attentes institutionnelles) impliquant une construction lente et donc une production épisodique. Bien que les étudiantes ne le disent pas explicitement, par rapport à ce qu'elles en disent pour l'oral, on peut avancer aussi que l'écrit s'inscrit dans un dialogue formel, asymétrique et à distance (du destinataire et de l'action) qui vise l'élaboration d'une réflexion avant de se préoccuper de ses retombées immédiates pour l'action. L'oral est en revanche renvoyé à un langage plus informel permettant une réflexion rapide et fréquente (voire quasi continue lorsqu'elle est produite dans un monologue intérieur). Il est ainsi décrit comme un dialogue symétrique et en présence du destinataire et de l'action qui vise la rapidité et l'efficacité de l'action à produire dans un avenir proche. Cette distinction entre communication formelle et informelle associe en outre l'analyse écrite à l'idée d'une pensée qui serait impersonnelle et « inauthentique » (un soi « contrôlé ») et celle de la réflexion orale à une pensée personnelle parce que plus spontanée et donc honnête, véritable ou « authentique ». Les propos de KC résumant ces éléments : « j'ai l'impression que dans les mots par écrit je ne suis pas honnête avec moi-même, (...) j'écris pour que ça fasse joli. Alors que dans ma tête ou quand je parle à l'oral, je suis plus spontanée, je dis plus ce que je pense, même si je me dis : « j'aurais pas dû dire ça », ben au moins, je l'ai dit ... Enfin pour moi c'est plus honnête et plus spontané de faire ça par oral que par écrit ». [KC]

Ainsi, l'écrit, contrairement à l'oral qui en serait libéré, semble subir des freins, des filtres voire des censures et se présente alors comme le produit d'une pensée altérée par des contraintes formelles ainsi que par des biais de désirabilité par rapport aux normes institutionnelles et au mentor ou aux professeurs. Dans ce sens, KC explique aussi qu'elle choisit ce qu'elle pourrait analyser à l'écrit quand elle se dit : « Ah voilà ça ça pourrait faire bien dans le DAP ». De ce point de vue, c'est comme si la réflexion écrite était produite pour autrui (en réponse aux attentes institutionnelles) et la réflexion orale pour soi (sa pratique immédiate ou son futur professionnel).

### **Les buts et les enjeux**

À propos des buts et des enjeux de la réflexivité, les étudiantes ne sont pas explicites à propos des objectifs de la modalité écrite. D'après les intentions de formation de l'institution, on peut dire que l'écrit vise plutôt à transformer



et à développer ses représentations par l'analyse de son rapport au métier et par la construction d'une pensée propre qui s'appuie sur la théorie. En tout les cas, les étudiantes lui trouvent généralement une utilité plus modérée et un sens plus abstrait que la réflexion à l'oral menée dans une plus grande proximité à l'action. A propos du DAP, la position de BP indique un rejet plus radical encore de l'écrit : « pendant mes stages je fais de la réflexivité, je le fais mais je l'écris pas. Ou je fais quelques petites annotations, mais j'en fais pas toute une page ». [BP]

En revanche, les étudiantes parlent plus explicitement des objectifs et de l'utilité de leurs réflexions menées oralement. Elles visent à transformer la pratique (s'améliorer) et à réguler l'action immédiate par la recherche de pistes et d'astuces pratiques à essayer. Elles ont ainsi pour eux une grande utilité et beaucoup de sens pour la pratique.

### **Le rapport à la prescription**

En ce qui concerne le rapport à la prescription, pour les étudiantes, la réflexivité à l'écrit répond aux exigences institutionnelles. Elle est donc très clairement rapportée à la prescription et, de ce point de vue, participe directement à l'évaluation, même si formative : « Ben moi je le fais purement parce que je suis obligée » [BP] ou « ce que je vais mettre dans le DAP, c'est quelque chose qui m'a marqué (..) je me suis dit « ah voilà ça ça pourrait faire bien dans le DAP » ». (KC) En d'autres termes, hormis la réflexion propre à laquelle l'écrit est censé contribuer et que les étudiantes admettent à des degrés divers, on peut dire ici qu'il sert d'outil pour attester de sa réflexivité et obtenir des crédits de formation. En revanche, les étudiantes ne parlent pas des analyses qu'elles mènent oralement en termes de prescription ou de validation. Autrement dit, alors que la réflexivité (écrite ou orale) fait partie des compétences évaluées dans l'institution et sur le terrain, sa modalité orale sur le terrain semble entretenir un rapport diffus à la prescription et participer de manière indirecte à la validation. La réflexivité apparaît alors essentiellement comme un outil pour améliorer sa pratique immédiate mais rien n'est dit de ses effets potentiels sur ses conceptions plus théoriques du métier.

### **Les avantages et inconvénients**

Par rapport aux avantages et inconvénients des deux modalités de réflexivité, de manière générale, les étudiantes attribuent plus de qualités à l'oral qu'à l'écrit. Elles admettent toutefois généralement que l'écrit permet de mener une réflexion plus en profondeur, plus structurée (étayage, développement) et plus stable (trace écrite) que l'oral. Cependant, l'écriture est lente et laborieuse (respect des formes, mobilisation de la théorie). De ce fait, nous l'avons dit, elle est souvent associée à une pensée impersonnelle et dotée d'une utilité modérée c'est-à-dire qui pourrait l'être plus, notamment en termes de coûts et bénéfices et de retombées immédiates pour l'action. Par ailleurs, pour certaines étudiantes, l'écrit ne prolonge pas nécessairement la réflexion déjà menée à l'oral ou intérieurement. Pour la réflexion orale, ses qualités sont d'être rapide et efficace, de correspondre à une pensée plus personnelle, notamment à des questions de la pratique



immédiate, et d'avoir une utilité directe pour l'action. En revanche, les étudiantes estiment qu'elle tend à manquer de profondeur et de structure : « Ça part dans tous les sens », [KS] ainsi qu'à être instable et incomplète : « On ne peut pas tout faire dans sa tête » [MX].

Bien qu'elles lui trouvent aussi quelques limites, les étudiantes sont moins critiques à l'égard de la réflexivité menée oralement. A l'écrit, la réflexion paraît difficile et traduit visiblement certains besoins des étudiants pour aller plus loin, notamment probablement des outils et un accompagnement plus proximal.

## Discussion

De manière générale, nos données permettent d'observer que les étudiantes parlent plus spontanément de la réflexivité orale que de la réflexivité écrite et lui attribuent de nombreuses qualités. Une certaine préférence pour la réflexivité menée oralement se dégage ainsi de nos données, ceci notamment parce qu'elle semble plus facile à mener et plus directement utile à la pratique. Plus précisément, nos résultats indiquent que l'écrit renvoie à l'institution et à la théorie alors que l'oral est rapporté au terrain et à la pratique. Ils tendent ainsi à montrer que l'écrit est inscrit dans un dialogue formel, asymétrique et à distance (du destinataire et de l'action) et associé à une pensée impersonnelle. L'oral est quant à lui associé à un dialogue informel, symétrique et en présence (du destinataire et de l'action) et rapproché d'une pensée personnelle.

La préférence marquée pour l'oral et sa proximité à la pratique laisse penser que la pratique est placée au centre de la formation et en constitue l'enjeu majeur. Le concours de la théorie au développement de la pratique n'est certes pas absent des discours analysés, mais son intérêt ou son importance propre n'est que rarement mis en avant par nos répondantes. L'orientation professionnalisante de la formation concourt certes à octroyer une place privilégiée à la pratique, mais cherche aussi à trouver un équilibre en importance entre la théorie et à la pratique dans la construction des compétences professionnelles. Cette ambivalence illustre bien le statut de la réflexivité qui est en quelque sorte érigée en paradigme de formation (Tardif, Borgès et Malo, 2012) à travers les vertus de l'écrit alors qu'elle s'incarne en levier pragmatique dans ses modalités orales.

Les différences observées entre réflexivité orale et écrite peuvent aussi être interprétées en termes de distance - proximité par rapport à trois dimensions au moins de la formation : la dimension *de l'objet de la réflexion* (l'action, l'expérience ou des concepts théoriques) et les dimensions *relationnelles* (au mentor ou formateur de terrain) et *identitaires* (soi-même « contrôlé » ou « spontané »). Autrement dit, on peut dire que l'écriture réflexive relève d'une logique de mise à distance (de l'action, du destinataire et de soi-même) qui vise l'élaboration d'une réflexion avant de se préoccuper de ses retombées immédiates pour l'action. L'oral quant à lui relève d'une logique de proximité (de l'action, du destinataire et de soi-même) qui vise la rapidité et l'efficacité de l'action à produire dans un avenir proche.

Ces différences entre réflexivité orale et écrite ainsi que leurs caractères de distance-proximité nourrissent notre analyse en termes de rapport au savoir et à la formation (Altet, 2008 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Sur ce point, il nous semble que les données traduisent la présence des deux formes de rapport instrumental et professionnel au savoir et à la formation (voir fig. n° 1). En revanche, elles n'indiquent pas la présence d'un rapport plus proprement intellectuel au savoir, c'est-à-dire d'un attrait pour l'intérêt que peut revêtir une théorie en soi, pour soi-même, comme élargissement de ses perspectives et sans mesure immédiate de ses potentielles retombées pratiques.

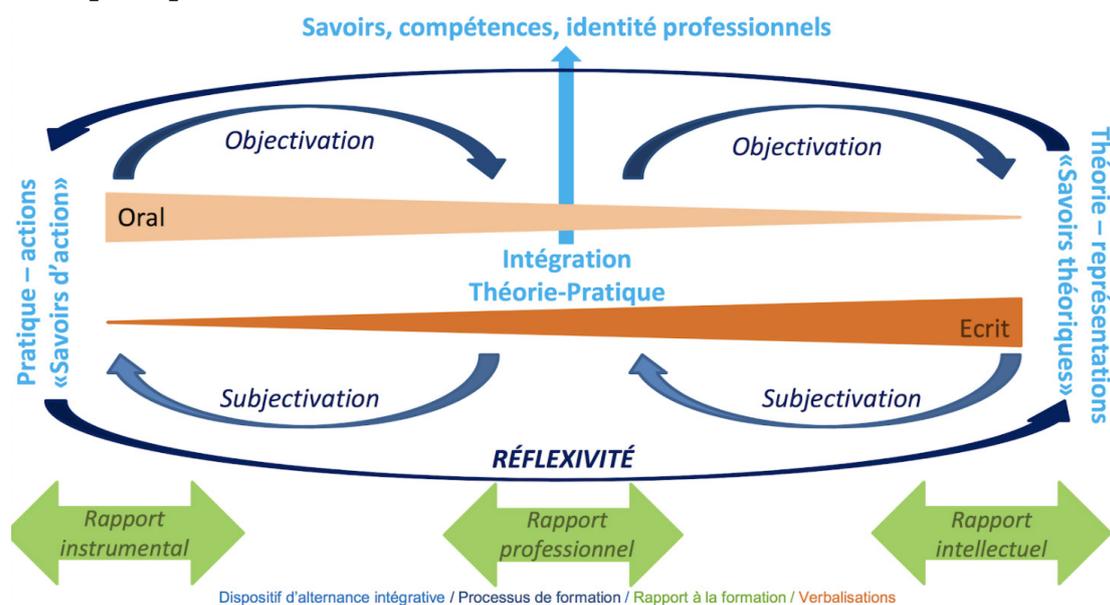


Figure 1 : le schéma illustre les processus sous-jacents au développement des savoirs, des compétences et de l'identité professionnels dans un contexte de formation en alternance intégrative (entre des savoirs d'action et des savoirs théoriques) : l'objectivation et la subjectivation s'appuient sur la réflexivité, qui se verbalise avec une prédominance orale ou écrite selon son lieu de production (pratique-théorique). Les trois rapports aux savoirs de la formation se situent dans ce continuum en correspondance avec l'articulation théorie-pratique qui les caractérise.

Pour certaines étudiantes, la réflexivité écrite semble relever d'un rapport instrumental au savoir et à la formation du point de vue des attentes institutionnelles. Tel est le cas lorsqu'elle leur paraît peu utile, associée à un soi «inauthentique» et produite pour autrui et l'institution. Autrement dit, ici, l'écrit semble en premier lieu servir de réponse aux attentes institutionnelles et moins directement servir sa réflexion propre et son développement professionnel. Cette posture fait écho aux aspects historiques et sociologiques qui marquent le rapport à l'écrit, à savoir son statut d'autorité et de pouvoir auquel il renvoie symboliquement et dans les faits (Lahire, 1993). L'écrit étant essentiellement attendu dans le cadre de l'institution de formation, mais pas sur le terrain, et très régulièrement associé à la validation, c'est ainsi que, d'une certaine manière, des institutions de formation comme la nôtre reproduisent cet ordre symbolique. D'autres étudiantes accordent



une certaine utilité à l'écrit et lui attribuent donc plus d'intérêt en terme de formation. C'est cependant la réflexivité orale qui peut être le plus clairement rapprochée d'un rapport instrumental de transformation de la pratique et d'un rapport professionnel à la formation. Les étudiantes la jugent non seulement utile mais semblent aussi se l'approprier plus personnellement quand elles l'associent au sentiment d'être issue d'un soi « authentique » et produite pour les besoins de leur pratique immédiate sans mention de la validation.

On peut encore noter ici l'effet de distance-proximité que semblent jouer l'écrit et l'oral au *niveau identitaire*. Apparenté à l'idée d'une pensée contrôlée et impersonnelle, ce que la sociologie de l'écrit a aussi observé (Lahire, 1993 et 2008), l'écrit semble introduire un sentiment de distance par rapport à soi, par opposition à l'oral qui est associé à une pensée qui serait plus spontanée et personnelle et donc plus proche d'un soi « authentique » et « véritable ». Dans une perspective dialogique (Bakhtine, 1981) et du point de vue de la psychologie socio-culturelle (Vygotski, 1934/2003), nous estimons que cette représentation relève de ce qu'on peut appeler l'illusion de l'individu autonome (Kaufmann, 1992; Lahire, 1998; Le Coadic, 2006) et nourrit vraisemblablement un malentendu sur les propriétés distinctives de l'écrit et de l'oral.

Une autre distinction est encore possible. Elle a trait à l'effet de distance-proximité au *niveau relationnel* qui renvoie au type de responsabilité incombant à l'étudiant selon la modalité écrite ou orale des réflexions produites. S'adressant à un destinataire distant, on peut en effet avancer que l'écrit, davantage que l'oral, confronte l'étudiant à lui-même et à la responsabilité du développement de sa réflexion. Dans un dialogue en présence du formateur de terrain, la réflexion se fait plus directement à deux, voire même, parfois, plutôt par le formateur de terrain lui-même. Dans ce sens, on peut dire que le produit de la réflexion relève d'une responsabilité « partagée ». Ce partage différencié de la responsabilité accorde probablement à l'échange oral l'avantage de se sentir moins isolé face à certaines difficultés ou incertitudes par opposition à l'écrit qui renvoie le locuteur à lui-même. Cependant, à un autre niveau d'analyse, cette interprétation renforce la critique de l'illusion de l'individu autonome. Elle met en effet en lumière le caractère co-construit de la réflexion produite à deux, dans l'échange oral, et contredit ainsi l'idée d'une production qui serait plus proche d'un sujet autonome et « authentique ». Autrement dit, cette analyse met à mal la distinction qui semble se dégager des impressions des étudiantes entre l'idée d'un soi contrôlé et « inauthentique », donc non autonome, lié à l'écrit et d'un soi spontané et « authentique », donc autonome, lié à l'oral.

Cette dichotomie entre pensée impersonnelle à l'écrit et personnelle à l'oral peut aussi être analysée en termes de processus de subjectivation du savoir, si tant est qu'il y en a. On peut en effet penser qu'une pensée dite « spontanée » et donc personnelle s'appuie sur un processus d'objectivation-subjectivation « inconscient », qui s'ignore, alors que celle d'une pensée « contrôlée » et vécue comme impersonnelle relève d'un processus plus conscient



de lui-même et des outils qu'elle cherche à mobiliser Cette analyse renvoie aussi aux difficultés généralement associées à l'écrit, à savoir les résistances formelles de structuration de la pensée et de mise en mots, mais aussi à un sentiment de déstabilisation et de solitude (Nonnon, 2017 ; Lahire, 2008, 1998). Les difficultés de la réflexivité à l'écrit traduisent visiblement certains besoins des étudiants, notamment en termes d'outils pour questionner, analyser et finalement intervenir sur le développement de la pensée (qui, pour certaines étudiantes, semble en rester à la transcription de réflexions déjà menées à l'oral ou intérieurement). Tout comme le besoin d'une altérité qui puisse offrir un accompagnement plus proximal non seulement pour guider la réflexion mais aussi pour atténuer le sentiment de solitude et d'incertitude du sujet par rapport à l'intérêt de son travail réflexif.

## **Conclusion**

En conclusion, nos résultats indiquent l'existence de deux malentendus possibles et à nos yeux regrettables. Le premier concerne la définition et les objectifs de la réflexivité, le second renvoie à la définition du sujet autonome. En effet, si l'oral consiste à s'appuyer sur une pensée « spontanée » qui relève du sens commun et qui est donc insuffisamment élaborée alors cette forme de réflexivité (si elle en est une ?) n'est pas celle escomptée par la formation. Et si l'oral charrie en réalité une pensée nourrie de théories qui s'ignorent alors il y a illusion sur le sentiment d'authenticité et d'autonomie du sujet – illusion problématique puisqu'elle entrave la reconnaissance de l'intérêt du recours à la pensée scientifique plus globalement. Dans ce sens, il y a nécessité d'une altérité critique qui, d'une part, puisse aider à introduire de la réflexion là où il y a risque de cristallisation de conceptions spontanées, de sens commun, ou encore d'en rester à un simple témoignage sans problématisation et élaboration de connaissance et qui, d'autre part, puisse intervenir sur la représentation dichotomique et aliénante en terme de formation et d'identité entre l'idée d'une pensée formelle et nourrie théoriquement qui éloignerait de soi et celle d'une pensée informelle et ignorante qui serait plus authentique.

Ces constats nous conduisent à interroger, les dispositifs de formation (institution d'études et de terrain), l'accompagnement des étudiants et les moyens mis en oeuvre pour formaliser la réflexivité, comme le DAP, de manière à trouver une véritable articulation entre l'oralité et l'écrit comme leviers complémentaires de formation.



## Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). De Boeck.
- Anzieu, D. (1975). *L'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse* (Tome1). Presses universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1959).
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.
- Bakhtine, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Barbier, J.-M. (2004). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- 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, Hors-série 2*, 67-77.
- Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation : analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 207-224). Riveneuve.
- Brunner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Clerc-Georgy, A. (2017). Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 2*, 47-53.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2014). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. Dans P. Losego (dir.), *Actes du colloque Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières, 13 et 14 septembre 2012* (p. 319-333). Haute Ecole Pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée, en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filletaz et J.P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours dans les situations de travail* (p. 37-55). Peeters.
- Coen, P.-F. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 149-160.
- De Queiroz, J.-M. (2010). *L'école et ses sociologies*. Armand Colin.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1980-1988*. Gallimard.
- Frieden, N. (2017). A la découverte de l'oralité d'un cours. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 2*, 113-119.
- Grize, J.-B. (2004). Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif. Dans J.-M., Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 119-130). Presses universitaires de France.
- Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture and Psychology*, 17(4), 491-509. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418541>
- Henslet, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36(1), 29-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1689>
- Kaufmann, J.-C. (1992). Pour une sociologie de l'individu. *International Review of Community Development*, 27, 21-28. <https://doi.org/10.7202/1033850ar>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 165-179. <https://doi.org/10.7202/000652ar>



- Léchoy, C. (2015). *Naturaliser la procréation médicalement assistée: sens commun et représentations en dialogue* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lausanne.
- Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société? *Cahiers internationaux de sociologie*, 121(2), 317-340. <https://doi.org/10.3917/cis.121.0317>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. De Boeck.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Editions sociales françaises.
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. De Boeck.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée: illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives*, 15, 435-452.
- Mialaret, G. (2004). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M., Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-188). Presses universitaires de France.
- Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 2*, 12-31.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 184-190). Armand Colin.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. et Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratique*. PUQ.
- Paquay, L. et Sirota, R. (dir.). (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36.
- Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignants: plus qu'un accompagnateur!*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Editions sociales françaises.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Editions sociales françaises.
- Runtz-Christan, E. et Coen, P.-F. (dir.). (2021). *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants, en Suisse romande et au Tessin*. LEP Loisirs et Pédagogie.
- Runtz-Christan, E. et Coen, P.-F. (2017). La verbalisation est au coeur de l'apprentissage et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2*.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Tardif, M., Borgès, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. De Boeck.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (2017). La «circulation» du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant: une piste encore peu explorée... Dans G., Therriault, D., Baillet, M.-F., Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. (p.7-20). De Boeck.
- Vanhulle, S. (2005). Ecriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un «genre réflexif académique». *Pratiques*, 171-172, 1-19. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D. et Mosquera Roa, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle: de l'exercice du «genre réflexif» à la subjectivation de l'agir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 111-121.
- Vygotski, L.S. (2003). *Pensée et langage*. La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).





## ***Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante***

**Thibault COPPE**<sup>1</sup> (University of Groningen, The Netherlands / Université Catholique de Louvain, Belgique),  
**Olivier MAES**<sup>2</sup> (Université Catholique de Louvain, Belgique),  
**Sandrine BIÉMAR**<sup>3</sup> (Université de Namur, Belgique),  
**Virginie MÄRZ**<sup>4</sup> (Université Catholique de Louvain, Belgique)  
et **Catherine VAN NIEUWENHOVEN**<sup>5</sup> (Université Catholique de Louvain, Belgique)

Alors que la recherche révèle l'importance de la socialisation organisationnelle dans le métier d'enseignant, la présente contribution, s'inscrivant dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, vise à analyser comment les différents acteurs du stage contribuent à le concevoir comme un premier environnement de socialisation organisationnelle pour le stagiaire. Cette recherche collaborative, au travers de huit études de cas, issues de 4 contextes de stages et alimentées par 28 entretiens semi-dirigés, met en évidence le peu de place formelle donnée aux aspects de socialisation, tout en identifiant des pratiques porteuses à optimiser.

Mots-clés : insertion professionnelle, stages, formation des enseignants, socialisation organisationnelle, accompagnement.

### **Problématique**

Les stages sont devenus, au fil des années, un élément incontournable de la formation initiale des enseignants dans de nombreux pays (Maubant *et al.*, 2011). En effet, les curricula de formation des futurs enseignants s'articulent dans une logique d'alternance, joignant des temps de formation à la haute école pédagogique (HEP) et des temps de formation pratique sur leur futur terrain professionnel (Maes *et al.*, 2019). Ces moments de découverte, d'apprentissage, d'appropriation et de mise en pratique en situation d'exercice du métier sont largement décrits dans la littérature comme importants pour la formation professionnelle des futurs enseignants (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2018).

---

1. Contact : thibault.coppe@uclouvain.be

2. Contact : olivier.maes@uclouvain.be

3. Contact : sandrine.biemar@unamur.be

4. Contact : virginie.marz@uclouvain.be

5. Contact : catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be



Dans le contexte actuel de la Belgique francophone, les réflexions du *Pacte pour un enseignement d'excellence* et de la *réforme de la formation initiale des enseignants* constituent un environnement propice pour repenser le métier d'enseignant et articuler la formation à celui-ci (Avis n°3 du Groupe Central, 7 mars 2017 ; FWB, 2019). Cet enseignant est plus que jamais considéré comme un praticien réflexif inscrit dans un collectif et dans une organisation particulière : l'école. Afin de préparer au mieux les futurs enseignants au métier et à l'évolution de celui-ci, la réforme (FWB, 2019) prévoit, entre autres, un allongement des études qui vise, d'une part, à renforcer l'articulation entre la théorie et la pratique, dans une perspective intégrative (Pentecouteau, 2012) et, d'autre part, à permettre au futur enseignant de se positionner comme un acteur organisationnel à part entière. Cela se concrétise notamment par l'augmentation de la durée des stages auxquels sont associés des séminaires d'analyse de pratique.

Les stages des futurs instituteurs seront répartis sur les quatre années de la formation, avec un accroissement progressif des heures à prester et des objectifs à couvrir au fur et à mesure de l'avancée dans le programme d'études. Le décret (FWB, 2021) envisage également, dans l'axe pratique de la formation, en plus des stages, des ateliers de formation professionnelle et des activités interdisciplinaires qui contribuent à l'acquisition de savoir-faire et à la construction d'une identité professionnelle.

Parallèlement, alors que la recherche s'est longtemps focalisée sur le travail que l'enseignant réalise en classe (Tang *et al.*, 2016), un glissement semble s'effectuer vers le «travail hors classe». En effet, le travail enseignant comprend également des dimensions relatives à l'exercice du métier au sein de l'établissement scolaire qu'il a intégré (Mukamurera *et al.*, 2019 ; Tang *et al.*, 2016). Celles-ci sont notamment liées aux enjeux sociaux inhérents à l'exercice d'une fonction dans une école, ainsi qu'à la compréhension de la culture et du fonctionnement de l'établissement scolaire (Rots *et al.*, 2012). La perspective classique de l'enseignant considéré comme «celui qui enseigne» se voit évoluer vers une perspective de l'enseignant comme «celui qui fonctionne dans une organisation scolaire» (Coppe *et al.*, 2020). Et bien que certaines recherches mettaient déjà cela en évidence il y a une vingtaine d'années (Kelchtermans & Ballet, 2002), ces volets équipe et écoles deviennent de plus en plus prégnants tant dans la littérature qu'au sein des politiques éducatives. De plus en plus, l'enseignant est en effet amené à interagir avec ses collègues, à s'investir en tant qu'acteur organisationnel dans son école et à contribuer à créer une communauté éducative dynamique dans son organisation scolaire.

Concernant la formation à ces différents aspects relationnels et organisationnels, la recherche montre que le stage semble être un lieu privilégié, même si ces apprentissages semblent souvent restés implicites. A cet égard, März et ses collaborateurs ont pointé le mérite d'une formalisation de la préparation des futurs enseignants «à naviguer dans le paysage social, culturel et politique de leur école» (2019, p. 77). Mais dans les faits, comment les apprentissages des dimensions du métier situés hors de la classe se réalisent-ils ?



Par qui sont-ils pris en charge et selon quelles modalités? Ces questionnements invitent à explorer davantage la place du stage dans la découverte de ces dimensions du métier d'enseignant, particulièrement dans un contexte de réforme.

Partant de ces constats tout en poursuivant l'objectif d'alimenter les réflexions sur la formation initiale en cours de transformation, une recherche collaborative, ancrée dans les travaux du GREFFE (Groupe de recherche sur l'enseignement et la formation des formateurs d'enseignants<sup>6</sup>) a été initiée. Elle examine en quoi les stages actuels des futurs instituteurs primaire préparent à ces enjeux particuliers du métier. Pour ce faire, le stage de dernière année de huit étudiantes a été analysé au travers de 28 entretiens menés auprès des différents acteurs du stage: le stagiaire, le maître de stage, le superviseur qui est formateur de la HEP et le directeur de l'établissement scolaire d'accueil du stage.

Dans les sections suivantes, nous développons successivement les fondements théoriques soutenant notre questionnement, la méthodologie ayant permis d'opérationnaliser nos objectifs de recherche et les principaux résultats. Nous concluons par les implications pratiques qui émergent de cette étude ainsi que ses limites.

## Cadre théorique

À la suite de travaux récents en sciences de l'éducation, nous prenons appui sur les cadres conceptuels liés à la socialisation au travail (März *et al.*, 2019; Mukamurera *et al.*, 2013; Coppe *et al.*, 2022). Ce concept, emprunté à la sociologie du travail et à la psychologie organisationnelle, permet de porter un regard exhaustif sur tous les aspects inhérents à l'exercice d'une fonction (Chao, 2012). En ce sens, il offre un prisme théorique riche pour notre questionnement puisqu'il permet de mettre en lumière des enjeux de la profession enseignante encore trop peu examinés.

La socialisation au travail est un processus d'apprentissage et d'adaptation qui permet à un (futur) travailleur d'acquérir l'ensemble des connaissances, compétences, habilités et comportements le rendant apte à prendre en main le rôle professionnel qui lui est dévolu (Chao, 2012). C'est un apprentissage des «ficelles du métier» (Chao *et al.*, 1994, p. 730). Ce processus de transformation du sujet fait écho au modèle de l'identité en actes décrit par Donnay et Charlier (2008) qui montre que la construction de l'identité professionnelle se situe à *la croisée* de l'individu et de l'organisation.

Trois stades peuvent être consensuellement mis en évidence dans le processus de socialisation au travail: la socialisation anticipée, la confrontation à la réalité et l'adaptation (Martineau *et al.*, 2009). La formation initiale est considérée comme le premier stade, à savoir la socialisation anticipée (Dailey, 2016). La confrontation à la réalité correspond à ce qui est appelé plus communément en sciences de l'éducation, l'insertion professionnelle

---

6. Nous remercions Elise Barbier, Agnès Deprit, Anne-Julie Salamon, Marie Watteyne et Eveline Zuanon pour la participation à l'analyse des données.



(Uwamaryia & Mukamurera, 2005). Le troisième stade, ici dénommé adaptation, correspond à la gestion quotidienne du rôle professionnel avec la résolution des difficultés liées à l'exercice d'un métier (Lacaze, 2007).

Il existe deux grandes traditions de recherche dans le champ de la socialisation au travail. La première s'est attardée à répondre à la question « à quoi l'apprenant ou le novice se socialise-t-il ? » ou en d'autres termes « quels sont les éléments à apprendre et à maîtriser pour l'exercice d'une profession spécifique ? ». Cette première tradition est connue comme un pan de recherche à propos des *domaines* de socialisation. La deuxième tradition s'est plutôt focalisée sur la question « comment le novice ou l'apprenant se socialise-t-il ? ». Cette deuxième tradition porte sur les *antécédents* du processus de socialisation et se penche sur ses facilitateurs.

Dans cette contribution, nous faisons le choix de porter un regard particulier sur le stage, considéré comme environnement de socialisation anticipée. D'abord, nous explicitons (2.1.) les domaines de socialisation et les transférons au contexte du métier d'enseignant. Ensuite, nous décrivons (2.2.) les éléments facilitateurs du processus de socialisation.

### **Les domaines de la socialisation au travail : vers une perspective méso**

En ce qui concerne les *domaines* de socialisation, il existe peu de consensus sur les différentes facettes d'un métier qu'il est nécessaire d'apprendre et de maîtriser pour assumer pleinement son rôle professionnel. Chao *et al.* (1994) font parties des premiers auteurs à formaliser ces domaines. Ils présentent six domaines de socialisation au travail qui renvoient à six dimensions du métier qu'il est nécessaire d'apprendre et de maîtriser. Pour ces auteurs pionniers du champ, cela concerne (1) la maîtrise des tâches professionnelles, (2) l'intégration au groupe de travail, (3) la compréhension du climat micropolitique de l'organisation, (4) la maîtrise du jargon de la fonction, (5) la compréhension des règles, valeurs et objectifs de l'organisation ainsi que (6) la connaissance de l'histoire de celle-ci. Dans un effort d'homogénéisation des différents modèles inspirés par les travaux de Chao *et al.* (1994), Perrot et Campoy (2009) ont montré que trois domaines de socialisation étaient présents dans la majorité des écrits scientifiques : la socialisation aux tâches professionnelles, la socialisation au groupe de travail et la socialisation à l'organisation.

Pour le contexte précis du métier d'enseignant, ces trois domaines font échos à de nombreux écrits scientifiques du champ de l'éducation<sup>7</sup> (Coppe *et al.*, 2020).

Ainsi, la socialisation aux tâches professionnelles est décrite comme les aspects dits techniques de la profession (Mukamurera *et al.*, 2013) et se réfère à la composante pédagogique et didactique du métier (De Stercke *et al.*, 2010).

---

7. D'autres travaux, dans la lignée des écrits de Kelchtermans, mettent en avant les aspects micropolitiques du travail enseignant (Kelchtermans & Vanassche, 2017). Nous n'avons pas repris ici ces éléments comme une dimension distincte mais l'avons considérée à l'interface des domaines du groupe de travail et de l'organisation.



Elle correspond aux aspects relatifs au «faire la classe» (Fernet *et al.*, 2008). La socialisation au groupe de travail correspond à la composante relationnelle du métier (Girinshuti, 2019). Elle fait référence à la nécessité d'intégrer l'équipe éducative de l'école (Mukamurera *et al.*, 2019) puisqu'il est question ici d'une profession de plus en plus collaborative, s'appuyant sur une cohésion interne entre les collègues. Le dernier domaine, la socialisation à l'organisation, fait référence pour l'enseignant, à la compréhension du fonctionnement, des valeurs, des objectifs et de la culture de l'établissement qu'il intègre (Mukamurera *et al.*, 2013). Ce troisième domaine est relatif à ce que De Stercke *et al.* (2010) qualifient de composante organisationnelle du métier.

Puisque dans cette contribution, il est question de porter un regard particulier sur la préparation au métier de l'enseignant visant à le considérer comme «celui qui fonctionne dans une organisation scolaire», nous nous concentrerons particulièrement sur deux domaines de socialisation, à savoir, la socialisation au groupe de travail et la socialisation à l'organisation que Mukamurera *et al.* (2013) regroupent sous l'appellation socialisation organisationnelle<sup>8</sup>. En ce sens, nous adoptons une perspective *meso* qui laisse de côté le niveau *micro* de la classe (März *et al.*, 2019) déjà très régulièrement documenté.

### **Les antécédents de la socialisation au travail**

La littérature scientifique met majoritairement en évidence trois antécédents, ou facilitateurs, du processus de socialisation au travail (Klein & Heuser, 2008). Nous décrivons succinctement chacun de ceux-ci et les articulons avec les écrits du champ de l'éducation traitant du métier d'enseignant.

Le premier a trait aux tactiques et stratégies que l'organisation met en place pour aider au processus de prise en main et d'apprentissage du rôle professionnel et regroupe les pratiques de socialisation dites formelles (Chao, 2012). Dans le champ de l'enseignement, bon nombre de travaux décrivent les programmes d'insertion professionnelle et leur efficacité sur la prise en charge du métier (Leroux & Mukamurera, 2013). Le plus référencé est très certainement le mentorat (Devos & Van Nieuwenhoven, 2016). D'autres activités comme des entretiens de régulation ou d'évaluation formatives avec la direction sont identifiées (Leroux & Mukamurera, 2013).

Le deuxième antécédent fait référence aux agents de socialisation, qui sont davantage de l'ordre des pratiques informelles de socialisation (Klein & Heuser, 2008). Ils sont définis comme des individus ou des groupes qui facilitent la socialisation au travers d'interactions informelles sur le lieu de travail (Cooper-Thomas & Anderson, 2006). Dans le cas de l'enseignement, de plus en plus de recherches mettent en évidence l'importance des interactions professionnelles avec les collègues dans le processus de socialisation au travail des (futurs) enseignants (Colognesi *et al.*, 2019; Lecat *et al.*, 2020; März & Kelchtermans, 2020).

---

8. A ne pas confondre avec socialisation à l'organisation. La socialisation organisationnelle comprend la socialisation au groupe de travail et la socialisation à l'organisation (Mukamurera *et al.*, 2013)



Enfin, le troisième antécédent correspond à la proactivité individuelle du futur enseignant (Klein & Heuser, 2008). L'idée sous-jacente est que l'individu lui-même a un rôle à jouer dans sa socialisation et que son comportement d'acteur s'apparente à une dynamique proactive de prise en main de son rôle professionnel (Cooper-Thomas & Burke, 2012). Dans le champ de l'éducation, la littérature récente s'accorde de plus en plus sur le postulat que les (futurs) enseignants doivent être encouragés à adopter un comportement proactif dans leur processus de développement professionnel (Huang & Lai, 2020). Ne pas les restreindre dans cette dynamique est un gain pour leur processus de socialisation (März & Kelchtermans, 2020). Or, parfois les enseignants novices peuvent se heurter à la résistance de l'environnement face à leurs initiatives, ce que März *et al.* qualifient de « choc de la réalité inversée » (2019, p. 77).

### **Focale de la contribution**

Ces fondements théoriques ont permis de comprendre en quoi consiste le processus de socialisation pour les futurs enseignants en mettant en évidence les antécédents et les domaines de socialisation au travail. Notre objectif de recherche étant d'analyser en quoi le stage prépare aux différents enjeux de la profession enseignante ; il a conduit à formuler deux questions de recherche :

- QR1 : Comment les différents acteurs du stage prennent-ils place dans la socialisation organisationnelle du stagiaire ?
- QR2 : En quoi le stage fait office de premier environnement de socialisation organisationnelle ?

## **Démarches méthodologiques**

### **Approche méthodologique**

Afin de répondre à ces questions, nous avons fait le choix d'une étude multicas (Merriam, 1988) qui s'inscrit dans une approche qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Nous interrogeons le point de vue des participants et, plus particulièrement, la manière dont ils perçoivent le stage comme environnement de socialisation organisationnelle (Savoie-Zajc, 2011).

Cette recherche, menée au sein du GREFFE et, plus spécifiquement, dans le sous-groupe s'intéressant à la préparation à l'insertion professionnelle, s'inscrit dans une dynamique collaborative visant à impliquer les acteurs (Desgagné *et al.*, 2001) en les reconnaissant comme des acteurs compétents (Giddens, 1987). Ainsi les investigations ayant conduit à cet article ont été portées par des enseignants, des formateurs d'enseignants, des formateurs de formateurs d'enseignants et des chercheurs.

### **Éléments de contexte et participants**

Dans le cadre de cette recherche, notre choix s'est porté sur huit cas, le stage d'un étudiant et le processus de socialisation qui s'y adosse constituant un cas. Ainsi, pour chacun, nous avons interrogé les différents acteurs gravitant autour du stage dans une logique de triangulation des informations :



l'étudiant, le maître de stage, le superviseur (formateur de la HEP) et le directeur de l'école de stage. Les huit étudiants, issus de deux HEP et inscrits dans leur dernière année de formation (Bloc 3), réalisent chacun un stage de trois semaines. Durant cette troisième année de formation, dix semaines de stage sont au programme ; l'organisation de celles-ci est laissée aux HEP. Les stages au centre de cette recherche ont été réalisés dans quatre établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles répartis dans deux provinces et bénéficiant tous les quatre d'un indice socio-économique (ISE) élevé. Nous détaillons, dans le tableau ci-dessous, les contextes et les sujets qui composent les huit cas. Cet échantillon représente un total de 28 entretiens.

