UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Thèse 2013

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité

Clerc-Georgy, Anne

How to cite

CLERC, Anne Jacqueline. Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. Doctoral Thesis, 2013. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:28992

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28992
Publication DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:28992

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des Sciences
de l'Éducation

Sous la direction de Prof. Sabine Vanhulle

RÔLE DES SAVOIRS THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE DANS LES PARCOURS DE FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DES PREMIERS DEGRÉS DE LA SCOLARITÉ.

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève

en vue de l'obtention du grade de Docteur en **Sciences de l'éducation**

par

Anne CLERC-GEORGY

de Ardon (VS)

Thèse No 539

GENÈVE

juin 2013

94-328-341

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Doctorat en sciences de l'éducation

Thèse de Anne CLERC

Intitulée : «Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité »

*

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, sur préavis d'une commission formée par les professeurs : Sabine Vanhulle, directrice de thèse, FPSE, Université de Genève, Sylvie Cèbe, Université Blaise-Pascal ; Francia Leutenegger, FPSE, Université de Genève ; Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières ; Frédéric Yvon, FPSE, Université de Genève

autorise l'impression de la présente thèse, sans prétendre par là émettre d'opinion sur les propositions qui y sont énoncées.

GENEVE, le 3 juin 2013

Le doyen :

Pascal Zesiger

Thèse No 539
Numéro d'immatriculation : 94.328.341

Uni Mail
40 bd du Pont-d'Arve - CH-1211 Genève 4
Tél. 022 379 90 01 - Fax 022 379 90 20
www.unige.ch/fapse
Doyen-FPSE@unige.ch

Direction assurée par :

Sabine VANHULLE, faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève

Jury de thèse :

Sylvie CÈBE, l'IUFM d'Auvergne, Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand (membre de la commission)

Francia LEUTENEGGER, faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève (membre de la commission)

Liliane PORTELANCE, Université du Québec à Trois-Rivières

Frédéric YVON, faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève

Remerciements

Sans votre présence, votre aide, votre soutien, vos encouragements, votre patience, vos relances, vos commentaires…

Sans nos échanges stimulants, nos discussions enflammées, nos débats…

… je ne serais pas arrivée au terme de ce long chemin vers la thèse.

MERCI à toutes et à tous !

Je remercie tout d'abord Sabine Vanhulle pour m'avoir accompagnée dans cette aventure tortueuse et passionnante.

Mes remerciements à Sylvie Cèbe et Francia Leutenegger, membres de ma commission, pour vos lectures attentives et vos précieux conseils, ainsi qu'à Liliane Portelance et Frédéric Yvon pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse.

Un grand merci aux étudiantes qui m'ont généreusement autorisée à utiliser leurs écrits produits durant leur formation.

Je remercie le comité de Direction de la HEP pour sa confiance et son soutien.

Un grand merci aux membres de la CIFHED, Joachim, Sabine, Kristin et André qui m'ont accompagnée dans le démarrage de cette aventure et à tous mes collègues de "galère" pour nos échanges réconfortants.

Un immense merci à Daniel, Mylène, Sandrine, René et Katja pour nos échanges, vos conseils, vos lectures, vos relectures, vos commentaires, votre indéfectible soutien… sans vous je ne serais pas arrivée au bout de cette thèse.

Merci aussi à Raphaël, Béatrice, Carole-Anne et Soraya, pour leur soutien bienveillant et leurs nombreuses marques d'encouragement.

Un immense merci à Isabelle et Sylvie qui m'ont accompagnée toutes ces années. Nos échanges, votre soutien sans failles, votre fidèle présence, vos lectures et votre aide jusqu'à la dernière ligne droite m'ont permis de tenir jusqu'au bout… sans vous cette thèse ne serait pas ce qu'elle est.

Un immense merci aussi à Pierre pour sa relecture précieuse et minutieuse.

Merci infiniment à Jean-Michel, Marie et Olivier, pour votre patience, pour avoir supporté mes absences et mon indisponibilité, pour m'avoir laissé le temps et l'espace pour réaliser ma thèse.

Un grand merci à mes parents pour leur soutien et leurs encouragements.

Un tout grand merci à mes amies, Raffaella, Marie-Pierre, Enza, Adriana et Danièle pour avoir supporté mes infidélités et mon isolement.

Je remercie enfin Jacqueline, Michèle, Marie-Christine, Danièle, Daniel, Jean-Paul et vous tous qui m'avez, à un moment ou à un autre, donné le goût du savoir, le courage de l'étude et la confiance sans laquelle je n'aurais jamais risqué cette aventure.

« *Les mots qui vont surgir savent de nous*
des choses que nous ignorons d'eux. »

René Char (1977)

Résumé

La recherche porte sur les parcours de formation de futures enseignantes des degrés élémentaires. Elle vise à identifier ce que les étudiantes font des significations offertes en formation, des savoirs théoriques de référence proposés dans les cours ou au travers de lectures. Il s'agit ici de repérer les savoirs que ces étudiantes restituent, convoquent, transforment ou s'approprient et de mieux comprendre la façon dont elles en font usage ainsi que les significations qu'elles construisent. L'identification des formes d'appropriation de ces savoirs contribue à une meilleure connaissance des processus de formation des futurs enseignants[1]. Plus particulièrement, les savoirs théoriques de référence proposés dans les modules de formation concernés visent la prise de conscience du rôle de l'enseignement dans les apprentissages des élèves, et ceci dans une perspective de lutte contre la construction des inégalités scolaires. Ainsi, dans ces parcours de formation, la recherche se centre sur l'appropriation des savoirs théoriques de référence, sur l'évolution des conceptions du rôle de l'enseignant dans les apprentissages, ainsi que sur le développement de l'attention des futurs enseignants sur ces dimensions.

Les données ont été produites dans le cadre de modules de formation annuels en lien avec la thématique enseignement/apprentissage. Il s'agit d'écrits rédigés par des étudiants durant leur formation (fiches de lecture, bilans de formation, réponses à une question d'examen). Le recueil de données a eu lieu dans le milieu naturel des formés, ces dernières n'ont pas été produites expressément pour la recherche, mais émanent de la formation elle-même. Elles ont été récoltées dans une perspective longitudinale qui a permis mieux saisir les parcours de formation par la modélisation de trajectoires typiques.

La recherche s'inscrit dans le cadre de l'interactionnisme social et dans la perspective historico-culturelle telle que Vygotski (1934/1985) l'a développée dans ses travaux. Dans ce paradigme, l'émergence des capacités intellectuelles humaines est considérée comme le résultat de l'appropriation et de l'intériorisation par les personnes de préconstruits socio-historiques déposés dans les œuvres ou reconfigurées et transmises par le langage. Ainsi, le rôle joué par les activités éducatives ou formatives dans le développement des personnes est tout spécialement pris en compte. Pour Vygotski, le langage permet de sémiotiser le rapport entre la personne et son environnement. L'être humain saisit et construit les représentations du monde, les organise en textes et discours qui codifient et conservent les connaissances ainsi construites. Par la pensée consciente, il peut aussi opérer des modifications ou des transformations sur ces formations sociales, créer un nouvel espace gnoséologique propice à la transformation de son psychisme et passer ainsi d'une pensée pratique à une pensée opératoire et consciente.

Partant du principe que la mise en discours favorise la (re)construction de ces savoirs par les étudiants, c'est au travers de l'analyse de productions écrites que sont recherchés des indices d'apprentissage et de développement. Dans cette recherche, il n'y a pas eu d'intervention spécifique sur le dispositif de formation tel qu'il a été pensé et organisé par l'équipe de formateurs en charge des modules concernés. Il y a bien eu intervention (au sens où la formation est pensée, organisée, en fonction de visées développementales

[1] Quand il n'est pas directement question des étudiantes concernées par cette recherche, toutes des femmes, nous utiliserons le masculin générique dans le seul but d'alléger le texte et s'applique sans discrimination à l'égard des personnes des deux sexes.

identifiées), mais celle-ci n'a pas été menée en vue de provoquer des données pour la présente recherche. Le but de la recherche est de documenter les processus de formation tels qu'ils peuvent être favorisés ou pas par le dispositif de formation existant.

Les données récoltées sont de trois types :

1. production contrainte à partir d'un texte donné (fiche de lecture),
2. production plus libre permettant le choix des savoirs traités en lien avec les modules (bilan de formation) et,
3. production contrainte par une citation dans une situation d'examen.

La recherche articule l'analyse du discours, l'analyse des contenus et l'analyse du traitement de ces contenus. Elle vise la compréhension du traitement des savoirs de référence proposés et des formes données aux significations construites par les étudiants dans ces différents types d'écrit, afin d'identifier d'éventuelles constantes qui apparaitraient chez un même étudiant, indépendamment de la diversité des consignes et des contextes d'écriture. Ces analyses permettent de dégager quelques postures typiques adoptées par des étudiantes par rapport aux savoirs théoriques de référence proposés.

La méthodologie développée vise la compréhension des processus de formation des futurs enseignants. Nous tentons de documenter les connaissances des parcours de formation des futurs enseignants et cherchons à développer des outils conceptuels et méthodologiques en vue d'améliorer notre compréhension des savoirs construits par les étudiants et de la façon dont ils en font usage.

Enfin, dans cette recherche, tentons de comprendre comment évolue la conception du rôle des savoirs et de l'enseignant dans les apprentissages des élèves ; évolution visée par les dispositifs de formation en regard de travaux récents sur l'enseignement dans les degrés élémentaires et sur la lutte contre les inégalités scolaires.

Table des matières

Remerciements 5

Résumé 7

Index des tableaux 15

1 Prémisses d'une question de recherche 16
1.1 Quelques constats à propos des étudiants lors de leur entrée en formation 18
1.1.1 Premier constat : le choix professionnel et le rôle de l'enseignant 19
1.1.2 Deuxième constat : les conceptions des finalités de l'école enfantine 19
1.1.3 Troisième constat : les conceptions de l'apprentissage dans ces premiers degrés 21
1.1.4 Quatrième constat : le rapport au savoir et à la formation 21
1.2 Le contexte romand de l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité 22
1.3 Etudier l'appropriation des savoirs de référence par les étudiants et l'évolution des conceptions de leur rôle dans la construction des inégalités scolaires 23
1.4 Itinéraire pour le lecteur 24

PARTIE I Professionnalisation des enseignants et savoirs de référence 27

2 Professionnalisation, compétences et alternance 28
2.1 Le processus de professionnalisation des enseignants 28
2.1.1 Professionnalisation des enseignants 28
2.1.2 Les savoirs de l'enseignant "professionnalisé" 30
2.2 La logique des compétences 32
2.3 Une formation en alternance 34
2.3.1 Les modalités de l'alternance 34
2.3.2 Les savoirs dans l'alternance 35
2.4 Conclusion 37

3 Les savoirs de référence dans la formation professionnelle des enseignants 39
3.1 Les savoirs formalisés 40
3.1.1 Savoirs ou connaissances 40
3.1.2 Savoirs formalisés, savoirs d'action 40
3.2 Les savoirs professionnels 42
3.2.1 Des savoirs à l'origine d'un agir efficace 42
3.2.2 Des savoirs ressources de l'agir professionnel 43
3.2.3 Des énoncés en quête de formalisation 43
3.3 Les savoirs de référence 44
3.3.1 Savoirs de référence et savoirs pratiques 45
3.3.2 Les savoirs en formation 46
3.4 Synthèse et conclusion 48

4 Développement professionnel, identité et rapport au savoir 51
4.1 Rapport au savoir et posture de formation 54

PARTIE II Former des enseignants pour les premiers degrés de la scolarité 58

5 Enseigner dans les premiers degrés de la scolarité dans une perspective de réduction des inégalités scolaires 59
5.1 Des pratiques enseignantes qui favorisent la construction d'inégalités scolaires 59
5.2 Les enjeux de l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité 63

5.3 Une pédagogie de la transitionnalité et de l'explicite ... 65
5.3.1 Une pédagogie de la transitionnalité ... 65
5.3.2 Une pédagogie "visible", qui explicite les enjeux d'apprentissage ... 67
5.4 Une organisation du travail qui prend en compte les transitions ... 68
5.4.1 Les activités libres ... 68
5.4.2 Les activités d'apprentissage structuré ... 68
5.4.3 Les activités d'entraînement ... 69
5.5 Un enseignement qui vise la réduction des inégalités scolaires ... 69
5.6 Les enjeux d'une formation qui vise la réduction des inégalités scolaires ... 71
5.7 Des questions pour la formation ... 72

6 Les processus de formation et de développement dans l'approche historico-culturelle ... 74
6.1 L'approche historico-culturelle ... 74
6.1.1 Le développement humain ... 74
6.1.2 Les outils et les signes ... 75
6.1.3 Concepts quotidiens et concepts scientifiques ... 77
6.2 Développement et processus de formation professionnelle ... 79
6.2.1 Le développement dans la formation professionnelle ... 79
6.2.2 Sens et signification ... 81
6.2.3 Écriture et significations ... 82
6.3 Conclusion ... 84

7 Mieux comprendre les parcours de formation ... 86
7.1 La formation des enseignants des premiers degrés à la HEP Vaud ... 86
7.2 Le dispositif de formation : trois modules ... 87
7.3 Des indices du développement professionnel des étudiants ... 89
7.4 Questions de recherche ... 90

PARTIE III Vers des indicateurs des processus de formation et de développement professionnel ... 92

8 La méthodologie de recherche ... 93
8.1 Les caractéristiques de la recherche ... 93
8.1.1 La recherche est qualitative ... 94
8.1.2 La méthode de recherche est descriptive et compréhensive interprétative ... 95
8.1.3 La recherche articule comprendre et expliquer ... 95
8.1.4 La recherche est longitudinale ... 96
8.2 Les travaux fondateurs de la méthodologie ... 97
8.2.1 La subjectivation des savoirs ... 97
8.2.2 La posture de secondarisation ... 99
8.2.3 Le développement de l'identité professionnelle ... 100

9 La nature des données ... 101
9.1 Les fiches de lecture ... 102
9.2 Les bilans de fin d'année ... 103
9.3 L'extrait de l'examen de première année ... 104
9.4 Le groupe d'étudiantes qui a participé à la recherche ... 104

10 Déroulement de la recherche et analyse des données ... 105
10.1 Déroulement et étapes de l'analyse ... 105
10.1.1 Le codage des données ... 105
10.1.2 La catégorisation des textes ... 105
10.1.3 Les "trajets" de savoirs ... 106

10.1.4 Les parcours de formation 106
10.2 La grille d'analyse 108
10.2.1 Traitement du discours 108
10.2.2 Analyse du contenu thématique 114
10.2.3 Traitement du contenu thématique des bilans 117
10.2.4 La synthèse des bilans 120
10.3 Identification de la centration de l'attention, des formes données aux significations construites et de l'articulation théorie pratique 121
10.4 Synthèse de la grille d'analyse 122
10.5 Le parcours de la chercheuse et de la formatrice 123
10.5.1 Une recherche au service de la formation 124
10.5.2 Une recherche ralentie par sa forme et ses effets 124
10.5.3 Les parenthèses de la formatrice 124

PARTIE IV RÉSULTATS, 1ère PARTIE : Appropriation des savoirs académiques de référence 126

11 Appropriation des savoirs académiques de référence : la première fiche de lecture 127
11.1 Les fiches de lecture 127
11.2 Ce qui devrait être approprié par les étudiants 128
11.3 Ce que les étudiantes se sont approprié 129
11.3.1 Références aux thèses défendues dans l'ouvrage et aux dimensions de l'analyse 129
11.3.2 Traitement du discours des premières fiches de lecture 131
11.3.3 Nature de l'appropriation des contenus de l'ouvrage et traitement du discours 134
11.4 Synthèse des formes d'appropriation des savoirs dans la première fiche de lecture 139
11.5 Commentaires et synthèse 140
11.6 Parenthèse de la formatrice 140

12 Appropriation de savoirs théoriques de référence : la deuxième fiche de lecture 142
12.1 Ce qui devrait être approprié par les étudiantes 142
12.2 Ce que les étudiantes se sont approprié 143
12.2.1 Références aux sources de malentendus relevés dans l'ouvrage 143
12.2.2 Traitement du discours dans les deuxièmes fiches de lecture 144
12.2.3 Nature de l'appropriation des contenus de l'ouvrage et traitement du discours 145
12.3 Les prescriptions dans les fiches de lecture 150
12.4 Synthèse des formes d'appropriation des savoirs dans la deuxième fiche de lecture 152
12.5 Parenthèse de la formatrice 152

13 Appropriation des savoirs dans les fiches de lecture 155
13.1 Evolution entre les deux fiches de lecture 155
13.2 Quelques incidences sur l'appropriation des savoirs théoriques de référence 157
13.2.1 Progression entre les deux fiches 157
13.2.2 L'emploi du « je » dans les fiches de lecture 158
13.2.3 Relation entre appropriation du contenu et traitement du discours 159
13.3 Parenthèse de la formatrice 159

PARTIE V RÉSULTATS, 2ème PARTIE : Les parcours de formation 161

14 Parcours : la première année de formation 162
14.1 Le module de première année 163
14.2 Structure des textes / du discours 166
14.3 Différents types de bilans 167
14.3.1 1er type de bilan : les bilans-juxtaposition ou bilans-restitution 167

14.3.2 Deuxième type de bilan : les bilans-juxtaposition avec tentatives d'articulation ou bilans-prescription ... 171
14.3.3 Troisième type de bilan : les bilans articulation ou bilans-questionnement ... 175
14.3.4 Quatrième type de bilan : les bilans intégration ou bilans récits de formation ... 180
14.4 Les bilans de première année : synthèse ... 184
14.4.1 Les sept catégories de bilans ... 185
14.4.2 La centration de l'attention ... 186
14.4.3 La construction de doxas pédagogiques et les inversions de sens ... 188
14.4.4 Les savoirs convoqués ... 188
14.4.5 L'articulation théorie pratique ... 189
14.5 *Trajet des savoirs* en première année de formation ... 189
14.5.1 Les acquis relevés en première année ... 189
14.5.2 Variations dans le traitement d'un acquis : la planification ... 191
14.5.3 Synthèse et commentaires ... 193
14.6 Parenthèse de la formatrice ... 194

15 Esquisse des parcours à mi-chemin de la formation ... 196
15.1 Synthèse des parcours à mi-chemin de la formation ... 196
15.2 Les cinq types de parcours de formation : l'appropriation des savoirs théoriques de référence ... 198
15.2.1 Les parcours 1 : les savoirs restitués et des acquis déclarés ... 198
15.2.2 Les parcours 2 : transformation des savoirs, opinion et outils pour l'enseignement ... 199
15.2.3 Les parcours 3 : entre imitation, transformation et appropriation ... 199
15.2.4 Les parcours 4 : transformation des savoirs, négociation et appropriation ... 200
15.2.5 Les parcours 5 : appropriation des savoirs théoriques ... 200

16 Parcours : la deuxième année de formation ... 201
16.1 Le module de deuxième année ... 201
16.2 Structure des textes / du discours ... 203
16.3 Différents types de bilans ... 204
16.3.1 1er type de bilans : les bilans juxtaposition ou bilan restitution ... 204
16.3.2 Deuxième type de bilans : les bilans articulation ... 207
16.3.3 3e type de bilans: les bilans intégration ou bilans-récits de formation ... 211
16.4 Les bilans de deuxième année : synthèse et évolution ... 213
16.4.1 Les cinq catégories de bilans ... 214
16.4.2 La centration de l'attention ... 215
16.4.3 Les savoirs convoqués ... 217
16.4.4 L'articulation théorie pratique ... 218
16.5 *Trajet des savoirs* en deuxième année ... 219
16.5.1 Les acquis relevés en deuxième année ... 219
16.6 Variations dans le traitement d'un acquis : la métacognition ... 221
16.6.1 Synthèse et commentaires ... 224
16.7 Parenthèse de la formatrice ... 225

17 Parcours: la troisième année de formation ... 226
17.1 Le module de troisième année ... 226
17.1.1 Structure des textes / du discours ... 227
17.2 Différents types de bilans ... 227
17.2.1 Premier type de bilan : les bilans juxtaposition ... 228
17.2.2 Deuxième type: les bilans articulation ... 229
17.2.3 Troisième type : les bilans intégration ... 232
17.3 Les bilans de troisième année : synthèse et évolution ... 236

17.3.1 Les trois catégories de bilans ... 237
17.3.2 La centration de l'attention dans les troisièmes bilans ... 238
17.3.3 L'articulation théorie pratique ... 239
17.4 Trajets des savoirs en troisième année ... 239
17.4.1 Variations dans le traitement d'un acquis : le questionnement des pratiques dans le dispositif APP ... 239
17.5 Parenthèse de la formatrice ... 240

18 Des parcours de formation : synthèse et conséquences ... 242
18.1 Évolution de la centration de l'attention dans les bilans ... 242
18.2 Des formes de traitement du discours comme révélateurs de l'appropriation de savoirs académiques ... 245
18.2.1 La juxtaposition ... 245
18.2.2 L'articulation ... 246
18.2.3 L'appropriation ... 246
18.3 Différents parcours : des postures en formation ... 247
18.3.1 Les parcours 1 : les parcours savoir-faire à appliquer ... 249
18.3.2 Les parcours 2 : des parcours opinion et outils pour enseigner ... 252
18.3.3 Les parcours 3 : des parcours entre imitation et soumission ... 255
18.3.4 Les parcours 4 : Les parcours négociation ... 256
18.3.5 Parcours 5 : Les parcours appropriation ... 258
18.4 Ce que nous enseignent ces parcours ... 260
18.4.1 Quels savoirs s'approprient-elles et pour quel usage ? ... 260
18.4.2 Nommer des acquis, transformer ou s'approprier des savoirs ... 262
18.4.3 Construire des outils de pensée ou des certitudes ... 263
18.4.4 Évolution de la centration de l'attention ... 264
18.4.5 L'évolution des conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité ... 265
18.5 Parenthèse de la formatrice ... 266

PARTIE VI Apports pour la formation des enseignants ... 268

19 Des effets de la modification du dispositif de première année ... 269
19.1 Analyse de la volée 2008/2009 ... 270
19.2 Évolution du module ... 271
19.3 Nouvelles analyses, volée 2010-2011 ... 274
19.4 Quelques éléments de comparaison ... 275

20 Ce que nous enseignent les processus de formation des enseignantes des premiers degrés de la scolarité ... 276
20.1 Les conceptions des étudiantes en fin de formation ... 276
20.1.1 La perspective du handicap social ... 276
20.1.2 Les élèves doivent découvrir seuls les savoirs ... 277
20.1.3 Proposer aux élèves des expériences variées ... 277
20.1.4 Une alternative à ces conceptions : le concept spontané guidé ... 278
20.1.5 L'appropriation de savoirs académiques comme prévention de la construction de doxas pédagogiques ... 280
20.2 Le devenir des savoirs théoriques de référence ... 280
20.2.1 Ecriture : appropriation de savoirs académiques ou institutionnalisation de conceptions ... 280
20.2.2 Appropriation de savoirs académiques et/ou d'outils médiateurs ? ... 282
20.2.3 Restitution, transformation ou appropriation des apports théoriques de la formation ... 283

20.3 L'articulation théorie-pratique : un mythe, une rupture nécessaire, des temporalités à respecter....284
20.4 Se former, avoir conscience de sa formation....286
20.5 Centrer son attention sur les apprentissages des élèves....287

CONCLUSION....289

21 Synthèse, retour sur le processus et perspectives....290
21.1 Un retour sur les questions de recherche....290
21.2 Docteure Jekyll et Mrs Hyde ou la formatrice dans l'ombre de la chercheuse....293
21.3 Retour sur la démarche de recherche....294
21.4 Quelques ouvertures pour la suite....295
21.5 Le rôle des savoirs théoriques de référence....296

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES....299

ANNEXES....313
Annexe 1 Extrait de bilan codé....314
Annexe 2 Consigne première fiche de lecture....315
Annexe 3 Première fiche de lecture : les contenus de l'ouvrage de référence....317
Annexe 4 Nouvelle consigne pour la première fiche de lecture....320
Annexe 5 Consigne deuxième fiche de lecture....322
Annexe 6 Deuxième fiche de lecture : les contenus de l'ouvrage de référence....323
Annexe 7 Consigne du bilan de première année....326
Annexe 8 Consigne du bilan de deuxième année....327
Annexe 9 Consigne du bilan de troisième année....328
Annexe 10 Le scénario didactique....329

Index des tableaux

Tableau 1. Objectifs de l'école enfantine vus par les futurs enseignants 20
Tableau 2. Répartition des données dans le cursus de formation 97
Tableau 3. Analyse du traitement du discours 113
Tableau 4. Grille d'analyse 123
Tableau 5. Identification des contenus de l'ouvrage de référence (fiche 1) 129
Tableau 6. Classification des premières fiches de lecture (contenu) 130
Tableau 7. Appropriation du contenu et traitement du discours : première fiche 134
Tableau 8. Synthèse des premières fiches de lecture 139
Tableau 9. Classification des premières fiches de lecture (contenu) 143
Tableau 10. Appropriation du contenu et traitement du discours : fiche 2 146
Tableau 11. Synthèse des premières fiches de lecture 152
Tableau 12. Evolution de l'appropriation entre les deux fiches de lecture 156
Tableau 13. Répartition des bilans selon le traitement du discours 166
Tableau 14. Synthèse des catégories de bilan : première année 184
Tableau 15. Traitement du discours et centration de l'attention, bilan 1 187
Tableau 16. Parcours de formation : Fiche 1 – Bilan 1 – Fiche 2 197
Tableau 17. Catégorisation des bilans 2 selon le traitement du discours 204
Tableau 18. Evolution du traitement du discours : bilan 1 et bilan 2 214
Tableau 19. Evolution de la centration de l'attention : bilans 1 et bilans 2 216
Tableau 20. Acquis choisis dans les bilans de deuxième année 220
Tableau 21. Traitement du discours par les étudiantes : bilans 3 227
Tableau 22. Traitement du discours : bilans 1, 2 et 3 236
Tableau 23. Traitement du discours et centration de l'attention : bilans 3 238
Tableau 24. Synthèse de la centration de l'attention : bilans 1, 2 et 3 243
Tableau 25. Synthèse des parcours de formation 249
Tableau 26. Synthèse des parcours « savoir-faire à appliquer» 250
Tableau 27. Synthèse des parcours « entre opinion et outils pour enseigner» 253
Tableau 28. Synthèse des parcours « entre imitation et soumission» 255
Tableau 29. Synthèse des parcours « négociation » 257
Tableau 30. Synthèse des parcours « appropriation» 258
Tableau 31. Evolution du module 273

1 Prémisses d'une question de recherche

Proposer des savoirs théoriques de référence à de futurs enseignants dans le cadre de leur formation, c'est postuler que ces savoirs vont participer à leur formation professionnelle. Or, cette question est loin d'être tranchée, comme en témoigne le débat dans la littérature à partir de constat d'une mise en opposition, par les étudiants, entre théorie et pratique. De nombreux travaux montrent que les savoirs transmis en formation sont hiérarchisés et transformés par les étudiants selon qu'ils répondent ou non aux besoins qu'ils ont identifiés dans leur pratique professionnelle (Tardif & Lessard, 1999 ; Le Boterf, 2001) ou parce qu'ils les abordent en se mettant dans la peau de l'élève (Lévin & Hé, 2008), ou encore parce qu'ils tentent de répondre aux attentes de plusieurs contrats (Barioni, 2012). Les étudiants ont souvent du mal à donner du sens à ces savoirs qu'ils disent trop "théoriques", terme synonyme, dans leur bouche, d'inutiles ou d'utopiques (Cèbe, 2006). Ne comprenant pas pourquoi ces savoirs pourraient constituer une aide directe pour faire la classe, expliquer ou mieux comprendre leurs pratiques, ils les dévalorisent ou les rejettent. Ainsi, quand on interroge les étudiants sur leurs besoins en termes de formation, ces savoirs de référence ne sont que très rarement cités (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) alors qu'ils réclament des savoir-faire (Portelance, 2005). De plus, les savoirs pour enseigner sont plus volontiers recherchés par les étudiants auprès des enseignants expérimentés que du côté des résultats de la recherche en sciences de l'éducation (Lussi Borer, 2009).