Tableau 1. Détail des cas et des participants aux entretiens

Cas	Écoles	Directions	Stagiaires	Maîtres de stage	Superviseurs
A1	A École centre-ville Structure de grande taille ISE élevé	10 ans dans la fonction	3 <sup>e</sup> année de formation Stage de 3 semaines	10 ans d'ancienneté	Didacticienne 7 ans dans la fonction
A2			3 <sup>e</sup> année de formation Stage de 3 semaines	27 ans d'ancienneté	Didacticienne 27 ans dans la fonction
B1	B École de village Structure de moyenne taille ISE élevé	1 <sup>re</sup> année dans la fonction	3 <sup>e</sup> année de formation Stage de 3 semaines	31 ans d'ancienneté	Psychopédagogue Moins de 5 ans dans la fonction
B2			3 <sup>e</sup> année de formation Stage de 3 semaines	Moins de 5 ans d'ancienneté	Psychopédagogue Moins de 5 ans dans la fonction
C1	C École de village Structure de petite taille ISE élevé	Moins de 5 ans dans la fonction	3 <sup>e</sup> année de formation Stage de 3 semaines	Moins de 5 ans d'ancienneté	Psychopédagogue Moins de 5 ans dans la fonction
C2			3 <sup>e</sup> année de formation Stage de 3 semaines	Moins de 5 ans d'ancienneté	Didacticien 5 ans dans la fonction
D1	D École de village Structure de petite taille ISE élevé	5 ans dans la fonction	3 <sup>e</sup> année de formation Stage de 3 semaines	Plus de 5 ans d'ancienneté	Psychopédagogue 5 ans dans la fonction
D2			3 <sup>e</sup> année de formation Stage de 3 semaines	Moins de 5 ans d'ancienneté	Didacticien Plus de 5 ans dans la fonction

### Outils de recueil et d'analyse des données

Les données ont été récoltées au moyen d'entretiens semi-directifs réalisés à la fin du stage. Le choix de l'entretien se justifie par le souci de dégager, à travers une interaction verbale, une compréhension du phénomène construite à partir du savoir d'expertise de chaque acteur interrogé (Savoie-Zajc, 2009). Les entretiens ont duré entre 40 et 90 minutes. Les questions posées variaient selon l'acteur interrogé mais suivaient une trame commune basée sur notre cadre théorique et composée de quatre thématiques : le déroulement de l'accueil de stagiaire, le soutien reçu par le stagiaire (et l'objet du soutien), et les différentes formes qu'il pouvait prendre, le climat d'interactions entre le stagiaire et les autres acteurs de l'école et les apports du stagiaire à l'école ou à ses collègues.

Nous avons réalisé sur la base des entretiens transcrits, dans un premier temps, une analyse des cas dite verticale, par cas. Celle-ci a permis, dans un second temps, de réaliser une analyse dite horizontale faisant émerger les similarités, les tendances et les différences entre nos huit cas (Miles & Huberman, 1994).



Pour ce faire, nous avons réparti les cas et les groupes d'acteurs entre les membres du groupe collaboratif. Chacun était invité à lire les transcriptions et à identifier des caractéristiques communes et/ou des spécificités. Nous avons ainsi procédé, individuellement, à un travail de codage ouvert qui nous a permis de nous immerger dans les données et de découvrir les caractéristiques du phénomène étudié (Lejeune, 2014). Les différents codes ayant émergés individuellement, ils ont été discutés jusqu'à arriver à un consensus quant à leur pertinence et leur interprétation. Ensuite, sur la base d'une grille de codage commune, nous avons réalisé un codage axial afin d'organiser et d'articuler les codes pour les agréger en catégories (Lejeune, 2014). Les analyses des entretiens réalisés avec cette grille ont soutenu un dialogue entre chercheurs et formateurs qui a largement participé à la co-construction d'une analyse communes des entretiens. C'est ainsi que des tendances et des différences entre les cas ont pu être mises en évidence. Cette analyse horizontale fait l'objet de la partie résultat de cette contribution.

## Présentation des résultats

### La place des différents acteurs dans la socialisation du stagiaire

Au travers des entretiens, nous avons dégagé les propos de différents acteurs du stage quant à leur rôle dans la préparation du stagiaire aux aspects du métier d'enseignant dits «*méso*». Ainsi, dans cette section, nous déroulons successivement les perceptions des directeurs, des maitres de stage et des formateurs de la HEP. Parallèlement, nous explicitons les perceptions du stagiaire à propos de la manière dont il s'est senti entouré par ces différents acteurs par rapport à la découverte de ces aspects du métier.

En préambule de la description des perceptions de ces différents acteurs du stage, il est important de mettre en évidence que dans les entretiens de la grande majorité des participants, il est fait mention que le stage est bien un lieu propice à la découverte de l'ensemble des dimensions du métier, dont la socialisation au groupe et à l'organisation. Pourtant, au regard des propos des directeurs, maitres de stage et superviseurs, il semble qu'aucun de ces acteurs n'accompagne les stagiaires dans la découverte de ces dernières.

Les directeurs des écoles de stage semblent partager une posture mêlant conscience de la problématique et inaction quant à celle-ci. Ainsi, ils sont sensibilisés à la nécessité que le stage dépasse la découverte du métier en classe et prenne bien en compte tous les aspects inhérents de la profession. Néanmoins, ils ne considèrent pas que c'est directement de leur ressort de prendre en charge cette découverte comme le montrent les propos des directeurs A et C.

*C'est plus le rôle de ... en tout cas je délègue peut-être un peu plus aux titulaires [MDS] de ce côté-là, de pouvoir leur donner toutes les informations qui permettent à l'école de fonctionner. (Directeur A)*

*Moi, ce n'est pas mon cas [rencontrer le stagiaire] parce que je n'en ressens pas le besoin (...) je fais confiance aux institutrices pour accompagner le stagiaire. (Directeur C)*



Le directeur B est le seul à avoir un discours quelque peu différent, s'identifiant comme une personne relais pour les étudiants pour ce qui touche à la compréhension de la structure de l'école.

*Je suis une personne relais évidemment pour eux, je les vois tous les matins pour expliquer un peu la structure de l'école. (Directeur B)*

Les maîtres de stages quant à eux, sont présentés comme étant aux premières loges du suivi et de l'accompagnement de stagiaire dans tous les entretiens menés. Mais la perception que les maîtres de stages ont de cet accompagnement se cantonne bien souvent au travail à réaliser en classe soit parce qu'ils considèrent que le stage n'est pas le moment propice pour aborder les éléments au-delà du travail en classe, soit parce qu'ils n'ont pas directement conscience que ces éléments pourraient être découverts durant le stage. Les maîtres de stage expliquent que le stagiaire ne doit être sur le lieu de stage que pour les heures de cours qu'il preste et qu'en ce sens, le reste de la vie de l'école ne le concerne pas directement.

*C'est vrai que (...) de considérer le stage par rapport à tous ces moments hors des cours, c'est assez intéressant et interpellant. Parce qu'en fait, finalement, la vie d'une école ça dépasse fortement les heures de classe en elles-mêmes. Mais je remarque qu'il n'y a pas d'attentes particulières pour ça dans le stage. (Maitre de stage D2)*

*Elle n'est pas aux réunions, car comme c'était en dehors des heures de classe, je ne l'avais pas mise au courant. (Maitre de stage A1)*

Les superviseurs, quant à eux, semblent très peu conscients de ce qui se passe dans le quotidien des stagiaires. Dans leur discours, ils semblent répondre à l'entretien en tant que spectateur externe. Ils postulent et décrivent certains éléments mais sans jamais de certitude.

*C'est important oui parce que (...) il y a tout un à-côté, les réunions, les concertations (...) donc là c'est une immersion dans le métier. Maintenant, je ne crois pas que ce soit le cas pour les stagiaires ici.» (Superviseur A2)*

*«Je n'ai pas discuté avec elle de de cet outil là [le projet d'établissement] donc je ne sais pas si, si elle l'a consulté. (Superviseur B1)*

En ce qui concerne la perception des stagiaires, par rapport à leur accompagnement à la découverte du métier, deux tendances semblent émerger de nos huit cas. Ces deux tendances semblent être dépendantes du contexte de l'école de stage, les propos des stagiaires accueillies dans une même école se confirmant. Ainsi, les stagiaires A1, A2, D1 et D2 rapportent être en étroite collaboration avec leur maître de stage et très peu avec d'autres acteurs. Pour les stagiaires B1, B2, C1 et C2, la situation est quelque peu différente. Ils expliquent que l'environnement social du stage les positionne davantage comme faisant partie de l'équipe et qu'en conséquence, ils ont des contacts réguliers avec d'autres instituteurs que leur maître de stage, parfois même avec la direction. Ces contacts s'avèrent formateurs quant au fonctionnement de l'école et de l'équipe même s'ils ne sont pas vraiment organisés ou planifiés à l'avance. Ce qu'illustrent les extraits ci-dessous.



*Et l'équipe rend l'école familière en fait. Y'a pas de différence et directement, ils nous prennent, ils nous disent de venir avec eux. Bon après, moi je trouve vraiment que c'est le rêve parce qu'on n'a pas la chance de connaître ça dans toutes les écoles, loin de là (Stagiaire B1).*

*On n'est pas mises sur le côté comme dans certaines écoles où on sent vraiment que l'on est stagiaire, qu'on ne fait pas partie de l'équipe.(...) Quand il y a des discussions à la salle des profs, on nous y intègre sans faire de différence (Stagiaire C1).*

Ces différentes analyses permettent de schématiser l'environnement des stages et la position qu'y occupent les acteurs interrogés. Puisque le stage est un environnement de formation en situation réelle de travail, il est représenté à la jonction de la HEP et de l'école. Les vécus des lieux de stage observés dans les entretiens nous amènent à construire deux modélisations différentes. Dans celles-ci, l'implication des différents acteurs entourant le stagiaire est représentée par leur distance avec celui-ci. Ainsi, un acteur représenté à proximité du stagiaire est un soutien, est disponible et fournit de l'aide au stagiaire.

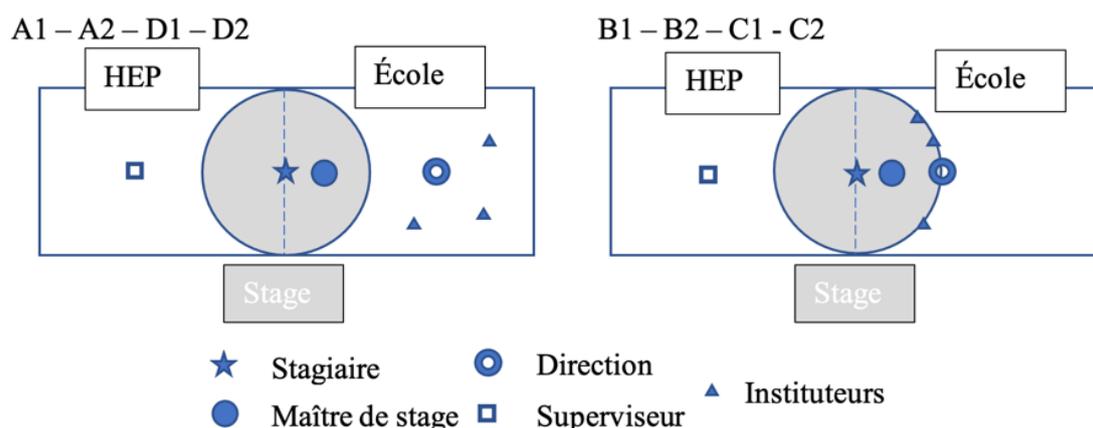


Figure 1 : Positionnement des différents acteurs autour du stage

Note. Dans la schématisation de droite, des instituteurs et la direction sont représentés sur une même ligne, non pas pour mettre en évidence une implication équivalente, mais pour montrer leur présence ponctuelle dans l'environnement de soutien du stagiaire.

Ainsi, pour les stagiaires A1, A2, D1 et D2, l'environnement du stage se caractérise uniquement par une étroite collaboration entre le maître de stage et les stagiaires avec très peu de contacts au-delà de ce microcosme autour de la classe. Pour les stagiaires B1, B2, C1 et C2, le microcosme maître de stage – stagiaire est entouré de contacts ponctuels avec la direction et avec d'autres instituteurs, ce que les stagiaires vivent très positivement et qu'ils interprètent comme étant lié à un climat de bienveillance au sein de l'équipe pédagogique. Dans les huit cas étudiés, le superviseur de la HEP est positionné en « témoin externe », peu conscient du quotidien du stagiaire.



## **Le stage comme environnement de socialisation anticipée**

Trois antécédents ou facilitateurs du processus de socialisation ont été mis en évidence dans la partie théorique de cette contribution : les pratiques formelles de socialisation, les pratiques informelles et la proactivité individuelle. Cette section se structure selon ces trois éléments.

En ce qui concerne les pratiques formelles de socialisation organisationnelle, et ce pour les huit cas analysés, très peu d'éléments sont réellement mis en place. Par exemple, la HEP demande aux stagiaires d'obtenir le projet d'établissement de l'école dans laquelle ils réalisent le stage. Celui-ci n'est discuté ni avec le superviseur, ni avec le maître de stage, ni avec la direction et n'est que très peu, voire pas du tout, consulté par les stagiaires. Ainsi, la simple détention du document, ne leur permet pas de prendre connaissance des lignes directrices de l'organisation qu'ils intègrent .

*Souvent dans les écoles on doit le [le projet d'établissement] demander vu qu'il doit être dans notre farde [dossier reprenant les documents de stage], (...) On a plus l'impression que c'est juste un papier qui est obligatoire et que voilà... mais que, sans plus quoi. (Stagiaire A1)*

Cette observation reste valable même si la direction est attentive à la démarche de fournir aux stagiaires les documents contenant les lignes conductrices de l'organisation.

*En fait on a ici un package complet avec le projet établissement, le projet éducatif et le projet pédagogique. Tout est dans le petit dossier que je leur fournis (Directeur B).*

Malgré que pour les huit cas, peu d'éléments soient mis en place, nous pointons quand même quelques traces d'antécédents formels pour les cas des écoles B et D, comme l'invitation à participer à certaines réunions relatives au fonctionnement de l'établissement scolaire.

*[à propos des réunions et des journées pédagogiques] évidemment qu'on les intègre, sinon ils ne voient jamais ce que c'est. Et quelque part, ne pas les intégrer c'est comme si on leur disait que ce n'est pas important. Alors que c'est hyper important. Et que ça fait partie du métier. (Directeur B)*

*Il [le stagiaire] fait partie de l'équipe. Donc on a d'office deux heures de réunions chaque semaine et donc les stagiaires viennent à la concertation avec les enseignants. Ils font pour moi partie intégrante de l'équipe. (Directeur D)*

Cette intégration qui semble si importante au sein des écoles B et D ne semble pas l'être dans le cas des écoles A et C.

*On n'a pas eu de réunion. Des concertations oui [réunions d'équipes] mais c'est entre nous, entre profs de sixièmes. Il y avait ceux de cinquièmes aussi. Elles [A1 et A2] n'ont pas pris part au travail on va dire. (Maitre de stage A2)*

Dès lors, au regard des pratiques formelles de socialisation, les écoles accueillant les stagiaires B1, B2, D1 et D2 semblent proposer un environnement de socialisation organisationnelle anticipée légèrement plus favorable. Néanmoins, il ne semble pas que ce soit grâce à des pratiques



institutionnalisées d'accompagnement du stagiaire. Les éléments qui émergent des entretiens tiennent plus d'intuitions positives de la part des directeurs B et D quant à la participation des stagiaires aux réunions portant sur le fonctionnement de l'école.

En ce qui concerne les pratiques informelles de socialisation, nous observons la même tendance que pour les analyses présentées dans la Figure 1 distinguant deux types d'environnement. Les écoles B et C se démarquent positivement en termes de pratiques informelles de socialisation. Ainsi, les stagiaires relatent qu'ils sont considérés comme des « collègues » par la direction et les autres instituteurs de l'école et que ça leur permet d'être intégrés dans des discussions professionnelles quotidiennes qui sont très riches en termes d'apprentissage de toutes les facettes du métier. Dès lors, ils semblent profiter de nombreux agents de socialisation en dehors des contacts avec leur maître de stage.

*Ici, [école accueillant B1 et B2], on parlait vraiment de tout. Et ça nous faisait un peu oublier qu'on est stagiaire et ça nous plongeait plus dans le métier.* (Stagiaire B2)

*Je trouve qu'on est plus considérées comme des collègues que comme des stagiaires. (...) Les autres enseignants savent que l'on est stagiaires et demandent régulièrement des nouvelles de comment ça se passe, etc.* (Stagiaire C1).

La réalité est tout autre pour les stagiaires A1, A2, D1 et D2 qui semblent entretenir une relation différente avec les possibles agents de socialisation. Elles se disent globalement bien accueillies dans l'école mais n'ont que peu d'occasions d'interagir avec les autres instituteurs et la direction. Elles ont peu de contacts avec la direction : « on se dit bonjour mais sinon il n'y a pas vraiment de contact avec la direction » (Stagiaire A2). Au niveau de l'équipe éducative, elles relatent d'ailleurs « se faire discrètes » et « chercher un petit coin » (Stagiaire A1) pour ne pas déranger les autres instituteurs.

Une maître de stage de l'école D regrette d'ailleurs quelque peu cette situation en expliquant que sa stagiaire « (...) se serait sentie plus impliquée [dans l'équipe] s'il y avait eu une procédure d'accueil un peu plus formalisée » (Maître de stage D2).

Enfin, les analyses relatives au troisième facilitateur de socialisation, à savoir la proactivité individuelle des stagiaires, en laissent apparaître plusieurs indices. En effet, les stagiaires, à travers diverses initiatives, adoptent des comportements proactifs leur permettant de réaliser certaines découvertes ou de trouver leur place au sein de l'équipe. Que ce soit durant une concertation, un souper organisé par l'école ou lors des classes de dépaysement. Ces initiatives sont relevées par les acteurs interrogés, mais ne permettent pas d'identifier des tendances en fonction des écoles. Les perceptions relatives à la proactivité des stagiaires semblent singulières à chaque acteur interrogé. Ainsi, dans les extraits suivants, les avis sont positifs sur la place et l'utilité des comportements proactifs des stagiaires.



*Oui, justement j'ai proposé des idées qui ont été entendues et qui ont été mises en place. (Stagiaire B2)*

*Elles ont fait le souper classes de neige avec nous, elles ont fait la réunion de parents avec nous. (...) Elles l'ont dit «si besoin on est là». (...) Donc, elles ont donné un coup de main, elles ont travaillé. (Maître de stage A1)*

*En classes vertes tous les soirs B1 et B2 ont proposé des activités. Ils demandaient pour prendre les élèves, pour que les profs se reposent. (...) Ils ont fait plein de choses. Ils ont géré beaucoup de choses. C'était vraiment sympa et ils se sont beaucoup, beaucoup impliqués. (Directeur B)*

Au-delà de ces initiatives ponctuelles, c'est le bénéfice du stage et de la présence d'un stagiaire au sein de l'école qui est pointée par le directeur de l'école B.