D'autres travaux soulignent ce parti-pris des étudiants pour l'apprentissage par la pratique, associé au rejet de la théorie. Les travaux de Wideen *et al.* (1998) laissent penser que la formation en institution n'aurait que peu d'effet sur les croyances des étudiants. Ces derniers centreraient leur intérêt sur les stages, lieux où ils ont l'opportunité de pratiquer, d'acquérir de l'expérience et surtout de prouver qu'ils sont capables d'enseigner. En effet, les stages renforcent souvent les croyances initiales construites tout au long des parcours d'élèves. Malo (2005) pondère ce constat et postule qu'il est possible de faire évoluer les croyances en poussant les étudiants à les argumenter. Toutefois, Vause (2010) a montré que si les croyances des enseignants à propos de leur profession et de l'apprentissage prennent bien leur source dans des processus de socialisation primaire (dans les familles) et secondaire (par le biais de l'expérience scolaire), les formations initiales et continues façonnent aussi leur manière de concevoir le métier, notamment par les normes qu'elles véhiculent. Ainsi, la formation initiale des enseignants jouerait tout de même un rôle déterminant dans la diffusion des normes dominantes dans la culture enseignante.

Ce sont ces constats qui nous ont amenée à nous questionner sur le rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. Participent-ils de leur professionnalisation, et si oui, comment ?

Dans la continuité des travaux de Vygotski, Schneuwly (2008) propose des éléments en réponse à cette question. Il énonce trois conditions d'un enseignement prodiguant des savoirs théoriques qui puisse jouer le rôle de catalyseur du développement :

1. L'enseignement/apprentissage n'est efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'apprenant.

2. Le mode de construction des concepts scientifiques nécessite une élaboration systématique et structurée par un système de concepts, sans référence à l'expérience concrète. Il vise un usage non spontané des concepts. Ce mode de construction est exactement à l'inverse de la manière naturelle qu'ont les apprenants de construire des concepts quotidiens, à partir de leurs expériences concrètes et spontanées. L'usage des concepts quotidiens est propre à des situations concrètes. Le développement est rendu possible par la rupture entre l'appropriation consciente de systèmes de concepts scientifiques et les pratiques spontanées précédentes. Cette rupture introduit une tension qui force les apprenants à développer de nouvelles potentialités, à construire de nouvelles articulations avec ce qui était existant.
3. « L'enseignement disciplinaire, systématique, évitant la fausse concrétude est la seule voie pour créer la zone proximale de développement nécessaire » (Schneuwly, 2008, p. 49).

Si on suit Schneuwly, les savoirs de référence théoriques proposés en formation devraient permettre de construire cette tension, condition pour cette zone proximale de développement, et donc de favoriser le développement professionnel des étudiants. Cependant, nous avons peu de connaissances sur le devenir de ces savoirs, des formes qu'ils revêtent lors de leur appropriation par les étudiants, voire des transformations qu'ils subissent. C'est ce que nous souhaitons questionner dans cette thèse. D'une part, l'identification des processus d'appropriation (ou non) des savoirs théoriques proposés et d'autre part, celle de l'évolution des conceptions des futurs enseignants à propos du rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves devraient nous permettre de mieux connaître ces phénomènes et de mieux saisir les formes de développement professionnel.

Selon les termes de Olry (2000, cité par Zaouani-Denoux 2007, p. 4), il s'agit de questionner ce qui se joue pour l'étudiant dans « la rencontre entre un programme construit pour lui et un projet construit par lui ». Selon Rey (2006), la compétence professionnelle n'est pas observable, les savoirs professionnels doivent faire l'objet d'une décomposition, d'une objectivation, d'une théorisation et donc nécessitent une distance d'avec la pratique. La formation devrait donc viser l'élargissement de la capacité réflexive, c'est-à-dire la capacité à suspendre l'ancrage dans le faire. Avec Hofstetter et Schneuwly (2009), nous pensons qu'il est nécessaire de préserver cet espace de pensée et de faire de la pratique un objet qu'on étudie. À la suite de Schneuwly (2008), nous faisons en effet l'hypothèse que le potentiel réorganisateur des savoirs de référence théoriques proposés en formation dépend de la systématicité d'un enseignement qui assume la rupture avec les connaissances construites spontanément dans des situations concrètes. D'externes, les savoirs médiatisés s'intériorisent en devenant potentiellement réorganisateurs des croyances et des conceptions des étudiants. C'est aussi l'appropriation en profondeur de cadres théoriques comme outils de pensée (et non pas comme règles d'action) qui nous semble constituer un « remède » à une conception des savoirs comme recettes à appliquer.

Ainsi, le rôle des savoirs théoriques dans la formation des enseignants serait, de notre point de vue, de favoriser le développement intellectuel et professionnel des étudiants, de leur faire prendre conscience de leurs conceptions spontanées et de leur permettre de construire des outils intellectuels qui leur permettent de porter un regard critique sur les phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage.

Or, plusieurs constats, issus de démarches exploratoires à propos des conceptions des futurs enseignants à leur entrée en formation, nous ont conduit à questionner les enjeux d'une formation qui vise la réduction des inégalités scolaires.

1.1 Quelques constats à propos des étudiants lors de leur entrée en formation

L'histoire scolaire et les représentations que chacun a construit à propos de l'école et de l'enseignement prennent leurs sources bien avant l'entrée en formation et participent du choix professionnel des futurs enseignants (Dominicé, 2002 ; Riopel, 2006). Mieux comprendre comment se construisent les conceptions des enseignants débutants, identifier et décrire leur développement professionnel et leurs processus de formation nécessitent de se pencher sur les représentations constitutives de leur choix, sur leurs conceptions à l'entrée en formation, sur leur rapport au savoir et aux apprentissages scolaires, ainsi que sur leurs capacités à mettre en œuvre, à identifier et à expliciter leurs processus de pensée.

Si certaines des conceptions portées par les étudiants à leur entrée en formation semblent favorables à la lutte contre les inégalités scolaires depuis une conscience forte de leur futur rôle dans leur construction, d'autres semblent fort éloignées du souci de réduction de ces inégalités. Celles-ci peuvent devenir des sources de positions pédagogiques plutôt génératrices de ces inégalités, telle que l'idée qu'il faut laisser l'enfant se développer à son rythme et découvrir tout seul les savoirs scolaires (Crinon, Bautier & Marin, 2008).

Comprendre à quelles conditions la formation peut provoquer un développement professionnel et une évolution de ces conceptions implique de mieux connaître ces contradictions, ces tensions et ces obstacles potentiels à la formation. Or, l'activité des formés reste le plus souvent opaque et il existe très peu de travaux qui traitent de l'appropriation des savoirs par les étudiants (Vanhulle & Lenoir, 2005) ou de la construction et du développement des connaissances en formation d'enseignants (Vause, 2010). Serres (2008) souligne l'intérêt de mettre en œuvre des travaux centrés sur la description de cette activité de développement professionnel. Il signale le malaise éprouvé par certains étudiants face à leur incapacité à tirer un profit immédiat des savoirs proposés pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain. Il propose de décrire les parcours de formation des futurs enseignants et d'en identifier les moments-clés, les passages délicats, voire de modéliser des trajectoires typiques. L'enjeu est plus particulièrement de repérer le rôle que jouent les savoirs théoriques de référence proposés dans le parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité, la façon dont ils se les approprient, les transforment et en font usage, ainsi que de mieux saisir comment ces savoirs participent à leur développement professionnel.

Partant de l'hypothèse que le développement professionnel des enseignants prend appui sur un certain nombre d'éléments qui préexistent à la formation, nous avons cherché à en identifier quelques-uns au travers de démarches exploratoires[2]. Ces différents travaux ont permis de dégager des postures et des conceptions avec lesquelles les futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité entrent en formation et qui sont susceptibles d'influencer le processus de formation. Il s'agit de leur choix professionnel, de leurs

[2] Démarches menées depuis 2005 dans le cadre de la formation des enseignants.

conceptions des finalités de l'école élémentaire, de leurs conceptions de l'apprentissage et de leur rapport au savoir en formation.

1.1.1 Premier constat : le choix professionnel et le rôle de l'enseignant

Les raisons invoquées par les étudiants pour justifier leur choix professionnel sont liées à des facteurs personnels (bons souvenirs, attirance pour les activités propres au degré, goût pour les jeux), émotionnels (amour des enfants, motivation des jeunes élèves), et aux représentations qu'ils ont des enjeux de ces degrés (absence d'objectifs et d'évaluation). L'étudiant qui s'engage en formation a déjà construit une conception du rôle qu'il aura à jouer.

Lorsqu'on demande aux étudiants, à leur entrée en formation, de définir la profession en dix mots, la plupart d'entre eux mentionne[3] : patience, écoute, créativité et organisation, alors qu'une minorité parle d'apprentissage ou de transmission de savoirs. Cèbe et Goigoux (1999) relèvent que la patience et la tolérance semblent être des valeurs fondamentales de l'école maternelle, mais qu'elles engendrent le risque de trop tolérer les différences au point de ne plus solliciter les élèves en difficulté et d'adopter une posture passive à leur égard. Pour Bautier (2006a), ces représentations se basent sur les mythes fondateurs de l'école maternelle et remettent en cause l'utilité même d'une formation. En effet, les compétences de l'enseignant des premiers degrés tiendraient plus de ses qualités humaines que de son savoir professionnel. Ainsi, cette conception ne prend pas en compte les pratiques professionnelles qui pourraient faire l'objet d'une formation.

Richardson (1996) a montré l'impact des croyances des étudiants sur leur formation initiale, et plus particulièrement des croyances qui portent sur l'acte d'enseigner. L'expérience scolaire des futurs enseignants implique qu'ils entrent en formation avec une idée du type d'enseignant qu'ils souhaitent devenir. L'auteure a recensé de nombreuses recherches qui indiquent que les futurs enseignants sont confiants dans leur capacité d'enseigner. Or, ceci peut être renforcé par le fait que, dans notre institution, les étudiants sont en stage dès le début de leur formation et qu'ils sont suffisamment encadrés par les praticiens pour qu'ils construisent l'idée qu'ils savent déjà enseigner. Ou encore, le fait que l'école engage souvent des remplaçants sans formation et laisse ainsi entendre que tout le monde peut faire ce métier.

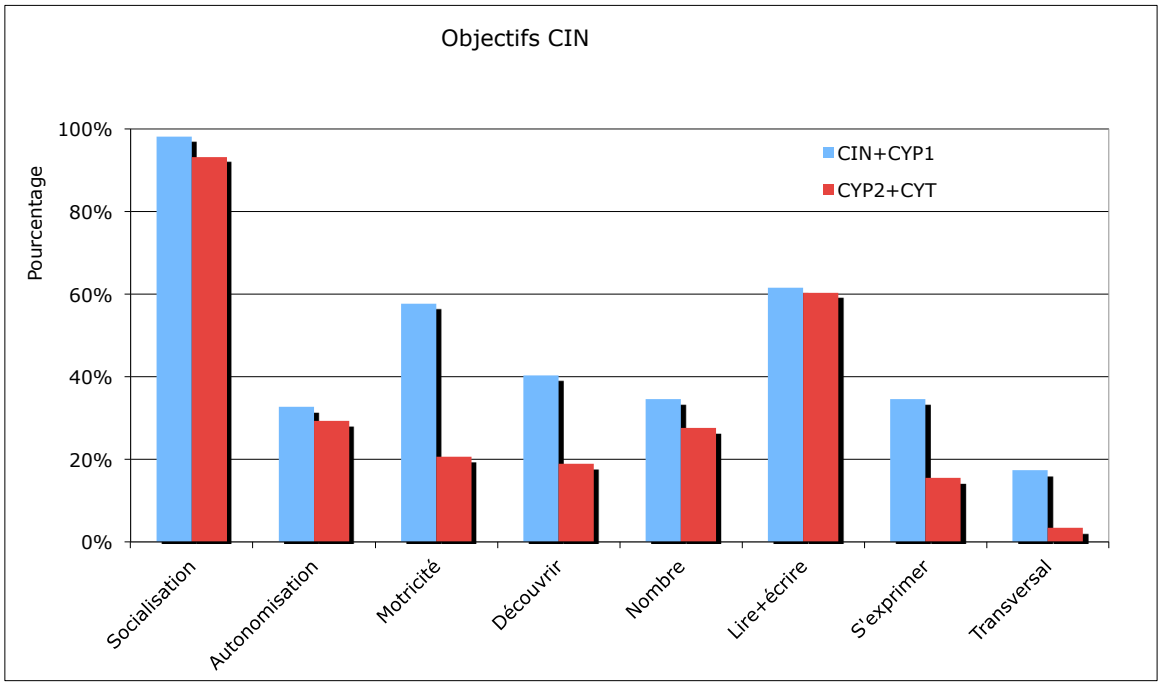
1.1.2 Deuxième constat : les conceptions des finalités de l'école enfantine

Différentes conceptions des enjeux de l'école enfantine cohabitent aujourd'hui. Elles oscillent entre une école maternelle avec une identité propre et une école maternelle qui, souhaitant préparer l'élève à la suite de sa scolarité, anticipe sur l'école primaire (Bautier, 2006). Dans la première logique, la particularité de l'école enfantine tient au fait qu'elle ne devrait pas être astreinte à des objectifs d'apprentissage scolaires. Cette école se doit d'être un lieu d'épanouissement de l'élève, d'expression et de socialisation, au sens de "vivre ensemble". Dans cette école, l'enfant découvre et expérimente à son rythme toute une série de situations de préférence ludiques. Enfin, l'enseignante est maternelle, bienveillante et dévouée. Dans l'autre logique, l'école maternelle se confond avec l'école primaire. On y attend que l'enfant se comporte comme un élève et les apprentissages sont évalués en regard d'une norme.

[3] Résultats cumulés entre 2005, 2006 et 2007, soit 150 étudiants par année.

Lorsqu'on interroge les futurs enseignants à leur entrée en formation au sujet des objectifs poursuivis par les premiers degrés de la scolarité[4], on obtient les résultats suivants :

Tableau 1. Objectifs de l'école enfantine vus par les futurs enseignants



Ces résultats correspondent à la première conception décrite par Bautier (2006) ou par Cèbe et Goigoux (1999) : pour les futurs enseignants des degrés concernés, la préférence va à la socialisation. À celle-ci s'ajoutent la motricité et l'apprentissage du "lire écrire", apprentissage plutôt identifiable dans une perspective de scolarisation de ces degrés. En lien avec l'idée que cette école propose des apprentissages de nature particulière aux degrés concernés, on retrouve l'expression et la découverte comme modalités de travail pédagogique. Le rôle des premiers degrés dans l'apprentissage des modes de travail scolaire n'est jamais nommé. Les représentations des finalités de l'école maternelle montrent que les futurs enseignants restent sensibles au fait que même s'il s'agit bien d'une école, ses objectifs sont essentiellement éducatifs (Bautier, 2006). L'enfant prime sur l'élève et ces degrés ne doivent être soumis ni à des contraintes disciplinaires ni à un quelconque programme, exception faite ici de la lecture et de l'écriture, du nombre et de la motricité.

L'évolution des conceptions de ces degrés dans le champ de l'éducation et les débats autour des enjeux et finalités de l'école enfantine sont autant de raisons de s'y intéresser.

[4] Ces résultats sont issus d'un questionnaire ouvert proposé à 180 étudiants à la fin du premier semestre de formation (janvier 2008). Les étudiants devaient indiquer spontanément les 5 objectifs principaux de l'école enfantine. La mention CIN-CYP1 indique que les étudiants se destinent aux degrés élémentaires et la mention CYP2-CYT qu'ils ont choisi les degrés 3 à 6 de l'école primaire (5 à 8 HarmoS). A la HEP Vaud, les étudiants choisissent dès leur entrée en formation une filière préférentielle pour laquelle ils sont formés. Ceci, alors même qu'ils obtiennent un titre pour l'enseignement dans l'ensemble des huit degrés HarmoS.

Périsset (2007) constate que les interprétations des prescriptions, des valeurs et des convictions portées par les différents acteurs de l'école enfantine sont très variées. Elle relève que la question de fixer des objectifs cognitifs à l'école enfantine est loin d'être acceptée. Lors d'une recherche réalisée auprès d'enseignantes chevronnées de l'école enfantine, nous avons pu observer l'absence de prise en compte des objectifs d'apprentissage dans la planification de leur enseignement. Si quelques enseignantes déclarent vérifier *a posteriori* si les objectifs travaillés figurent dans le plan d'étude, d'autres disent ne pas s'y intéresser du tout (Clerc, 2006).

1.1.3 Troisième constat : les conceptions de l'apprentissage dans ces premiers degrés

Divers questionnements menés sur les conceptions de l'apprentissage auprès d'étudiants laissent entrevoir une posture attentiste ou "maturationniste" selon laquelle il faudrait attendre que l'enfant soit prêt à entrer dans les apprentissages. Le rôle de l'enseignant de l'école enfantine se limiterait à proposer à l'enfant de faire des expériences variées et de le laisser évoluer à son rythme. En outre, les étudiants laissent apparaître un rapport aux différentes disciplines de type lié à la fois au don (je suis doué pour telle discipline et nul pour telle autre) et à l'affectif (j'aime ou je n'aime pas)[5]. Une préférence est marquée pour les disciplines qui permettraient une plus grande liberté de programme comme les activités créatrices manuelles.

Les travaux de Caffieaux (2011) permettent d'ajouter d'autres conceptions courantes chez les enseignants d'école maternelle. Ils confonde l'activité physiquement observable avec une activité cognitive qui permet l'apprentissage et multiplient les actions des élèves pour leur permettre d'apprendre, au lieu de privilégier la compréhension de ces actions et leur mise en lien. Lorsqu'ils parlent d'autonomie de l'élève, il s'agit plutôt d'autonomie matérielle ou organisationnelle qu'intellectuelle. L'auteure relève que le modèle constructiviste en vigueur s'est traduit dans ces degrés par le modèle de la pédagogie de la découverte qui laisse à l'enfant la responsabilité de ses apprentissages et conduit à concevoir l'erreur comme venant de l'enfant. Enfin, les enseignants privilégient le travail par thèmes dans le but de motiver les enfants.

1.1.4 Quatrième constat : le rapport au savoir et à la formation

Le rapport au savoir de nombreux étudiants à la Haute École Pédagogique (HEP) du canton de Vaud, tel qu'il émerge de nos travaux exploratoires, est souvent lié à l'usage qu'on peut faire des savoirs que l'on acquiert, perçu comme devant servir, être mis en relation directe avec des savoir-faire professionnels précis. Il peut être qualifié d'instrumentaliste (Altet, 2004). Plus rarement, le rapport au savoir est de type épistémique, en référence à la nature de l'activité « apprendre » et au fait de savoir, de comprendre un phénomène, de comprendre le monde, de répondre à des questions, de se poser des questions. Si on n'y prête pas attention, le risque serait de laisser les étudiants passer d'année en année, convaincus de leur capacité à enseigner, désireux seulement d'obtenir le titre d'enseignant et ne remettant jamais en question les conceptions qui ont présidé à leur choix professionnel.

[5] Questions posées dans le cadre d'un séminaire, en début de formation, à 40 étudiants par années (2006/2007/2008). Aux questions : « Quelle discipline vous réjouissez-vous d'enseigner ? Quelle discipline craignez-vous d'enseigner ? Pourquoi ? », les étudiants argumentent leur choix essentiellement en termes de « j'étais doué, j'étais nul » ou « j'aime et je n'aime pas ».

La demande récurrente des étudiants de se voir proposer des savoirs *utiles* et *applicables* dans leur pratique, demande légitime en formation professionnelle est peut-être aussi renforcée, voire induite par différents éléments qui seront discuté plus loin : dispositif de formation qui les évalue en regard d'un référentiel de compétences, exigence d'articuler judicieusement théories et pratiques dans les cours, consignes de stage dont les seules traces sont le récit que les étudiants font de ce qu'ils ont mis en œuvre en pratique et, évaluation qualité dont le questionnaire contient des questions du type : *ce cours est-il utile pour ma pratique ?*

1.2 Le contexte romand de l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité

Le rôle des premiers degrés de la scolarité dans la réussite scolaire des élèves et les objectifs d'apprentissage assignés aux cycles élémentaires[6] sont aujourd'hui reconsidérés. Le concordat HarmoS[7] prévoit de rendre l'école enfantine obligatoire et de lui attribuer des objectifs qui s'inscrivent dans l'ensemble du curriculum scolaire de l'élève. En matière de structure de l'école obligatoire, la principale nouveauté est que ces premiers degrés de la scolarité s'inscrivent clairement dans un cycle de quatre ans qui correspond à deux ans d'école enfantine suivis des anciennes deux premières années primaires (Cycle 1 HarmoS = degrés 1H à 4H). Ce changement majeur modifie fondamentalement le statut conféré à ces degrés, ravivant notamment les débats sur la nature et le rôle de l'école enfantine.

Simultanément, un autre élément important intervient dans le contexte de l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité : le nouveau Plan d'Études Romand (PER). Pour la première fois dans l'histoire de l'école romande, les objectifs des degrés correspondant à l'école enfantine sont intégrés dans l'ensemble du curriculum de l'élève. Ce plan d'étude structure les apprentissages pour l'ensemble du cycle 1 HarmoS (thématiques, objectifs d'apprentissages, etc.). Il permet d'identifier les objectifs prioritaires pour l'ensemble du cycle et propose une progression des apprentissages qui débute dès la première enfantine. Ainsi, les enjeux des deux premiers degrés de la scolarité ne sont plus identifiés comme particuliers ni la forme donnée au plan d'étude adaptée à ces degrés. Ils font partie intégrante du parcours scolaire de l'élève.

Seule exception, le PER, dans sa partie introductive, met en exergue dans un texte nommé "apprentissages fondamentaux" un certain nombre d'enjeux particuliers liés aux premiers degrés de la scolarité : la socialisation scolaire, la construction de savoirs et d'un rapport au savoir propice à la réussite scolaire, ainsi que l'appropriation des outils cognitifs requis par l'école comme priorités des premiers degrés de la scolarité. Ces éléments seront repris plus loin dans un chapitre sur les enjeux de ces premiers degrés.

À tout cela il convient d'ajouter que, dans sa déclaration de janvier 2003, la CIIP[8] affirme qu'une des missions de l'école publique est « la correction des inégalités » (1.2.b.). Or, de nombreux travaux récents ont montré l'influence des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves et sur la construction de ces inégalités scolaires (Bautier, 2006b ;

[6] Les degrés élémentaires correspondent aux deux années d'école enfantine et aux deux premières années d'école primaire.
[7] Le concordat HarmoS (Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse) est un accord intercantonal, signé le 14 juin 2007, qui vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire.
[8] Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin.

Bautier & Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2002 ; Caffieaux, 2011 ; Cèbe & Goigoux, 1999 ; Joigneaux, 2009 ; Leutenegger, 2008). La socialisation familiale n'est donc une fatalité qu'en partie, puisque l'on peut travailler sur ses effets (Bernstein, 1975 ; Boudon & Bourricaud, 1990). De plus, les travaux réalisés par Suchaut (2008) ont montré l'augmentation annuelle des écarts de réussite entre élèves en fonction de leur origine sociale durant les années de maternelle.

Au final, les conceptions que nous avons pu identifier à l'entrée en formation semblent *a priori* incompatibles avec un enseignement et des pratiques professionnelles qui permettent de répondre à ces enjeux de lutte contre la construction des inégalités scolaires. Ainsi, une formation qui s'inscrit dans cette perspective devrait favoriser l'appropriation de savoirs par les futurs enseignants et la construction de significations qui leur permettent de faire évoluer leurs conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage. Plus particulièrement, ces enseignants devraient avoir intégré les enjeux liés au rôle des premiers degrés dans la réussite scolaire de l'élève et au rôle de l'enseignement dans cette réussite.

1.3 Etudier l'appropriation des savoirs de référence par les étudiants et l'évolution des conceptions de leur rôle dans la construction des inégalités scolaires

Ces éléments nous invitent à tenter de mieux comprendre les aspects suivants : les difficultés que rencontre la formation dans la poursuite des enjeux de réduction des inégalités scolaire ; l'appropriation de savoirs théoriques de référence par les étudiants ; et le rôle des savoirs de référence proposés dans les cours sur l'évolution des conceptions des futurs enseignants, plus particulièrement sur leur rôle dans les apprentissages des élèves.

Dans cette perspective, il nous est apparu important de décrire les parcours de formation de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité[9] du point de vue particulier de leur appropriation de savoirs théoriques de référence sur l'enseignement et l'apprentissage. Pour ce faire, nous avons analysé des productions écrites de futures enseignantes en lien avec des modules de formation qui portent sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Les trois modules concernés ont été suivis par ces futures enseignantes tout au long des trois ans que dure leur formation (un module par année). Ils poursuivent tous des objectifs qui tentent de répondre aux enjeux actuels, et plus particulièrement à la lutte contre la construction des inégalités scolaires. Ces analyses nous permettront de décrire ces parcours et d'identifier les évolutions, les changements ou la persistance des conceptions relevées à l'entrée en formation du point de vue de l'appropriation par des étudiantes des savoirs théoriques proposés dans les cours concernés.