*Et comme j'ai toujours dit, la richesse d'un stage c'est un stage où l'étudiant apprend de l'expérience de sa maître de stage mais où idéalement (...) le maître de stage apprend aussi de son stagiaire (...). (Directeur B)*

Ainsi, relativement aux trois facilitateurs de socialisation interrogés, nous pouvons conclure que les situations restent singulières, tant au niveau des stagiaires, que des écoles. Pour ce qui est des pratiques formelles de socialisation, généralement très peu de démarches sont mises en place, avec la particularité que les directeurs B et D semblent faciliter certaines activités comme la participation active des stagiaires à des réunions. Au niveau des pratiques informelles de socialisation, les résultats sont sans surprise liés à la manière dont les stagiaires sont entourées par les différents acteurs du stage dans leur accompagnement. Ainsi, les stagiaires des écoles B et C, qui semblaient davantage intégrées à l'équipe (voir Figure 1) sont aussi celles qui semblent le plus bénéficier de pratiques informelles de socialisation. En ce qui concerne la proactivité individuelle des stagiaires, il semble communément admis par les différents acteurs dont les stagiaires elles-mêmes, que le stagiaire joue un rôle actif dans sa socialisation et qu'il peut également apporter des ressources à son environnement de stage.

## **Discussion**

Le contexte de réforme de la formation initiale en Belgique francophone donne l'opportunité de repenser le métier d'enseignant, de reformaliser ce qu'est le métier pour pouvoir penser au mieux les nouveaux curricula de formation des futurs enseignants. À ce sujet, les tendances récentes des recherches mettent en évidence que c'est un métier qui n'est pas uniquement tourné vers le travail en classe, mais qui est également tourné vers l'organisation puisque c'est une profession qui s'exerce dans une école particulière (März *et al.*, 2020). Or, les recherches montrent également que les enseignants se sentent peu préparés à ces aspects dit *méso*, associés au processus de socialisation organisationnelle de la fonction enseignante. Pour y remédier, des pistes prometteuses pointent le stage comme étant un environnement de formation pertinent pour développer ces aspects relationnels et organisationnels propres au métier enseignant (Tang *et al.*, 2016).



Ainsi, l'objectif de cette étude exploratoire était de documenter et d'analyser en quoi le stage est, ou pourrait être, un environnement de socialisation organisationnelle anticipée pour les stagiaires, futurs enseignants.

Au travers de l'analyse de huit cas au sein de quatre environnements de stage prenant appui sur une grille issue de la littérature du champ de la socialisation organisationnelle adaptées à l'enseignement, plusieurs constats émergent et permettent de mettre en évidence des évolutions possibles quant à l'organisation et aux objectifs des stages.

Premièrement, nos résultats mettent en évidence deux tendances dans l'accompagnement des stagiaires. Dans certains cas, il reste situé dans une sorte de microcosme formé par les stagiaires et les maîtres de stage. Les interactions observées dans ce contexte sont presque exclusivement tournées vers un apprentissage du « faire la classe ». Dans d'autres cas, le réseau d'interactions s'élargit à d'autres enseignants de l'école permettant aux stagiaires de découvrir le métier de manière plus large grâce à ces interactions, qui restent plutôt de l'ordre des pratiques informelles. Au vu des propos rapportés par ces stagiaires, il semble que ces dynamiques de socialisation informelles sont positives pour se sentir reconnus comme collègues ainsi que pour mieux comprendre le fonctionnement de l'équipe et de l'école. Ces résultats sont en lien avec les recherches récentes qui mettent en évidence l'importance des interactions professionnelles dans l'apprentissage du métier enseignant (Lecat *et al.*, 2020). Dans les différents cas analysés, les différences à ce propos mettent en évidence des divergences de climat organisationnel. Nous rejoignons des études précédentes qui mettent en évidence que différents climats de collégialité peuvent impacter les opportunités d'interactions professionnelles et donc, les opportunités d'apprentissage informel (De Lima, 2007).

Deuxièmement, les entretiens semblent montrer que les superviseurs restent extérieurs à la réalité du stage vécue par les stagiaires et ne semblent pas les accompagner dans leurs premières expériences de socialisation organisationnelle. Or, le rôle du superviseur, à la croisée de la formation théorique et de la pratique semble capital dans un souci d'articulation de ces deux temps et lieux de la formation en alternance, qui se veut intégrative. Les formateurs expriment d'ailleurs un malaise par rapport à cette mission de supervision, entre accompagnement et évaluation, entre théorie et pratique, entre approche transversale et contextualisée (Maes *et al.*, 2018). Questionner plus avant leur place dans cet environnement de stage, en lien avec la socialisation professionnelle, semble être un chantier important auquel mériterait d'être intégrée la réflexion sur la formation de ces professionnels. Parfois, des superviseurs des stages ont été enseignants eux-mêmes. Leur potentielle connaissance de l'environnement de l'établissement scolaire peut représenter une force pour amener les stagiaires à être réflexifs sur leur processus de socialisation. Qu'ils soient ou non familiers au contexte de stage, le maintien de contacts rapprochés avec le maître de stage est également un atout pour collaborer dans la mise en place de pratiques qui favorisent la découverte du métier par les stagiaires.



Troisièmement, nous avons trouvé très peu de traces de pratiques formelles de socialisation organisationnelle. Les seules ayant pu être observées sont, dans certains contextes, l'intégration des stagiaires aux réunions portant sur le fonctionnement de l'école alors que, dans d'autres, les directeurs et maîtres de stage considèrent que les stagiaires n'ont pas leur place dans de telles réunions. Ce n'est pas un résultat étonnant au regard de la littérature qui met en évidence que même dans le cas des enseignants novices, peu de pratiques formelles sont mises en place dans les écoles en vue de l'intégration des nouveaux arrivants dans le métier (Colognesi *et al.*, 2019). Néanmoins, il indique combien les investigations au niveau des écoles de stage restent particulièrement pertinentes dans la perspective de développer cet axe du métier d'enseignant.

Enfin, il apparaît que la proactivité du stagiaire est un élément important dans sa découverte du métier et son intégration dans l'école et dans l'équipe. Cette attitude est appréciée, voire attendue si ce n'est pour un des directeurs interrogés qui se montre sceptique sur la capacité des stagiaires à faire preuve de proactivité au regard de leur statut et le peu de temps qu'ils passent dans l'établissement. Il semble là que nous soyons face à un réel noeud entre attentes à l'égard des stagiaires et confiance en leur capacité de pouvoir les rencontrer, sans que la possibilité voire la responsabilité du soutien au stagiaire ne soit une voie envisagée. La perspective des approches non déficitaires (Ulvik et Langorgen, 2012) qui tendent à positionner le stagiaire comme disposant de ressources à faire valoir au sein de l'école permet tant de donner de la place aux initiatives que de sensibiliser les différents acteurs (stagiaire y compris) à l'importance de reconnaître les possibles plus-values de ces futurs enseignants. Dans le cas des stagiaires eux-mêmes, cette sensibilisation passe par l'importance de se reconnaître dans ses compétences propres qui peuvent être mises au service de l'école et de ses acteurs.

## Implications et limites

Ce regard porté sur un stage de dernière année de formation initiale, comme possible lieu de socialisation organisationnelle anticipée, nous permet de formuler des recommandations pour penser ou repenser l'organisation et les objectifs spécifiques d'un tel stage. Le contexte actuel de refonte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone offre un terrain de valorisation de cette étude, même si nos conclusions peuvent également être utiles à d'autres contextes nationaux puisque les pratiques de stage des enseignants partagent de nombreux points communs quel que soit le pays.

Nous souhaitons soulever trois points sous forme d'implications pratiques. Premièrement, notre étude met en évidence que les stagiaires sont peu entourés au-delà de leur maître de stage mais que lorsque c'est le cas, les implications sont très positives en termes de découverte des facettes meso du métier. Ainsi, nous pensons qu'intégrer les stagiaires au sein de l'école au sens large et pas uniquement au sein de la classe est souhaitable et que les directions et équipes éducatives pourraient y être plus sensibilisées. Le schéma idéal de l'environnement du stage (en référence à la Figure 1) pourrait intégrer



systématiquement les collègues ainsi que la direction dans l'environnement d'accompagnement du stagiaire. A cet égard, il semblerait important de travailler la représentation du statut du stagiaire dans les écoles (apprenant vs collègue) ainsi que sa capacité à prendre part aux échanges et à apporter des ressources. Deuxièmement, nos résultats invitent à réfléchir à la possibilité de donner une réelle place au formateur de la HEP et à des pistes pour qu'il puisse collaborer activement avec les autres acteurs du stage. Est-ce sa responsabilité dans la dimension évaluative du stagiaire qui l'écarte de l'opportunité de faciliter l'intégration du stagiaire dans l'équipe éducative ?

Enfin, au regard du manque de pratique formelle de socialisation mises en évidence, il semble important que les HEP et les écoles de stage co-construisent formellement les objectifs de stage pour permettre aux stagiaires de découvrir toutes les facettes du métier.

En conclusion, s'inscrire dans le champ théorique de la socialisation au travail (Coppe *et al.*, 2020 ; Martineau *et al.*, 2019) nous a permis de discriminer les différents domaines de socialisation pour se concentrer sur les domaines qui tendent à la socialisation organisationnelle des stagiaires (Mukamurera *et al.*, 2013, 2019) et ainsi, ne pas se focaliser sur les tâches réalisées en lien avec le « faire la classe ». Cela nous a aussi donné l'occasion de porter le regard sur les facilitateurs de la socialisation, à savoir les pratiques formelles, informelles et la proactivité du stagiaire (Klein & Heuser, 2008). Particulièrement, la mise en évidence des pratiques informelles de socialisation nous a permis de distinguer des réalités bien différentes vécues par les stagiaires, comme représenté dans la figure 1. La grille d'analyse produite à partir de deux grands critères d'investigation, à savoir les domaines et les antécédents, a offert la possibilité de donner une certaine intelligibilité à ce processus complexe de socialisation organisationnelle et constitue un outil à part entière pour poursuivre ces investigations. Ainsi, nous pensons ces concepts pertinents pour penser la formation pratique des enseignants et plus largement leur insertion ainsi que leur développement professionnel (März *et al.*, 2019 ; März & Van Nieuwenhoven, 2020) et invitons les chercheurs à s'en saisir pour évoluer plus avant, sur la conception du métier d'enseignant comme une profession à caractère multidimensionnel.

Néanmoins, cette recherche n'est pas exempte de limites. La première est liée à la difficulté qu'ont les participants eux-mêmes à se détacher du travail qu'ils réalisent en classe lorsqu'il parle d'un vécu de stage. Au fur et à mesure des entretiens, nous avons donc adapté nos questions de relance pour saisir les enjeux liés à la socialisation organisationnelle. Une deuxième limite doit être considérée quant à la passation des entretiens. Nous avons divisé les passations entre différents acteurs du groupe collaboratif. Cela nous a permis d'obtenir un nombre important d'entretiens (28) et d'impliquer les membres du groupe collaboratif dans l'ensemble du processus de la recherche. Néanmoins, avoir différents enquêteurs implique également d'avoir différentes dynamiques de conduite d'entretien, ce qui peut se ressentir dans l'approfondissement ou non de certaines thématiques en fonction de l'enquêteur, et ce même si le guide d'entretien était commun.



## Références

- Avis n°3 du Goupe Central, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, 7 mars 2017.
- Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A.M., Wolf, S., Klein, H.J. et Gardner, P.D. (1994). *Organizational socialization: Its content and consequences*. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743
- Chao, G.T. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. Dans S.W.J. Kozlowski (dir.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (vol. 1, p.579-614). Oxford University Press.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L.M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21.
- Cooper-Thomas, H.D. et Anderson, N. (2006). Organizational socialization: A new theoretical model and recommendations for future research and HRM practices in organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 21(5), 492-516.
- Cooper-Thomas, H.D. et Burke, S.E. (2012). Newcomer proactive behavior: Can there be too much of a good thing? Dans C.R. Wanberg (dir.), *The Oxford handbook of organizational socialization* (p.56-77). Oxford University Press.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102.
- Coppe, T., Sarazin, M., März, V., Dupriez, V. et Raemdonck, I. (2022). (Second career) teachers' socialization as a networked process: New empirical and methodological insights. *Teaching and Teacher Education*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103766>
- Dailey, S.L. (2016). What Happens Before Full-Time Employment? Internships as a Mechanism of Anticipatory Socialization. *Western Journal of Communication*, 80(4), 453-480.
- de Lima, J.A. (2007). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 273-301.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.B., Renson, J.M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation & Formation*, e-294, 137-148.
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 726-752.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Devos, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. *Formation et profession*, 24(3), 46-62.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de Namur.
- Fernet, C., Sénécal, C., Guay, F., Marsh, H. et Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279.
- Projet de décret (2019, 2021), *Réforme de la formation initiale des enseignants*, Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (traduit par M. Audet). Presses universitaires de France.
- Girinshuti, C. (2019). Parcours des enseignant(e)s novices et difficultés des débuts dans le métier. Dans D. Demazière, J. Morrissette et M. Zune (dir.), *La socialisation professionnelle, au coeur des situations de travail*. Octarès.
- Haueter, J.A., Macan, T.H. et Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional scale. *Journal of vocational behavior*, 63(1), 20-39.
- Huang, X. et Lai, C. (2020). Connecting formal and informal workplace learning with teacher proactivity: a proactive motivation perspective. *Journal of Workplace Learning*.
- Kelchtermans, G. et Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the Education of Teachers: Power, Negotiation, and Professional Development. Dans J. Clandinin et J. Husu (dir.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (p. 441-456). Sage.
- Kelchtermans, G. et Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.



- Klein, H.J. et Heuser, A.E. (2008). The learning of socialization content: A framework for researching orientating practices. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 27(8), 279-336.
- Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service: l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management Avenir*, 14(4), 9-24.
- Lebel, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Bélair, L. (2019). Le travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires en enseignement supérieur: perspectives compréhensives et modalités de réalisation. *Phronesis*, 8 (1-2), 1-4.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. De Boeck
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation & Formation*, 308(1), 95-106.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel: analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives: Recherches en éducation*, 5(11), 243-258.
- März, V. et Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action. A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15.
- März, V., Gaikhorst, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel? *Éducation & Formation*, e-315, 65-81
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs, *Éducation et Formation*, e-299, 13-35.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1).
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1-11.
- Perrot, S. et Campoy, E. (2009). Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle: une approche croisée entre processus et contenu.
- Rots, I., Kelchtermans, G. et Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1-10.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 351-378). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Tang, S.Y., Wong, A.K. et Cheng, M.M. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354.
- Ulvik, M. et Langørgen, K. (2012) What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 18(1), 43-57
- 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



## ***Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité : une étape vers une culture de l'amélioration continue***

**Paul-André GARESSUS**<sup>1</sup> (Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse), **Jean-Steve MEIA**<sup>2</sup> (Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse) et **Alexia STUMPF**<sup>3</sup> (Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse)

Cet article aborde certaines tensions qu'un outil d'évaluation de la qualité de la formation peut faire émerger chez une partie du personnel académique et il propose des pistes d'actions à entreprendre par l'équipe de conduite pour dépasser des blocages. Par une démarche exploratoire sous forme de recherche action, les auteur·e·s cherchent à questionner les étapes qui conduisent à la communication des résultats de l'évaluation et, plus spécifiquement, à mettre à l'épreuve un processus de prise en compte des réactions de résistance manifestées par une partie des enseignant·e·s. Concrètement, après deux années de mise en œuvre d'un outil d'évaluation de la qualité de la formation dans une haute école pédagogique en Suisse, la communication des résultats à l'ensemble des enseignant·e·s a suscité des réactions critiques, essentiellement en lien avec un domaine où les perceptions des étudiant·e·s étaient moins positives. Si ce phénomène n'est pas nouveau, la manière de le traiter et d'accompagner les professionnel·le·s concernés est nettement moins documentée. La présente contribution aborde cette problématique et montre qu'en cherchant à comprendre ce qui se passe chez les enseignant·e·s dans ce moment critique qu'est la communication de résultats sur l'évaluation d'une dimension de leur activité, il est possible, en suivant une approche prudente et participative, de leur permettre de dépasser les tensions pour s'engager dans une démarche collective d'amélioration continue.

Mots-clés : évaluation, qualité, communication, amélioration continue, enseignement tertiaire

### **Introduction**

Aujourd'hui, les hautes écoles évoluent dans un contexte éducatif où l'évaluation de la qualité est devenue omniprésente. Il nous paraît dès lors utile et même nécessaire d'analyser les pratiques en vigueur pour appréhender la qualité de la formation. Les auteur·e·s du présent article, également responsables d'une filière de formation à l'enseignement secondaire et par conséquent en charge du processus d'évaluation de la qualité de celle-ci, ont rencontré certaines résistances d'une partie du personnel académique lors de

---

1. Contact : paul-andre.garessus@hep-bejune.ch

2. Contact : jean-steve.meia@hep-bejune.ch

3. Contact : alexia.stumpf@hep-bejune.ch



la communication des résultats d'une enquête de perception de la qualité de la formation conduite auprès des étudiant·e·s. Dans le prolongement de ce constat, une recherche exploratoire a été entreprise afin de comprendre les causes de ces réactions et d'explorer des pistes pour accompagner les formatrices et formateurs dans le dépassement des tensions ressenties.

## Contexte

Cet article porte sur un processus d'évaluation de la formation en vigueur au sein d'une Haute école pédagogique suisse, ci-après HEP. Celui-ci s'appuie sur une enquête de fin d'études sous la forme d'un questionnaire en ligne soumis aux étudiant·e·s finissant leur formation à l'enseignement secondaire. La nature même de cette démarche évaluative est assez singulière dans le sens qu'elle n'est ni une évaluation de l'enseignement par les étudiant·e·s telle que communément pratiquée dans les institutions tertiaires de formation, ni une évaluation de programme, mais qu'elle se situe au carrefour de ces deux instruments (Stumpf & Garessus, 2017). Par un questionnaire portant sur huit domaines de la formation, on cherche à faire ressortir les perceptions qu'ont les étudiant·e·s de l'ensemble de leur formation, en particulier de son fonctionnement et de ses effets.

Le processus d'évaluation prévoit que les résultats soient présentés et discutés avec les enseignant·e·s qui interviennent dans la formation, après une phase d'analyse quantitative et qualitative menée par les responsables de la filière. Ce traitement préalable permet aussi d'anonymiser le contenu ou d'exclure certains retours inappropriés reçus dans la partie qualitative (propos de nature injurieuse ou excessive, par exemple). La communication des résultats a lieu durant l'une des réunions périodiques du collège du personnel académique et elle vise plusieurs objectifs : inviter à prendre en considération le regard étudiantin, susciter la prise de distance et les échanges entre enseignant·e·s et co-construire des pistes d'action pour améliorer la formation si cela paraît pertinent. Lors de cette présentation, tous les résultats quantitatifs sont communiqués, dont un indice moyen d'adhésion par domaine questionné, et les éléments saillants des réponses aux questions ouvertes sont synthétisés.

Si l'enquête a reflété régulièrement des perceptions plutôt positives, l'un des domaines de la formation s'est distingué parce que les répondant·e·s l'ont évalué de manière plus critique. À l'occasion d'une des séances de présentation, plusieurs enseignant·e·s du domaine en question ont réagi assez fortement, questionnant notamment la validité de l'outil utilisé ou le processus lui-même. Bien que le processus participatif décrit plus haut ait pu se dérouler normalement, il est alors apparu nécessaire de prendre en compte ce retour comme un indicateur d'un certain malaise qu'il s'est agi de comprendre en vue de le dépasser.