Comprendre et expliquer les pratiques enseignantes passe par la saisie des significations que les enseignants leur attribuent (Barth, 1993 ; Bruner, 1996). Il s'agit effectivement dans cette thèse de saisir les significations construites par des étudiantes au sujet des savoirs de référence proposés dans les modules et ceci tout au long de leur formation. Dans la perspective développementale issue des travaux de Vygotski que nous

[9] La cohorte d'étudiantes concernées par cette recherche étant constituée uniquement de femmes, nous utiliserons le féminin à chaque fois que nous nous y référerons explicitement.

avons adoptée, c'est notamment par l'usage des savoirs proposés que nous tenterons de comprendre ces significations, leur origine et leur construction.

Notre propos est d'appréhender ces parcours du point de vue des étudiantes pour :

- identifier les savoirs qu'elles convoquent et la façon dont elles les traitent (ce qu'elles retiennent, ce qu'elles comprennent) ;
- mieux comprendre comment elles s'approprient (ou pas) ou transforment ces savoirs de référence (académiques et institutionnels) proposés par la formation ;
- à partir de ces transformations des savoirs de référence, identifier, comprendre et expliquer les significations qu'elles construisent au sujet de leur rôle d'enseignante, les conceptions qu'elles solidifient, celles qui évoluent, et ceci plus particulièrement en lien avec la construction des inégalités scolaires.

La description de ces parcours de formation permettra d'identifier les liens qui pourraient apparaître entre l'appropriation des savoirs théoriques proposés dans les modules et le déplacement (ou non) de l'attention de la future enseignante, dans son discours, vers les apprentissages des élèves, ainsi que les liens entre l'enseignement et les apprentissages.

Enfin, nous nous référerons, d'une part, aux travaux de Riopel (2006) qui ont montré que les étudiants investissent d'autant mieux leur formation qu'ils se voient se former, qu'ils identifient leur cheminement et les changements provoqués par la formation, et, d'autre part, à ceux de Vanhulle (2009a, 2009c) qui a établi les liens entre le type d'engagement des étudiants et la construction de savoirs professionnels. Ces travaux nous permettront d'interroger les liens entre les éléments décrits ci-dessus, l'investissement des étudiants dans leurs productions et leur capacité à se décrire se formant.

1.4 Itinéraire pour le lecteur

Pour permettre au lecteur de cheminer avec nous tout au long de cette recherche, nous l'avons organisée en six parties : professionnalisation des enseignants et savoirs de référence, former des enseignants des premiers degrés de la scolarité, vers des indicateurs des processus de formation et de développement professionnel, appropriation des savoirs académiques de référence, parcours de formation et apports pour les formation des enseignants

La première partie fait état des rhétoriques de la professionnalisation. Elle est constituée de trois chapitres.

- Le chapitre 2 situe la recherche en regard de quelques postulats adoptés par notre institution pour la formation des enseignants. Ceci permettra de clarifier les enjeux liés à la professionnalisation des enseignants, à la logique des compétences et aux contraintes liées à une formation en alternance, triptyque dans lequel s'inscrit la formation à la HEP du canton de Vaud. En effet, le passage des Écoles Normales vers les Hautes Écoles pédagogiques s'affirme comme un processus de professionnalisation de la formation des enseignants, la formation est construite et organisée pour répondre aux visées définies par un référentiel de compétences professionnelles, et le dispositif de formation fait alterner, tout au long de la formation, cours en institution et stages dans les classes du canton de Vaud.

- A partir d'une revue de la littérature en la matière, le chapitre 3 propose une définition des savoirs de référence proposés par la formation des enseignants. Il permettra de clarifier la différence les termes d'énoncés, de savoirs formalisé, de savoirs professionnels et de savoirs académiques de référence.
- A la fin de cette première partie, le chapitre 4 traite du développement professionnel, de l'identité et du rapport au savoir des futurs enseignants.

Dans la deuxième partie, nous traiterons plus spécifiquement de la formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité dans notre contexte. Cette partie s'articule autour de trois chapitres :

- Le chapitre 5 traite des enjeux d'un enseignement qui vise la réduction des inégalités scolaires, et plus précisément du rôle des pratiques enseignantes dans la construction de ces inégalités. Dans ce même chapitre, nous proposons la mise en œuvre d'une pédagogie de la transitionnalité qui prenne en compte les particularités de l'enfant lors de son entrée à l'école et qui lui permet de s'approprier les gestes requis pour la suite de sa scolarité. Et, pour terminer, nous définissons les enjeux d'une formation d'enseignants des premiers degrés qui s'inscrive dans cette perspective
- Dans le chapitre 6, nous situons notre approche de la formation des enseignants et de l'enseignement-apprentissage dans la perspective historico-culturelle héritée de Vygotski. Cet ancrage théorique dans une perspective développementale permet de situer le rôle que nous attribuons aux interventions de formation et plus particulièrement celui de l'écriture dans la perspective vygotskienne.
- Dans le dernier chapitre de cette partie, nous situons cette recherche dans le contexte de formation de la HEP du canton de Vaud et présentons le dispositif de formation concerné ici. A la fin de ce chapitre nous clarifions les objectifs et les questions de recherche auxquels cette thèse tente de répondre.

La troisième partie, celle réservée à la méthodologie, décrit le dispositif et la méthode de recherche dans les trois chapitres suivants :

- Le chapitre 8 rend explicite l'origine de nos choix méthodologiques et définit les caractéristiques de la recherche.
- Le chapitre 9 présente la nature des données recueillies et le traitement de ces dernières.
- Le chapitre 10 présente le déroulement de la recherche et les différents critères qui ont permis la construction de la grille d'analyse. Il se termine par une explicitation critique des particularités d'une recherche qui porte sur des interventions de formation auxquelles la chercheuse participe.

La quatrième partie présente les premiers résultats, ceux qui tentent de répondre plus précisément aux questions sur l'appropriation des savoirs théoriques par les étudiantes. Elle est articulée autour de trois chapitres :

- Les chapitres 11 et 12 présentent successivement les analyses de fiches de lecture, la première réalisée à la fin du premier semestre de formation et la seconde à la fin du troisième semestre. L'analyse du contenu et du discours de ces productions rend compte de ce que les étudiantes ont compris et se sont approprié des savoirs

académiques présents dans un ouvrage de référence d'une part, et de la façon dont elles traitent ces savoirs d'autre part.

- Le chapitre 13 propose une synthèse des savoirs appropriés dans ces deux fiches de lecture, ainsi qu'une analyse de l'évolution des étudiantes à ce sujet entre les deux productions.

La cinquième partie présente la suite des résultats, ceux qui permettent de décrire les parcours de formation des futures enseignantes. Elle est articulée autour de cinq chapitres :

- Dans le chapitre 14, nous décrivons l'analyse des premiers bilans produits par les étudiantes en fin de première année de formation. Ces résultats permettent de catégoriser les types de bilans selon leur traitement et leur contenu. Le chapitre se termine par la présentation des significations que les étudiantes du corpus ont construites à propos de la planification de l'enseignement-apprentissage.
- Le chapitre 15 est une synthèse intermédiaire qui permet de relier les premiers résultats (fiches de lecture) avec l'analyse des bilans. Nous y décrivons les différents parcours de formation que le croisement entre les analyses des fiches de lecture et celles du premier bilan ont permis de dessiner. L'évolution entre les deux fiches de lecture est ainsi éclairée par le premier bilan.
- Les chapitres 16 et 17 sont réservés à la présentation de l'analyse des bilans de formation de fin de deuxième et de troisième année. Ces bilans sont à nouveaux catégorisés en fonction du traitement de leur contenu. Chacun des deux chapitres se termine par la présentation des significations construites par les étudiantes à propos de l'apport du module le plus choisi par elles : la métacognition en deuxième année, et la démarche d'Analyse des Pratiques Professionnelles en troisième année.
- Dans le chapitre 18, nous proposons une synthèse des analyses de bilans des trois années de formation. Ceci nous permet de décrire différents parcours de formation qu'il est alors possible de dessiner en prenant en compte les cinq productions réalisées par les étudiantes tout au long de leur formation.

La sixième partie comprend deux chapitres et propose des pistes pour la formation, et plus particulièrement pour la formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité.

- Le chapitre 20 présente des résultats issus d'une recherche réalisée parallèlement à cette thèse. Il s'agit de l'analyse comparée des réponses à une question d'examen (fin de première année) produites par les étudiantes du corpus et par des étudiants d'une volée suivante. Ceci nous permet de montrer quelques effets liés aux changements importants réalisés dans le dispositif de formation de première année, notamment à la suite des premiers résultats de cette recherche.
- Cette partie se termine par le chapitre 21 dans lequel nous proposons quelques pistes pour la formation des enseignants.

La conclusion revient sur les questions de recherche, le processus et la démarche de la thèse et ses incidences dans le quotidien de la formatrice. Elle se termine par des propositions d'ouvertures et de pistes pour la suite.

PARTIE I

Professionnalisation des enseignants et savoirs de référence

La formation des enseignants, dans le contexte suisse romand, se comprend mieux une fois située en regard de plusieurs éléments : les injonctions de professionnalisation et la question des savoirs dans la formation. Ainsi, cette première partie de la thèse est consacrée à la discussion des éléments, qui dans la littérature contemporaine sur la formation des enseignants, influencent le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche. Plus précisément, nous traiterons de la rhétorique de la professionnalisation, et plus précisément du triptyque professionnalisation-compétence-alternance, de la question des savoirs dans la formation des enseignants et de celle du développement professionnel. Cette partie permettra de clarifier la notion de savoir de référence qui est au cœur de cette thèse.

2 Professionnalisation, compétences et alternance

Ce chapitre présente quelques éléments définitoires de la formation afin de saisir les enjeux liés à ses contenus, et plus particulièrement aux savoirs qu'elle propose aux formés.

2.1 Le processus de professionnalisation des enseignants

La formation des enseignants à la HEP du canton de Vaud s'inscrit dans le contexte de la convention de Bologne et des réformes qui ont visé la professionnalisation de la formation des enseignants. Dès le début des années 2000, ce processus s'est concrétisé par le transfert de la formation professionnelle vers les Hautes Écoles Pédagogiques. Pour répondre à la complexité croissante du métier, aux exigences de plus grande efficacité de l'école et à la recherche d'une meilleure expertise dans les pratiques des enseignants, de nombreux chercheurs voient dans ce processus de professionnalisation un enjeu majeur du développement professionnel et de l'accroissement de l'efficacité des formés (Altet, 1994; Perrenoud, 1993, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999).

2.1.1 Professionnalisation des enseignants

Dans son sens le plus ancien, une *profession*, par opposition à un métier, est « une activité dont les savoirs et les croyances constitutives ont été professées et donc apprises après déclaration publique, et non acquises mystérieusement par les voies non explicites de l'apprentissage imitatif » (Bourdoncle, 1991, p. 74). Ces savoirs et croyances impliquent ainsi un processus de "rationalisation discursive de l'action". Pour cet auteur, cette rationalisation s'opère par le passage à l'écrit, lequel permet à la fois une capitalisation des savoirs et leur plus large diffusion. Dans cet optique, les deux caractéristiques de base d'une profession sont "service et savoir". Une profession répond à des besoins essentiels de l'espèce humaine, besoins qui concernent presque tout le monde et pour lesquels quelques-uns deviennent experts. Afin d'y répondre, ils acquièrent un savoir professé, un savoir qui ne peut pas s'apprendre par la simple imitation. Ainsi le savoir propre à une profession, bien que résultant d'un processus de rationalisation de la pratique professionnelle, se développe en devenant de plus en plus autonome d'avec cette pratique.

Bourdoncle (1991) souligne également que le terme professionnalisation est polysémique, parfois sujet à controverse. Il distingue trois sens possibles et interdépendants :

1. le processus d'amélioration des capacités depuis la rationalisation des savoirs mis en œuvre dans une profession, avec toutes les exigences de plus grande efficacité que cela entraîne ;

2. la stratégie et la rhétorique utilisées par le groupe professionnel dans le but de valoriser socialement ses activités et par là-même le processus d'amélioration de son statut social ;
3. l'adhésion par l'individu à cette rhétorique et aux normes établies par le groupe professionnel.

Pour Lang (2001), dans le champ de l'enseignement, le processus de professionnalisation est porteur de trois sens et enjeux positifs suivant les acteurs qui s'en saisissent : l'idéal du praticien réflexif, l'amélioration de la position sociale des enseignants, ainsi que la modernisation du métier et la responsabilisation des enseignants. Le but de la professionnalisation revêt différentes formes selon les acteurs concernés : pour les professionnels, il vise une amélioration de la reconnaissance sociale et une aspiration à une plus grande autonomie (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009) ; pour les décideurs, il vise l'accroissement de l'efficacité et de l'expertise des formés et peut ainsi revêtir une forte charge normative et prescriptive (Hofstetter, 2005 ; Bourdoncle, 1993) ; pour la formation, il est l'occasion d'articuler le monde du travail et celui de la formation (Bourdoncle, 2000).

Par homologie avec d'autres professions libérales, en particulier le médecin, l'enseignant professionnel est perçu comme un clinicien de l'apprentissage (Bourdoncle, 1991). Pour y parvenir, il devrait non plus manifester des conduites intuitives et artisanales propres aux métiers, mais adopter une approche systématique et rationnellement contrôlée. Pour ce faire, le professionnel devrait disposer de modèles théoriques qui lui permettent non seulement de comprendre les situations pédagogiques, mais encore de maîtriser ces situations en s'appuyant sur des principes théoriques qui lui permettraient d'agir de manière appropriée.

Ce passage de l'artisan au scientifique exige que la formation soit prise en charge par l'université (Huberman, 1978, cité par Bourdoncle, 1991). Avec la réforme de Bologne, le processus de professionnalisation a effectivement eu pour conséquence une universitarisation (ou tertiarisation) de la formation professionnelle impliquant une augmentation des exigences en matière de formation (Tardif, Lessard & Gauthier 1998) et un renforcement significatif des savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Parallèlement, le transfert des écoles normales vers les hautes écoles a entraîné une intensification de la formation pratique couplée à une recherche d'articulation entre institutions de formation et lieux de formation pratique. Ce processus a abouti à l'obtention d'un titre plus élevé à la fin de la formation.

Dans ce contexte, *professionnalisation* est synonyme d'universitarisation de la formation professionnelle. C'est un processus évolutif lié à la profession concernée et au contexte historique et culturel dans lequel il se déploie. Il vise la construction chez les formés d'une identité et d'une compétence professionnelles (Vanhulle, Motier Lopez & Deum, 2007) et tente de s'adapter à la transformation des fonctions et activités propres à une profession par le développement de compétences spécialisées (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009). Il implique des dispositifs qui incluent deux composantes : une conception de la pratique qui ne s'acquiert pas par simple immersion ou compagnonnage, et une formation théorique de haut niveau qui intègre des savoirs scientifiques (*ibid.*).

Ainsi, le processus de professionnalisation résulte de la conjugaison entre une transmission de savoirs issus de la recherche et une solide articulation à la pratique, sur

fond de conception applicationniste invitant les professionnels à s'emparer de savoirs produits par des chercheurs.

Dans le cas des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité, ce processus d'universitarisation, remis en cause par une partie de la classe politique, correspond à un changement majeur dans la culture enseignante. Bien qu'il ait précédé des changements intrinsèques au champ professionnel comme le fait que l'école enfantine est devenue obligatoire et qu'elle s'est vue dotée d'objectifs d'apprentissage disciplinaires et cognitifs, ce processus a concrétisé une réponse possible aux nouveaux enjeux des premiers degrés dans la réduction des inégalités scolaires.

2.1.2 Les savoirs de l'enseignant "professionnalisé"

Au delà des enjeux idéologiques touchant la valorisation des professions, les enjeux liés aux savoirs d'une profession restent centraux. Pour Bourdoncle (1993), une profession est reconnue comme telle dès lors que les connaissances qu'elle met en œuvre lui permettent de résoudre des problèmes en faisant face à l'imprévu par le biais de procédures non routinières. Les discours sur la professionnalisation marquent le passage d'une logique prescriptive à une logique instrumentée : l'enseignant est responsable de ce qu'il construit, de son action, de la régulation de son action en regard de résultats attendus (Lang, 2009). C'est dans cette perspective que la formation propose des savoirs théoriques aux étudiants, postulant que ces derniers pourront jouer un rôle dans le développement de l'action professionnelle des enseignants (Beckers, 2007) en sachant mieux utiliser en situation les savoirs prodigués en formation. C'est dans cette perspective de responsabilisation de l'enseignant que le modèle du *praticien réflexif* décrit par Schön (1994, 1996) s'est diffusé dans nos institutions de formation. Ce modèle définit le professionnel comme utilisant la réflexion sur et dans sa pratique pour résoudre les problèmes qui se posent dans l'exercice de ses fonctions. Cette "pensée réflexive" serait nourrie par les savoirs issus de sa propre expérience, des savoirs pratiques qui lui sont transmis par des pairs ou des formateurs et des savoirs académiques ou scientifiques propres à sa profession (Perrenoud, 2001 ; Altet, 1996). À ce sujet, Schneuwly (2012) déplore qu'en formation cette pratique réflexive soit essentiellement conduite à propos des dimensions relationnelles ou liées à la gestion de la classe au détriment d'une centration sur les savoirs en jeu et sur les apprentissages des élèves.

La rhétorique sur la professionnalisation des enseignants accorde une légitimité à différents types de savoirs proposés en formation : savoirs théoriques issus de la recherche ; savoirs de la pratique objectivés et formalisés (Lang, 1999) proposés comme des théories ou transmis par les praticiens. Il est aussi parfois question des connaissances construites par les apprenants dans l'expérience de la pratique. Nous observons que les discours sur la professionnalisation découpent souvent de manière dichotomique des théoriques, dispensés dans les institutions de formation et des savoirs pratiques ou expérientiels, construits dans les lieux de pratique. Cette évolution comporte un risque, celui de la substitution des savoirs savants issus de la recherche, défendus comme outils de développement de la pensée et de l'autonomie des enseignants, aux savoirs pratiques, définissant ces derniers et les praticiens comme des professionnels, "certes réflexifs, mais exécutants " (Mezzena *& al.*, soumis).

De plus, la finalité de la professionnalisation tend à relier trois logiques, trois conceptions, trois cultures (Vanhulle, 2008) : une culture de l'enseignement et de la transmission des savoirs de référence, une culture de la formation et du développement des

compétences professionnelles et une culture de la professionnalisation et du transfert de ces connaissances et compétences dans la pratique. La nécessaire articulation entre ces différentes logiques pose la question du choix des savoirs et des compétences transmis en formation, tant du côté des cours dispensés en institution que du côté de la pratique en stage.

Enfin, la professionnalisation des métiers de l'éducation repose sur des fondements qui sont loin de faire l'unanimité auprès des acteurs concernés (politiques, gestionnaires, chercheurs, enseignants…). D'une part, l'expertise n'est pas une valeur dominante dans la plupart des groupes de professionnels et, d'autre part, la recherche en éducation n'est pas considérée comme une référence des pratiques éducatives (Lang, 2001). Dès lors, il convient de questionner la place, le rôle et les visées des savoirs théoriques issus de la recherche dans la formation des enseignants. Hofstetter, Schneuwly & Lussi (2009) ont relevé l'adjonction progressive aux savoirs à enseigner de savoirs pour enseigner qui mobilisent notamment des apports de la recherche. Les questions de la légitimité des savoirs proposés et celle des instances légitimées pour les définir, les produire et en contrôler l'utilisation, sont au cœur des enjeux de cette professionnalisation. S'il s'agit de rendre les enseignants plus efficaces, la standardisation des pratiques et des contenus à enseigner, par le biais notamment de la promotion des "bonnes pratiques" (*best practices*), couplée à une gestion plus contrôlante des systèmes scolaires et des qualifications, ne sont-elles pas antinomiques avec les enjeux d'autonomisation et de responsabilisation des enseignants ?

Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009) proposent une typologie des positions liées aux enjeux de savoirs et de pouvoirs et définissent trois pôles d'une professionnalisation par les sciences de l'éducation :

1. Les tenants d'une perspective critique questionnent les savoirs proposés en formation quand ils visent l'amélioration de la gestion de l'école et du niveau de formation des enseignants. Ces savoirs permettent-ils une plus grande autonomie des enseignants ou une soumission plus forte aux prescriptions ? Bien que le discours porte sur la responsabilité des acteurs, il reste à déterminer si la formation vise le développement des capacités à comprendre les prescriptions ou des capacités à les appliquer.
2. Les tenants d'une perspective évolutive de la profession, souvent les chercheurs impliqués dans les réformes de la formation, postulent qu'une véritable professionnalisation passe par la tertiarisation de la formation et par l'offre de savoirs mobilisables pour et dans l'action. En présupposant que les savoirs pratiques ne comprennent pas en eux-mêmes un niveau de "réflexion" de qualité suffisante, ils suggèrent une perspective utilitariste dans laquelle les savoirs à inscrire dans les cursus de formation se limitent à ceux mobilisables dans l'action et la professionnalité se mesurant à l'aune de l'efficacité pratique. De leur point de vue, l'universitarisation devrait viser une meilleure qualification des formés via une articulation améliorée entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les savoirs théoriques et disciplinaires sont ici reconnus nécessaires pour autant qu'ils puissent constituer des ressources pour l'action et être traduits en savoirs procéduraux. Les tenants de ce point de vue défendent une vocation professionnalisante de l'université et hiérarchisent les savoirs en fonction de leurs dimensions praxéologiques, entre en dissonance avec certains attributs de la

science (objectivité, savoirs dits désintéressés, esprit critique). Cette perspective ouvre la voie à l'instrumentalisation et à la dévalorisation des savoirs scientifiques. Reste à questionner si les savoirs procéduraux sont réellement ceux qui favorisent une plus grande intelligibilité de la complexité des situations éducatives.

3. Les tenants du point de vue institutionnel, en particulier les chercheurs en histoire et en sociologie de l'éducation, postulent une tension irréductible, mais productive entre les champs professionnels et disciplinaires. Les visées des lieux de production de savoirs et celles des lieux d'action pratique font l'objet d'une incompatibilité fondamentale et structurelle. Celle-ci se double presque inéluctablement d'un rapport hiérarchique renforcé par le fait que le champ disciplinaire assume aussi la fonction formatrice par rapport à la profession.

En conclusion, la question des savoirs dont doivent disposer les enseignants experts reste vive. Elle s'ajoute à celles liées aux dépositaires de ces savoirs, aux modalités de leur élaboration, ainsi qu'à de l'efficacité de leur transmission, questions déjà soulevées par Van der Maren (1993). De plus, si ces savoirs doivent être évalués à l'aune de leur "utilité" pour la pratique, de leur potentielle traduction en savoirs procéduraux, le choix des savoirs théoriques issus de la recherche pourrait se voir passablement restreint. Leurs rôles et enjeux dans la formation seraient bien éloignés de ceux traditionnellement dévolus à la théorie, c'est-à-dire d'élargir son regard sur le monde, comme « hissée sur les épaules d'un géant » (Astolfi, 2008).

2.2 La logique des compétences

À l'enjeu de professionnalisation des enseignants est associée, souvent sans que ceci soit réellement questionné, la notion de compétences, les deux notions apparaissant d'ailleurs en même temps (Jobert, 2002). Les nouvelles formes d'organisation du travail, marquées par la nécessité de faire face à l'imprévu, ont vu la logique des compétences prendre progressivement la place de celle de la qualification, et ceci toujours dans le souci d'accroître les performances des travailleurs (Mezzena, 2011). La compétence vise à réconcilier plus ou moins volontairement le monde patronal et ses attentes en termes d'efficacité avec le monde pédagogique soucieux de résoudre la question de l'inertie des savoirs (Whitehead, 1929). Elle semble ainsi répondre au souci d'articulation entre savoirs théoriques issus de la recherche et savoirs pratiques issus de l'expérience, enjeu que nous avons déjà bien relevé dans la rhétorique sur la professionnalisation.

La compétence peut être définie comme la « capacité d'un sujet à mobiliser de manière intégrée des ressources internes et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui. » (Beckers, 2002, p. 57). Mais peu de choses sont dites sur la nature des ressources qui constituent ces compétences et sur leur développement. Pour Beckers, elles peuvent être attestées quand elles sont mises en œuvre, c'est-à-dire sous forme de performances alors qu'elles se développeraient dans le cadre des mêmes tâches dans lesquelles elles doivent être mises en œuvre. Ce constat repose la question des rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques et ouvre la voie pour dépasser l'empirisme traditionnel en reconnaissant le rôle central de l'expérience dans la formation (Lessard, 2009). Dans le même ordre d'idée et en référence aux travaux de Stuart Mill (1867) Lessard et Tardif (2004) relèvent que la compétence réunit habiletés et savoir rationnel, alors que l'efficience peut être la conséquence de seules routines. Ainsi

dans cette perspective, la compétence permettrait de relier expériences et savoirs théoriques.

Pour Stroobants « les compétences n'existent que par leurs représentations dans les dispositifs destinés à les évaluer » (2009, p. 13). Elles apparaissent comme un potentiel individuel et caché et ne peuvent être appréhendées que dans leur manifestation. Elles sont souvent groupées dans des référentiels de compétences et sont censées à la fois spécifier les qualités requises chez les professionnels et orienter la formation et l'évaluation. De son côté, Rey (2007) a relevé que ces compétences sont souvent formulées comme des tâches à accomplir ou comme la manière de les accomplir. Il montre que, dans les référentiels de compétences pour la formation des enseignants, ni les organisations psychiques en jeu dans la résolution des tâches ni les structures conceptuelles inhérentes aux tâches ne sont identifiées. Pour ces auteurs, la compétence est visible par son résultat attendu et socialement acceptable sans que les contenus sur lesquels elle porte ne soient spécifiés.

Lessard (2009) rappelle que la compétence peut prendre appui sur diverses conceptions de l'apprentissage ou s'accommoder de différentes épistémologies de la pratique. Pour Crahay (2006), elle permet la juxtaposition de tous les courants théoriques de la psychologie et a peut-être conduit nos institutions de formation à demeurer dans l'illusion d'une conception commune de la formation et de l'apprentissage, empêchant les étudiants de saisir les tensions et les contradictions qui leur sont soumises. Pour lui, cette recherche d'un "agir juste" favorise potentiellement une perspective utilitariste de la formation. Elle suggère que la cognition est subordonnée à l'action depuis le présupposé que la dimension critique, source de qualité de la réflexion n'aurait pas sa place dans la pratique "vive". De plus, dans la logique des compétences, il est postulé que l'on peut partir des pratiques, du constat de l'action pour élaborer une prescription de cette pratique (Bru, 2002).