## Éléments notionnels

### Pour une approche holistique de la qualité

Le processus d'évaluation évoqué plus haut est un élément contributif d'une démarche plus globale d'amélioration continue de la qualité du programme de formation en question et il paraît donc nécessaire de clarifier ce qui est entendu par une formation de qualité. L'exercice n'est pas aisé, pour trois raisons au moins.

Premièrement, parce que les réponses à cette question varient, notamment en fonction du contexte de la formation et de la fonction occupée par la personne qui répond (politique, responsable de formation, enseignant·e, chercheur·e, etc.) (Petit, 2020 ; Romainville & Coggi, 2009).

Deuxièmement, parce qu'il est nécessaire de s'entendre sur l'objet dont on souhaite discuter la qualité (enseignement, apprentissage, collaboration, bien-être, programme, etc.), c'est-à-dire de l'endroit où placer la focale de l'observation. L'objet à analyser est à situer entre deux extrêmes que sont, d'un côté, les effets produits par l'action d'une institution, *ses résultats*, et, de l'autre, les ressources disponibles et les processus mis en place pour obtenir ces effets, *les moyens mobilisés*. Les débats sont vifs sur l'approche à privilégier entre *résultats* et *moyens* (Lessard & Meirieu, 2005). Plutôt que de trancher unilatéralement, et donc d'exclure de l'observation certains pans de l'activité de formation, Ricci (2009) tente une prise de recul en proposant une carte conceptuelle de la qualité qui, au-delà des objets dont la qualité sera discutée, identifie les autres dimensions qui vont influencer cette dernière (contexte, méthodes, parties prenantes, etc.). Cette approche plus holistique de la notion de qualité semble mieux correspondre à la réalité des métiers de l'humain. L'évaluation de fin d'études en question dans cet article s'inscrit dans cette approche puisqu'elle s'intéresse à ce qui s'est passé durant la totalité de la formation, ce qui ne saurait se résoudre aux seuls résultats obtenus ni aux processus suivis.

Troisièmement, parce qu'il s'agit de déterminer la méthodologie d'évaluation et en particulier les caractéristiques ou critères qui permettent de déterminer de manière objective le degré de qualité atteint. Comment évaluer le degré de qualité atteint pour l'objet choisi, dans le cas présent la formation à l'enseignement secondaire ? Même si l'outil utilisé paraît solide (Stumpf & Garessus, 2017) et qu'il est mis en œuvre en respectant les principes et la déontologie de rigueur lors d'une évaluation, il ne constitue qu'une étape sur le chemin de l'amélioration continue. Encore faut-il que les actrices et acteurs principaux de la mise en œuvre du programme de formation, à savoir les enseignant·e·s, puissent être suffisamment impliqués dans la démarche et suffisamment en confiance pour pouvoir articuler les informations recueillies lors de l'évaluation avec leur pratique. Il s'agirait de dépasser l'évaluation vue comme une procédure, pour la penser comme un dispositif incluant une dynamique relationnelle entre les parties prenantes, les conduisant à devenir un collectif créatif. Considérée de cette manière, l'évaluation s'inscrit dans un *paradigme synergique*, notion développée par Younès (2020), dans le sens où elle « vise à faire cohabiter mesure, régulation et participation » (Younès *et al.*, 2022, p. 148).



## De l'évaluation vers l'amélioration

À la charnière du passage entre l'évaluation et l'amélioration du programme, se situent la dimension collective du travail des enseignant·e·s et les enjeux que celle-ci comporte. L'engagement dans un projet avec des collègues n'est pas sans risques (Letor, 2015), en particulier lorsque celui-ci les emmène sur un terrain aussi sensible que le sentiment de compétence. Échanger sur des feedbacks d'étudiant·e·s portant sur la pratique enseignante, fût-elle collective, n'est pas une pratique banale, ne serait-ce que par le fait que les résultats peuvent bousculer, car «les appréciations qui sont portées ne correspondent pas toujours aux attentes du monde enseignant» (Jorro, 2010, p. 264). Cette pratique présente ainsi des enjeux forts chez les actrices et acteurs impliqués pouvant parfois conduire à la mise en œuvre de mécanismes de protection (Perrenoud, 2005). Sachant que le regard de l'autre, des autres, participe de la reconnaissance de soi en tant que professionnel·le en action, et est un élément contributeur de l'identité professionnelle de l'enseignant·e (Perez-Roux, 2016), le dispositif mis en place dans la situation ici décrite semble cumuler les risques en proposant de traiter collectivement avec les enseignant·e·s des perceptions d'étudiant·e·s portant sur leurs pratiques personnelles. En conséquence, il s'agit de veiller soigneusement à créer un contexte sécurisant pour des échanges constructifs.

## Les finalités des processus d'évaluation : entre contrôle et développement

Les études menées sur ce phénomène ont permis d'identifier deux tendances principales dans les intentions visées par ces démarches : celle administrative ou de contrôle, d'une part, et celle formative ou de développement, d'autre part (Berthiaume *et al.*, 2012 ; Paquay *et al.*, 2010 ; Romainville & Coggi, 2009).

L'outil de recueil de perception des étudiant·e·s en question dans cet article a été construit en 2016 (Stumpf & Garessus, 2017) avec la perspective d'inscrire clairement l'évaluation de la formation dans la seconde de ces tendances. Dans cette approche, le processus d'évaluation est au service d'une démarche réflexive collective, produisant des informations sur les actions de formation réalisées, que les diverses parties prenantes vont interpréter, analyser et discuter en regard d'objectifs préalablement fixés. De ces échanges émergent des pistes d'actions visant à adapter, si nécessaire, le dispositif et/ou le programme de formation. On se place ainsi dans une dynamique d'amélioration continue d'un programme de formation au sens de pilotage humaniste défini par Demeuse et Strauven (2013) plaçant au centre des préoccupations les bénéficiaires du programme. On cherchera donc à expliciter le sens que les étudiant·e·s donnent à la formation suivie, et la manière dont elles et ils apprécient les moyens mis à disposition pour les encadrer et les aider à progresser.



### **L'implication des enseignant·e·s : un enjeu à considérer**

L'engagement des enseignant·e·s dans la phase d'analyse des résultats de l'évaluation est crucial. En effet, les feedbacks reçus ne pourront servir à l'amélioration de la formation que si les critiques et pistes d'amélioration proposées font sens auprès d'une large base du corps enseignant qui sera chargé de les mettre en œuvre. Leur communication est une pratique sensible et potentiellement « paralysante » (Barras, 2017; Perrenoud, 2010). Pour ces raisons, le signal émis par un groupe d'enseignant·e·s ne devrait pas rester sans réponse.

Une des questions ouvertes consiste à déterminer jusqu'à quel point il est nécessaire d'impliquer les enseignant·e·s dans une procédure d'évaluation de fin d'études puisqu'une telle évaluation ne se limite pas à évaluer l'enseignement. Plusieurs recherches menées au niveau de la formation tertiaire ont conclu que les démarches d'évaluation de l'enseignement par les étudiant·e·s (EEE) ne conduisent à des améliorations que si les enseignant·e·s concernés sont impliqués à tous les niveaux de la démarche (Berthiaume *et al.*, 2012; Romainville, 2009; Rochat & Dumont, 2014; Bernard, 2011). Si certains outils et certaines pratiques peuvent être transposés de ce type d'évaluations aux démarches d'évaluation de programme de formation, moins documentées dans la littérature, il y a cependant des différences fondamentales. Dans une évaluation de fin d'études, il ne s'agit pas d'apporter à l'enseignant·e des éléments d'information lui permettant de faire évoluer sa pratique enseignante, mais de traiter les résultats à une autre échelle, au niveau d'un domaine de la formation, voire de l'ensemble de la formation.

### **Question de recherche**

Si l'on trouve dans la littérature des conditions à respecter pour mettre en place une évaluation réellement au service du développement professionnel (Jorro, 2010), qui prévienne des effets indésirables, peu de contributions proposent des moyens d'action permettant de les gérer lorsqu'ils se produisent. Que faire une fois que des indicateurs de malaise ou de résistance sont perçus? Comment déterminer les causes réelles de la difficulté vécue? Comment explorer des voies de sortie préservant l'engagement des enseignant·e·s dans le projet de formation?

Pour tenter de répondre à ces questions, un processus de recherche intervention (Merini & Ponté, 2008) à visée compréhensive a été initié, avec les objectifs suivants :

- comprendre les causes des tensions apparues suite à la communication des résultats ;
- élaborer et mettre en œuvre des actions visant à dépasser les tensions ;
- évaluer l'effet des actions entreprises sur les personnes impliquées.



## Méthodologie

La démarche imaginée pour tenter de répondre aux objectifs présentés plus haut a été définie de manière à correspondre avec ce que Demeuse et Strauven (2013) nomment un processus d'amélioration, lequel se distingue du changement ou de l'innovation notamment parce que les résultats obtenus sont évalués en regard de la situation initiale. Elle s'inscrit dans une perspective régulatrice visant à définir les actions à entreprendre sur le dispositif pour annuler l'écart entre les résultats observés et ceux définis dans le but visé par le dispositif (Leplat, 2006) et comprend quatre étapes :

### Étape 1 : Compréhension des causes

Parmi les enseignant·e·s du domaine moins bien perçu lors de l'évaluation, une personne bénéficiant d'une expérience reconnue dans le domaine et dans les pratiques d'évaluation a été identifiée comme porteuse de revendications fortes, mais aussi comme potentielle force de proposition. Elle a été invitée, dans un délai permettant d'éventuellement agir sur le prochain processus évaluatif, à un entretien semi-dirigé (Boutin, 2011) de 105 minutes visant à mieux comprendre les réactions observées. Après une brève introduction rappelant l'objectif de la rencontre, l'entretien s'est déroulé en deux temps : un rappel des visées de l'enquête de fin d'études et des principes sur lesquels s'est appuyée la construction du questionnaire, puis un temps plus ouvert visant à permettre l'émergence du ressenti de la personne et l'évocation d'éventuelles pistes de régulation du processus actuel.

### Étape 2 : Exploration des pistes d'action

Les pistes d'action apparues lors de l'entretien ont été formalisées et ont conduit les responsables, en association avec la personne enquêtée, à apporter quelques modifications au questionnaire d'évaluation et au processus de présentation des résultats.

### Étape 3 : Mise en œuvre des actions

L'enquête de fin d'études a été réalisée avec le questionnaire adapté et la présentation des résultats s'est tenue selon un déroulement ajusté.

### Étape 4 : Évaluation des effets

Cette dernière étape visait à déterminer si les actions mises en œuvre ont conduit à réduire les tensions constatées avant l'étape 1. Il s'est agi de recueillir les impressions des six enseignant·e·s du domaine concerné au terme du processus adapté. Le questionnaire en ligne qui leur a été soumis comportait 13 questions, dont six fermées. La première partie cherchait à faire émerger, du point de vue de la personne interrogée, les intentions visées par le processus d'évaluation de fin d'études. Sept intentions possibles, issues des travaux de Sall (2009) sur la perception qu'ont les enseignant·e·s de l'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s étaient proposées (Figure 1). Il était demandé de répondre en donnant



son degré d'adhésion à chacune des possibilités sur une échelle de Likert à quatre degrés. Il était également possible d'ajouter librement d'autres intentions et de préciser si les actions adaptatives menées avaient influencé cette perception. La deuxième partie du questionnaire le ressentit par rapport aux quatre étapes de la démarche menée.

## Résultats

### Étape 1 : Compréhension des causes

La première partie de l'entretien semi-dirigé mené avec la personne porteuse de revendications fortes a permis de s'assurer que les responsables de la filière et la personne interviewée avaient la même compréhension des intentions visées par l'enquête de fin d'études. Quelques points de vigilance ont émergé de ce premier échange, comme le fait qu'un domaine est questionné de manière discriminante par rapport aux autres. Dans la seconde partie, l'entretien a conduit d'abord à se replonger dans les moments de communication des résultats et à tenter de convoquer le ressenti vécu alors. Les éléments cités font ressortir plusieurs problématiques liées à la communication des résultats en réunion plénière :

- *Stigmatisation d'un des domaines de la formation* : le fait de communiquer des résultats globaux dans lesquels le domaine est perçu par les étudiant·e·s significativement moins bien que d'autres est ressenti comme « une accusation publique ». Cela tend à accentuer les tensions éventuelles entre les différents profils qui se côtoient dans le collège.
- *Invisibilité des efforts déjà entrepris* : depuis plusieurs années, les collègues engagés dans le domaine pointé ont tenté de réaménager tant le dispositif que les contenus des cours, mais l'enquête ne le révèle pas et conduit à ressentir « un clash entre les efforts consentis et la communication des résultats ».
- *Naissance d'un mal-être* : la perception négative à répétition du domaine, ainsi que la communication en plénum reçue « violemment et assez personnellement », ont touché les personnes concernées, avec, par exemple, des effets sur le sommeil dans les jours suivants.

### Étape 2 : Exploration des pistes d'action

Le même entretien a ensuite permis de chercher des pistes visant à améliorer la démarche. Trois axes se sont dégagés clairement des échanges :

1. *Adaptation du questionnaire*. Certaines questions ont été identifiées comme « orientées ». En particulier, lorsque la perception demandée ciblait des activités de plusieurs domaines, la formulation se focalisait sur le domaine sensible, pouvant introduire un biais.  
« Des formulations trop vagues, pouvant mener à des réponses sujettes à une interprétation hasardeuse » ont aussi été relevées. Une liste des questions à reformuler a été établie.



2. *Meilleure implication des enseignant·e·s du domaine.* La volonté de contribuer à l'amélioration a semblé bien présente. Il a été proposé dans un premier temps, de soumettre la liste évoquée plus haut à l'ensemble des collègues du domaine afin de les impliquer dans la démarche d'adaptation du questionnaire, puis, de les réunir en amont de la communication suivante des résultats afin de travailler en équipe sur l'analyse des résultats, la manière de les communiquer et l'élaboration de pistes d'action spécifiques au domaine.
3. *Questionnement de la place du domaine dans le programme de formation.* À plus longue échéance, il est également ressorti la nécessité de travailler collectivement au niveau de la filière sur les objectifs visés par le domaine en question et leur mise en œuvre au sein du programme de formation.

### **Étape 3 : Mise en œuvre des actions**

Des propositions d'adaptations légères du questionnaire ont été soumises aux six personnes impliquées dans le domaine en question. La consultation s'est faite par échanges de courriels, aboutissant à une version finale validée par toutes les personnes impliquées avant le lancement de la nouvelle enquête. Une fois l'enquête de fin d'études terminée, une séance de présentation des résultats a été organisée avec les mêmes enseignant·e·s, avant la présentation en plénum. Enfin, la présentation en plénum a été revue afin d'explicitier davantage les intentions visées par les étapes du processus.

### **Étape 4 : Évaluation des effets**

Les six enseignant·e·s du domaine concerné ont intégralement répondu au questionnaire qui leur a été adressé afin de recueillir leurs perceptions à l'issue de la démarche. Les propositions d'intentions visées par l'enquête réalisée auprès des étudiant·e·s font l'objet d'une adhésion contrastée (Figure 1). Seule la dernière proposition *Disposer d'un retour d'information pour améliorer la formation* recueille des avis unanimement favorables. Les degrés de réponse aux six autres propositions sont balancés diversement entre opposition et adhésion. On relève cependant que la majorité des répondant·e·s ne perçoivent pas d'intention de contrôle dans la démarche : une seule personne indique être « plutôt d'accord » avec *Contrôler le travail des enseignants*, alors que toutes les autres indiquent être en désaccord avec cette proposition s'inscrivant plutôt dans une approche développementale et non de contrôle. La possibilité de proposer d'autres intentions n'a pas été exploitée.

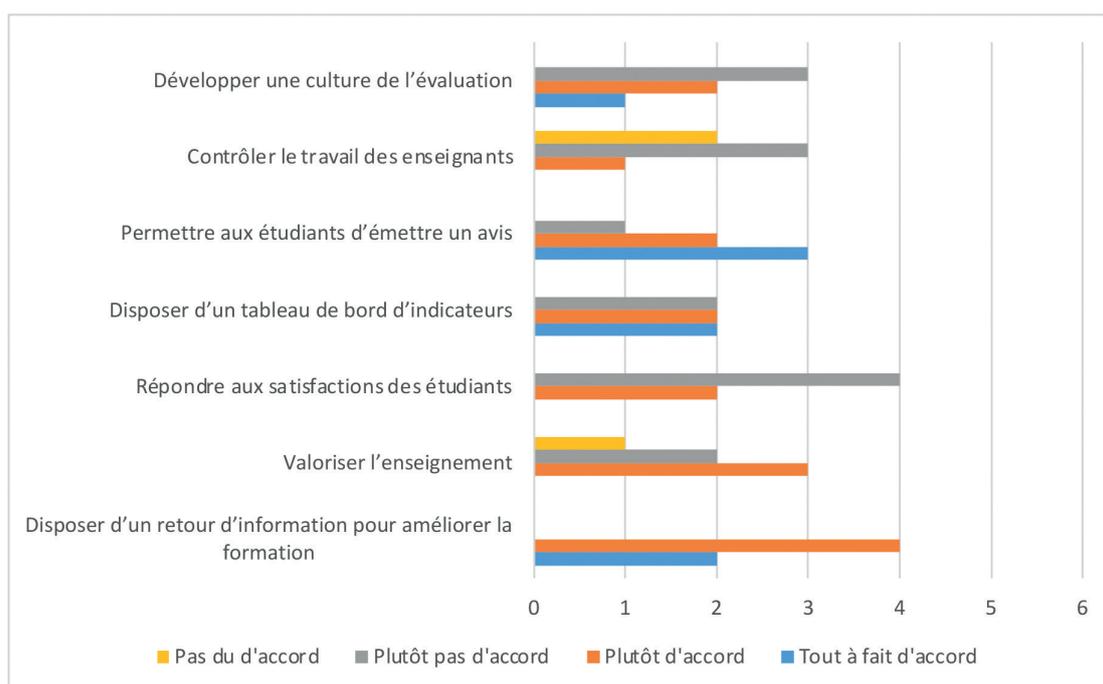


Figure 1 : Perception des intentions visées par une évaluation de fin de formation : degré d'adhésion des six enseignant·e·s du domaine moins bien évalué par les étudiant·e·s pour les propositions issues de Sall (2009)

Les réponses aux questions relatives à la manière dont les six enseignant·e·s ont perçu la possibilité d'intervenir sur le questionnaire soumis aux étudiant·e·s témoignent de ressentis diversifiés. Concrètement, seules deux personnes indiquent souhaiter s'impliquer davantage dans la conception de l'enquête de fin de formation. Un commentaire laisse apparaître que d'autres outils de récolte de feedbacks sont utilisés en parallèle et avec lesquels la personne « dispose d'indicateurs plus précis et pleinement satisfaisants ». Toujours dans la dimension implicite, une question demandait de qualifier la séance de partage des résultats et d'échange vécue en amont de la communication en plénum. Les réponses apportées (plusieurs choix possibles) témoignent d'une perception positive : *utile 5x, instructive 3x, valorisante 1x, inutile 1x, chronophage 0x*. Une seule personne sur les six indique avoir perçu une stigmatisation de son domaine d'enseignement lors de présentation en plénum à la toute fin de la démarche. Les quelques commentaires qui complètent les réponses à cette question sont constructifs, tel que, par exemple, « les résultats de cette séance sont à mon avis visibles au moment de la communication des résultats de l'enquête, cette communication était nettement meilleure cette année que les précédentes ».