Avec la logique des compétences, on n'est plus du côté de la théorie, mais bien de celui de la pratique (Jobert, 2002). Elle est en effet définie en opposition à l'idée de connaissance et tend à aller contre l'idée de transmission de connaissances (Stroobants, 2009). Quelle est alors la place des savoirs théoriques dans cette logique des compétences ? Plusieurs problèmes se posent. Tout d'abord, si la théorie est subordonnée à l'action, les savoirs théoriques sont considérés comme des ressources pour l'action Dans ce cas, la question du choix des savoirs théoriques, de leur rôle et de leurs enjeux reste vive. Ensuite, cette logique comporte le risque de réduire les savoirs théoriques ou scientifiques en formation des enseignants à des arguments pour justifier les prescriptions de pratiques produites par les formateurs dans les cours en institution sans qu'ils fassent l'objet d'une réelle appropriation par les étudiants. Ceci aurait pour conséquence de réduire l'autonomie des enseignants en les privant des présupposés théoriques qui leur permettraient de choisir et de décider des démarches d'enseignement à mettre en œuvre. Enfin, la perspective "utilitariste" générée par cette subordination de la théorie à la pratique risquerait de provoquer des résistances et des refus de s'approprier des savoirs théoriques par les étudiants.

Dans tous les cas, la compétence pose problème dans le cadre de la formation professionnelle, les formateurs sont ainsi souvent "accusés" de ne pas rendre assez explicite le lien avec les référentiels (Lessard, 2009) et parce que le statut des savoirs proposés en formation n'a pas résolu la question d'une formation orientée vers l'agir ou

vers l'analyse de cet agir (Vanhulle *& al.*, 2007). Certains vont jusqu'à redouter le risque d'un retour à une vision béhavioriste de la formation (Lessard & Bourdoncle, 1998).

2.3 Une formation en alternance

Au processus de professionnalisation et à la logique des compétences qui l'accompagne, il convient d'ajouter un troisième élément constitutif de l'ingénierie de formation des enseignants dans notre contexte : l'alternance. Ces trois notions bénéficient d'un même essor (Vanhulle, Mehran & Ronveaux, 2007). Parce que cette modalité « semble être une loi de la nature » (Mayen, 2007), les possibilités d'en discuter l'usage sont fort rares. L'alternance est ainsi posée comme allant de soi, ses formes ne sont pas discutées, et c'est aux formateurs de construire des outils qui permettent d'en faire un levier de formation.

Plusieurs auteurs postulent que l'alternance a son origine au XVIe siècle. À cette époque, les Compagnons du tour de France se questionnent sur un élément-clé de leur pratique : comment répondre à la fois aux besoins de l'apprenti et à ceux du client ? La réponse aux besoins de l'apprenti risque de gâcher du matériel, de faire perdre du temps et de mécontenter le client. Celle qui vise la satisfaction du client a pour conséquence qu'on ne laisse faire des choses qu'à ceux qui savent déjà le faire et que l'apprenti est réduit à l'observation, il ne se forme pas vraiment. Pour Mérieu (non daté), l'alternance est née du besoin de créer des lieux qui permettent à l'apprenti de perdre du temps et de gâcher du matériel, de se tromper, d'analyser et de comprendre ses erreurs sans risque de sanction. Aujourd'hui, les différentes formes d'alternance soutiennent, soit les qualifications, soit l'émancipation des individus (Vanhulle *& al.*, *2007*). Une question demeure bien vivante, autant dans les discours sur la professionnalisation que dans ceux sur la logique des compétences : dans quelle mesure la formation en alternance réussit-elle aujourd'hui à « combler le fossé entre la sphère de la formation (cours, séminaires, exercices, simulations, ateliers, etc.) et la sphère de la production (stage pratique dans le milieu de travail réel) » (Akkari & Heer, 2006, p. 2) ?

2.3.1 Les modalités de l'alternance

L'alternance est caractérisée par ses deux composantes : la première, universitaire et fondée sur des savoirs théoriques et scientifiques et la seconde, pratique, fondée sur les savoirs d'action et l'expérience transmise par les professionnels de la profession (Durand & Fillietaz, 2009). Définie de la sorte, la formation par l'alternance semble être une voie pour résoudre la question des savoirs théoriques dans la formation en leur attribuant une place bien déterminée en la rattachant à la première de ses composantes.

La circulation des savoirs est mise en tension sur 3 axes :

1. *Institutionnel* : les savoirs prescrits et homologués qui déterminent les curricula, les programmes et les modalités d'intervention éducative ;
2. *Organisationnel* : les savoirs savants, issus de la recherche et des organisations spécialisées dans l'objectivation des professions ainsi que des savoirs disciplinaires didactisés, modélisés;
3. *Actoriel* : celui des savoirs expérientiels construits par les formateurs et les formés qui agissent dans le système et qui demeurent souvent non formulables (Clénet & Demol, 2002 ; Vanhulle *et al*., 2007).

Des arguments s'opposent à cette définition dualiste. La scission théorie et pratique reste réductrice, tout comme l'idée que théorie et pratique sont confinées dans des lieux particuliers et distincts (Perrenoud, 2001). Les savoirs constitutifs de la formation des enseignants sont d'origines variées, les objets de formation qui en découlent sont polymorphes (Vanhulle *& al.*, 2007) et la nature des savoirs proposés aux étudiants ne peut se définir *a priori* par le seul lieu de formation auquel ces savoirs seraient intimement liés. Relevons que, dans le cas particulier des changements importants liés au statut, à la nature et au rôle dévolu à l'école enfantine à la suite des accords HARMOS et du nouveau plan d'étude, le décalage entre les conceptions et la culture des enseignants du terrain qui reçoivent les étudiants en stage et les enjeux de formation défendus dans les cours est particulièrement sensible. Ces écarts ne sont pourtant pas explicites et une réflexion en profondeur mériterait d'être menée à ce sujet.

Les différents modèles de l'alternance oscillent entre le "tout à la pratique", dans lequel les savoirs doivent être directement au service de l'action, et "le tout à l'académique". Entre les deux, il existe toute une variété de modèles intermédiaires possibles. En guise de synthèse, Vanhulle, Mehran et Ronveaux (2007) ont défini quatre modèles d'alternance :

> *le premier de type **applicationniste** où la théorie précède la pratique ; un modèle **acculturateur** faisant avant tout la part belle à l'immersion sur le terrain ; un modèle **intégrateur précoce** organisant des allers-retours réguliers entre les lieux de cours et de stage que des démarches d'analyse de pratique viennent soutenir ; et un modèle **intégrateur par étapes** où la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome, la théorie étant susceptible de laisser infléchir et questionner les problématisations issues des situations de pratique* (p. 11).

Ces modèles restent génériques, car chacun d'eux implique des choix en matière de savoirs retenus pour la formation et véhicule des conceptions de la formation, voire de l'enseignement et de l'apprentissage qui lui sont propres. Dès lors, les processus de formation qu'ils favorisent ou pas chez les formés seront de nature différente. En effet, si la formation propose des modalités qui correspondent à une conception de la formation à l'enseignement concrétisée dans un curriculum, « au cœur de ces processus se trouve une personne en formation, qui rejette, ignore, intègre et négocie les apports de ces différents lieux de formation » (Clerc, 2011, p. 64).

La formation par l'alternance semble non seulement contribuer à résoudre la question du rôle des savoirs théoriques dans la formation, en leur attribuant une place dans les curricula, mais aussi potentiellement celle du transfert des savoirs et des écarts entre théorie et pratique, pour autant qu'elle soit conçue selon des modalités qui favorisent les interactions régulières entre ces deux composantes (Vanhulle *& al.*, 2007). Mais de quelle interaction parle-t-on ? Dans notre institution, les contacts entre les formateurs de l'institution et ceux de la pratique sont rares voire inexistants. La relation entre cours et stage est à la charge de l'étudiant qui se trouve être la seule personne responsable de cette intégration.

2.3.2 Les savoirs dans l'alternance

Pour les tenants de la séparation entre théorie et pratique, une profession se caractérise par le fait qu'un professionnel est confronté à des problèmes dont la complexité ne permet pas de prescrire, depuis la théorie et en amont, une modalité de résolution

unique ou une stratégie qui garantirait leur résolution. Si la professionnalisation des enseignants implique une formation théorique de haut niveau intégrant des savoirs savants issus de la recherche, qui font référence et dont l'appropriation permet le développement de nouveaux modes de pensée, ce qui fait l'expert ne peut se réduire néanmoins à l'appropriation[10] de ces savoirs savants. Ainsi, dans cette perspective, l'expérience est essentielle, pour autant qu'elle permette au sujet de progresser dans ses actions professionnelles. À cette perspective de professionnalisation, nous l'avons vu, est associée la notion de compétence. Pour le monde universitaire, cette association permet de ne pas abandonner le monde des savoirs en l'intégrant à la logique des compétences (Perrenoud, 1996). Mais dans cette logique, la place et le rôle des savoirs théoriques ne sont pas toujours très explicites. Ce n'est pas leur appropriation qui est visée, mais leur potentiel à devenir des ressources dans et pour l'action, à être mobilisés dans l'action (Beckers, 2007).

Dans les formations en alternance, les savoirs déclaratifs ou procéduraux issus de la recherche ou des théories sont généralement appelés savoirs "théoriques" et ceux qui ne sont pas produits par l'université ou par une institution de formation sont généralement appelés savoirs "pratiques" (Perrenoud, 1996). Ces savoirs sont dévolus aux responsables des stages. Dans cette perspective, l'alternance entre deux lieux de formation est souvent réduite à une alternance entre théorie et pratique, entre savoirs théoriques et expérience pratique.

L'idée que la part proposée en institution correspond à la part "théorique" de la formation soulève deux malentendus potentiels : le premier consiste à croire (ou à faire croire) aux étudiants que tout ce qui est proposé dans les cours en institution est toujours de l'ordre du théorique et le deuxième de réduire la part dévolue en stage à une expérience de la pratique (soit prescrite par la formation, soit servant à nourrir de "concret" la formation). De là, deux conséquences : d'une part favoriser la construction d'une conception particulière des savoirs théoriques, comme des prescriptions applicables dans la pratique et, d'autre part, renforcer les difficultés des étudiants dans la construction de sens à donner aux savoirs proposés dans les cours et à réduire l'usage de l'expérience du travail à sa fonction de "preuve" de la construction de compétences adéquates.

De plus, dans les ingénieries de formation, la relation entre stages et cours en institution est plus ou moins conçue dans une perspective de partenariat ou soumise à une hiérarchie implicite (consignes de stage données aux étudiants, attentes de mise en œuvre de certaines modalités d'enseignement…). Ainsi, les savoirs proposés aux étudiants lors de leurs stages en établissement ne sont pas nécessairement identifiés, connus ou reconnus par les formateurs de l'institution. Enfin, la nature des savoirs construits par les étudiants dans le cadre de la formation pratique n'est que peu ou pas identifiée, et sa construction parfois aléatoire laissée au hasard des expériences.

Pour répondre à la triple logique professionnalisation-compétence-alternance, il convient, d'après certains, de favoriser chez les étudiants l'articulation entre les savoirs proposés dans les deux lieux de formation. Cette recherche d'articulation est un souci pour les formateurs et pour les étudiants, notamment pour alimenter les liens avec leur intervention dans le champ pratique (Barbier, 2000). L'articulation entre les apports des

[10] Par *appropriation,* nous entendons un apprentissage qui implique une compréhension explicitable des liens de significations qui unissent les éléments d'un concept et qui résulte de l'intériorisation des concepts par le sujet, donc de l'apprentissage. Elle se différencie de l'*acquisition* entendue comme une assimilation d'un savoir (Buysse et Vanhulle (2009) et Vanhulle (2005, 2008a, 2009a).

deux lieux de la formation des enseignants, souvent réduite à l'idée d'une articulation théorie et pratique, a généré des ingénieries de formation particulières (découpage plus ou moins réfléchi des temps passés dans chaque lieu de formation). À ce sujet, Maubant (2007) relève que la place des stages dans les processus de formation est souvent un "impensé didactico-pédagogique", parce que ne sont questionnés ni le sens, ni la nature des savoirs à construire. Mayen (2007), en référence à Meyer (2006), a relevé un certain nombre de risques liés à l'expérience précoce : dénigrement de la formation, adoption de pratiques apparemment efficaces parce que moins coûteuses, observation de pratiques sans outils pour la comprendre et l'analyser, construction de manières de raisonner et d'agir fragiles parce que non achevées.

Sur cette question de l'ingénierie de formation toujours, il convient d'ajouter les nombreux dispositifs de formation proposés pour favoriser la construction de cette articulation/intégration (séminaires d'intégration, dossiers de formation, portfolios, analyses de pratique, consignes de stage…). Ces dispositifs, souvent considérés comme *autoporteurs* en matière d'intégration des savoirs, sont rarement questionnés. De plus, Vanhulle, Mehran et Ronveaux (2007) ont montré que si la prise en compte de l'activité est toujours au centre des préoccupations des dispositifs de formation en alternance, les fonctions attribuées à l'alternance peuvent varier selon les conceptions de l'apprentissage et de la formation : révélateur des écarts entre le prescrit et le réel (Vergnaud, 1996 ; Mayen, 2007) ; écarts potentiellement porteurs de construction de nouvelles significations (Bruner, 1983) ; zone de potentiel développement (Vygotski, 1934/1997) ; contradictions qui peuvent être travaillées pour tisser des liens et favoriser la construction autonome de compétences par "couplages auto-organisateurs" (Varela, 1989) ; ou encore conflit socio-cognitif (Carugati & Mugny, 1991). Il n'est pas certain que les mêmes savoirs soient en jeu dans ces différentes perspectives.

2.4 Conclusion

Le triptyque professionnalisation-compétences-alternance met en exergue un certain nombre d'enjeux et de tensions qui sont autant de questions non résolues pour les responsables des dispositifs de formation professionnelle des enseignants.

Tout d'abord, la perspective de la professionnalisation met en tension les attentes sociales en termes d'efficacité des pratiques (logique du client) et les enjeux de développement professionnel des futurs enseignants (logique du développement). Selon que la formation cherche à répondre à l'une ou à l'autre de ces attentes, le choix des savoirs proposés sera différent. La logique des compétences répond partiellement à ce dilemme puisque qu'elle intègre le postulat que les savoirs de référence doivent pouvoir fonctionner comme ressources pour la pratique.

Ensuite, si la formation s'inscrit dans la logique des compétences, elle n'est pas toujours très explicite sur la nature des savoirs de référence qui pourraient fonctionner comme ressources d'une compétence donnée. Cette interprétation est souvent laissée au libre choix des formateurs et ceci n'est pas sans poser problème au niveau de l'évaluation des compétences : doit-on évaluer les compétences ou les ressources ? De plus, c'est encore souvent à l'étudiant d'établir les liens nécessaires entre les savoirs proposés et sa pratique balbutiante.

Par ailleurs, les écrits sur l'alternance ont tendance à découper la formation entre "théorie" (savoirs de référence issus de la recherche) proposée dans les cours et "pratique" (savoirs transmis par les praticiens et savoirs construits au travers de l'expérience de la pratique). Reliée à la logique des compétences, cette façon de découper la formation reviendrait à dévoluer aux cours donnés en institution la tâche de construire des ressources pour des compétences développées, mises en œuvre et évaluées dans la pratique. Ceci est d'autant plus délicat que l'expérience pratique, si elle n'est pas pensée dans le cadre de l'ingénierie de formation, peut devenir un obstacle à l'appropriation de ces ressources, l'expérience antérieure favorisant la construction de certitudes et d'un sentiment de compétence (Mayen, 2007).

En outre, la situation particulière liée au changement de statut des premiers degrés de la scolarité (l'obligation de fréquentation de l'école enfantine, l'assignation à ces degrés d'objectifs cognitifs et disciplinaires) a au moins deux conséquences sur la formation. D'une part, elle clarifie les compétences attendues par un enseignant de l'école enfantine, notamment du point de vue de sa maîtrise des savoirs disciplinaires ou pédagogiques; d'autre part, elle questionne le décalage entre une histoire et une culture propre à ces degrés telles qu'elles sont véhiculées par le terrain et les praticiens qui reçoivent les étudiants en stage, et pour les enjeux de la formation qui s'ancrent dans des recherches actuelles sur ces degrés.

Enfin, il reste à questionner le rapport au savoir, et plus particulièrement le rapport aux savoirs théoriques proposés en formation, favorisé par ce contexte. La réduction de la théorie à une ressource pour l'action n'est pas sans risques du point de vue du sens que les étudiants pourraient construire au sujet des savoirs proposés dans les cours. Cette perspective "utilitariste" de la formation pourrait se révéler un obstacle à l'appropriation de savoirs théoriques de référence proposés comme des outils d'intelligibilité des phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage.

Avant de poursuivre ce questionnement, un détour par la question des savoirs proposés dans la formation des enseignants, de leur nature, leur origine et leur fonction semble nécessaire. Pour clarifier les enjeux des savoirs en formation, il convient d'abord d'identifier les savoirs en jeu dans la formation.

3 Les savoirs de référence dans la formation professionnelle des enseignants

La recherche produit un certain nombre de théories sur l'enseignement et l'apprentissage. Ces théories servent à former les futurs enseignants en évitant de limiter cette formation aux seules prescriptions des enseignants chevronnés (Altet, 2009). Ainsi, former des enseignants peut se définir comme une activité constructive qui consiste en un "apprentissage intentionnel", un apprentissage dont le but est de transformer le sujet (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009), de lui permettre de porter un regard réflexif sur les phénomènes de l'enseignement / apprentissage. Les savoirs proposés en formation devraient faire l'objet d'une transposition didactique, au sens donné par Chevallard (1991), qui fait passer ces savoirs formalisés (issus de la recherche ou de la pratique) du statut de texte, de la logique discursive, à un ensemble de situations d'apprentissage qui visent leur appropriation par l'apprenant.

Ainsi, la formation vise l'appropriation d'un certain nombre de contenus, de savoirs construits et transformés pour devenir enseignables, choisis, définis par l'institution et proposés selon une suite organisée de situations destinées à faire apprendre. Cet ordre curriculaire, élaboré pour apprendre les opérations d'une pratique, ne s'apparente pas à celui des conditions de son exercice réel (Rey, 2006). Les critères de validation ne sont pas similaires : la réussite et l'efficacité valident l'action, alors que la compréhension et la vérité valident les savoirs de la formation. La distance nécessaire entre le champ de la formation et celui de la pratique du professionnel entraîne des distorsions. Pour que la pratique puisse faire l'objet d'un apprentissage, elle se voit décomposée, extériorisée et objectivée (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Rey parle à ce sujet de "fixation" de la forme scolaire. La mise en curriculum des savoirs professionnels implique que les pratiques sociales soient "mises en discours", dépersonnalisées, théorisées. La pratique devient un objet qui peut être étudié.

Dans cette mouvance, de nombreux travaux cherchent à comprendre la nature et la construction des connaissances des enseignants, que certains nomment savoirs professionnels, ainsi qu'à identifier les savoirs de référence qui participent de la construction de ces connaissances. C'est l'objet de ce chapitre. La recherche est souvent orientée sur l'identification des savoirs professionnels des enseignants experts et, parfois, elle tente même explicitement d'établir des typologies de ces savoirs proposés en formation. La frontière entre ces différentes façons d'aborder la question n'est pas toujours claire et le glissement d'une catégorie à l'autre est assez fréquent. Ce phénomène pourrait avoir pour conséquence de prescrire les savoirs de la formation à partir des savoirs professionnels identifiés ou postulés chez les experts sans nécessairement questionner la construction de ces savoirs professionnels.

Après une clarification de la différence entre les savoirs formalisés ou énoncés et les savoirs d'action, ce chapitre propose de définir les savoirs professionnels, puis les savoirs de référence qui participent de leur construction. Ces savoirs de référence font l'objet de nombreuses typologies dont quelques-unes seront présentées ci-dessous, ce qui nous permettra au final d'arrêter notre définition à ce sujet.

3.1 Les savoirs formalisés

Le propos de cette recherche est notamment de questionner ce que deviennent les savoirs objectivés, autrement dit, les savoirs théoriques issus de la recherche et proposés dans la formation, quand les futurs enseignants se les approprient. Autrement dit, il s'agit de questionner les savoirs détenus par les étudiants à la fin de leur formation en regard des savoirs théoriques proposés. Comme nous l'avons souligné dans notre introduction, cette question est d'autant plus centrale que les résultats de la recherche au sujet des enjeux de l'école enfantine entrent en dissonance avec les conceptions et les croyances avec lesquelles les futurs enseignants entrent en formation.

3.1.1 Savoirs ou connaissances

Dans une perspective qui considère le savoir comme un outil pour penser et agir, le savoir des enseignants devrait être explicite. Pour Tardif et Gauthier (1997), le terme de "savoir" est réservé à des pensées, des idées, des jugements, discours ou arguments qui obéissent à certaines règles de rationalité, c'est-à-dire à la capacité à "rendre raison" de qui est fait, à fournir des justifications au discours et à l'action. Selon Foucault (1969), un savoir répond à des exigences de rationalité et doit pouvoir faire l'objet d'une pratique discursive. Il trouve sa source tant dans la pensée scientifique que dans la capacité à justifier son discours et son action.

Là où l'anglais utilise le mot *knowledge*, le français découpe ce phénomène en deux termes distincts : *savoir* et *connaissance*. Pastré, Vergnaud et Mayen (2006) expliquent que tout sujet dispose d'une part d'un certain nombre de ressources construites au cours de ses expériences et, d'autre part de la capacité de construire de nouvelles ressources. Si les connaissances sont des ressources, elles peuvent aussi être envisagées pour elles-mêmes et devenir des savoirs, c'est-à-dire des ensembles d'énoncées cohérents et validés par une communauté scientifique ou professionnelle. Pour Brousseau et Centeno :

> *Les connaissances sont les moyens transmissibles (par imitation, initiation, communication, etc.) mais non nécessairement explicables, de contrôler une situation et d'y obtenir un certain résultat conformément à une attente ou à une exigence sociale. […] Le savoir est le produit culturel d'une institution qui a pour objet de repérer, d'analyser et d'organiser les connaissances afin de faciliter leur communication, leur usage sous forme de connaissance ou de savoir, et la production de nouveaux savoirs*. (Brousseau & Centeno, 1991, p. 176).

Pour ces auteurs, la connaissance est liée à l'activité alors que le savoir est culturel. Brun (1994) propose une simplification qui consiste à définir les savoirs comme constitués et les connaissances comme relevant de l'expérience du sujet. Les connaissances sont susceptibles de devenir des savoirs, car le savoir est une transformation de la connaissance qui en s'énonçant, se formalisant par le langage, est reconfigurée sémiotiquement (Ricoeur, 1983 ; Vanhulle, 2009b) en produit culturel, communicable, transmissible. Dans les productions écrites, les étudiants formalisent leurs connaissances et construisent ainsi des savoirs.

3.1.2 Savoirs formalisés, savoirs d'action

Barbier (1996) questionne le découpage théorie / pratique en lien avec le développement des formations en alternance.

> *Toutes ces évolutions ont en fait un point commun : elles supposent de la part des formés ou des apprenants une activité intellectuelle sur et à partir des actions ou des situations concrètes dans lesquelles ils sont engagés, à des fins de production de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Autrement dit, dans ces nouvelles formes de formation, l'engagement dans une action de transformation du réel est considéré comme délibérément inducteur d'une transformation identitaire, lorsqu'il est doublé d'une activité de production de représentations et des savoirs sur et à partir de cette action. L'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même* (Barbier, 1996, p. 3).

Ces constats amènent l'auteur à mener une réflexion épistémologique sur le statut des savoirs produits à partir de la pratique. Il montre que les savoirs d'action donnent de plus en plus lieu à une formalisation qui renforce leur statut de savoirs et les rapprochent des savoirs théoriques. Ainsi, la notion de savoirs est utilisée soit pour désigner des énoncés, des savoirs objectivés, soit des savoirs détenus, connaissances ou compétences, inférés à partir de l'observation de comportements ou de pratiques. Dans cette perspective, l'expression "savoir d'action" peut prendre deux sens : celui d'énoncé relatif à la transformation du réel ou celui de composante identitaire. Barbier (1996) propose de mieux saisir la signification de ces savoirs, qu'ils soient énoncés ou composantes identitaires, par le repérage des contextes de leur construction, espaces de mobilisation des savoirs, espaces de production de savoir ou espaces de leur transmission.

Tardif (2003) désigne les savoirs mobilisés et/ou construits dans les lieux de transformation du réel (la pratique) "savoirs d'expérience", Perrenoud (1996) les nomme "schèmes d'action" ou "compétences" et Schön (1983) parle de "savoirs tacites".

Barbier (1996) distingue d'une part les énoncés de type descriptif ou "savoirs factuels" et les énoncés explicatifs ou "savoirs d'intelligibilité" et, d'autre part les énoncés de type "opératifs" dont l'objet varie en fonction du mode de transformation du réel qui les caractérise. Cette dernière catégorie regroupe les "savoirs de routine" (qui impliquent une stabilité des opérations et des matériaux relatifs à ces opérations), les "savoirs procéduraux" (qui impliquent une activité de transfert, les opérations étant stables, mais les matériaux variables) et les "savoirs d'action" (qui impliquent une production inédite due à la variation et des opérations et des matériaux). Ces savoirs d'action sont réservés aux activités de résolution de problèmes ou d'innovation qui impliquent le développement d'activités mentales spécifiques et produisant de nouvelles représentations ou de nouveaux énoncés.

Nous retiendrons la différence entre savoirs énoncés ou formalisés et savoirs d'action. L'identification de la construction des savoirs professionnels se faisant à partir du discours du sujet, par le biais de l'analyse des énoncés produits, énoncés qui tentent de formaliser ces savoirs en cours d'élaboration qui sont observables dans les écrits des étudiants.

Les savoirs construits dans la pratique, mais sans avoir fait l'objet d'une formalisation, les "savoirs d'action" au sens défini par Barbier (1996) qui se construisent dans l'immédiateté de l'expérience et pas nécessairement dans une pratique discursive (Vanhulle, 2009b) ne seront pas considérés dans la suite de ce travail.

Dans la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1995) que nous adoptons, un savoir n'existe pas en soi, il est le fruit d'une activité humaine, il résulte du travail d'un collectif qui a défini et négocié ce qui est temporairement stabilisé. Ainsi, avec Hofstetter

& Schneuwly (2009), nous considérons les "savoirs" comme des ensembles d'énoncés incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues. Ces énoncés de savoir sont déconnectés de leur situation de production, ils résultent d'un accord provisoire d'une communauté savante.

Ces caractéristiques propres à une communauté de spécialistes (travail conscient et volontaire, indépendance du contexte d'émergence, formalisation) fondent la différence entre les savoirs, les concepts scientifiques et les concepts quotidiens tributaires de leur contexte d'émergence, reliés à l'expérience singulière et non articulés entre eux (Vygotski, 1934/1995).

3.2 Les savoirs professionnels

Bourdoncle (1993) a montré comment les différentes perspectives sociologiques qui ont pour objet les professions conçoivent les savoirs professionnels. Tout d'abord, pour les fonctionnalistes, un professionnel résout des problèmes en mobilisant des savoirs scientifiques de haut niveau de généralité. Cette perspective véhicule une conception *applicationniste* de la science. Ensuite, pour les interactionnistes, le savoir professionnel est un savoir d'expérience qui s'acquière soit "sur le tas", soit qui fait l'objet d'une médiation par observation et tutorat. Le courant initié par Schön propose de partir du savoir des praticiens qui articule savoir rationnel et formel avec un savoir issu de l'expérience. Enfin, pour les sociologues conflictualistes et critiques, la question des valeurs, des intérêts et des jugements est au centre des fins données par l'homme à son action professionnelle. Ainsi, la définition du savoir professionnel est étroitement liée à la conception d'une profession adoptée.

Il existe différentes définitions des savoirs professionnels plus ou moins complémentaires, pas toujours exclusives et dépendant du point de vue porté sur ces derniers. Ainsi, ils sont tout d'abord définis en rapport à leur potentiel à favoriser un agir efficace (Tamir, 1991, Van der Maren, 1993), puis, comme un ensemble de ressources auxquelles l'enseignant se réfère dans sa pratique (Saussez & Paquay, 2004 ; Tardif & Lessard, 1999), et enfin comme le résultat de la transformation des savoirs de référence réélaborés sémiotiquement et en lien avec des situations de travail expérimentées et analysées par les étudiants, tout en étant articulées à une réflexion de sens, de valeur et de projet (Vanhulle, 2009b).

3.2.1 Des savoirs à l'origine d'un agir efficace

Les savoirs professionnels sont en partie définis par rapport à ce en quoi ils permettent d'agir efficacement, Tamir (1991) les définit comme l'ensemble des savoirs et des habiletés nécessaires pour agir avec succès dans le cadre de sa profession et, Van der Maren, (1993) comme le "savoir enseigner un savoir à enseigner". Ces auteurs identifient les composantes de ces savoirs professionnels et les décomposent en différents types de savoirs, par exemple : le savoir pratique, le savoir théorique et le savoir pratique personnel (Tamir, 1991). Cependant, si cette définition relève les conséquences de l'acquisition de ces savoirs professionnels, elle ne dit pas grand-chose de leur nature, de leur contenu ou encore de leur construction.

3.2.2 Des savoirs ressources de l'agir professionnel

En lien avec les enjeux de professionnalisation et de développement de compétences, les savoirs professionnels sont aussi définis comme les ressources auxquelles l'enseignant se réfère dans l'exercice de sa profession, comme un ensemble plus ou moins articulé de propositions que l'enseignant utilise pour raisonner sur ses actes professionnels et leur attribuer une signification (Saussez & Paquay, 2004), ou encore comme la connaissance mobilisée par l'enseignant pour guider son travail (Tardif & Lessard, 1999). Ces auteurs, pour rendre compte de la complexité des savoirs professionnels, ajoutent à leur décomposition en différents types de savoirs l'idée d'une recomposition nécessaire d'éléments disparates. Par exemple, Saussez et Paquay (2004) parlent d'amalgame entre croyances et savoirs scientifiques, amalgame dont le ratio varierait en fonction de la proximité entre l'objet professionnel et la vie quotidienne, des exigences de la profession en matière de connaissances scientifiques, de la socialisation des membres d'une communauté avec les savoirs scientifiques et du processus de formation à l'utilisation de connaissances scientifiques dans l'analyse de situations et dans l'élaboration d'hypothèses d'action pour résoudre des problèmes. De plus, ces définitions des savoirs professionnels s'accompagnent souvent d'une injonction à l'articulation des dimensions théoriques et pratiques en formation. Ainsi, pour Saussez et Paquay (2004), la construction de ces connaissances professionnelles implique que l'appropriation des savoirs théoriques se fasse *via* un ancrage solide sur des situations concrètes. Cette conception de la formation est souvent exprimée comme une évidence qui mériterait d'être questionnée, notamment du point de vue de ses conséquences sur le type d'enseignant qu'on cherche à former. Van der Maren (1993), par ailleurs, nous rappelle que la formation au savoir enseigner correspond à la transmission d'habiletés dont la valeur est plutôt culturellement et socialement définie que scientifiquement établie.

Dans le même ordre d'idée, dans ses travaux, Kennedy (1983) nomme "connaissance ouvragée" (*working knowledge*) la connaissance que l'enseignant mobilise dans son travail. La connaissance ouvragée est construite par et pour le travail et résulte à la fois de l'histoire personnelle du sujet, de sa confrontation avec des savoirs théoriques et des expériences pratiques. Elle est personnelle et continue d'évoluer tout au long du parcours professionnel. Cette part identitaire du savoir de l'enseignant est liée à son histoire, ses attentes et ses représentations (Charlot, 1997).

Ces différentes définitions relèvent plus de la connaissance propre à chaque sujet que du savoir énoncé et formalisé. Dans cette perspective, les savoirs professionnels sont comme intégrés dans l'expérience et la pratique des enseignants, comme indifférenciés de leur action (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Si ces définitions permettent de retenir à la fois le fait que les savoirs professionnels sont constitués de savoirs de différentes natures et issus de différentes sources et qu'ils font l'objet d'une construction personnelle et continue, il reste à comprendre comment ils se construisent ou ils se développent.

3.2.3 Des énoncés en quête de formalisation

Une autre perspective sur la construction des savoirs professionnels propose de les observer du point de vue du sujet. Raisky (1993) met en évidence, la constitution hybride et multiple que forme l'ensemble de ces savoirs, alors que Vanhulle (2005, 2008, 2009a) soutient l'idée d'une subjectivation de ces derniers par les professionnels eux-mêmes. Ainsi, les savoirs professionnels ne sont pas la somme ou l'articulation de savoirs pratiques, techniques et scientifiques, mais des savoirs de ces trois types réinterprétés selon une

logique d'action qui prend en compte les valeurs et les finalités de cette action. Ils ne peuvent être appréhendés que du point de vue du sujet et sont en perpétuelle évolution. Pour Vanhulle (2009b), ils sont repérables dans le discours des enseignants (ou étudiants), dans la façon dont ces derniers convoquent les différents savoirs de référence et dont ils font usage de ces savoirs. Dans cette perspective, les savoirs professionnels sont « des énoncés en quête de formalisation de contenus » (p. 167), énoncés qui font l'objet de réélaboration par le sujet. Ces savoirs professionnels ne s'acquièrent pas, ils se construisent.

> *Pour que les références se transforment en savoirs professionnels effectifs, elles doivent passer au crible de réélaborations sémiotiques réalisées par les étudiants. Ces réélaborations dépendent des liens significatifs que les étudiants tentent d'opérer avec leurs expériences dans les milieux de formation par la pratique (stages). […] Les savoirs professionnels se construisent et s'énoncent en lien avec le travail si celui-ci incite le sujet à en saisir les logiques constitutives et à se positionner par rapport à ces logiques. En élaborant les savoirs professionnels, le sujet se dégage des cadres de références préconstruits pour et par la profession qu'il transforme en significations reliées à l'agir* (Vanhulle, 2009b, p. 168).

Pour cette auteure, les savoirs professionnels résultent d'un processus d'intériorisation et de construction qui articule les dimensions issues de la conscientisation des déterminants de l'expérience, dimensions influencées par les contextes et l'histoire de chacun avec une appropriation réfléchie des savoirs de référence (2008). Ces savoirs sont ainsi susceptibles de se transformer en savoirs professionnels dont la visée est prioritairement le développement professionnel. Ils permettent potentiellement de décrire, expliquer, questionner l'agir professionnel. Dans ce processus, les savoirs formels sont appropriés, transformés, enrichis, développés à partir et en fonction des expériences de chacun.

Bien que portés par les institutions de formation, les savoirs professionnels ne sont pas constitués en base de données, en répertoire partagé (Lang, 2009). Prost (2002, cité par Lang, 2009) a montré que les recherches confirmées et validées n'avaient presque aucun impact tant sur les décideurs que sur les praticiens. Les praticiens ne sont d'ailleurs pas convaincus de l'intérêt d'une appropriation de ces savoirs (Perrenoud, 2009).

Selon ces définitions, les savoirs de référence proposés dans la formation des enseignants sont potentiellement constitutifs de savoirs professionnels, ou de développement professionnel. L'élaboration, l'appropriation, la formalisation de savoirs de référence visent la possibilité pour le sujet de s'émanciper de ces cadres de référence préconstruits et de les transformer en significations (Vanhulle 2009b). Cette question sera traitée dans le chapitre suivant. Dans l'intervalle, il sera d'abord question de définir ces savoirs de référence.

3.3 Les savoirs de référence

Pour Perrenoud (1996), les savoirs de référence de l'enseignement, ceux qui font l'objet d'une formalisation et d'une objectivation, sont de type déclaratif (théories de l'apprentissage, de la relation, de la mémoire, de l'évaluation rendant compte de la réalité des pratiques et des systèmes éducatifs). Dans ce cas, ces savoirs énoncent des régularités, des données et peuvent parfois se transformer en règles d'action. Ils peuvent aussi se présenter comme des savoirs procéduraux ou porteurs de méthode (démarches pour organiser un débat, pour travailler l'oral, pour organiser la classe).

Dès les années 80, de nombreux travaux ont proposé des typologies des savoirs de référence propres à l'enseignement. Par exemple, Altet (2004) propose trois types de savoirs formalisés, catégorisés en fonction de leur contenu : les savoirs *à* enseigner, *pour* enseigner et *sur* enseigner. Elle y ajoute une quatrième catégorie : les savoirs *de la pratique* qui peuvent être mis en mots ou rester implicites et dont la valeur se mesure à l'aune de leur pertinence dans l'action. Tardif et Lessard (1999) notent que ces savoirs d'expérience n'ont pas le même statut que les autres, bien qu'ils servent d'assise aux autres. Les auteurs les appellent des "*working knowledge*", des connaissances ouvragées construites dans et par l'action. Les savoirs "opératifs", pour reprendre le terme utilisé par Barbier (1996), sont groupés dans cette catégorie qui comprend à la fois des savoirs implicites et des savoirs mis en mots. De plus, Bourdoncle (2000) relève que si les savoirs pratiques font l'objet d'attention de la part des chercheurs, ces derniers continuent cependant à prendre pour base une conception de la profession fondée sur la primauté des savoirs théoriques et répondent plus à des objectifs de recherche qu'aux intérêts d'un public professionnel.

3.3.1 Savoirs de référence et savoirs pratiques

Dans leur état des lieux, Hofstetter & Schneuwly distinguent les approches qui « adoptent le point de vue de la pratique et abordent le savoir à partir de sa mobilisation dans le faire» et celles qui placent « les savoirs formalisés au centre de leurs réflexions, en tentant de conceptualiser leur rôle dans les professions de l'enseignement et de la formation » (2009, p. 17). Ces différents types de savoirs peuvent être groupés en deux catégories :

- *Les savoirs de référence* : académiques et institutionnels, fixés dans des textes "scripturalisés". Ces savoirs jouissent d'une légitimation qui les autorise à pré-organiser la profession. Ces sont des connaissances issues de la recherche, de type déclaratif ou formulées comme des hypothèses explicatives. Les savoirs de référence sont des grilles d'intelligibilité, des références provisoires offertes aux étudiants pour décrire et comprendre les phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage.
- *Les savoirs pratiques* : non formalisés *a priori*. Ces savoirs sont soit transmis par les formateurs à partir de leurs propres pratiques, soit forgés par les étudiants au fil de leurs expériences.

Cette distinction les conduit à définir, parmi les savoirs formalisés, deux types constitutifs de savoirs liés à la profession enseignante : les savoirs *à* enseigner et les savoirs *pour* enseigner. Les auteurs définissent la deuxième catégorie comme celle qui correspond aux outils de travail de l'enseignant. Ainsi les savoirs *pour* enseigner comprennent notamment :

> *Des savoirs sur « l'objet » du travail d'enseignement et de formation (sur les savoirs à enseigner et sur l'élève, l'adulte, ses connaissances, son développement, les manières d'apprendre, etc.), sur les pratiques d'enseignement (méthodes, démarches, dispositifs, découpages des savoirs à enseigner, modalités d'organisation et de gestion), et sur l'institution qui définit son champ d'activité professionnelle (plan d'études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, etc.)* (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p. 19).

Vanhulle (2009a) propose aussi de différencier les savoirs de référence des savoirs pratiques. Dans la première catégorie, celle des savoirs de référence, elle propose :

- *Les savoirs académiques* : il s'agit des savoirs issus de la recherche en sciences de l'éducation et proposés comme références scientifiques. Ces savoirs sont des outils pour permettre de comprendre et concevoir la profession, ce sont des grilles d'intelligibilité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- *Les savoirs institutionnels* : ces savoirs sont proposés comme des principes pour agir. Ils répondent aux attentes de la société et de l'employeur.

Dans la catégorie des savoirs pratiques, elle distingue :

- *Les savoirs de la pratique* : ces savoirs sont proposés par les formateurs praticiens comme des pratiques pertinentes. Ils sont plus ou moins formalisés.
- *Les savoirs de l'expérience* : ce sont des savoirs subjectifs, internes, souvent implicites et non conscientisés, imprégnés de représentations. Ils se forgent tout au long du parcours de l'étudiant, de son parcours d'élève à sa pratique en stage, en passant par ses expériences d'apprentissage en formation. Le sujet les légitime par son expérience de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les savoirs pratiques peuvent être formalisés et c'est potentiellement le cas lorsqu'ils correspondent aux savoirs d'action tels que définis par Barbier (1996).

3.3.2 Les savoirs en formation

Les savoirs de référence proposés en formation ont passablement changé lors des quatre dernières décennies. Garcia-Debanc (2007) montre au travers de l'exemple de la didactique du français que, dans les années 1970, les tenants de la logique applicationniste ont postulé qu'il suffisait de modifier les contenus à enseigner pour réformer les modes d'enseignement et que les caractéristiques structurales intrinsèques de l'objet à enseigner suffisaient à organiser l'enseignement de cet objet. Dans les années 1980, l'attention s'est déplacée sur les processus d'acquisition par les enfants, sur la prise en compte de leurs conceptions. Cette nouvelle logique a généré l'illusion qu'il suffisait de connaître les processus de développement pour organiser l'enseignement. Actuellement, de nombreuses recherches en éducation visent la prise en compte du travail effectif de l'enseignant et montrent que les pratiques obéissent à des logiques complexes dans lesquelles les contenus à enseigner ne sont pas les seuls déterminants (Goigoux, 2007).

La littérature contemporaine a vu fleurir un certain nombre de typologies des savoirs de référence de la formation des enseignants. Une des plus populaires est la typologie de Schulman (1986) pour qui une formation à un enseignement de qualité se doit d'équilibrer et d'articuler les connaissances des contenus et les connaissances pédagogiques. Il distingue d'abord trois catégories de connaissances en lien avec le contenu d'enseignement :

1. la connaissance de la matière (*content knowledge*),
2. la connaissance pédagogique du contenu (*pedagogical content knowledge*), et
3. la connaissance du curriculum (Schulman, 1986, pp. 9-10).

Dans une typologie ultérieure (Schulman, 1997), il complète ces catégories par :

4. les connaissances pédagogiques générales,
5. la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques,
6. la connaissance du contexte de la classe ou de l'école, et
7. la connaissance des finalités, des valeurs, et des fondements philosophiques et historiques de l'éducation.

La connaissance pédagogique du contenu est particulièrement importante parce qu'elle permet de saisir le cœur des connaissances à enseigner, ce qui est à comprendre, les situations à mettre en place, à adapter aux intérêts et aux habiletés des apprenants. L'auteur montre que ce qui distingue le simple artisan du professionnel est l'indétermination des règles face aux cas particuliers. Un professionnel est capable non seulement de pratiquer et de comprendre son art, mais aussi de communiquer les raisons de ses actions professionnelles aux autres. Cette sorte de conscience réflexive sur le "comment" et le "pourquoi" complique l'action et la rend moins prédictible et régulière. Le renforcement et le conditionnement garantissent le comportement et l'entraînement produit des résultats prédictibles, la connaissance garantit seulement la liberté, la flexibilité du jugement, de l'appréciation des alternatives, du raisonnement simultané sur les fins et les moyens et donc la possibilité d'agir en réfléchissant son action. La connaissance garantit seulement une imprédictibilité fondée.

Une autre typologie des savoirs de la formation professionnelle est proposée par Van der Maren (1993) qui propose cinq types de savoirs :

1) *les savoirs savants,* issus de disciplines contributoires et souvent *vulgarisés* pour la formation et qui pour ne garder que ce qui est pertinent pour l'enseignement n'en garde que la part la moins scientifique, l'abrège pour reprendre l'expression d'Astolfi (2008). Ce discours reste alors souvent prescriptif, habillant une idéologie de l'éducation cachée sous un discours qui se prétend scientifique. Or, le discours scientifique ne pourrait être utile aux enseignants que s'il était traité en savoir savant, non pour prescrire une pratique, mais pour réfléchir en étant informé.

2) le *savoir appliqué* ou savoir technique qui applique les résultats de la recherche scientifique sans argumentation. Ce savoir parfois pertinent avant et après l'enseignement (pour préparer, évaluer, corriger), échoue dans l'action, parce que la situation pédagogique se déroule rarement comme prévu et que l'enseignant n'a pas le temps d'arrêter sa leçon pour réfléchir, concevoir, évaluer un nouveau modèle.

3) Le savoir artisan, la *praxis,* qui ne se raconte pas, ne se formalise pas, ne s'explique pas. Bien qu'il puisse être réfléchi dans le cadre de la pratique, il reste non rationnel et soumis à une recherche esthétique ou éthique qui échappe à la rationalité scientifique. Cette réflexion se fait en anticipation de l'action ou après, comme évaluation de cette action. Elle ne peut se faire dans l'action, parce que la réflexion inhibe le geste. Dans la formation, la praxis apporte un contrepoids aux technologies. Elle permet de former l'enseignant à l'esthétique et à l'éthique du métier.

4) La "*pédagogique*", une réflexion qui ne s'appuie pas sur le seul souvenir de l'action, mais sur une trace dynamique et contextualisée des gestes pédagogiques.

5) Le *savoir stratégique*, jonction entre le savoir appliqué et la *praxis*. Il permet une instrumentation des gestes professionnels qui dépasse la simple narration et les

prescriptions issues de la *praxis*. Il établit des liens entre la préparation et la mise en œuvre des situations pédagogiques.

Selon cette description, les savoirs de référence proposés en formation des enseignants peuvent être multiples, provenir de sources très diverses et être parfois en contradiction : *théoriques*, issus de la recherche et stabilisés dans des textes ; *institutionnels* et inscrits dans les textes prescriptifs ; *informels*, issus du contact avec les enseignants du terrain (Vanhulle, 2009a).

A ce stade, nous retenons comme savoirs de référence du futur enseignant :

- Les savoirs *académiques* de référence, issus de la recherche. Dans cette catégorie nous classons d'une part, les cadres théoriques (par exemple : théorie historico-culturelle, théorie de la variation…) et c'est ce que nous nommons plus précisément savoirs *théorique* et, d'autre part, les concepts ou notions pédagogiques (par exemple : planification de l'enseignement, évaluation diagnostique…) proposés dans les cours ou au travers de lectures comme références scientifiques pour l'enseignement et l'apprentissage. Dans cette dernière catégorie, nous parlerons de concepts *scientifiques* quand ces derniers sont issus d'un cadre théorique.
- Les savoirs *institutionnels* de référence, issus des prescriptions auxquelles sont soumis les enseignants : directives, lois, plans d'études, référentiels de compétence en formation professionnelle…
- Les savoirs *de la pratique,* formalisés et transmis par les formateurs de terrain, les collègues…
- Les connaissances issues de l'expérience propre de l'étudiant, lorsqu'elles font l'objet d'une énonciation, d'une formalisation.

3.4 Synthèse et conclusion

Le survol de la littérature en matière de savoirs de formation et de savoirs professionnels permet de mettre en évidence quelques éléments. Pour commencer, la plupart des auteurs distinguent les savoirs formalisés des savoirs issus de la pratique, souvent tacites (Barbier, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Altet, 2004, Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Vanhulle, 2009a). Certains différencient les savoirs de la pratique qui ont fait l'objet d'une formalisation de ceux qui restent implicites. Certains ajoutent une différence entre les savoirs de la pratique formalisés et proposés en formation par les praticiens qui reçoivent les étudiants dans les stages et les savoirs, souvent non formalisés, construits par l'étudiant au travers de son expérience. Avec Hofstetter et Schneuwly (2009), nous garderons la distinction entre savoirs de référence scripturalisés et légitimés et savoirs de la pratique non nécessairement formalisés *a priori* et considérerons les savoirs comme des ensembles d'énoncés incorporés dans des pratiques discursives et socialement validés.

Ensuite, les savoirs de référence proposés par la formation ont fait l'objet de nombreuses typologies qui les catégorisent à partir de leur contenu, de leur nature, de leur origine ou de leur fonction. Ces derniers sont plus ou moins valorisés et ne font pas toujours l'objet d'un consensus parmi les acteurs de la formation. Nous retiendrons que les savoirs de référence se partagent entre savoirs *académiques* et savoirs *institutionnels* alors

que les savoirs de la pratique peuvent être transmis par les praticiens ou construits au travers de l'expérience du sujet (Vanhulle, 2009a).

Enfin, les enseignants construisent des savoirs en perpétuelle évolution. Ces savoirs ne peuvent pas se réduire à l'articulation de savoirs issus de différentes sources, mais sont constitués de savoirs de référence et de savoirs issus de la pratique réinterprétés (Raisky, 1993). Pour que les savoirs de référence se transforment en savoirs professionnels, ils doivent faire l'objet de réélaborations sémiotiques de la part des étudiants. Ainsi, les savoirs de l'enseignant se construisent, s'énoncent, s'élaborent par la réinterprétation et la transformation de ces savoirs de référence, par l'élaboration de liens (ou de tensions) entre ces savoirs de référence et les expériences de stage. Cette construction dépend du fait que l'étudiant puisse identifier les logiques constitutives de la pratique et qu'il puisse prendre position. Ainsi, l'élaboration de savoirs professionnels permet au sujet de transformer en significations les cadres de références préconstruits proposés par la formation (Vanhulle, 2009b). Nous reviendrons plus loin sur le rôle du langage dans cette construction.

Les différents travaux présentés ici traitent des savoirs de l'enseignant et des savoirs de formation, sans que ne soit toujours clairement explicitée la différence entre ces deux types de savoir. Parfois, un glissement s'opère des savoirs de l'enseignant expert vers les savoirs de la formation. Cette assimilation se retrouve d'ailleurs dans l'usage qui est fait des référentiels de compétences dans notre contexte : ils décrivent les compétences de l'enseignant expert et servent de référentiel pour la formation initiale des futurs enseignants.

Du point de vue des étudiants, il est difficile d'identifier les sources des savoirs qu'ils convoquent dans leurs discours. Ce qu'ils considèrent comme savoirs de référence reste à définir. Les savoirs considérés comme des références par les étudiants ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux considérés par les formateurs ou les concepteurs de la formation, et il en est de même pour les savoirs considérés comme théoriques. Ainsi, les savoirs issus de la pratique, mais formalisés de manière aléatoire et spontanée, peuvent être constitués en référence par les étudiants (et les formateurs) et se présenter comme des savoirs théoriques (ressemblant à des savoirs issus de la recherche et des disciplines). Les malentendus générés par la formation à ce sujet mériteraient d'être débusqués.

Pour conclure, il convient aussi de questionner les savoirs de référence du point de vue de la conception de la formation. Hofstetter et Schneuwly (2009) identifient deux pôles en tension à propos du rôle des savoirs :

1) Le pôle *instrumentaliste* qui actuellement est souvent constitutif des ingénieries de formation à l'enseignement. Celui-ci est lié à la logique des compétences et s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste qui subordonne le savoir à l'action et à l'expérience, qui le fait dépendre des besoins et des intérêts des étudiants et qui relativise l'objectivité des savoirs.

2) Le pôle *néoconservateur* qui défend les savoirs jusqu'à soutenir une forme d'élitisme. Dans cette perspective, savoir et savoir enseigner sont équivalents. Ainsi, il devient inutile de proposer aux enseignants des savoirs pour enseigner.

Pour tenter de dépasser cette tension, les auteurs proposent de construire une voie intermédiaire. Selon eux, s'intéresser à l'usage des savoirs de référence par les étudiants

permettrait de mieux comprendre l'influence du pôle *instrumentaliste,* actuellement en vogue dans les institutions de formation du contexte romand, sur l'usage des savoirs par les étudiants, c'est-à-dire le rapport au savoir qu'ils construisent en lien avec les savoirs académiques proposés par la formation. Pour approfondir la question de l'appropriation des savoirs, il convient ici de faire un détour par la question des processus de formation et de développement.

4 Développement professionnel, identité et rapport au savoir

Le développement professionnel est au cœur des débats sur la formation des enseignants. Il est souvent considéré comme étroitement lié au processus de professionnalisation, dont il représente un enjeu majeur (Altet, 1994; Perrenoud, 1993, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999). Développement professionnel est parfois synonyme de développement des compétences professionnelles, ou même de formation continue (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005). Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009) relèvent qu'au-delà des divergences de définitions, le développement professionnel est envisagé soit dans sa visée transformatrice des pratiques professionnelles, soit dans une visée de production de connaissances.

Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) ont dégagé de la littérature consacrée au développement professionnel, au moins deux perspectives :

- La première est *développementale* et relie développement professionnel à l'idée du cheminement effectué par l'enseignant tout au long de sa carrière (formation initiale, entrée dans la profession, consolidation des compétences, ...). Les auteurs qui adoptent cette perspective identifient en général des stades successifs traversés par les enseignants au fil de leur carrière. Cette perspective propose des modèles généraux de l'évolution professionnelle, mais ne tient pas compte des particularités de l'évolution singulière des individus (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009).