Concernant l'impact de l'évaluation de fin de formation sur la pratique des personnes interrogées, celles-ci avaient à indiquer leur degré d'adhésion à cinq propositions. Les résultats (Figure 2) indiquent que les informations fournies par l'outil ne constituent pas un éclairage nouveau pour les enseignant·e·s concernés mais qu'elles conduisent à des réflexions personnelles ou entre collègues et à des adaptations. Ainsi, plusieurs exemples



très concrets d'adaptations sont envisagés dans la foulée de la démarche et des choix pédagogiques sont en partie remis en question. On peut également relever une forme de paradoxe puisque certaines personnes indiquent ne rien vouloir changer à leur pratique tout en affirmant que les résultats ne confirment pas les choix pédagogiques effectués.

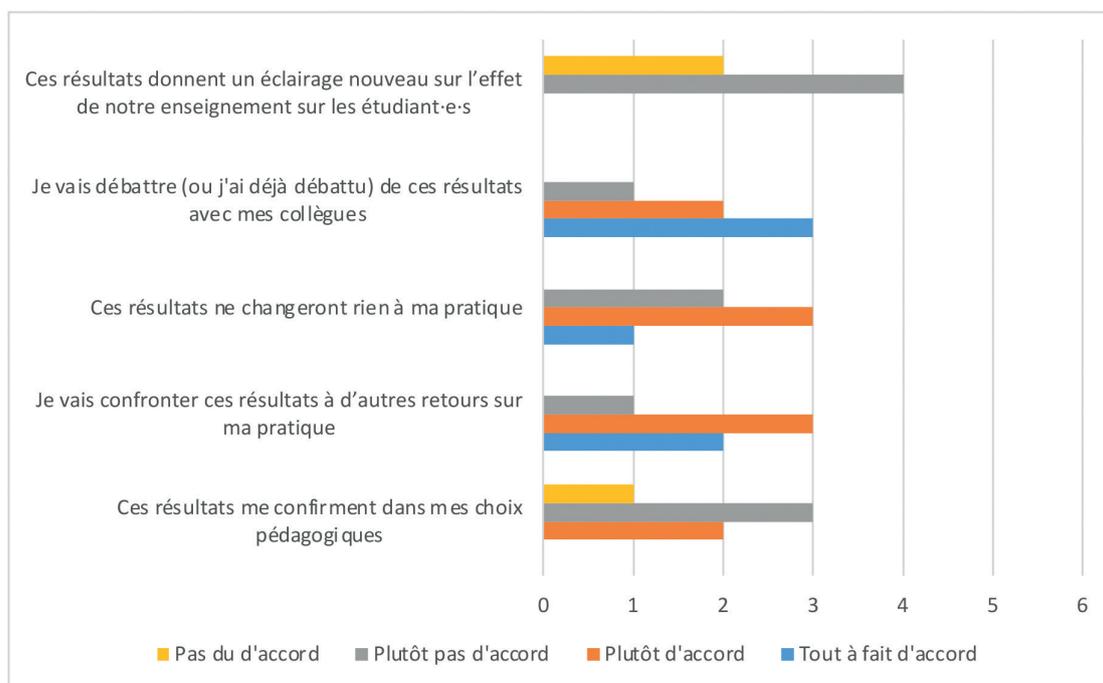


Figure 2: Impact d'une évaluation de la formation par les étudiant·e·s sur les six enseignant·e·s du domaine moins bien évalué

## Analyse et discussion

Cette partie revient sur les trois objectifs à l'origine de la recherche ici relatée.

### Causes des tensions apparues suite à la communication des résultats

Dans une formation construite selon une approche-programme, dont l'un des piliers est un « un projet de formation discuté et partagé par l'équipe enseignante » (Prégent *et al.*, 2009), il paraît incontournable de partager et discuter les résultats de l'évaluation de fin d'études dans le cadre du collège des enseignant·e·s. L'expérience montre que c'est délicat parce que les enseignant·e·s se reconnaissent au travers des activités de formation qui font l'objet de l'évaluation, même si celle-ci a une visée globale et malgré la précaution de retirer pour la présentation en plénum les éventuelles remarques pointant nominativement certaines personnes. Au-delà de cette difficulté, nos résultats confirment, pour une évaluation de fin d'études, la nécessité de transparence sur les objectifs de la démarche déjà mentionnée de façon récurrente dans la littérature pour les processus d'évaluation de l'enseignement par les étudiant·e·s (Bernard, 2011 ; Younès, 2015). Expliquer les objectifs visés par les mandants d'une démarche d'évaluation est une étape incontournable pour que les enseignant·e·s puissent s'engager



avec confiance dans les échanges qui doivent impérativement suivre la communication des résultats. La transparence sur les objectifs semble aussi permettre de mieux appréhender des résultats décevants d'un domaine particulier, dans la mesure où ceux-ci sont alors compris comme étant de la responsabilité collective des actrices et des acteurs d'une filière. Cette dimension collective de la réception et du traitement des résultats de l'évaluation est peu documentée et mériterait des études plus approfondies, en particulier sur les moyens de la renforcer.

### **Élaboration et mise en œuvre d'actions visant à dépasser les tensions**

Une piste suggérée et testée dans cette recherche est d'associer les personnes en amont de l'enquête, notamment pour porter un regard critique sur le questionnaire. Cette manière de procéder est enrichissante. La phase-test d'un questionnaire se limite généralement à le soumettre à un échantillon de futurs sondé·e·s, alors que les personnes concernées par les items peuvent, comme le montre la présente étude, apporter des éléments utiles et facilitateurs pour la communication et l'exploitation des résultats. Cette option n'est toutefois envisageable que dans les situations où les procédures d'évaluation ne sont pas trop standardisées. Dans notre cas, les enseignant·e·s questionnés ont cependant témoigné un intérêt peu marqué à être impliqués dans le processus. Nous l'attribuons au fait que l'objet de l'évaluation n'est pas l'action individuelle d'un·e enseignant·e, mais bien le parcours complet de formation vécu par les étudiant·e·s enquêté·e·s. Une remarque d'un·e enseignant·e questionné va dans ce sens en rappelant que d'autres outils fournissent des informations plus précises sur son enseignement.

Une autre piste expérimentée était de tenir une réunion de présentation et de discussion des résultats, avant la communication en plénum, avec les personnes dont les activités faisaient l'objet d'une évaluation défavorable. Cette réunion semble avoir répondu à un certain besoin et a été considérée comme un des facteurs ayant permis de mieux vivre la communication des résultats en plénum. Cet échange a été ressenti comme valorisant, ce qui est cohérent avec l'idée que ce n'est pas l'outil d'évaluation qui permet la valorisation du travail enseignant, mais bien ce qui est fait des résultats de cette évaluation (Bernard, 2011).

### **Effets des actions entreprises sur les personnes impliquées**

#### ***Effets sur la perception des résultats***

Les commentaires des enseignant·e·s montrent un glissement des perceptions, en regard de l'état initial, vers une certaine prise de distance par rapport à des résultats du domaine qui restent, du point de vue quantitatif surtout, en dessous des autres domaines questionnés. Une certaine déception est exprimée, surtout en référence aux nombreux changements apportés, ce qui fait écho à la frustration observée par Perret (2017) chez les enseignant·e·s ayant reçu des retours d'étudiant·e·s décevants à répétition. Que leur domaine soit questionné par les étudiant·e·s sans que les autres le soient reste dérangeant pour les enseignant·e·s concernés.



Leurs commentaires à la dernière étape de notre recherche tendent toutefois à confirmer une meilleure réception de la communication faite en plénum. Les raisons de cette amélioration sont probablement multiples :

- Comme cela a déjà été indiqué, la séance d'échange précédant la communication semble avoir joué un rôle de désamorçage des tensions et permis un glissement d'une posture fermée, voire blessée à une posture plus réflexive.
- Lors de la communication en plénum, on a cherché à éviter toute stigmatisation, notamment en rappelant les objectifs et en situant la focale de la démarche sur l'entier de la formation.
- Il a été renoncé à l'énumération des résultats détaillés par domaine en plénum (ceux-ci étant désormais distribués) et centré l'attention et les échanges sur des éléments de synthèse dégagés en amont par les responsables.

On retiendra surtout le fait que la grande majorité des enseignant·e·s du domaine indiquent cette fois-ci ne s'être pas sentis pointés du doigt.

### ***Impact sur les pratiques d'enseignement***

Si les enseignant·e·s affirment que les résultats de l'enquête ne leur apportent pas un éclairage nouveau sur les apprentissages effectués par les étudiant·e·s, ce qui n'est pas surprenant étant donné la focale large d'une évaluation de ce type, deux impacts peuvent être mis en exergue : les enseignant·e·s déclarent, dans leur grande majorité (5 sur 6), vouloir en débattre avec leurs collègues et également vouloir confronter ces résultats avec ceux tirés d'autres outils (questionnaires indépendants et EEE notamment). Il s'agit bien de deux exemples reconnus d'actions pouvant permettre une réelle amélioration de la qualité de l'enseignement (Bernard, 2011 ; Rochat & Dumont, 2014). Quatre personnes disent ne rien vouloir changer à leur pratique, ce qui n'est en soi pas étonnant puisque l'évaluation réalisée, ne leur apporte pas forcément d'éclairage nouveau. Or, selon Centra (1993), pour qu'une évaluation soit jugée efficace par les enseignant·e·s, quatre conditions sont requises : il y a apport d'informations nouvelles, les informations sont perçues comme pertinentes, l'enseignant·e doit savoir comment modifier sa pratique et elle ou il doit être motivé·e à le faire.

### **Conclusion**

Même si notre recherche ne fait état que d'une expérience vécue avec un nombre restreint de personnes, il semble que les formes de résistance rencontrées correspondent à ce qui se retrouve assez largement ailleurs (Paivandi & Younès, 2017 ; Perrenoud, 2010 ; Romainville, 2009). La démarche exploratoire mise en œuvre est suffisamment souple pour pouvoir être transposée à d'autres contextes de formation et elle permet de mettre en évidence trois points de vigilance : la nécessité de transparence sur les objectifs d'un processus d'évaluation, celle de faire la distinction entre une évaluation de fin d'études et une évaluation de l'enseignement et l'importance du soin à porter à la manière de communiquer les résultats.



Ce qui ressort également à ce stade, est que la décision d'initier une démarche de recherche suite à un événement de résistance observé et révélateur d'une forme de malaise au sein d'un groupe de formatrices et formateurs a permis de créer un espace au sein duquel les actrices et acteurs ont pu échanger. Cette action a constitué à la fois une reconnaissance par les responsables de la filière du malaise exprimé et l'expression de la volonté de chercher une issue dans la collaboration. Ce dispositif a permis d'expliquer des malentendus, des oppositions et de confronter des représentations diverses de la démarche d'évaluation de la formation. À l'instar de Younès et Paivandi (2017) qui ont mené une recherche sur un dispositif coopératif d'évaluation de l'enseignement par les étudiant·e·s, nous avons pu constater que «la mise en relation des différents points de vue [...] qui passe par l'expérience du désaccord entre les acteurs [...] peut être productrice de sens dans la mesure où elle crée un espace de communication rendant possible la reconnaissance mutuelle et de coopération» (p. 170). Ainsi, nous pouvons nous associer aux conclusions de ces auteurs qui relèvent que, à condition de permettre aux enseignant·e·s de s'impliquer dans le processus évaluatif et en mettant en œuvre «une médiation favorisant les échanges et le partage avec une démarche réflexive continue, une amorce d'intentionnalité de changement s'exprime» (Younès & Paivandi, 2017, p. 180). Dans notre cas, le changement a été observé notamment dans la manière dont les formatrices et formateurs perçoivent la démarche d'évaluation de la formation et en particulier la communication des résultats.

Enfin, un résultat non escompté de notre étude est la mise en évidence de l'existence d'une culture de l'évaluation au sein de la filière de formation en question. Des indicateurs tels que la volonté de multiplier les outils et d'en confronter les résultats en vue d'un feedback élargi sur sa pratique, le souhait de débattre entre collègues (voire avec les étudiant·e·s) des résultats ou encore la perception que la démarche évaluative vise prioritairement l'amélioration et non le contrôle en sont des marqueurs. L'étape suivante consistera à trouver des espaces et formes de collaboration permettant aux enseignant·e·s de participer activement à l'évolution des pratiques au sein de la filière de formation. Cette phase constitue le point d'orgue de la démarche évaluative car, comme Bernard (2011) le souligne, l'évaluation est inutile si elle n'est pas suivie d'action concrète.



## Références

- Barras, H. (2017). Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants chez les enseignants d'une Haute Ecole en Suisse. *Education et formation*, 307, 73-90.
- Bernard, H. (2011). *Evaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Éditions du Renouveau pédagogique.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J.M. (2012). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants. *Recherche et formation*, 67, 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Centra, J.A. (1993). *Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jossey-Bass.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. De Boeck.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositif, perspectives*. (p. 253-264). De Boeck.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3101>
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. 1. Etablissement formateur et vidéoformation*. (p. 73-92). De Boeck.
- Merini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0077>
- Paivandi, S. et Younès, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France. *Education et formation*, 307, 107-122.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (dir.). (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositif, perspectives*. De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? Dans A. Jorro et Y. Mercier-Brunel (dir.), *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. (p. 99-116). Presses universitaires François-Rabelais.
- Perrenoud, P. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. Dans C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (p. 207-232). De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositif, perspectives*. (p. 37-47). De Boeck.
- Perret, C. (2017). L'évaluation des enseignements par les étudiants peut-elle participer au développement professionnel pédagogique des enseignants de l'université française ? *Education et formation*, 307, 91-106.
- Petit, L. (2020). L'introuvable qualité en éducation [Dossier]. *Éducation permanente*, 223(2), 53-60.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses Internationales Polytechnique.
- Ricci, J.-L. (2009). La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. (p. 34-55). De Boeck.
- Rochat, J.-M. et Dumont, A. (2014). Faire appel à l'EEE pour développer ses connaissances et compétences pédagogiques. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. (p. 75-91). Peter Lang.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. Dans M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. (p. 145-163). De Boeck.
- Romainville, M. et Coggi, C. (dir.). (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. De Boeck.
- Sall, T. (2009). Connaître les perceptions des enseignants à propos de l'évaluation des enseignements, une étape dans le processus de mise en œuvre d'une démarche qualité. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. (p. 213-233). De Boeck.



- Stumpf, A. et Garessus, P.-A. (2017). Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1196>
- Younès, N. et Paivandi, S. (2017). Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE. *Education et formation*, 307(01), 167-180.
- Younès, N., Serindat, S. et Sabart, M. (2022). Travailler avec les tensions dans l'évaluation d'un dispositif de formation pédagogique des enseignants-chercheurs. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 147-162. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0147>
- Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur: dispositifs et transformations en jeu*. Sciences de l'Homme et Société. Université de Lorraine. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03032417>.
- Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: le tournant du partage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 79-90.





## ***Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie : l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants***

**Marie JACOBS<sup>1</sup>** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

L'utilisation de la vidéoscopie est un outil privilégié dans la formation des enseignants, notamment pour développer les compétences des étudiants à l'observation de leur action pédagogique. Elle permet de recourir à la description fine des pratiques et des comportements des individus produisant par cela même des savoirs d'action de type ethnographique pertinents. Cet article examine les changements, suite à l'utilisation de cet outil, sur les représentations des étudiants concernant l'organisation et le fonctionnement des interactions verticales (maître-élèves) et horizontales (entre élèves) dans leurs classes de stage. À la suite d'une analyse thématique de travaux produits dans le cadre d'un module de formation, les résultats mettent en évidence (1) la densité des interactions entre pairs en classe, souvent fortuites, qui ne sont pas nécessairement sans lien avec l'objet d'apprentissage; (2) l'importance des interactions verticales en lien avec l'organisation de l'ordre en classe par rapport à celles portant sur la régulation de l'apprentissage.

Mots-clés : interactions sociales en classe, observation, vidéoformation, pratique pédagogique, stratégies de communication, processus d'apprentissage, ethnographie.

### **L'observation dans la formation à l'enseignement**

Comment développer les compétences d'analyse des étudiants et les amener à porter un regard critique sur leurs pratiques d'enseignement pour les faire évoluer? Comment former le jugement professionnel pour que ces derniers soient plus à même d'identifier les effets inégalitaires de certaines de leurs pratiques pédagogiques? Le propos de cet article soutient que la description fine des pratiques et des comportements des individus en salle de classe produit des savoirs d'action, de type ethnographique, pertinents. Car le potentiel de l'ethnographie scolaire «réside en sa capacité à produire des informations que les enseignants prisent», sa démarche inductive permet de produire des théories, ancrées dans la réalité des acteurs, dotée d'un certain pragmatisme (Woods, 1990, p. 145). Cela consiste à examiner les logiques de fonctionnement des interactions en classe et des pratiques pédagogiques, parfois implicites ou invisibles, qui s'enracinent dans des valeurs et des principes propres à la forme scolaire.

---

1. Contact : marie.jacobs@hepl.ch



Nous soutenons l'idée que la gestion et l'organisation des interactions en classe constituent des éléments clés des pratiques enseignantes en contextes (Clanet, 2002). Si nous souhaitons que les étudiants progressent dans la construction de leur pratique professionnelle, l'observation de ces interactions situées s'avère incontournable pour la formation. Elle permettrait d'engendrer une rupture ou au moins de déconstruire les représentations du métier qui se sont enracinées tout au long de la scolarité de l'étudiant. Car ces connaissances profanes, ces croyances et habitudes de la forme scolaire posent des difficultés pour le développement des compétences professionnelles. « Cette acculturation précoce et implicite aurait une incidence plus forte sur la manière d'enseigner des débutants que celle de leur formation initiale » (Feiman-Nemser, 2001 in Ria, 2009, p. 106). Se défaire de cette observation habituelle (Ria, 2009) permet d'élargir les perspectives sur la complexité des interactions en classe. Il s'agit alors de guider l'attention des étudiants à l'aide d'un protocole d'observation précis, facilitant la description des interactions, dans le but d'analyser la conduite d'une activité in situ. Dans cette optique, l'utilisation de la vidéoscopie comme outil de récolte de données s'est avérée être un outil de développement professionnel privilégié visant, in fine, une réévaluation et un approfondissement de l'analyse de la situation (Rosaen, Lundeborg, Cooper, Fritzen et Terpstra, 2008) pouvant s'observer au niveau des changements de représentations des étudiants concernant l'organisation et le déroulement des interactions verticales et horizontales en classe.

Pour mener l'analyse de l'activité des enseignants en formation, l'approche sémiologique a constitué le point d'ancrage. Celle-ci vise à considérer plusieurs des postulats ontologiques définis par Flandin (2015), c'est-à-dire que l'activité en classe qui est filmée est conçue comme cognitive (à la fois constitutive et productrice de savoir), incarnée, dynamique, à la fois individuelle et collective, située culturellement et vécue. Nous nous intéressons particulièrement à la dimension cognitive, car dans le cadre de la formation des enseignants, cette approche vise à la fois à se saisir de connaissance acquises pour étudier ces situations, mais l'analyse de ces situations produit également de nouvelles formes de savoirs pour l'action (Gobeil-Proulx, Hamel, Viau-Guay, 2018). L'observation est une activité cognitive essentielle dans ce dispositif, car elle permet de faire émerger ce à quoi les enseignants en formation prêtent attention, et quel sens ils attribuent aux caractéristiques saillantes de la situation (König *et al*, 2022).