- La deuxième est *professionnalisante*, elle définit le développement professionnel à la fois comme un processus d'apprentissage et comme le produit de cet apprentissage. Dans cette perspective, ce sont les expériences d'apprentissage, naturelles ou planifiées, qui rendent possible ce développement conçu dans le but d'améliorer l'efficacité de ses pratiques. L'acteur joue un rôle central dans son propre développement. Deux types de travaux de recherche sont conduits dans cette perspective : ceux qui cherchent à décrire les savoirs professionnels construits par les acteurs, et ceux dont la finalité est la construction de dispositifs de recherche ou de formation pour changer les pratiques (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009).

Dans cette deuxième perspective, la professionnalisation est le projet porté par les institutions (politiques et de formation) à l'égard des enseignants, l'intention sociale, l'injonction d'engager un processus de construction-transformation de leur pratique dans le sens d'une plus grande efficacité. Le développement professionnel correspond aux modalités singulières de transformation des personnes dans des situations de formation et de travail. Celui des enseignants est un processus dynamique spécifique qui repose sur une transaction identitaire entre un sujet et son environnement (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2009). Pour ces auteurs, l'identité caractérise le jeu entre un sujet qui met en œuvre des stratégies de reconnaissance de soi et un ensemble de « situations permettant l'attribution, par exemple, de compétences à des 'façons de faire' donnant lieu à réussite » (p. 48).

Le concept d'identité professionnelle est polysémique. Sa définition varie en fonction du champ disciplinaire auquel on se réfère. D'un point de vue collectif, il est la « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes » (Sainsaulieu, 1985, p. 9). D'un point de vue individuel, l'identité professionnelle est à la

fois représentation de soi comme enseignant et représentation des enseignants et de la profession. Elle se situe à l'intersection entre la représentation que l'enseignant a de lui-même comme personne et celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à l'enseignement (Gohier *et al*. 2001). Elle varie d'un groupe à un autre, d'un individu à l'autre. Dubar (2000) défend l'idée que la construction de l'identité professionnelle procède d'un double processus. Le premier correspond à l'approche de Sainsaulieu, il s'agit d'un processus relationnel, pour autrui, compromis entre identités proposées et identité assumée. Le second, biographique, pour soi, est le compromis entre identité héritée et identité visée. Ce processus permet l'autodéfinition de soi. Il ne s'agit pas d'opposer identité personnelle et identité collective mais de considérer diverses formes identitaires, produits de l'articulation entre une transaction interne à l'individu et une transaction externe, entre cet individu et les entités avec lesquelles il interagit. Elle est toujours vécue subjectivement, résulte de l'appartenance à un groupe, se constitue par opposition et différenciation et s'appréhende par un ensemble de représentations (Blin, 1997). La construction identitaire procède d'un double processus "d'identisation" (congruence entre identité individuelle, sociale et professionnelle de la personne) et "d'identification" (éléments généraux et spécifiques de la profession) (Gohier *et al*., 2001). Elle n'est pas donnée, mais s'inscrit dans l'histoire de chacun et se construit tout au long de sa vie professionnelle. Giust-Desprairies (2002, 2005) parle d'un processus identitaire, qui se construit dans le temps et s'affirme dans une confrontation-négociation entre réalité et idéal. Dans cette perspective, il est possible de présumer que le parcours d'élève de l'étudiant, son histoire scolaire et sa représentation du métier au moment de son choix participent de cette construction identitaire.

Si la construction identitaire a commencé bien avant l'entrée en formation, elle est au centre du processus de formation. L'étudiant intègre progressivement les différentes dimensions de la profession. Comprendre les processus de formation des futurs enseignants passe donc aussi par l'identification de la façon dont ils intègrent ces dimensions, et consiste à comprendre la dynamique de transformation identitaire vécue et ressentie par un enseignant en formation (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2009).

À partir du discours des futurs enseignants sur leur rapport à la profession, à la formation, à l'enseignement et aux contenus à enseigner, Riopel (2006) a dégagé des indicateurs de la construction de cette identité professionnelle qu'elle groupe en cinq dimensions :

1. Le processus de socialisation (acquisition de la culture professionnelle);
2. L'acquisition, la maîtrise et l'analyse des connaissances instrumentales et interactives (répertoire d'actions);
3. La trajectoire personnelle et la préoccupation pour la définition et la défense de son groupe professionnel (comprendre son trajet de formation en fonction de l'espace-temps social et individuel);
4. Le lien entre le rôle social et la personnalité de l'individu (manière d'être dans l'exercice du métier);
5. La représentation de soi comme enseignant et la représentation des enseignants et de la profession (rapports à soi, au travail, aux responsabilités, aux collègues, à l'école). Elle relève aussi que l'investissement de l'étudiant dans sa formation dépend de sa capacité à être conscient qu'il se forme.

Dans une perspective développementale, la construction de savoirs formalisés par les étudiants et construits à partir de savoirs académiques de référence peut être retenue comme un indicateur de développement professionnel, plus particulièrement quand ils entrent en tension avec les savoirs construits au fil des expériences d'élève ou de stagiaire. Wittorski & Briquet-Duhazé (2009) décrivent le processus de construction identitaire comme une transaction entre un discours institutionnel (les cours en institution) proposé comme une offre de professionnalisation traduisant un projet professionnel pour les enseignants (se centrer sur les apprentissages, s'adapter aux élèves, travailler en équipe…) et un discours tenu par les pairs dans les établissements scolaires qui proposent une autre offre de professionnalisation souvent en rupture avec la première.

Pour compléter encore ces indicateurs, les modèles d'analyse de l'activité de l'enseignant fournissent des clés de lecture du développement professionnel, notamment par l'identification des préoccupations des enseignants. Daguzon (2009) en référence à Goigoux (2007) propose d'identifier les dimensions suivantes :

- des préoccupations tournées vers la gestion de la classe,
- des préoccupations liées à la gestion des apprentissages,
- des préoccupations liées à sa propre personne et à la construction de son identité professionnelle (conformité à ce qu'il pense devoir être),
- des préoccupations liées aux autres acteurs du système (activité lisible et acceptable).

Dans ces propositions de définition, la nature des préoccupations du futur enseignant et la centration de son attention dans son discours sont des indicateurs de son développement professionnel.

Pour terminer, l'engagement en formation est lié au processus de construction identitaire (Riopel, 2006). L'auteur soutient qu'il importe que les étudiants restent indécis, demeurent disponibles, acceptent de faire des essais et ne restent pas fixés sur leur conception initiale du métier. Cette indécision semble propice à la formation. De plus, pour donner du sens à son parcours de formation, l'étudiant doit pouvoir saisir la dimension de soi qu'il investit dans son activité professionnelle, se situer comme un acteur de sa formation, se décrire comme une personne qui apprend. La formation initiale permet ainsi la modification ou le renforcement des représentations et des conceptions des étudiants. Ces indicateurs de développement rejoignent ceux identifiés par Buysse et Vanhulle (2009 ; Buysse, 2012 ; Vanhulle 2005, 2008a, 2009a) comme indicateurs de *subjectivation* des savoirs. Pour ces auteurs, la subjectivation se distingue de *l'acquisition* (simple assimilation d'un savoir sans compréhension de son système de signification interne) et de *l'appropriation* (avec compréhension des liens de significations qui unissent les éléments du concept). Ils parlent de subjectivation quand le sujet donne un sens personnel au concept scientifique, qu'il peut l'expliquer avec ses propres mots, lui donner un sens propre qui respecte sa logique interne.

Nous observons que pour ces auteurs, chercher à décrire et comprendre le développement professionnel des futurs enseignants, c'est chercher à décrire les savoirs professionnels construits en formation, à comprendre leur modalité de construction, leur processus de développement, et à identifier l'évolution de leurs préoccupations. Un des objectifs de la présente thèse est d'identifier des indicateurs de développement, mais non pas tant en identifiant des savoirs définis comme professionnels, qu'en travaillant depuis

les savoirs de référence, depuis notre position assumée d'une rupture entre théorie et pratique dans la formation. Ainsi, dans cette recherche, nous tenterons de mieux saisir le rôle des savoirs théoriques de référence dans le processus de développement professionnel, et plus particulièrement du point de vue de l'évolution des conceptions qu'ont les futurs enseignants de leur rôle dans les apprentissages des élèves. Pour ce faire, il convient de s'intéresser en premier lieu à la posture des étudiants en formation, à leur rapport à la formation et à l'enseignement, à leur rapport au savoir.

4.1 Rapport au savoir et posture de formation

La notion de "rapport au savoir" revêt différentes significations selon le champ dans lequel elle s'est développée. Dans le cadre d'approches cliniques (Beillerot, 1989 ; Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996, 2000 ; Hatchuel, 2005), le rapport au savoir est un rapport au désir d'apprendre d'un sujet psychologique. Les approches didactiques, ou plus particulièrement l'approche anthropologique du didactique (Chevallard, 2003 ; Joshua & Lahire, 1999) considèrent le rapport au savoir dans la relation qu'un sujet ou une institution entretiennent avec un objet de savoir. Pour Chevallard, le rapport au savoir d'un sujet est médiatisé par le rapport institutionnel, il est le fruit de « l'histoire de nos assujettissements institutionnels » (p.3). Dans les approches sociologiques et microsociologiques (Charlot, 1997, Charlot, Bautier & Rochex, 1992, Bautier & Rochex, 2004), le rapport au savoir relève de l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec l'apprendre et avec le savoir. Si les approches cliniques et les approches didactiques se sont intéressées au rapport au savoir des enseignants et des futurs enseignants, les approches sociologiques ont centré leur intérêt sur le rapport au savoir des élèves.

Chez le futur enseignant, le rapport au savoir participe à sa construction identitaire et joue un rôle dans ses choix pédagogiques. Parce que chaque enseignement est intimement lié à une histoire singulière, il importe de prendre en compte son rapport au savoir, à l'apprendre, à l'école, aux disciplines et d'interroger son désir d'apprendre et d'enseigner. Deloge (2004) montre certaines corrélations entre le vécu de l'élève et l'identité professionnelle de l'enseignant.

Pour Beillerot (1989) et Charlot (1997), le rapport au savoir relève des relations que chacun entretient avec l'apprendre et le savoir. Il s'inscrit dans la trajectoire de la personne et sa construction est toujours singulière. Il joue un rôle essentiel dans le rapport de chacun avec son propre désir d'apprendre. Il est toujours en mouvement, à chaque fois reconstruit et transformé en fonction des expériences.

Le futur enseignant entre en formation en ayant accumulé un nombre important d'expériences de l'apprentissage dans différentes disciplines et sous des formes variées. Or, les étudiants font très peu de liens entre leurs expériences d'apprentissage et leur conception de l'enseignement (Riopel, 2006). Pourtant, le rapport au savoir construit au travers de l'histoire de chacun va jouer un rôle déterminant dans la façon dont les étudiants vont s'engager en formation. « Les adultes n'apprennent qu'en fonction de ce qu'ils savent déjà. Leur rapport au savoir s'inscrit également dans une histoire qui est celle de leur culture familiale, de leur cursus scolaire ou de leurs débuts dans la formation de base et la vie professionnelle. (…) Ce que l'adulte a fait de ce qu'il a appris se reflète dans sa posture d'apprenant » (Dominicé 2002, p. 10).

Altet (2004) identifie trois types de rapport au savoir chez les futurs enseignants : un rapport utilitariste (qui privilégie le savoir-faire), un rapport professionnel (qui permet une prise de distance) et, plus rarement un rapport intellectuel ou esthétique. Les étudiants estiment souvent devoir justifier les savoirs proposés à leurs élèves (comme à eux-mêmes) d'un point de vue utilitariste (à quoi cela va-t-il servir ?). Or, « l'essentiel n'est pas tant dans ce que le savoir apporte en termes de pouvoir agir, mais dans ce qu'il structure en termes de rapports à la réalité, de formes de raisonnement et de connaissance de soi et du monde» (Vanhulle, 2008, p. 234).

Les travaux de l'équipe ESCOL[11] (Charlot, 1997, Charlot, Bautier & Rochex, 1992, Bautier & Rochex, 2004) ont traité le rapport au savoir dans une perspective sociologique, avec cette intention d'expliquer les différences dans les parcours scolaires en fonction des différences sociales. Ces travaux ne traitent pas du rapport au savoir des enseignants, mais des pratiques enseignantes qui favorisent la construction d'un rapport au savoir chez l'élève permettant ou pas l'adoption d'une posture de secondarisation, posture attendue par l'école. Or, dans la perspective vygotskienne que nous adoptons, l'appropriation des outils culturels ne peut se faire qu'au travers de médiations, et c'est par le "faire avec" l'enseignant que l'élève pourra progressivement intérioriser les modes de pensée, l'usage des outils proposés. Ainsi, la question du rapport au savoir des futurs enseignants, de leur posture en formation, de leur capacité à mettre en œuvre des processus de secondarisation sont des éléments qui nous semblent essentiels à questionner, notamment parce qu'ils seront au cœur de leur enseignement.

La construction de savoirs nécessite l'usage d'une mise à distance, décontextualisation-recontextualisation de ces savoirs, de l'adoption d'une forme linguistique, d'un genre que Bakhtine[12] nomme "genres seconds" par opposition aux "genres premiers", spontanés et enracinés dans le contexte d'une situation. Ce processus de *secondarisation* consiste à décontextualiser les savoirs par rapport à leur condition de production (locuteur, exemple concret, lien avec la vie quotidienne, relation affective avec l'enseignant, contenu émotionnel…) et à les recontextualiser dans des systèmes de pensée propres à l'école (listes, nomenclatures, classifications, structures mathématiques…) (Bautier & Rochex, 2004 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier, 2005a). Pour accompagner les élèves dans l'identification et la mise en œuvre des registres attendus, l'enseignant devrait pouvoir identifier ces registres et mettre en œuvre consciemment des processus de secondarisation.

Dans la perspective des travaux de l'équipe ESCOL, l'intérêt est de comprendre dans quelle mesure l'école participe à la construction des inégalités scolaires. Ainsi, ces chercheurs ont traité de la question du rapport à "l'apprendre" des élèves à différents degrés de la scolarité et dans différents contextes (école obligatoire, formation professionnelle, gymnase…) et de son influence sur leurs parcours scolaires. Dans un

[11] ESCOL est le nom de l'équipe de recherche "Education Scolarisation" de l'Université Paris 8, fondée en 1987 par Bernard Charlot.

[12] Pour ne pas égarer le lecteur, nous maintenons la référence à Bakhtine, bien que depuis la parution de l'ouvrage de Bronckart et Bota (2011), l'origine de l'ensemble des idées attribuées à cet auteur est remise en question. Celles-ci seraient l'amalgame des travaux de Medvedev, Volochinov et Bakhtine, ce dernier ayant des idées politiques et philosophiques totalement opposées à celles des deux autres chercheurs soviétiques.

premier temps, leurs travaux ont dégagé des types de rapport au savoir allant du rapport "désintéressé" (par intérêt pour le savoir) au rapport utilitariste (pour avoir un bon métier, pour agir), en passant par le rapport méritocratique (pour réussir une épreuve, passer dans la classe supérieure). Cette typologie les hiérarchise, puisque le rapport au savoir "désintéressé" semble être plus favorable à la réussite scolaire des élèves. Dans la suite de leurs travaux, cette équipe a tenté de mieux décrire ce qui fait la différence entre les élèves qui réussissent et les élèves en difficulté, nous fournissant des outils pour mieux comprendre la nature de l'investissement des apprenants dans les apprentissages et le rôle de l'enseignant dans la construction des postures d'élèves face aux à ces apprentissages.

Bautier, Rochex et Charlot (2000) ont défini deux logiques extrêmes, possiblement adoptées par les élèves en regard de leur parcours scolaire : la logique du cheminement et la logique de l'apprentissage. Les élèves qui se situent dans une logique du cheminement ne valorisent les savoirs scolaires que dans la mesure où ils les considèrent comme directement utiles. Leur parcours se réduit à la seule effectuation de consignes données par les enseignants dans le but de réussir leur année scolaire. Ces élèves ne voient dans les situations d'apprentissage qu'une suite de tâches à accomplir, sans en saisir les enjeux, sans établir de liens entre les différentes tâches et sans en identifier les éléments généralisables. À l'inverse, les élèves qui se situent dans une logique de l'apprentissage regardent au-delà des situations des situations d'apprentissages proposées, les considèrent comme des contextes à un apprentissage dont ils saisissent peu à peu l'enjeu. Ainsi, ils identifient dans les tâches proposées les éléments à généraliser et établissent des liens entre les différentes situations. Ces élèves-là adoptent une posture intellectuelle qui leur permet de décontextualiser les activités d'apprentissage et d'en identifier les enjeux cognitifs. La conséquence est que, confrontés à une même situation, tous les élèves ne l'interprètent pas de la même façon et que certains, bien que très motivés, passent à côté des visées d'apprentissage.

Si on transpose ces éléments à la formation des enseignants, il est possible de faire l'hypothèse que certaines postures sont plus propices à leur formation que d'autres. Si les étudiants à l'enseignement se situent dans une logique du cheminement, ils risquent d'investir leur formation dans le seul but d'obtenir le titre requis et en obéissant aux consignes des formateurs. À l'inverse, les étudiants qui se situeraient dans une logique de la formation chercheraient plus volontiers à comprendre ce qu'ils apprennent et comment ils se forment. Or, Riopel (2006) a montré que pour donner du sens à leur formation, les étudiants doivent pouvoir identifier comment ils se forment et ce qui leur permet de se former. Ce constat peut être mis en lien avec la théorie de la clarté cognitive (Downing & Fijalkow, 1984 ; Bernardin, 2002) : apprendre nécessite de savoir ce qu'on apprend et comment on apprend. Par extension, un étudiant qui se forme devrait savoir qu'il se forme, ce qu'il apprend, comment et pourquoi il se forme.

Dans le cadre de la formation des enseignants, Vanhulle (2009c) a identifié des modes d'investissement des étudiants en formation dans le cadre de travaux en lien avec l'appropriation de savoirs pédagogiques et didactiques en lecture-écriture. Elle qualifie ces modes d'investissements de postures qui sont le reflet du type de parcours de formation réalisé par les étudiants. Ses recherches lui ont permis d'identifier différents cheminements réflexifs qu'elle caractérise de la façon suivante :

- *adhérence et conviction* : ces cheminements sont caractérisés par le fait que ces étudiants par leur "adhérence" aux principes de l'intervention qui leur a été proposée. Leur clé d'appropriation passe par l'expérimentation des activités dans leur pratique.
- *imitation et réparation* : ces cheminements sont le propre d'étudiants qui ont acquis un sentiment d'incompétence par rapport à l'écriture, envisagent l'enseignement dans une perspective "réparatrice" et reprennent à leur compte les propositions des formateurs comme des *doxas* à imiter. Si leur clé d'appropriation est la même que les étudiants précédents, le travail sur leur histoire d'élève prend une part importante dans leur parcours.
- *satisfaction d'apprendre et adhésion* : ces étudiants s'auto-évaluent et se fixent des objectifs exigeants en matière d'écriture. Ils choisissent d'adopter les activités proposées en formation en fonction des effets que ces dernières ont eu sur leurs propres apprentissages. Dans leurs discours, ces étudiants oscillent entre énonciation personnelle et restitution.
- *doutes et transactions* : les cheminements de ces étudiants, qui entretiennent un rapport privilégié avec l'écriture, sont caractérisés par l'autoréflexivité et la prise de distance dans la construction de leur projet didactique.
- *résistance et décalage* : ces étudiants s'investissent peu dans les démarches proposées par le dispositif de formation et ceci rend difficile la mesure de leurs appropriations.

Vanhulle (2009c) identifie des liens entre ces types de cheminements et les postures énonciatives adoptées par les étudiants. Ceci lui permet de distinguer "appropriation" et "subjectivation", cette dernière favorisant chez l'énonciateur l'adoption d'un regard critique sur les discours de la formation et sur leurs conséquences pratiques. Nous y reviendrons dans le chapitre méthodologique.

Pour traiter de la notion de posture, nous avons recours à des travaux qui traitent des postures d'élèves plus ou moins favorables aux apprentissages. Bucheton (1998) la définit comme un ensemble de schèmes d'actions cognitives et langagières dont le sujet dispose et qu'il peut convoquer dans une situation donnée. Elle ajoute qu'elle peut être différenciatrice du point de vue de la réussite scolaire en fonction des milieux sociaux concernés. Dans cette perspective, l'échec scolaire serait lié à des pratiques cognitives et langagières inadaptées aux enjeux d'apprentissage. La posture serait donc un comportement scolaire spécifique, conséquence de ce que les sociologues appellent rapport au savoir (Rebière, 2001). L'auteure relève que si le rapport au savoir est synonyme d'un fonctionnement mental général et strictement intra-individuel, cette notion est incompatible avec le cadre vygotskien. De plus, si le rapport au savoir évoque le rapport aux produits de ce processus, les outils culturels, la notion n'est pas plus acceptable, puisque cela signifierait que l'individu attribue un sens identique à tous les produits du savoir. Dans la perspective historico-culturelle que nous avons adopté, la notion de rapport au savoir doit être interprétée comme « la manière dont un individu se positionne dans ses choix d'interventions par rapport à un objet » (Rebière, 2001, p. 194) et serait donc variable, lié à la situation, à la discipline et influencé par les expériences sociales antérieures.

PARTIE II

Former des enseignants pour les premiers degrés de la scolarité

5 Enseigner dans les premiers degrés de la scolarité dans une perspective de réduction des inégalités scolaires

La question des enjeux des premiers degrés de la scolarité se situe dans le contexte particulier de la réforme HarmoS[13] et la mise en œuvre d'un nouveau plan d'étude, le PER[14].

Nous situerons notre discours dans la perspective de la lutte contre les inégalités scolaires. Ensuite, nous présenterons les principes et les travaux qui sous-tendent notre discours sur ces degrés. Enfin nous présenterons les enjeux de ces degrés en termes d'apprentissages fondamentaux. Ces différents éléments nous permettront de dégager les savoirs de référence plus spécifiques à l'enseignement dans ces degrés. Cette dernière partie revêt une forme prescriptive consciente et assumée, il s'agit de définir des objectifs de formation en termes de savoirs de référence issus de la recherche et propices à la réduction des inégalités scolaires.

5.1 Des pratiques enseignantes qui favorisent la construction d'inégalités scolaires

La conception des enjeux des premiers degrés de la scolarité défendue dans ce travail s'appuie sur un certain nombre de travaux développés ci-dessous et poursuit un objectif : éviter que l'entrée dans l'école ne soit l'occasion d'une construction d'inégalités scolaires.

Dès les années 60, les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) ont remis en cause l'idéologie selon laquelle la réussite scolaire dépendait exclusivement du mérite de chacun. Dans leur théorie de la reproduction, ils ont montré que, dans le cadre scolaire, les responsables du monde pédagogique servaient l'intérêt des classes dominantes, "le héritiers", en imposant arbitrairement leur culture. Dans cette perspective, l'école contribuerait à la reproduction sociale. Cette perspective a généré une conception des élèves en difficultés en termes de manques ou de déficits en regard des attentes de l'école.

Dans les décennies suivantes, d'autres travaux ont montré que ce constat n'était pas une fatalité et que les effets de la socialisation primaire (familiale) n'étaient pas irréversibles (Boudon & Bourricaud, 1990). Bernstein (1975) a montré qu'au lieu de raisonner en termes de handicaps des enfants défavorisés, c'était l'école, et plus particulièrement les pratiques et conceptions des enseignants, qui, par ses choix curriculaires (objets culturels choisis) et pédagogiques pouvaient renforcer ou réduire les inégalités scolaires. Par exemple, comme le choix des contenus scolaires n'est pas universel, mais socialement biaisé, la culture particulière de l'école peut avoir un effet discriminateur à l'égard de certains élèves du fait de sa proximité avec celle des milieux favorisés (Caffieaux, 2011).

[13] Le concordat HarmoS (Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse) est un accord intercantonal, signé le 14 juin 2007, qui vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

[14] Le Plan d'études romand (PER) est un curriculum qui définit ce que les élèves doivent apprendre. Il s'inscrit dans la continuité des accords HarmoS et traduit les accords de la Convention scolaire romande en fournissant aux enseignants un plan d'études commun à l'ensemble des cantons de la Suisse romande. Il permet à chaque canton de s'assurer que les différents cursus scolaires cantonaux permettent la construction d'une culture partagée.

Ainsi, les conceptions des premiers degrés de la scolarité et de leurs enjeux ont passablement évolué. Aujourd'hui, ces logiques cohabitent au sein des mêmes systèmes éducatifs et s'expriment parfois sous forme de tensions : logique d'une école enfantine avec une identité propre et logique de fusion avec l'école primaire (Bautier 2006; Bosterli 1999; Libratti et Passerieux 2001; Thévenaz-Christen 2002) ; modèle "productif" qui met au centre de ses préoccupations les connaissances, l'effort et l'appropriation d'une norme scolaire de réussite et modèle "expressif" centré sur l'affectif, le plaisir et les dimensions personnelles (Plaisance, 1986) ; socialisation, développement cognitif, développement affectif et garde d'enfants (Périsset, 2007). Ces tensions sont à prendre en compte plutôt qu'à évacuer par un choix partisan. La question ne réside pas dans le choix entre un modèle qui privilégie le "vivre ensemble" et l'épanouissement de l'enfant et un modèle qui confond école enfantine et école primaire, mais dans l'adoption d'une troisième logique, intermédiaire et centrée sur les enjeux de continuité entre ces différents degrés (Bautier, 2006). C'est dans cette perspective qu'HarmoS[15] situe les premiers degrés de la scolarité en proposant un cycle élémentaire et en lui attribuant le double objectif de socialisation et de familiarisation avec le travail scolaire.

Les principaux changements consécutifs au concordat HarmoS sont l'obligation de fréquentation de l'école enfantine et l'attribution à ces premiers degrés d'objectifs qui s'inscrivent dans l'ensemble du curriculum scolaire de l'élève qui sont formalisés dans le plan d'étude de l'école obligatoire. Le corollaire de ces nouvelles prescriptions est la question de l'évaluation des apprentissages des élèves. Si celle-ci a toujours été au cœur des pratiques enseignantes, ce qui est nouveau, c'est l'exigence d'en rendre compte, de la rendre visible, de situer "officiellement" chaque élève par rapport à aux attentes définies par le plan d'étude (Clerc & Truffer, 2013). L'évaluation est indispensable et fait partie du processus d'enseignement. Cependant, Zerbato-Poudou (2007) fait la distinction entre l'évaluation-bilan et une évaluation conçue comme une aide aux apprentissages. Ainsi, ce qui va être évalué (apprentissages ou comportements), la façon dont va être menée l'évaluation et surtout ce qui va être fait de ces évaluations (information aux parents, inscription dans un carnet scolaire…) font apparaître de nouveaux enjeux dans la construction des inégalités scolaire, notamment du point de vue de la stigmatisation des jeunes élèves qu'elle pourrait engendrer. La prise en compte du temps nécessaire pour s'approprier les gestes requis par l'école, le risque d'une stigmatisation précoce des élèves et celui de ne pas faire porter cette évaluation sur les éléments réellement fondamentaux sont autant de dérives possibles.