## **La scène ethnographique de la classe**

La classe, comme espace et lieu d'apprentissage, constitue un lieu de socialisation entre différents acteurs comprenant l'enseignant (parfois épaulés de professionnels supplémentaires) et les élèves. Elle peut être caractérisée comme étant un espace interactionnel dense (Delcroix, 2018), fondée sur une structure hiérarchique à deux niveaux, celui de l'enseignant, assumant la fonction de pilotage, et celui des élèves (Kahn, 2001 ; Tardif et Lessard, 1999). Dans le but de caractériser les processus interactionnels se déployant en classe, Vasquez & Martinez (1990) proposent de distinguer les



interactions verticales et horizontales observables sur cette scène ethnographique. Le concept d'interaction est défini ici comme une succession d'actions circulaires et factorielles, où l'environnement constitue un facteur susceptible d'affecter l'individu (Markova, 2007 in Grossen, 2018). La classe peut être considérée comme une scène ethnographique, car elle se caractérise par un système d'activités et un système de rôles organisé et constant au sein de l'institution scolaire. L'action de l'enseignant, par exemple, est régie par des buts factuels (engager les élèves sur une tâche scolaire), se réfère à des normes et des valeurs pour réguler les interactions, utilise des routines, etc. (Tardif et Lessard, 1999). Pour l'ethnographe, il s'agit de saisir les normes manifestes et cachées, la structure sous-jacente, les rituels et les stratégies utilisées par les acteurs sociaux dans les échanges qui s'élaborent au cœur de cette scène (Wilcox, 1982 in Vasquez & Martinez, 1990). La prise de parole en classe constitue un prisme permettant d'appréhender ce système d'activités et de rôles. « Pendant le temps de classe, le travail oral et la circulation de la parole sont deux outils significatifs de la situation d'apprentissage » (Delcroix, 2018, p. 151).

### **Les interactions verticales en classe : entre le maître et ses élèves**

Les interactions verticales se définissent comme les interactions entre l'enseignant et l'élève, en contraste avec les interactions horizontales qui désignent les interactions entre élèves (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996). Deux dimensions de ce type d'interaction sont explorées ; celle qui concerne les aspects normatifs de la relation et celle qui concerne la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage par le maître.

D'un point de vue normatif, ces interactions se caractérisent par leur rapport asymétrique où les rôles de l'enseignant et de l'élève sont définis formellement. L'enseignant, de par le pouvoir qui lui est conféré, exerce son autorité et fait appliquer les règles de fonctionnement de la classe alors que l'élève se trouve dans une situation où s'il les conteste, sera sanctionné. Les interactions verticales (élève-enseignant) sont caractérisées par une dissymétrie du pouvoir, une ritualisation et mise en scène publique de la parole, une simultanéité des interactions horizontales ainsi qu'une expression principalement langagière. Les échanges entre l'enseignant et les élèves se caractérisent par l'utilisation d'un langage approprié et respectueux, mais aussi par un langage scolaire « structuré selon le modèle du langage écrit » (Labov, 1976 in Vasquez et Martinez, 1990).

L'enquête ethnographique de Cayouette-Remblière (2016) montre le rôle prépondérant des interactions verticales par rapport à l'apprentissage. Les interactions verticales font partie des moyens d'intervention permettant à l'enseignant de prévenir les risques de décrochage cognitif,<sup>2</sup> car ils sont l'occasion de vérifier que chaque élève parvient à suivre les raisonnements en cours, et cela aussi bien dans les cours dialogués que dans les cours

---

2. « Le décrochage cognitif (ou décrochage de l'intérieur) est le fait de rester présent sans apprendre ni comprendre, et de ne plus donner de sens à ce que l'on fait. » (Bautier, 2002 in Cayouette-Remblière, 2016, p. 107).



frontaux. Or, la position relative dans la classe déterminerait les interactions entre élèves et enseignants. Autrement dit, la nature des interactions pédagogiques dont peuvent bénéficier les élèves varie en fonction de leur profil scolaire. «Les élèves les plus faibles disent souvent ne pas savoir formuler des questions par rapport au cours autrement que par 'j'ai pas compris' [...] pour les élèves qui sont perdus pendant le cours, les questions des élèves moyens ou forts ne leur permettent pas de se raccrocher» (2016, p. 144). En retour, en fonction de la position relative de l'élève dans la classe, les questions de ce dernier seront accueillies différemment, car l'élève faible court le risque de se voir décrédibiliser ou rendu responsable de son incompréhension.

Legrand-Gelber (1979), dans le cadre de recherches en linguistique menées il y a près de trente ans, montrait déjà que la plupart des interventions en classe étaient initiées par l'enseignant (deux tiers) alors que seulement un tiers d'entre elles revenaient aux élèves. Dans cette enquête, le chercheur relevait que les interventions de l'enseignant se répartissaient de manière identique entre les questions posées, les informations ou éléments de réponses transmis, et l'évaluation. Du côté des élèves, deux tiers de leurs interventions consistaient en des réponses, et pour seulement un tiers, des demandes de réponse ou des informations spontanées (Legrand-Gelber, 1979). La modalité d'enseignement de type dialogique apparaît ainsi pervertie «par les conditions de la transmission et de la vérification du savoir: le maître pose des questions dont il connaît la réponse, l'élève répond en sachant que le maître sait» (Clanet, 2002, p.88). Plus récemment, il a été démontré que l'enseignant parle 70 à 80% du temps en classe (Yair, 2000), qu'il donne le plus souvent des consignes, des éléments d'explication ou pose des questions fermées aux élèves, et que les élèves ont rarement l'occasion de répondre à des questions ouvertes (Hardman, Smith et Wall, 2003). L'enseignement frontal, qui consiste en une transmission magistrale des contenus d'apprentissage, augmenterait également au fil des années scolaires (Yair, 2000).

Les travaux qui s'intéressent à l'enseignement explicite mettent en garde contre ces pratiques d'enseignement et encouragent au contraire la place active de l'élève dans l'apprentissage (Hattie, 2017). Cependant, si l'enseignement magistral transmissif est présenté comme un dispositif pédagogique dépassé (Barrère, 2002), l'injonction pédagogique à faire usage de méthodes d'apprentissage actives conduit également à la production d'inégalités. En effet, la mise en œuvre par exemple d'un cours dialogué nécessite des dispositions scolaires chez les élèves, telles que l'attention et des ressources cognitives (Deauvieu, 2007). Dans les classes où le niveau scolaire est faible, l'utilisation d'une telle méthode à des fins de motivation produit des inégalités, car elle conduit à un affaiblissement des pratiques explicites de l'enseignement. Ainsi, dans certaines classes, le cours dialogué se caractérise par une participation très importante des élèves dans les échanges qui est très peu régulée sur le plan de la forme ou du contenu. Cet «activisme langagier» ne génère pas nécessairement d'apprentissage chez les élèves. Dans d'autres classes au contraire, l'enseignant régule et



ritualise les prises de parole des élèves afin d'obliger ces derniers à réfléchir au fond (mobiliser leurs ressources cognitives) et à la forme de leur réponse. «La participation des élèves n'est pas un but en soi, mais a pour fonction principale l'apprentissage», c'est-à-dire la mise en activité intellectuelle des élèves (Deauvieu, 2007, p. 7).

Ces différents résultats de recherche montrent le rôle central des interactions verticales dans la conduite des situations d'enseignement-apprentissage en classe, ils décrivent également plusieurs caractéristiques de ces interactions en fonction des modalités d'enseignement mises en œuvre, et les effets néfastes qu'elles peuvent produire selon les classes.

### **Les interactions horizontales en classe : entre pairs**

Dans leur enquête comparative menée à Barcelone et à Paris, Vasquez et Martinez ont mis en évidence l'importance des interactions horizontales (s'élaborant dans un rapport d'égalité) entre pairs dans le processus d'intégration sociale et scolaire à l'école. Elles ont également démontré combien celles-ci contribuent à la socialisation et au développement de leur affectivité sociale en classe, étant donné leur caractère ludique, dissimulé et variable (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Elles permettent de rompre l'ennui, de créer une complicité entre pairs, et de raccrocher avec les règles du jeu de l'apprentissage en classe. Dans «*The hidden lives of learners*», Nuthall (2007)<sup>3</sup> explique l'importance de connaître et de s'appuyer sur la culture juvénile (les relations entre pairs) pour stimuler l'apprentissage. Ce que les élèves apprennent et comment ils l'apprennent est étroitement lié à leurs relations sociales, et en fonction de leur statut social dans la classe (ceux à la marge ou au centre de la sociabilité juvénile). Or, il montre qu'à l'école primaire, 80% des rétroactions reçues par les élèves sont à l'initiative de leurs camarades et non de l'enseignant, alors que 80% d'entre elles sont erronées (Nuthall, 2007).

Nous proposons de distinguer deux types d'interactions horizontales. Le premier type, les interactions horizontales non didactiques («hors sujet»), s'expriment par le geste et la parole, s'effectuent de manière intermittente, parfois en même temps que les interactions verticales, et s'expriment le plus souvent à l'insu de l'enseignant. Bien qu'elles soient à la marge des apprentissages, il semble toutefois qu'elles les nourrissent de manière détournée et finissent par les étayer. Conscient qu'en échangeant avec un de ses pairs, l'élève enfreint le règlement imposé par l'enseignant, il se fait le plus discret possible, soit en utilisant des gestes et mimiques, en chuchotant, soit en utilisant le langage écrit pour communiquer. Le fait de défier les normes de silence par ces diverses techniques de dissimulation procure un certain plaisir aux élèves. Le second type, les interactions horizontales didactiques, se basent sur un rapport d'égalité et portent sur les apprentissages mis en œuvre dans la classe (Collet, 2015). Pour cette raison, elles sont très souvent ritualisées, encouragées et orchestrées par l'enseignant lui-même.

---

3. Une enquête de plusieurs décennies dans les classes néo-zélandaises.



Elles répondent synchroniquement aux interactions verticales et les nourrissent. S'exprimant tout autant par le geste que par la parole, elles permettent aux élèves de communiquer et de mieux comprendre les informations fournies par leurs pairs.

## **Présentation du corpus de données et méthode d'analyse**

Cet article s'appuie sur un corpus de quatorze travaux rédigés entre 2016 et 2019 dans le cadre d'une certification. Ces travaux sont des rapports d'enquête réalisés par des groupes d'étudiants qui ont observé et analysé au moins deux séquences vidéo de situations d'enseignement dans leur classe de stage. L'intention du cours pour lequel ces travaux ont été produits est d'expérimenter l'observation vidéoscopique à la fois comme outil de récolte de données, en vue de réaliser une enquête sur leurs pratiques pédagogiques, et comme outil de formation dans la construction du jugement professionnel. L'enregistrement des séquences vidéo dans ces classes respecte les lois et directives régissant le droit à l'image ; en outre, les étudiants ont obtenu les autorisations des directions des établissements, des enseignants concernés et des représentants légaux des élèves de leur classe. L'usage des séquences vidéo a été défini strictement pour la récolte des données de l'enquête et les étudiants se sont engagés à détruire les enregistrements après leur exploitation dans le cadre de leur travail. Tous n'ont pas été filmés dans leur classe puisque chaque groupe (composé de 4 à 5 personnes) devait récolter deux séquences filmées de 50 minutes chacune. Certains groupes ont fait le choix de récolter ces séquences dans une seule classe ou dans les classes d'un seul étudiant. Enfin, les choix techniques liés à la captation ont été définis par les groupes en fonction de la question d'enquête posée en amont de leur projet, la consigne étant que celles-ci puissent rendre compte « des interactions (enseignant/élève et élève/élève) et des traces éventuelles de la pratique de classe » (Gaudin *et al.*, 2018, p. 26).

Dans ces quatorze travaux, l'utilisation du support audiovisuel constitue un outil d'observation du travail enseignant qui permet de relever les éléments structurants de l'activité (Ria, Serres et Leblanc, 2009). En inscrivant l'observation dans le cadre de l'ethnographie scolaire, notre intention est double : sortir d'une instrumentation de cette méthode et de l'illusion qu'il existerait des pratiques exemplaires à reproduire de manière systématique. Par le biais de cet outil, il s'agit plutôt de montrer les effets de contexte, de l'historicité des situations observées, liée aux individualités en présence. L'observation des interactions maître-élèves en classe correspond à une « tentative de parvenir à rendre intelligible ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage afin d'en identifier les déterminants, les processus et ce qu'ils produisent (Bru, 2014, p. 11) ». Dans cette visée, l'exploitation de la vidéo comporte plusieurs atouts, du point de vue méthodologique, mais également du point de vue de la formation professionnelle. Elle produit d'une part, des données dites de première personne, issues de sa propre pratique ou de celle de ses pairs (Lussi Borer et Muller, 2014). Au plus près de la réalité observée, elle rend possible l'analyse croisée de la même séquence par différents observateurs et permet ainsi de vérifier l'interprétation des



faits observés en revenant à la situation réelle. Elle peut donner lieu à un traitement quantitatif systématique des occurrences observées pour une question de recherche précise. D'autre part, elle offre l'occasion de mener à travers le regard des pairs l'alloconfrontation (*Ibidem*, 2014) qui incite les enseignants en formation à réévaluer les pratiques mises en œuvre dans la situation qu'ils ont vécue. Pour les autres membres du groupe d'étudiants, ils découvrent et analysent les actions et comportements de leur pair dans des situations similaires aux leurs «qui les engage dans une réflexion comparative et critique» (Gaudin, 2015, p. 142).

Afin d'étudier la scène ethnographique de la classe, les étudiants ont examiné la nature et la fréquence des interactions verticales et/ou horizontales observables à partir des séquences filmées dans leur classe de stage. Les quatorze travaux choisis pour constituer le corpus de données se sont intéressés aux interactions verbales et non verbales en classe, soit entre l'enseignant et ses élèves, soit entre les élèves. Nous avons réalisé une analyse principalement descriptive de ces travaux à partir de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous avons conduit une thématisation séquencée afin de relever les thèmes qui étaient traités dans ce corpus, c'est-à-dire classer, à partir de leur question de recherche initiale, les résultats des observations présentés dans leurs travaux. Cette analyse avait également pour objectif d'identifier les apprentissages nommés par les étudiants et les éventuels changements de représentation, développés dans leur écrit, concernant leurs pratiques pédagogiques. Le concept de représentation est défini ici comme un instrument cognitif «d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites» (Charlier, 1989 in Baillauquès-Breuse, 2012, p. 46), conçu à la fois comme un «produit, un processus et une activité» (*Ibidem*, p. 60). En nous appuyant sur la théorie de l'apprentissage humain (Jarvis, 2012), nous nous intéressons à la transformation de l'expérience par la cognition qui peut potentiellement opérer une transformation de la représentation de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques (soit par autoconfrontation collective ou par alloconfrontation). Cette transformation s'opère selon trois étapes (Gobeil-Proulx *et al.*, 2018). D'abord, l'identification d'éléments significatifs durant le visionnage de la séquence qui demeurent invisibles sans l'utilisation d'une grille d'observation et ses indicateurs visant à quantifier la fréquence de certains types d'interaction. Ensuite, la réévaluation de la situation par la personne qui a vécu la situation de classe et par l'ensemble du groupe qui a visionné la séquence vidéo sur deux temporalités différentes (avant et après l'utilisation de la grille d'observation). Le deuxième niveau du processus cognitif, la réévaluation, permet d'aboutir à la troisième étape, c'est-à-dire l'approfondissement d'une compréhension initiale. Ainsi, «la vidéo permet de passer d'une analyse descriptive des éléments évidents, visibles et perceptibles vers des idées plus abstraites et leurs concepts sous-jacents tels que les valeurs» (Vesterinen, Toom et Krokfors, 2014 in Gobeil-Proulx *et al.*, 2018, p. 12).



Organisés selon deux types de rubriques thématiques les interactions verticales et (les interactions horizontales), cinq thèmes principaux ont émergé à la suite de l'examen approfondi des contenus traités dans ces travaux : la fonction de socialisation de l'interaction horizontale, la fonction de régulation de l'interaction verticale, le cadre normatif ou fonction d'organisation de l'ordre en classe, les modalités de travail/dispositifs pédagogiques, les interactions en fonction du genre. Nous avons ensuite étoffé ces thèmes principaux afin d'établir l'arbre thématique. Les unités de sens de cet arbre thématique n'ont aucune portée extensive ; autrement dit, les constats présentés dans ces travaux sont produits à la suite d'une analyse comparative entre généralement deux à quatre périodes d'enseignement (parfois jusqu'à six). Leur interprétation ne peut bien entendu être généralisée en dehors des situations étudiées. Par contre, cette analyse a mis en évidence la diversité des questionnements possibles à partir d'une problématique générale portant sur l'étude des interactions interindividuelles en classe.

Rubriques thématiques	Thèmes principaux	Unités de sens (extraits des travaux d'étudiants)
<b>Interactions horizontales élèves-élèves</b>	Fonction de socialisation (affectivité sociale)	<i>Utilisation « en coulisse » (de manière cachée) de l'humour pour entrer en opposition avec l'enseignant ou pour entretenir les relations affinitaires entre pairs.</i>
		<i>Le cours frontal semble favoriser davantage d'interactions horizontales « hors sujet » entre les élèves que dans le cadre d'une modalité de travail en sous-groupes.</i>
		<i>Dans une tâche individuelle, ces interactions constituent souvent des moments furtifs de divertissement entre pairs et se caractérisent par une forme d'autorégulation autonome pour se remettre au travail.</i>
	Modalité de travail (sous-groupes, coopération)	<i>Interactions plus ou moins efficaces et productives par rapport à l'apprentissage en fonction des habitudes de travail des élèves.</i> <i>Lorsque les élèves travaillent en sous-groupes, il ne semble pas s'y produire davantage d'interactions verticales liées à la discipline comparativement à une modalité de travail individuel.</i>
<b>Interactions verticales enseignant-élèves</b>	Fonction de régulation de l'apprentissage en classe (guidage, étayage, modelage,...)	<i>Dans une modalité de travail individuel, la durée d'interaction tend à être plus longue si c'est l'élève qui est l'initiateur que si c'est son enseignant.</i>
		<i>Les élèves avec de meilleurs résultats scolaires semblent demander plus facilement de l'aide que les élèves en difficulté.</i>
		<i>Le temps d'interaction diffère selon la nature de l'échange : question, reformulation, guidage, étayage,...</i>
		<i>Le nombre important d'interactions visant à faire respecter les règles de prise de parole dans le format de cours dialogué (comparativement au format frontal) constitue une condition nécessaire pour garantir la participation volontaire des élèves.</i>
	Fonction d'organisation de l'ordre en classe (cadre normatif)	<i>On constate un faible nombre d'interactions liées à la gestion de la discipline lorsque les élèves travaillent en sous-groupes (les échanges ne gênent pas la progression dans la tâche) et comparativement à un enseignement de type frontal.</i>
		<i>Distribution plus équitable de la parole entre les élèves dans une classe à effectif réduit due à un contrôle important de l'enseignant.</i>
		<i>La répartition équitable de la parole (parmi les élèves, et en fonction du genre) semble plus facilement pouvoir être réalisée à travers des sollicitations contrôlées directement par l'enseignant (cours frontal) qu'à travers la participation volontaire des élèves (cours dialogué).</i>



<b>Interactions verticales enseignant-élèves</b>	Les interactions en fonction du genre de l'élève	<i>Les stratégies de prise de parole en classe diffèrent en fonction du genre de l'élève.</i>
		<i>Dans certains contextes, les garçons occupent davantage l'espace sonore de la classe.</i>
		<i>Les enseignants tendent à s'adresser davantage aux garçons pour réguler leur prise de parole ou rééquilibrer le rapport de force avec les filles (ou parce qu'ils ont des attentes différenciées en fonction du genre : comportement, engagement dans le travail,...).</i>

Tableau n°1 : arbre thématique

## Changements nommés dans les représentations professionnelles

### Les travaux portant sur les interactions horizontales en classe

L'analyse des interactions horizontales a fait l'objet de six travaux et s'appuie sur un corpus de douze séquences d'enseignement filmées en classe. Plus précisément, plusieurs groupes d'étudiants souhaitaient tester l'hypothèse intuitive (répandue parfois parmi les enseignants) selon laquelle les interactions horizontales hors sujet seraient plus fréquentes dans le cadre d'un travail de groupe (sous une forme simple, sans la mise en place d'un système d'interdépendance entre élèves selon les principes de la pédagogie coopérative) que lors d'un cours frontal dialogique. Nous présentons ici les résultats de deux enquêtes afin de mettre en évidence les changements nommés au niveau des représentations des étudiants sur leurs pratiques professionnelles.