Les études menées par Suchaut (2008) ont montré que les écarts de réussite entre élèves en fonction de leur origine sociale augmentent chaque année de la scolarité en maternelle. Il propose d'identifier les acquisitions des élèves et les compétences les plus prédictives de la réussite scolaire. Deux acquis particulièrement prédictifs de la réussite scolaire future de l'élève ressortent de ces travaux : les concepts liés au temps et la compétence numérique. Ces acquis seraient des indicateurs du développement des capacités attentionnelles.

Ainsi, l'institution scolaire ne semble pas réussir à réduire les différences constatées entre élèves à leur entrée à l'école. Si de nombreux travaux permettent de relever l'importance de la fréquentation et des apprentissages de l'école maternelle pour la suite de

[15] Concordat HarmoS, art.5

la scolarité, force est de constater que ces apprentissages ne sont pas effectués par certains élèves. C'est sans doute que les pratiques enseignantes n'ont pas la même efficacité pour tous les élèves, notamment ceux qui semblent moins prédisposés à les réaliser (Joigneaux, 2009).

La construction des inégalités scolaires tiendrait du type de pédagogie mis en œuvre, pédagogie qui est souvent "invisible" (Bernstein, 1975). Dans les modèles prônés dans le canton de Vaud, le rôle de l'enseignant se réduit à l'aménagement d'un contexte où l'élève peut explorer en jouissant d'une apparente autonomie dans ses choix d'activité. L'enfant se doit d'être actif et l'enseignant l'observe, les critères d'évaluation sont diffus (Caffieaux, 2011). Le concept clé de cette pédagogie est le jeu comme moyen de s'exprimer, de s'extérioriser et de construire des réponses originales (*ibid.*)

Ce type de pédagogie ne dévoile pas explicitement les enjeux de savoirs tout en attendant des élèves qu'ils construisent des liens entre les différentes activités, repèrent les savoirs et construisent des modes de pensée tout en s'exprimant de façon personnelle.

Dans l'intention de permettre à l'élève de trouver de l'intérêt dans ses apprentissages, de construire du sens à l'égard des savoirs scolaires, certaines théories pédagogiques dites "actives" ont tenté de retrouver l'enfant caché derrière l'élève (Rayou, 2000). Pour prendre en compte la nature de l'enfant, ces modèles ont alors privilégié la découverte, l'expérimentation ou encore l'expression spontanée (Caffieaux, 2011). Or, ces modèles pédagogiques ont généré de l'implicite, des malentendus, voire l'impossibilité pour certains élèves d'identifier les enjeux de savoirs et d'apprentissages "cachés" derrière les tâches proposées, de se défaire de ce qui est à "faire" pour s'engager dans "l'apprendre" (Bautier, 2006). Ces modèles ont induit des pratiques enseignantes potentiellement différenciatrices et favorisant la construction d'inégalités scolaires.

La perspective du "handicap social" évoquée plus haut reste très présente chez les enseignants de l'école enfantine et c'est bien un enjeu de la formation que d'infléchir cette conception au profit d'une prise en compte de l'influence des pratiques dans la construction des inégalités.

Cèbe et Goigoux (1999) ont mis en évidence les conceptions des enseignants de maternelle au sujet de l'origine des difficultés des élèves, ainsi que l'influence de celles-ci sur les pratiques mises en œuvre :

- *Déficit de socialisation* (faible participation, manque d'autonomie) : pour y répondre, les enseignants centrent leur attention sur la régulation des comportements sociaux de ces élèves au détriment de la régulation des comportements intellectuels et font comme si la socialisation était un préalable aux apprentissages.
- *Immaturité développementale :* pour respecter le rythme de l'enfant, l'enseignant adopte une attitude passive et attentiste qui peut le conduire à ne plus solliciter les élèves en difficulté.
- *Déficit expérientiel* (absence de stimulation dans leur milieu familial) : pour combler ce déficit présumé, les enseignants vont multiplier les expériences possibles à proposer aux élèves, ce qui pourrait avoir pour comme conséquence pour les élèves un traitement de surface des tâches et le développement d'une attention superficielle sur les contenus de l'apprentissage.

- *Déficit de motivation pour les activités scolaires :* pour motiver les élèves, les enseignants simplifient les tâches dans le but de mettre l'élève en situation de réussite et réduisent ainsi leurs exigences. Dans le même but, certains enseignants vont chercher à enjoliver les tâches, à les rendre attractives, au risque d'attirer l'attention de l'élève sur des éléments non pertinents de la tâche.

Rendre l'élève actif, postuler qu'il lui suffit de manipuler pour apprendre (Zerbato-Poudou, 2001, Cèbe, 2000), attendre patiemment qu'il mûrisse et se socialise pour lui proposer des apprentissages (Cèbe & Goigoux, 1999), enjoliver les tâches pour les rendre attractives jusqu'à en cacher les enjeux de savoir (Cèbe, 2000), multiplier les actions sans lien avec les apprentissages dans une même tâche (Bautier, 2006a), convoquer le quotidien de l'élève sans le guider dans l'adoption d'un registre second fondateur des apprentissages scolaires et attendre de lui des dispositions socio-cognitives et socio-langagières qu'il n'a pas apprises (Bautier, 2006a, 2006b Bautier & Goigoux, 2004), attendre des élèves qu'ils mettent en œuvre des outils cognitifs sans les leur enseigner (Cèbe, 2000)… sont autant de pratiques.

Les membre de l'équipe ESCOL (Bautier, 2006a ; Bonnéry, 2007 ; Joigneaux, 2009) ont montré que certaines pratiques mises en œuvre dans les classes enfantines étaient génératrices de malentendus : le travail de l'élève se situe à côté des enjeux d'apprentissage. Ces auteurs ont identifiés deux sources principales de malentendus. La première est liée aux difficultés d'identifications des objets et des enjeux d'apprentissages dans les tâches. L'élève se centre sur les aspects visibles des tâches, il "fait" ce qui est à faire sans saisir ce qui est à apprendre. Il a malentendu parce que l'élève pense répondre à ce qui est attendu de lui et parce que l'enseignant pense que l'élève étant actif, il apprend. La deuxième source de malentendus est liée au registre de l'activité cognitive et langagière investi par l'élève. La sollicitation de l'expérience personnelle conduit certains élèves à penser qu'on attend d'eux qu'ils racontent des situations, alors qu'à l'école ces situations ne sont souvent que le prétexte à un questionnement, à la construction de savoirs.

Ces pratiques sont souvent la conséquence de conceptions de l'école élémentaire et de croyances à propos de l'apprentissage. Crinon, Marin et Bautier (2008) ont montré ces liens et synthétisé un certain nombre de principes ou de *doxas* qui sous-tendent des modes de faire ou des usages langagiers potentiellement générateurs d'inégalités scolaires. Ces principes fondateurs, souvent générateurs de pratiques propices aux malentendus, sont les suivants :

- *Une classe active* : une séance d'enseignement réussie se mesure par la mise en activité des élèves, au fait qu'ils ont pris la parole.
- *Les connaissances viennent des élèves* : dans une séance réussie, ce sont les élèves qui ont amené le savoir. Le rôle de l'enseignant est la validation des bonnes réponses.
- *Les savoirs sont répétés et reliés* : l'importance de relier le savoir en jeu à d'autres savoirs, conduit l'enseignant à se saisir de toute occasion pour réviser les savoirs antérieurement acquis. Le risque est que ce souci permanent incite l'enseignant à procéder à des rappels quitte à parasiter les élèves et à les éloigner des enjeux d'apprentissage de la séance.
- *Le sens vient de situations authentiques* : pour qu'une séance soit réussie, il importe de relier le savoir en jeu à un thème censé intéresser ou motiver les élèves, thème

souvent issu du quotidien des élèves et risquant d'éloigner certains des enjeux d'apprentissage de la séance.

- *L'enseignant observe les apprentissages des élèves et s'y ajuste* : ce principe, qui joue en creux et qui veut que chaque élève ait appris quelque chose à la fin d'une séance, est propice à une prise en compte individualisée de chaque élève.

Pour ces auteurs, ces *doxas* résultent de malentendus et de décalages liés au discours tenu par certains formateurs d'enseignants. Pour eux, la formation semble échouer de ce point. Les étudiants la quitteraient non pas avec une posture critique qui leur permettrait d'interroger et de faire évoluer leurs pratiques, mais avec un ensemble de croyances génératrices de pratiques qui participent à la construction des inégalités scolaires. Bien que les conceptions des étudiants qui entrent en formation semblent proches de telles *doxas*, il reste à questionner le rôle que peut jouer la formation dans leur construction, leur renforcement.

Différents travaux repris par Rochex (2012) montrent qu'un certain nombre de pratiques sont génératrices d'inégalités scolaires, notamment parce que les enseignants mettent en œuvre des processus de différenciation "passive" (abstention pédagogique, non explicitation des enjeux d'apprentissage, attente de processus de secondarisation non enseignés à l'école, opacité des savoirs, charge à l'élève d'établir des liens entre les tâches) et des processus de différenciation "active" relatifs au souci de prendre en considération les différences entre élèves (facilitation des tâches, exigences, attentes en termes d'activité et de motivation plutôt que d'acquisition de connaissances et de compétences).

L'ensemble des travaux présentés ici concorde à montrer l'importance des pratiques mises en œuvre par les enseignants et le rôle que jouent les conceptions de l'apprentissage et des enjeux des premiers degrés de la scolarité dans l'adoption de certaines pratiques.

La méta-analyse d'Hattie (2009) vient corroborer ces résultats, notamment parce qu'elle montre que le facteur "enseignant" est le facteur qui joue le rôle le plus important dans la réussite des apprentissages des élèves. Un enseignant "efficace" maintient un haut niveau d'exigence pour tous les élèves, explicite les enjeux de savoirs et les processus cognitifs à mettre en œuvre, guide les élèves dans leurs apprentissages, donne de nombreux feedbacks formatifs et facilite les relations dans la classe pour développer une culture de l'apprentissage.

5.2 Les enjeux de l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité

La volonté d'inscrire l'école maternelle dans la continuité du cursus scolaire résiste à une tradition pédagogique qui se soucie de ne pas enfermer l'enfant dans un formalisme scolaire. Or, de nombreux travaux ont montré l'importance de ces degrés dans l'orientation du développement du jeune enfant et l'influence de certaines pratiques enseignantes dans la construction des inégalités futures (Bautier, 2006b ; Caffieaux, 2011 ; Cèbe & Goigoux, 1999 ; Joigneaux, 2009 ; Vygotski, 1935/1985).

Dans la continuité des travaux présentés ci-dessus, un certain nombre de pratiques enseignantes semblent plus propices à éviter la construction d'inégalités que d'autres. Ainsi, du point de vue des apprentissages des élèves et de la réussite de leur scolarité, les enseignants des premiers degrés de la scolarité devraient :

- Permettre à chaque élève de s'approprier les gestes de l'étude requis par et pour l'école, ainsi que les règles de l'école (Bautier, 2006a, 2006b ; Cèbe, 2000 ; Cèbe & Goigoux, 1999 ; Clerc & Truffer, 2010).
- Favoriser une pédagogie de l'explicite et du visible : identification et passage du registre premier de l'expérience au registre second de l'apprentissage (Bautier, 2006; Vygotski, 1935/1995); permettre à l'élève de différencier le faire de l'apprendre et rendre visible l'activité de réflexion nécessaire pour apprendre à l'école (Bautier, 2006; Cèbe, 2000, 2001, Cèbe et Goigoux, 1999 ; Clerc et Truffer, 2010).
- Permettre à chaque élève de maîtriser les enjeux liés au langage, à ses différents fonctions et registres et de construire une conception du langage comme outil pour penser, pour conceptualiser, pour construire des savoirs, pour communiquer (Bautier, 2006, 2005a, 2005b; Brunner, 1983; Florin, 1999; Vygotski, 1935/1985).

L'introduction du PER reprend en grande partie ces éléments, puisqu'elle définit trois axes pour des apprentissages fondamentaux, ces trois axes sont développés et enrichis ci-dessous.

Le premier axe est la socialisation et le développement de l'enfant, missions très valorisées par les praticiens (Périsset, 2007). L'école enfantine est un lieu de transition dont l'une des premières fonctions est la socialisation de l'enfant (CDIP, 1992), mais cette socialisation scolaire ne peut s'effectuer sans contenus (Bosterli, 2006). Socialisation et scolarisation ne peuvent être dissociées et, plutôt que de vivre ensemble, il s'agit bien à l'école d'apprendre ensemble, d'apprendre les règles pour entrer dans le savoir scolaire (Passérieux 2007), les normes propres au travail intellectuel (Rochex 2001), les règles de l'apprendre (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Sensevy 1998). Dans cette perspective, la socialisation est la conséquence de l'entrée de l'enfant dans le monde de la culture et de l'appropriation des œuvres qui la constituent (Brossard, 2012). Ceci ne peut se réduire à l'acquisition des façons de penser propres à un groupe. Il s'agit de se transformer par l'appropriation des outils de la culture.

Le deuxième axe est la construction de savoirs et d'un rapport anthropologique au savoir. Apprendre à l'école, c'est développer un rapport spécifique au savoir (Zerbato-Poudou, 2001 ; Perrenoud, 1994b), c'est être mis en présence d'objets culturels (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Vygotski, 1934/1997), appréhender le monde tel qu'il est (Bosterli, 2006) et apprendre à faire usage de ces objets comme des outils pour penser et agir sur le monde qui nous entoure (Vygotski, 1935/1985 ; Brunner, 1983). L'éducation préscolaire est le lieu de la rencontre entre le programme de l'enfant et celui déterminé par l'enseignant (Vygotski, 1935/1995). Elle doit permettre à l'enfant d'entrer dans le monde de l'apprentissage scolaire, celui-ci ne peut faire l'impasse des modes scolaires de l'appropriation de ces derniers (Bautier, 2006; Lahire, 2000).

Le troisième axe est la compréhension de ce qu'est l'école et l'apprendre. Pour construire les savoirs attendus, l'enfant, devenu élève, doit pouvoir s'approprier les gestes de l'étude (Chevallard 1998), les techniques fondamentales du métier d'élève (Amigues & Zerbato-Poudou ; 2000; Perrenoud, 1994b), intérioriser la forme scolaire (Thévenaz-Christen, 2005; Passerieux, 2007), s'approprier les outils cognitifs requis par et pour

l'école (Cèbe, 2000) ; faire usage de différents registres langagiers, adopter une posture de *secondarisation* (Bautier & Rochex, 2004 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier, 2005a) ; considérer le langage comme un outil pour penser, pour conceptualiser, pour construire des savoirs, pour communiquer (Bautier, 2006, Bautier et Goigoux, 2004; Brunner, 1983; Florin, 1999; Vygotski, 1935/1985). Différents travaux (Cèbe, 2000 ; Haywood, 2000 ; Libratti & Passerieux, 2001) ont conceptualisé l'importance d'une éducation cognitive initiée dès les premiers degrés de la scolarité pour le développement des compétences liées à l'apprendre et dans une perspective de lutte contre les inégalités.

5.3 Une pédagogie de la transitionnalité et de l'explicite

L'école enfantine, lieu de transition entre la famille et l'école, entre le monde des apprentissages spontanés et celui de l'apprentissage programmé et systématique, lieu d'apprentissage du statut d'élève, devrait permettre de construire les apprentissages fondateurs de la scolarité. Si l'apprendre est au cœur des enjeux de l'école enfantine, il s'agit maintenant de définir les pratiques pédagogiques attendues par un enseignant qui met en œuvre un enseignement centré sur les apprentissages dans le respect des particularités de l'entrée dans l'école.

5.3.1 Une pédagogie de la transitionnalité

Les enjeux des premières années d'école peuvent se résumer en termes de transitions, tant dans le sens premier du terme, à savoir de passage d'un état à un autre que dans celui des liens à construire entre ces deux états. Une pédagogie de la transitionnalité met en œuvre des pratiques qui les favorisent (Clerc & Truffer, 2010). Ces transitions peuvent s'exprimer de la façon suivante :

De la famille à l'école

Pour permettre à l'enfant de passer harmonieusement de sa famille à l'école, il convient premièrement de reconnaître deux groupes d'appartenance (famille /école) différents ET partenaires (Curonici et McCulloch, 2004). Deuxièmement, il est essentiel de prendre en compte les spécificités liées à son âge (Lévine, 2000; Bruner, 1983; Pierrehumbert 2003 ; Bowlby, 1969; Vygotski, 1935/1985 ; Winnicott, 1971) et de respecter le temps de cheminement nécessaire et propre à chaque enfant pour entrer dans le monde scolaire. Pour Lévine (2004), ce temps verra se succéder processus de séparation, d'intégration et d'appropriation, d'appartenance et de singularisation, que ce soit au niveau des constructions identitaires (autonomie affective) ou au niveau des apprentissages scolaires (autonomie cognitive).

De l'enfant à l'élève

Un enfant entre à l'école enfantine, un élève devrait en sortir. Pour favoriser cette transition, il convient tout d'abord de tenir compte des rythmes biologiques, du développement psychologique et cognitif de l'enfant ainsi que de ses ressources physiques. Ensuite, il faudrait veiller à construire un cadre pour entretenir et cultiver sa curiosité, son désir de grandir, d'apprendre et de progresser (Libratti et Passerieux, 2001). Enfin, pour devenir élève, l'enfant aura besoin de s'approprier les règles de l'apprendre à l'école (*cf.* 6.3.).

Certains travaux relèvent l'importance de favoriser le développement de l'autonomie (du processus d'autonomisation), tant cognitive que comportementale (Bautier, 2006; Cèbe et Pelgrims, 2007) en s'appliquant à lever les ambigüités des cadres d'apprentissage et des activités pour apprendre à comprendre tout seul (Cèbe & Goigoux, 1999 ; Cèbe, 2000 ; Cèbe & Paour, 2004) et en permettant le développement de l'autorégulation dans les apprentissages (Cèbe & Pelgrims, 2007). Ces travaux montrent que ce développement passe par le fait ne pas considérer l'autonomie comme un état, mais comme un processus complexe aux multiples facettes (comportementale, cognitive, affective, relationnelle et sociale) (Cèbe & Pelgrims, 2007; Pierrehumbert, 2003 ; Winnicott, 1971).

De l'apprentissage spontané à l'apprentissage programmé et structuré

Pour Vygotski (1935/1995), l'enfant, avant d'entrer à l'école enfantine, apprend en suivant son propre programme. À cet âge, l'apprentissage peut être qualifié de *spontané*. À l'école primaire, l'enfant apprend selon le programme du maître, forme d'apprentissage que Vygotski nomme *réactif*. Entre les deux, lors des années préscolaires, l'apprentissage occupe une place intermédiaire. Ces années doivent permettre à l'enfant de passer du type spontané au type réactif, de progressivement se préparer à suivre un apprentissage programmé, structuré et disciplinaire. Il s'agit pour l'enseignant d'amener les élèves à s'intéresser aux apprentissages définis par autrui. Pour Vygotski :

> *Si l'on dit que l'enfant du premier âge peut, dans le processus de l'apprentissage, faire seulement ce qui coïncide avec ses intérêts, mais que l'enfant d'âge scolaire, lui, peut faire ce que veut le maître, que chez l'enfant d'âge préscolaire le rapport est déterminé de telle façon qu'il fait ce qu'il veut, mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide (1935/1995, p. 36).*

De l'objet familier à l'objet d'étude

Pour Bautier (2006b), une des principales difficultés que peuvent rencontrer les élèves à l'école enfantine serait engendrée par le fait que les objets traités font généralement partie de sa vie quotidienne. Or, à l'école, on va lui demander de porter un autre regard sur cet objet (la pomme qu'il aime ou n'aime pas manger en rentrant de l'école devient un fruit, issu du pommier et dans lequel se trouve la graine). Un enjeu central de ces degrés sera alors d'accompagner ce changement de statut des objets et de permettre à l'élève de passer du familier aux objets d'étude, du particulier au général et du mode indifférencié au mode disciplinaire (Vygotski, 1935/1995).

De l'individuel au collectif

Enfin, une dernière transition devra être effectuée par l'élève : à l'école, il s'agit d'apprendre ensemble, collectivement. L'enseignant devrait ainsi favoriser le passage de l'activité individuelle au collectif pour apprendre (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000). Pour le faire, il doit pouvoir considérer le groupe comme un collectif d'apprentissage pour favoriser tant la socialisation cognitive que comportementale (Bautier, 2006; Amigues & Zerbato-Poudou, 2000).

Ces différentes transitions demandent du temps et une attention particulière de la part de l'enseignant. L'apprentissage du métier d'élève, le développement d'une autonomie cognitive, l'appropriation des gestes requis par l'école, de la forme scolaire ou encore des processus de secondarisation ne sont pas innés et nécessitent un enseignement conscient et

volontaire, une mise en œuvre en collaboration entre l'enseignant et les élèves d'un certain nombre de modes de pensée que l'élève pourra progressivement s'approprier et faire siens.

5.3.2 Une pédagogie "visible", qui explicite les enjeux d'apprentissage

Les travaux présentés plus haut ont montré les risques provoqués par les pédagogies "invisibles" et les implicites pour certains élèves. En écho à ces constats, une pédagogie qui cherche à favoriser la réduction des inégalités veillera à construire un cadre qui favorise la visibilité des objets d'apprentissages et des modes de pensées à mettre en œuvre (Bautier, 2006a; Cèbe, 2000; Clerc & Truffer Moreau, 2010; Clerc, 2009; Goigoux, 1998). L'explicitation des enjeux des tâches proposées aux élèves et plus particulièrement des différents moments et/ou registres convoqués vise aussi à diminuer les implicites liés à la cohabitation momentanée entre le monde familier et le monde scolaire. Elle devrait ainsi permettre aux élèves de se détacher progressivement de leur monde familier, d'adopter le registre second attendu à l'école, d'entrer dans le langage universel des disciplines scolaires ou encore de construire un nouveau type de relation avec les autres, celui de la collaboration au service de l'apprentissage.

Dans cette perspective, s'il convient de tenir compte des expériences proches de la vie de l'enfant, il faudrait aussi lui permettre de passer au registre de l'apprentissage scolaire (registre secondaire, réajustement) (Bautier, 2006a, 2006b ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Vygotski, 1935/1995). Ce registre est notamment favorisé par l'explicitation des savoirs en jeu au travers d'une mise en mots adaptée (pointage des objets) et d'un guidage des processus cognitifs à mettre en œuvre (apprentissage en collaboration avec l'enseignant).

Rendre visible ce qu'est apprendre et ce qui est à apprendre implique tout d'abord que les situations proposées aux élèves leur permettent de s'émanciper du contenu purement référentiel (lié au faire) des consignes (Bautier, 2006a) pour mettre en œuvre les modes de pensée nécessaires à l'apprentissage. En d'autres termes, il s'agit de lui permettre de différencier ce qui est de l'ordre du "faire" de ce qui est de l'ordre de "l'apprendre" dans une même tâche. Ensuite, l'enseignant devrait guider la centration de l'attention des élèves sur l'objet d'apprentissage, le traitement des procédures et son fonctionnement cognitif en évitant de cacher les enjeux d'une tâche par un habillage inadéquat et en privilégiant la stabilité et la répétition (Cèbe, 2000). Enfin, l'enseignant devrait veiller à ne pas égarer l'élève par différents brouillages (Bautier, 2006a) induits par la multiplicité des tâches ou par l'absence de liens entre tâche et objectif.

Ainsi, il importe de permettre aux élèves d'identifier, de différencier et d'exercer les différentes fonctions et registres du langage. Mais ceci passe à la fois par une identification et une clarification de ces registres par l'enseignant et une capacité à rendre visible les modes de pensée à mettre en œuvre dans leur usage.

La méta-analyse d'Hattie (2009), recensées dans l'ouvrage *visible learning* a montré l'importance de l'explicitation des enjeux de savoir et des processus de pensée par l'enseignant et les élèves dans la réussite des apprentissages et de la scolarité de ces derniers.

5.4 Une organisation du travail qui prend en compte les transitions

Dans ces degrés, traditionnellement différentes formes d'organisation du travail scolaire sont identifiables. Nous proposons de distribuer ces modalités de travail en trois grandes catégories : les activités libres, les activités d'apprentissage et les activités d'entraînement (Clerc & Truffer, 2010). La part dévolue à chacune de ces modalités de travail devrait évoluer durant les quatre années du premier cycle, les activités libres diminuant progressivement au profit des activités d'apprentissage structuré.

5.4.1 Les activités libres

Pour Bodrova & Leong (2012), l'activité maîtresse des enfants de l'âge de l'école enfantine est le jeu symbolique. En référence à Léontiev (1975), elles entendent par activité maîtresse celle qui permet de définir les types d'interactions entre l'enfant et son environnement social les plus propices à son développement à un moment donné. Ces activités favorisent les gains développementaux qui sont centraux pour l'enfant à un âge donné. Le jeu symbolique permet notamment la construction de la fonction symbolique, de la capacité d'agir en pensée, le développement de l'imagination et de l'auto-régulation (Bodrova & Leong, 2012, Winnicott, 1971).

Ces activités, idéalement proposées lors de l'entrée en classe (phase de transition entre le monde extérieur et la classe) devraient être librement choisies par l'élève. Elles sont des opportunités pour l'élève d'extérioriser sa réalité intérieure pour l'adapter au monde réel et développer ainsi son langage intérieur (jeux symboliques), de réinvestir, faire évoluer ou créer de nouveaux savoirs (ateliers créatifs, bibliothèque …) et d'exercer ses compétences langagières et sociales. L'élève peut y jouer seul ou avec d'autres.

Avec Bodrova et Leong (2012), nous pensons que ces activités devraient occuper un temps important dans la journée scolaire de la première enfantine. De plus, si elles sont appelées à diminuer progressivement durant le premier cycle (années 1 à 4), elles ne devraient pas totalement disparaître avant la fin de la 2^{e} primaire.

Le rôle de l'enseignant durant ces activités libres est d'être garant d'un cadre sécurisé, d'observer les élèves et de prendre les informations nécessaires à la conception et à l'organisation des séquences d'apprentissage plus systématiques qui viseront le passage du familier à l'objet d'étude. Pour pouvoir observer efficacement les élèves, l'enseignant, outre ses connaissances de l'enfant de cet âge et de ses besoins, devrait maîtriser les objets d'apprentissages en jeu dans ces degrés et plus particulièrement les modes d'usage de ces objets, afin de les repérer dans les activités mises en œuvre par les élèves. Le fait que l'élève à cet âge s'exprime souvent à haute voix permet à l'enseignant d'avoir accès à ses modes de pensée, à ses questionnements, à ses intérêts …

L'enseignant, pour permettre l'évolution de ces activités, choisit le matériel proposé aux élèves à partir de ses observations et des objectifs d'apprentissage visés.