Un premier élément caractéristique de ce changement de représentation peut être tiré d'un travail mené dans une classe de 9<sup>e</sup> VG de quatorze élèves et une classe de 10<sup>e</sup> VG de dix-huit élèves avec la même enseignante. Dans la première classe, l'enseignante a mis en place un travail de groupe, alors que dans la seconde classe, la leçon consistait en un cours frontal dialogique. Ce sont les interactions horizontales qui ont été analysées, dans le but d'identifier si celles-ci étaient liées au contenu didactique de la leçon ou à d'autres préoccupations personnelles des élèves (« hors sujet »). Sans surprise, il ressort que, dans les cas précis qui ont été étudiés, le cours frontal dialogique initie moins d'interactions horizontales entre élèves que la modalité de travail en groupe (235 contre 35 interactions). Par contre, les étudiants ont observé plus d'interactions hors sujet entre élèves dans le cours dialogué que dans les travaux de groupes. Ce même changement de représentation est décrit dans une enquête portant sur le contrôle du travail lorsque les élèves travaillent en petits groupes (en duo ou trio) dans deux classes de 9<sup>e</sup> année (une leçon de mathématiques et une leçon d'arts visuels). Celle-ci s'est intéressée aux caractéristiques des interactions verticales durant cette modalité de travail en partant de l'hypothèse que l'enseignant serait davantage amené à intervenir par rapport au maintien de l'ordre en classe. Les résultats principaux mettent en évidence la faible importance des interactions concernant la discipline dans ces deux leçons (quatre minutes cumulées sur nonante minutes de cours pour la classe de mathématiques). Ce travail a surtout permis aux étudiants de remettre en cause la pertinence de



leur question de départ, puisque celle-ci supposait un impact négatif sur les effets des interactions horizontales sur l'apprentissage en classe. Or, l'observation de ces séquences leur a permis de réaliser l'ampleur de ces interactions (treize événements entre élèves n'ont pas été vus par l'enseignant durant la leçon de mathématiques) qui constituent parfois des brefs moments de divertissement avant de se remettre à la tâche. Ce changement de perspective a également été initié suite à la comparaison entre ces deux séquences puisque durant la leçon d'arts visuels, les élèves discutent entre eux et avec l'enseignant sur d'autres sujets tout en continuant de travailler sur leur tâche.

### **Les travaux portant sur les interactions verticales en classe**

Sur l'ensemble des travaux réalisés par les étudiants dans ce module de formation, l'analyse des interactions verticales a fait l'objet de huit enquêtes. Quatre d'entre elles (dix séquences vidéo au total) examinent comment l'enseignant occupe l'espace sonore de la classe et comment il veille à répartir la parole entre les élèves. Parmi les changements de représentation nommés par les étudiants, ces derniers affirment que cette manière d'observer une leçon met en évidence des facteurs qui influencent le fonctionnement de la communication en classe :

- des stratégies de prise de parole en classe différenciées en fonction du genre,
- des attitudes variées pour s'adresser à l'enseignant et attirer son attention (en respectant ou non les règles de classe),
- l'influence possible du genre de l'enseignant sur la propension des élèves à être en interaction avec leur maître,
- l'importance des interactions verticales en lien avec l'organisation de l'ordre en classe par rapport à celles portant sur la situation d'enseignement-apprentissage.

*«[...] les enseignants s'adressent plus aux élèves garçons, soit pour réguler leurs prises de parole nombreuses, soit pour rééquilibrer le rapport de force avec les filles. Les interactions ne seraient donc pas égalitaires, puisque les garçons sont privilégiés, mais équitables, les enseignants tentant de rééquilibrer les rapports de force entre les sexes au sein des classes. Au-delà des résultats, le travail effectué a permis une prise de conscience d'un possible effet du genre dans les interactions verticales et nous a sensibilisés à cette problématique. [...] nous estimons, en tant que professionnels, devoir le prendre en compte et conscientiser ces influences afin de viser une égalité de traitement dans nos pratiques pédagogiques» (Extrait du rapport n°11).*

Ces travaux mettent en évidence le peu d'échanges entre l'enseignant et les élèves et les interventions brèves de ces derniers. Les élèves prennent la parole tantôt pour des raisons pratiques (obtenir une feuille), tantôt pour donner une réponse ou poser une question de compréhension. L'enseignant semble laisser très peu de place à la parole, tout en contrôlant les débordements et les réponses incorrectes. C'est lui qui occupe principalement l'espace sonore de la classe, d'autant plus s'il est novice, afin de réguler



l'ordre en classe. Ces interactions maîtres élèves diffèreraient également selon qui est à l'initiative de l'échange. Dans deux leçons de mathématiques en 8H (20 enfants, au sein d'une même classe, selon un déroulement identique), le temps d'interaction est réparti inégalement entre les élèves. Bien que tous les élèves aient l'occasion d'interagir avec l'enseignant dans ces deux séquences, ce sont davantage les élèves ayant le plus de facilité dans les apprentissages qui sollicitent l'enseignant comparativement aux élèves en difficulté scolaire.

*«[Je constate que]<sup>4</sup> les élèves pour qui j'ai l'impression de donner beaucoup d'énergie ne sont pas ceux avec qui je suis le plus en interaction dans ces séquences. Je suppose que, connaissant mes élèves, je profite des moments de travail de groupe et/ou d'une forme de travail libre pour me diriger vers les élèves plus discrets en classe ou qui présentent des difficultés d'apprentissage. Effectivement (durant ces séquences), deux élèves ne sont jamais en interaction avec moi, alors qu'il me semble être souvent en interaction avec eux, parce qu'ils interviennent facilement en classe» (Extrait du rapport n°3).*

Nous présentons ici les résultats de deux travaux afin de mettre en évidence les changements nommés au niveau des représentations des étudiants sur leurs pratiques professionnelles. Un premier élément caractéristique de ce changement de représentation est observable dans une enquête réalisée dans des classes à effectifs réduits. Ces étudiants ont voulu examiner si la prise de parole des élèves variait en fonction de l'effectif du groupe et du cadre de la classe (contrôle de l'enseignant, présence et saillance des rituels). Ils ont ainsi observé quatre classes différentes : une classe de gymnase de cinq élèves en latin, une classe de 11VP de quatre élèves en latin, une classe de 10VP de dix élèves en latin, une classe au gymnase de 22 élèves en histoire. Une première hypothèse était de vérifier si, dans un groupe à effectif réduit, les interactions étaient plus nombreuses, plus diverses et moins ritualisées, autrement dit, si les interactions étaient plus nombreuses, tant verticales qu'horizontales, et moins normalisées. La plupart de ces étudiants enseignant le latin, il leur importait de vérifier si les élèves de leur classe étaient, sur le plan de la prise de parole et de l'occupation de l'espace, soumis à des règles et des contraintes sensiblement différentes que dans un groupe à plus grand effectif. L'observation des deux premières classes de latin montre, sans surprise, que l'effectif réduit de ces deux groupes d'élèves favorise la participation de l'ensemble de la classe contrairement aux deux autres classes pour lesquelles la part de participation est moins équitablement répartie. Cependant, au sein des groupes à effectifs réduits, la participation totale des élèves semble être le résultat d'un contrôle important de l'enseignant, celui-ci initiant le plus souvent ces interactions. La quatrième séquence filmée est une leçon d'histoire avec un groupe classe plus important. Celle-ci révèle un processus différent quant

4. L'extrait tiré du rapport n° est exprimé à la première personne du singulier, car l'auteure des propos est l'enseignante qui est filmée dans la captation vidéo de la leçon en classe. L'extrait illustre le changement de représentation suite à l'autoconfrontation collective de son activité menée dans le cadre de l'enquête de ce groupe.



à la prise de parole en classe, qui est plus souterraine et, d'une certaine manière, plus libre. Les étudiants commentent ainsi leur analyse : « *on note des interactions hors sujets (à propos par exemple d'un match de foot, de hip-hop) qui, s'insérant dans des conversations sur le contenu de l'exercice, ne semblent pas constituer un frein au travail, mais le rendre agréable* ». Ces étudiants concluent que, dans les groupes à effectif réduit, la parole semble mieux répartie entre les élèves et moins ritualisée ; mais restant davantage sous le contrôle de l'enseignant, elle est moins prise spontanément par les élèves et est rarement à caractère « hors sujet ».

Un dernier élément saillant de ce changement de représentation peut être exemplifié dans une enquête menée en classe d'accueil, et regroupant des élèves allophones de 13 à 16 ans. Ces étudiants parlaient du principe que l'enseignant interviendrait davantage dans le contexte du cours dialogué que dans celui du cours transmissif. Ils cherchaient ainsi à vérifier si cette différence supposée pouvait être liée à la nécessité de devoir réguler la fréquence et la distribution des prises de parole dans le format dialogué. Ceux-ci ont également supposé que, parmi ces interventions, le format de cours dialogué comportait un nombre plus important d'interventions portant sur le respect des règles de parole. Pour ce faire, ils ont identifié six indicateurs pour observer ces interactions verticales maître-élèves : donner la parole à un élève qui la demande en respectant les règles de prise de parole (1) ; intégrer l'intervention inopinée d'un/plusieurs élève(s) qui n'a/ont pas respecté les règles (2) ; solliciter personnellement un élève qui n'a pas demandé la parole (3) ; solliciter les élèves de manière non personnalisée (classe ou groupe) (4) ; ne pas accorder la parole à un élève qui la demande/faire patienter (5) ; faire respecter les règles de prise de parole suite à une intervention inopinée (6).

Les résultats de cette analyse révèlent que le cours dialogué comporte près de 40% d'interventions supplémentaires (111 interactions initiées par l'enseignant) que le cours frontal (78). Les étudiants constatent l'usage plus important du non verbal dans le cadre du cours dialogué, car ce mode de communication permet de réguler le respect des règles de manière plus fluide, alors que dans le cours frontal, le non verbal apparaît davantage en lien avec l'apprentissage (guidage, pointage). Les étudiants ont relevé que l'indicateur n°6 « *faire respecter les règles de prise de parole* » représente près du quart (22%) des interventions dans le format dialogué alors qu'il n'en représente que 6% dans le format frontal. Les efforts entrepris pour faire respecter les règles de parole seraient la condition nécessaire pour une participation volontaire des élèves. Ensuite, en considérant la participation globale, c'est-à-dire la « participation volontaire » (observée par les indicateurs 1 et 2) cumulée à la « participation sollicitée » (observée par les indicateurs 3 et 4), celle-ci est relativement équivalente dans les modes d'enseignement mis en œuvre (60 interventions pour le mode frontal et 63 pour le mode dialogué). Par contre, le cours frontal présente 73% de participation sollicitée contre 27% de participation volontaire alors que la répartition entre ces deux modalités de participation est plus équilibrée dans le cours dialogué



(respectivement 49% et 51%). La préoccupation partagée par ces étudiants concernait la répartition homogène de la communication en classe parmi les élèves. Ils mettent en évidence, à l'issue de leur analyse, un élément significatif de ces résultats : dans le contexte particulier de cette classe, la répartition homogène (parmi les élèves, et en fonction du genre) semble plus facilement pouvoir être réalisée à travers des sollicitations contrôlées directement par l'enseignant (cours frontal) qu'à travers la participation volontaire des élèves (cours dialogué).

## **Conclusion**

### **Déconstruire les conceptions initiales des enseignants novices**

La question à l'origine de cette contribution était de savoir si l'analyse de la scène ethnographique de la classe pouvait produire des savoirs d'action de type ethnographique pertinents et si l'observation minutieuse des interactions en classe permettait de former le jugement professionnel. L'analyse thématique de ces travaux d'étudiants permet de relever plusieurs changements de représentation. Ces changements de représentation concernent le rôle de l'enseignant dans l'organisation et la structuration des interactions dans la classe. Un premier changement nommé dans ces travaux concerne l'importance des interactions horizontales entre pairs dans la vie quotidienne de la classe et le fait que ces échanges, souvent fortuits, ne sont pas nécessairement sans lien avec l'objet d'apprentissage, mais constituent au contraire une source de motivation, permettant de briser l'ennui de la leçon et de maintenir l'engagement dans le travail scolaire. Certains étudiants ont également pu s'apercevoir que les modalités de travail en sous-groupe n'occasionnaient pas davantage d'intervention liée à la gestion de la discipline et que les échanges entre élèves portaient sur la tâche scolaire. Ces interactions horizontales « hors sujet » que nous avons définies en amont ne semblent pas plus présentes dans les modalités de travail individuel, en sous-groupe ou dans le cadre d'un enseignement frontal dialogique dans ces séquences filmées. Elles font en réalité partie du processus de socialisation propre à la classe et sont donc continuellement présentes, y compris sur le mode non verbal. Un second changement de représentation symptomatique tient dans l'importance des interactions verticales en lien avec l'organisation de l'ordre en classe (le cadre normatif de la classe) par rapport à celles portant sur la régulation de l'apprentissage. L'enseignant semble être le communicateur le plus important dans la classe et laisse très peu de place à la prise de parole spontanée de l'élève. Ces étudiants disent également être plus vigilants et attentifs à la répartition de la parole entre les élèves, que ce soit en fonction du genre ou selon les modalités d'enseignement (dialogique, transmissive, individuelle). Ainsi, les interactions verticales liées à la fonction de régulation (comme faire respecter les règles de prise de parole) constituent une condition nécessaire pour stimuler et garantir la participation volontaire des élèves.



### **Mise en perspective des résultats et limites de l'étude**

Cette contribution apporte un éclairage supplémentaire dans l'usage de la vidéoformation en pédagogie universitaire. En s'appuyant sur les outils de l'enquête ethnographique, notre démarche montre que la dimension cognitive de l'apprentissage, en lien avec l'identification d'éléments significatifs dans une situation et la réévaluation de l'action, peut se réaliser conjointement au moyen d'une grille d'observation étayée par des indicateurs et par l'autoconfrontation collective. L'articulation de ces deux méthodes engage les enseignants en formation dans un double processus perceptif liant attention sélective et raisonnement (König *et al*, 2022 ; Gaudin, 2015).

Les limites de l'étude ne tiennent pas à l'effet de la captation vidéo sur les interactions sociales en classe, mais à la pluralité des questions de recherche explorées dans ces travaux à partir d'une problématique de départ assez large qui s'intéressait aux interactions verticales et horizontales. Les focales adoptées pour traiter cette problématique ont produit des dispositifs technologiques variés, avec usage de différents moyens tels que l'ordinateur portable, la tablette, le téléphone, des microphones portatifs, ou des caméras sur pied et de différents plans dans la captation. L'usage de ces différentes technologies et angles de vue a nécessairement eu des effets sur le type de données récoltées. Certains travaux d'étudiants ont par exemple réussi à capter les interactions verbales entre élèves dans le cadre de travaux de groupe ce qui leur a permis d'accéder à des données relevant des interactions horizontales entre pairs, au contraire, d'autres groupes se sont vus obligés de modifier la question de l'enquête puisque ces enregistrements étaient inexploitable. Concernant l'effet de la captation vidéo, tous ont pu constater que les élèves oubliaient très rapidement la présence de la caméra. Ces constats incitent à recourir davantage à l'usage de ces technologies dans la formation, car elles permettent d'appréhender la complexité des interactions sociales en classe, et à l'enseignant en formation, de se situer dans ces interactions pour éclairer la manière de prendre des décisions et d'agir dans sa pratique professionnelle.



## Références

- Baillauquès-Breuse, S. (2012). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 59-81). De Boeck.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. L'Harmattan.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, 19, 7-17.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. PUF
- Clanet, J. (2002). Chapitre 4. Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. Dans P. Bressoux, *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (p. 77-108). Programme École et sciences cognitives du Ministère de la recherche.
- Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, 6-22.
- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49(1), 100-118. <https://doi.org/10.3917/eres.talbo.2005.01.0245>
- De Landsheere, G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant: comment les maîtres enseignent II*. Bruxelles.
- Delcroix, C. (2018). La classe : un lieu de socialisations multiples. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 39, 151-165.
- Derouet, J.-L., Sirota, R. et Van Zanten, A. (1990). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe. Dans V. Isambert (dir.), *Sociologie de l'éducation*. INRP-L'Harmattan.
- Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle: 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 151-159). De Boeck
- Gaudin, C. et Flandin, S. (2018). Introduction. Une approche technologique de la recherche sur la vidéoformation. Dans C. Gaudin (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 19-30). L'Harmattan.
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international: état de l'art, zones d'ombre et perspectives. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle: 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 131-150). De Boeck Supérieur.
- Gobeil-Proulx, J., Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2018). Apprendre en s'observant sur vidéo: une revue systématique de la littérature. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement Supérieur*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1316>
- Grossen, M. (2018). Interaction ou inter-actions? Deux conceptions de la notion d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 68, 121-128.
- Hardman, F., Smith, F. et Wall, K. (2003). Interactive whole class teaching in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 197-215.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. PUQ.
- Howard, S. B. (2016). Étudier l'école. Dans J.-P. Payet, *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. PUR.
- Jarvis, P. (2012). An analysis of experience in the Process of Human Learning. *Recherche et Formation*, 70, 15-30.
- Kahn, P. (2001). Les interactions dans le contexte scolaire : les voies possibles du changement. *Thérapie familiale*, 22(3), 215-229.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A. K., Yang, X. et Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. NZCER Press.
- Pailé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie: L'observation*. La Découverte.



- Ria, L., Serres, G. et Leblanc, S. (2009). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 105-120.
- Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. et Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Éditions du CRP.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck.
- Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. PUF.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.
- Yair, G. (2000). Reforming motivation: how the structure of instruction affects student's learning experiences. *British Educational Research Journal*, 26(2), 191-210.