5.4.2 Les activités d'apprentissage structuré

A la différence des activités libres, les activités d'apprentissage devraient être structurées et conduites par l'enseignant, ceci notamment pour permettre à l'enfant de saisir la différence entre ces différents moments. Pour favoriser la visibilité des processus cognitifs, permettre un guidage répété des modes de pensée à intérioriser et favoriser l'appropriation de la forme scolaire par les élèves, elles devraient le plus souvent se

réaliser collectivement. Dans la perspective historico-culturelle, l'enseignant ne devrait pas attendre que les élèves soient *prêts* pour apprendre, mais intervenir pour stimuler tous les élèves.

Ce qui permet aux élèves d'identifier ces activités, c'est par exemple qu'elles aient lieu à des moments précis (rituels du matin, regroupements…) et/ou dans des lieux qui leur seraient réservés. Dans notre perspective, elles s'effectuent sous le contrôle *de* l'enseignant et *avec* l'enseignant. A l'inverse des activités libres, elles devraient augmenter progressivement durant le premier cycle (en durée et en quantité) et permettre à l'élève de passer progressivement de l'apprentissage spontané à l'apprentissage structuré et imposé par le rythme scolaire. Ces activités sont prioritairement réservées à la construction de savoirs, à l'appropriation d'outils cognitifs et à l'intériorisation de processus de pensée. Ces temps visent la socialisation scolaire (en lien étroit avec les contenus proposés), l'appropriation de la forme scolaire (apprendre ensemble) et le développement de l'autonomie cognitive de l'élève.

Le rôle de l'enseignant en lien avec ces activités est de les organiser et les planifier à partir de ses observations des élèves, de les gérer et de guider les élèves dans la construction des savoirs et de leur usage. De fait, l'élève ne les choisit pas. Si ces activités ont lieu en collectif, elles permettent une forme de différenciation qui vient du fait que chacun s'approprie les outils proposés à son rythme. En effet, la répétition des modes de pensée, de l'usage des outils à s'approprier permet à la fois leur observation, leur imitation, leur gestion partagée avec d'autres et finalement leur prise en charge consciente et volontaire.

5.4.3 Les activités d'entraînement

Le troisième type d'activité relève de l'entraînement, de l'exercice, de la répétition (ateliers, jeux éducatifs…). Ces activités permettent à l'élève de consolider ses apprentissages, de construire des routines et d'intérioriser des procédures. Normalement, l'élève y travaille *seul*, sans le guidage systématique de l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant est de choisir et d'organiser ces activités, d'enseigner, d'observer les élèves, de prendre des informations, d'évaluer les acquis des élèves, de réguler et de guider les élèves au besoin. Ces moments de réinvestissement et de travail individuel peuvent se révéler des moments privilégiés pour l'enseignant. Il peut questionner les élèves et les guider durant l'accomplissement de leurs tâches.

Ces activités ne devraient pas être le lieu de l'apprentissage structuré, sauf quand il s'agit d'aider un élève en particulier par des interventions plus individualisées. Si elle font l'objet d'une forme de différenciation, celle-ci devrait être organisée en fonction des observations et des évaluations de l'enseignant qui peut profiter de ces moments pour proposer des situations d'apprentissage individualisées, sans pour autant perdre de vue que tous les élèves doivent atteindre les mêmes. Les interventions individualisées ne devraient pas viser un ajustement des exigences à la baisse, mais bien un ajustement du guidage et de l'aide apportée.

5.5 Un enseignement qui vise la réduction des inégalités scolaires

Dans une perspective vygotskienne, la forme particulière d'éducation qu'est l'école favorise le développement des fonctions psychiques supérieures. Pour que l'enseignement

puisse jouer son rôle de catalyseur du développement de l'enfant, il faut qu'il le devance. Vygotski (1935/1995) insistait déjà sur la nécessité d'abandonner un enseignement par thèmes, peu propice au développement, et de lui préférer un enseignement systématique et disciplinaire. Des travaux plus récents (Goigoux, 1998 ; Cèbe & Goigoux, 1999) montrent que la pédagogie du thème peu pousser les enseignants à un habillage excessif des tâches d'apprentissage. Les différents travaux évoqués plus haut relèvent les dangers de faire porter l'attention des élèves sur des dimensions contingentes à l'apprentissage visé et de ne pas leur permettre de s'approprier les gestes de l'étude attendus par l'école. Ainsi, relevons par exemple l'importance d'une éducation cognitive (Cèbe, 2001 ; Haywood, 2000), de permettre la distinction entre "faire" et "apprendre" (Bautier 2006), des risques liés à la dissimulation des objets de savoirs (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000) ou encore l'importance de permettre à chaque élève de s'émanciper du contenu purement référentiel des consignes (Charlot *& al.,* 1992).

Pour favoriser des pratiques propices à la réussite du plus grand nombre, il convient d'outiller les futurs enseignants pour leur permettre de centrer leur attention sur les apprentissages des élèves, plutôt que sur des comportements apparents. Ces outils devraient leur permettre :

- d'identifier les objets et les objectifs d'apprentissage et les repérer dans les activités des élèves ;
- d'analyser les tâches proposées aux élèves et de repérer les enjeux de savoir et les processus cognitifs à mettre en œuvre dans la réalisation de ces tâches, afin de les rendre visibles et de guider l'attention des élèves vers la mise en œuvre de ces processus (faire avec) ;
- porter une attention particulière aux liens qui unissent les différentes tâches proposées et guider les élèves dans l'identification de ces liens ;
- centrer l'attention des élèves sur les procédures de résolution des tâches et sur leur prise de conscience ;
- évaluer les apprentissages des élèves, identifier leurs difficultés et proposer les régulations nécessaires.

D'après Rochex (1995), les travaux en lien avec les théories de la *clarté cognitive* ont montré que l'interrogation, ainsi que l'identification des objets d'apprentissage et de leurs spécificités, sont nécessaires pour favoriser leur appropriation par les élèves et pour permettre le processus de double sémiotisation tel que défini par Schneuwly (2008).

Il importe que les élèves puissent reconnaître les savoirs comme la conséquence d'un travail intellectuel et pas comme les composants d'un capital ou le produit de la seule mémorisation. L'enseignant devrait donc aider les élèves à identifier les objets de savoir et les habiletés cognitives requises par les tâches qu'il leur propose (Anderson & Krathwohl, 2000).

Ce type d'enseignement et de guidage dépend fortement des conceptions que l'enseignant a des enjeux des premiers degrés de la scolarité et de ses conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. En particulier, il semble incompatible avec une conception de l'école enfantine limitée à des enjeux éducatifs, ainsi qu'avec une posture Pour permettre l'évolution de ces activités, Pour permettre l'évolution de ces activités, "attentiste" en regard du développement de l'enfant.

5.6 Les enjeux d'une formation qui vise la réduction des inégalités scolaires

Les travaux récents présentés plus haut permettent, d'une part, de déterminer un certain nombre de conceptions et de postures des enseignants plus propices à la réussite scolaire des élèves et, d'autre part, d'identifier quelques éléments essentiels devant figurer dans une formation initiale d'enseignants qui se destinent aux premiers degrés de la scolarité. Ainsi, au regard des enjeux décrits dans ce chapitre, la formation des enseignants devrait leur permettre de centrer leur attention sur les apprentissages des élèves, de mettre en place une pédagogie de la transitionnalité et de l'explicite, ainsi que d'adopter une posture critique non dogmatique.

Nous avons montré les liens entre pratiques enseignantes et production des inégalités scolaires. Dans cette perspective, nous devrions pouvoir attester chez les étudiants de l'appropriation de certains savoirs académiques, proposés dans les cours sur l'enseignement/apprentissage, reliés à des cadres théoriques et qui pourrait s'exprimer de la façon suivante :

- Être en activité ne signifie pas nécessairement être actif cognitivement (Bautier, 2006) et que l'action seule ne suffit pas à générer des apprentissages, la prise de conscience des propriétés de cette action est aussi nécessaire (Cèbe, 2000) ;
- L'enseignant est responsable de la transmission de savoirs validés socialement dont il maîtrise l'usage et que les élèves vont pouvoir s'approprier avec son aide (médiation par les objets et médiation par l'expert) (Vygotski, 1934/1985).
- L'enseignant est responsable du maintien des objectifs et de la visibilité des objets et des processus d'apprentissage (Bautier, 2006a ; Hattie, 2009). Il veille à ne pas parasiter ces derniers par des interventions qui éloignent les élèves des enjeux d'apprentissage.
- Le sens des apprentissages ne peut pas être donné par l'habillage des tâches (Cèbe, 2000), ce qui doit faire le lien entre les activités ce sont les processus cognitifs et les objets d'apprentissage.
- L'enseignant ajuste son guidage et non pas ses exigences. Il veille à ne pas mettre en œuvre une différenciation qui empêche les élèves à risque d'apprendre (Rochex, 2012 ; Hattie, 2009).
- L'enseignant postule l'éducabilité (Cèbe, 2000). Il a confiance dans les potentialités de chaque élève et adopte une conception évolutive de l'intelligence (Vygotski, 1934/1985).

Dans cette perspective, l'enseignant devrait considérer non pas que le rôle des premiers degrés de la scolarité se limite à des objectifs éducatifs, mais qu'il s'agit de permettre à chaque élève de construire les apprentissages fondamentaux que sont la socialisation scolaire, l'appropriation des gestes cognitifs requis par et pour l'école et le développement d'un rapport au savoir propice à la réussite scolaire. Il devrait avoir conscience de l'impact des premiers apprentissages sur l'ensemble de la scolarité et prend en compte le vécu scolaire de l'élève notamment par l'identification et l'accompagnement des ruptures et des continuités provoquées par l'entrée à l'école et par la transition entre l'école enfantine et le début de l'école primaire.

La formation devrait lui permettre de mesurer l'impact de ses conceptions sur ses pratiques et celui de ses pratiques sur les apprentissages des élèves et sur la réussite de leur scolarité. Elle devrait aussi favoriser un rapport au savoir qui considère les savoirs enseignés à l'école comme des outils pour penser ou comprendre le monde et qui ne les réduit pas à leur utilité pratique ou quotidienne.

Pour répondre aux exigences d'une pédagogie de la transition, c'est-à-dire permettre à l'enfant de devenir élève, de s'approprier les règles de la forme scolaire, les gestes de l'apprentissage, de l'apprendre ensemble selon un programme défini et structuré par autrui et de porter un regard différent sur les objets du monde, l'enseignant devrait :

- maîtriser les objets d'apprentissage et leur usage (modes de pensée) afin de les repérer dans les moments de jeu libre, fixer des objectifs d'apprentissage en continuité avec ce que les élèves expérimentent ET en adéquation avec les finalités prescrites dans les plans d'étude, choisir le matériel mis à disposition des élèves dans les jeux libres en regard des objectifs que l'enseignant a pu déterminer, puis de proposer des tâches dans les moments d'apprentissage structuré qui vont permettre à l'enfant de poursuivre les apprentissages qu'il a initiés spontanément, de guider les élèves dans l'appropriation de modes de pensée propre à l'école et d'accompagner la prise de conscience des liens entre les tâches.
- favoriser la clarté cognitive, c'est-à-dire permettre à chaque élève de savoir qu'il apprend, ce qu'il apprend, comment il apprend et pourquoi il apprend (Bernardin, 2002 ; Downing & Fijalkow, 1984). Ceci implique que l'enseignant sache identifier, décrire et expliciter les processus de pensée à mettre en œuvre lors de la résolution des tâches proposées aux élèves.
- mettre en œuvre des processus de secondarisation et maîtriser l'usage des différents registres langagiers afin de pouvoir expliciter et guider les élèves dans l'adoption du registre requis par la tâche.

Nous postulons que la mise en œuvre ces différentes pratiques professionnelles dépend d'un rapport au savoir et d'une maîtrise des gestes requis par les apprentissages scolaires qui permettent de les rendre visibles et de les mettre en œuvre "avec" les élèves.

5.7 Des questions pour la formation

Les visées d'une formation qui réponde aux enjeux de lutte contre les inégalités et qui permette aux futurs enseignants de construire des outils et des conceptions propices à la réussite scolaire de tous les élèves. Ces éléments qui devraient faire partie du bagage d'un enseignant dont les choix pédagogiques et didactiques évitent la co-construction des inégalités scolaires pourraient s'articuler autour des enjeux de formation suivants :

1. l'évolution de la centration de l'attention de l'enseignant vers les apprentissages des élèves,
2. le développement de savoirs professionnels cohérents avec une pédagogie de la transitionnalité et,
3. la construction de conceptions propices à la réussite de tous les élèves.

Or, nous l'avons montré dans le premier chapitre, les conceptions des futurs enseignants à leur entrée en formation ne sont pas nécessairement compatibles avec ces visées. Pour y répondre, le cadre historico-culturel présenté dans le prochain chapitre nous semble particulièrement pertinent.

6 Les processus de formation et de développement dans l'approche historico-culturelle

Notre propos se situe dans une double visée. D'une part, nous choisissons de promouvoir une vision non déficitaire face à la question des inégalités scolaires, une vision dans laquelle les enseignants considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans la réussite des apprentissages de leurs élèves. D'autre part, nous soutenons que la professionnalisation des enseignants devrait nous permettre de viser une formation d'enseignants qui ne construisent pas des *doxas,* au sens de certitudes ou d'allant-de-soi normatifs, mais qui s'autorisent à envisager des alternatives dans leur pratique professionnelle. La théorie historico-culturelle développée par Vygotski (1930/1978 ; 1931/1997 ; 1934/1997) nous apparaît sur ces point particulièrement féconde pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que ses travaux traitent de la forme particulière de l'apprentissage intentionnel et formel qu'est l'apprentissage scolaire. Ensuite, parce ce cadre théorique semble propice à la construction d'une conception du rôle de l'enseignement comme participant au développement de l'enfant, et à ce titre, comme pouvant agir sur la réduction des inégalités scolaires. Enfin, parce que ce cadre théorique particulièrement permet de postuler l'éducabilité et diminuer ainsi les risques de construire une conception qui considère l'élève comme naturellement "équipé" ou pas de compétences intellectuelles.

Notre recherche s'inscrit donc dans une perspective développementale héritée de la théorie historico-culturelle de l'apprentissage et du développement telle que développée à partir des travaux de Vygotski. Cette théorie permet de traiter du rôle des savoirs théoriques dans le développement de l'être humain : c'est l'appropriation de ces savoirs organisés et structurés en systèmes, et plus particulièrement l'appropriation de l'usage de ces systèmes qui est potentiellement génératrice de développement. C'est depuis cette perspective que nous souhaitons examiner la place des savoirs de référence comme outils de pensée propices à leur développement professionnel et que seront interrogés les dispositifs de formation et les productions des étudiants. Cette recherche vise la compréhension des fonctions et des enjeux des situations de formation ainsi que des processus de médiation à l'œuvre dans les productions langagières (ici écrites).

6.1 L'approche historico-culturelle

La théorie développée par Vygotski est une théorie de l'éducation, de la culture et de sa transmission (Rochex, 1997). Elle repose sur deux thèses centrales. La première est que la genèse de la conscience et du psychisme de l'être humain est de nature sociale et qu'elle se réalise au travers d'activités réalisées avec autrui. La seconde est que cette genèse sociale passe par la médiation d'outils, d'instruments (outillage mental) extérieurs au sujet et construits par les générations précédentes (les préconstruits socio-historiques). Pour Vygotski, ces outils font l'objet d'une appropriation, d'une intériorisation potentiellement génératrice de développement.

6.1.1 Le développement humain

Pour Vygotski (1934/1997 ; 1930/1978), le développement est la transformation du psychisme, il résulte de l'appropriation des œuvres culturelles. Le jeune humain est doté d'un équipement bio-comportemental et psychique initial résultant de l'évolution de l'espèce. Dès sa naissance, il est plongé dans un monde de préconstruits socio-historiques,

formes d'activités collectives, œuvres et faits culturels, productions sémiotiques relevant d'une langue donnée, etc. (Bulea, Bota & Bronckart, 2006). Ces productions humaines sont conçues comme des *objectivations* de leurs activités (Brossard, 2012, p. 97). Elles portent en elles les traces de l'intentionnalité de l'activité humaine qui les a produites. Les acquis des générations précédentes sont fixés dans ces productions et deviennent des médiateurs du développement des générations suivantes (Vygotski, 1934/1997).

> *Avec les médiateurs ou moyens artificiels se produit une inversion : au lieu d'être dépendant des lois naturelles, les individus s'assignent désormais à eux-mêmes des buts et sont en mesure de produire et de transformer en permanence non seulement leur milieu extérieur, mais aussi leur propre mode de fonctionnement. L'activité devient un moment d'une histoire humaine et non plus la simple résultante de processus naturels* (Brossard, 2012, p. 97).

L'environnement humain dans lequel évolue le jeune enfant va entreprendre des démarches délibérées de formation et le guider dans l'appropriation de ces préconstruits socio-historiques. En se les appropriant, l'enfant intériorise les propriétés des activités qui ont conduit à leur construction. Ce processus d'appropriation se fait par la mise en œuvre avec autrui de tout un ensemble d'activités qui permettent au sujet de faire sien le monde des productions culturelles extérieures à lui (Brossard, 2012).

Cette intériorisation des structures et des significations sociales va transformer le psychisme hérité et donner naissance à la pensée consciente (Bulea, Bota & Bronckart, 2006). En s'appropriant les œuvres culturelles, l'être humain développe ses fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1930/1978). Bien que le développement se fasse par le truchement de la culture, il reste spécifique, suivant sa propre logique. Le psychisme possède une organisation à partir de laquelle le sujet éprouve et s'approprie le monde tout en se transformant du fait même de cette appropriation (Brossard, 2012). Le développement est à la fois rupture avec le développement naturel et transformation par révolution de ce dernier. Ces deux lignes de développement (naturel et culturel) coexistent dans un rapport d'échange. Le développement naturel est le terreau sur lequel s'enracine le développement culturel et le développement culturel transforme le développement naturel.

6.1.2 Les outils et les signes

Les travaux de Vygotski sont ancrés dans la lignée de la philosophie marxienne : l'activité humaine n'est pas une simple adaptation au milieu, mais une transformation de celui-ci. En cherchant à améliorer sa capacité à transformer son milieu, l'homme construit des outils et des instruments de travail, qu'il « interpose entre lui et l'objet de son travail, comme conducteurs de son action (…) [convertissant] ainsi des choses extérieures en organes de sa propre activité » (Marx, 1867/1976, cité par Rochex, 1997). L'activité s'accomplit ainsi au travers de la médiation de ces instruments de travail. En transformant le milieu, l'homme se produit, se transforme lui-même. Les outils sont des intermédiaires entre un sujet et un milieu (ex : le marteau) et sont des intermédiaires entre l'anticipation de l'action et sa réalisation (ex : dès l'achat du marteau, j'anticipe de planter un clou). L'outil est porteur non seulement de l'anticipation du sujet, mais aussi de celle d'autres avant lui.

À partir de cette thèse, Vygotski (1934/1997) élargit la notion d'outil aux conduites sémiotiques, c'est-à-dire à l'usage des signes comme outils d'organisation et de contrôle des comportements. À l'image de l'outil matériel intermédiaire entre l'homme et le milieu

physique que l'homme a construit pour faciliter son activité, il existe des outils psychologiques que l'homme a développés pour augmenter ses capacités d'action sur lui-même et sur autrui.

> *Les signes grâce auxquels nous nous adressons aux autres, et les autres s'adressent à nous, peuvent être appliqués par nous à nos propres comportements, et permettent ainsi de les transformer. Appliquant les signes à nous-mêmes, communiquant avec nous-mêmes, nous transformons des fonctions élémentaires ou faiblement développées et peu différenciées en fonctions supérieures : ainsi l'acte volontaire est rendu possible par le fait de se donner des ordres à soi-même ; la mémorisation est rendue possible par le fait de se doter de moyens mnémotechniques externes d'abord, internes ensuite à l'aide desquels nous agissons sur nos propres processus mnésiques, etc.* (Brossard, 2012, p. 101).

Ces "instruments psychologiques" (l'écriture, le comptage, le calcul, les schémas, les moyens mnémotechniques, les cartes, les œuvres d'art, …) sont des constructions sociales, élaborées et transmises socialement et porteuses des expériences des générations précédentes. Ils présentent pour chaque sujet un caractère d'extériorité et de contrainte et, comme les outils matériels transforment l'activité de l'homme, les outils psychologiques transforment le développement du psychisme humain. C'est l'appropriation de ces outils (le fait d'apprendre à en faire usage) qui provoquera potentiellement le développement du psychisme. L'appropriation de ces outils de pensée permet la production de nouvelles opérations de pensée (Rochex, 1997). Le savoir est ici à considérer comme le résultat d'une construction historico-culturelle qui a conduit à une stabilisation socialement validée.

Les fonctions psychiques supérieures (l'attention sélective, la mémoire volontaire, l'abstraction consciente…) prennent naissance dans l'appropriation des instruments psychologiques. Elles constituent ainsi des phénomènes psychiques médiatisés. L'instrument impose une direction artificielle au processus naturel de développement puisque l'usage de l'instrument correspond à une visée de contrôle et de maîtrise des processus de pensée (Vygotski, 1934/1997 ; 1930/1978). L'objet de l'instrument psychologique est donc l'activité psychique du sujet. Cet instrument est destiné au contrôle de ses propres comportements psychologiques, l'auto-régulation, et de ceux des autres (Friedrich, 2010). L'appropriation des instruments permet d'en faire un usage conscient et de mettre en œuvre volontairement les processus de pensée qui lui sont propres. « La véritable essence du développement (par évolution et révolution) est en conséquence le conflit entre les formes de comportement culturellement évoluées avec lesquelles l'enfant entre en contact, et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement. » (Vygotski 1934/1997, p. 317).

Ainsi, le développement peut être défini comme la transformation des fonctions psychiques, comme une « modification durable du potentiel d'apprentissage au niveau intrapsychique de l'individu » (Buysse, 2012), comme la restructuration continue des capacités et processus naturels par l'appropriation des outils culturels. Le développement n'est pas une simple amélioration des fonctions séparément les unes des autres, mais plutôt une restructuration de l'ensemble de ces fonctions et de leurs rapports interfonctionnels.

> *La conscience se développe comme un tout, modifiant à chaque nouvelle étape toute sa structure interne et la liaison des parties, et non comme la somme des modifications partielles intervenant dans le développement de chaque fonction. Le sort de chaque partie fonctionnelle dans le développement de la conscience dépend de la modification du tout et non l'inverse*. (Vygotski, 1934/1997, p. 311).

Ainsi, comprendre le développement des fonctions psychiques humaines passe par la compréhension des instruments psychologiques construits et des processus sociaux en jeu dans leur élaboration et dans leur transmission. L'unité d'analyse n'est pas le sujet, mais les rapports de transformation mutuelle entre le sujet et le ou les milieux dans lesquels il agit (Vygotski, 1934/1997, 1930/1978). L'action du sujet est nécessairement médiatisée par des outils, ces intermédiaires entre le sujet et son milieu, et c'est l'analyse des médiations, c'est-à-dire de l'usage de ces outils, et de leur intériorisation par le sujet qui peut nous permettre de mieux saisir ce développement. Les fonctions psychiques sont à la fois autonomes et dépendantes : les systèmes de formation peuvent potentiellement orienter leur développement.

6.1.3 Concepts quotidiens et concepts scientifiques

Les concepts sont des noyaux de pensée, ils permettent d'expliquer le monde ou de se l'expliquer à soi-même. Vygotski en parlant de Kreschtmer et de sa caractérologie insiste sur la différence entre "type" et "concept" : une typologie ne saisit que les traits superficiels de la réalité dont elle parle et les fige ; un concept au contraire est l'appropriation des aspects essentiels de l'objet saisi dans son devenir (Vygotski, 1026/2010). Dans *Pensée et Langage* (1934/1997), il établit des différences entre deux groupes de concepts : les concepts quotidiens et les concepts scientifiques.

Les concepts quotidiens sont appropriés dans la pratique quotidienne, hors d'un enseignement explicite. Ils sont produits spontanément, sans que le sujet ait conscience des opérations qui permettent leur construction. Ce sont des formes de pensée, de généralisation qui se construisent dans l'activité pratique et la communication directe avec d'autres. Au contraire, les concepts scientifiques, lorsqu'ils sont transmis scolairement, font l'objet d'un enseignement explicite et systématique dans le but d'amener le sujet à un usage conscient et volontaire de ses processus de pensée. S'il est très difficile de donner la définition d'un concept quotidien parce qu'il est non conscient, c'est justement par sa définition et par l'explicitation de ses opérations constitutives que commence l'enseignement d'un concept scientifique (Vygotski, 1934/1997, Brossard, 2008, Rochex, 1997).

Le développement de ces deux groupes de concepts suit une trajectoire inverse. Les concepts quotidiens se construisent du bas vers le haut alors que les concepts scientifiques se construisent du haut vers le bas, par l'intermédiaire des concepts quotidiens (Rochex, 1997). Ce qui fait la force des uns fait la faiblesse des autres, et inversement. Les concepts quotidiens sont pétris d'expériences et de déterminations concrètes, mais ils ont un faible niveau de généralité, alors que les concepts scientifiques sont d'un haut niveau de généralisation, mais sont coupés de l'expérience du sujet, du moins au début de leur appropriation.

> *On peut dire que la force des concepts scientifiques se manifeste dans la sphère qui est entièrement définie par les propriétés supérieures des concepts : le caractère conscient et le caractère volontaire, c'est justement là que les concepts quotidiens de l'enfant révèlent leur faiblesse, tandis qu'ils sont forts dans la sphère de l'application concrète, spontanée, dont le sens est déterminé par la situation, dans la sphère de l'expérience et de l'empirisme. Les concepts scientifiques commencent à se développer dans la sphère du conscient et du volontaire et poursuivent leur développement en germant vers le bas dans la sphère de l'expérience personnelle et du concret. Les concepts spontanés commencent à se développer dans la sphère du*

> *concret de l'empirique et évoluent vers les propriétés supérieures de concepts : le caractère conscient et volontaire* (Vygotski, 1934/1997, p. 373).

Pour Vygotski, il n'est pas question d'écraser ou d'éradiquer les concepts quotidiens pour les remplacer par des concepts scientifiques. Il n'y a ni rapport de successivité ni d'éviction entre ces deux groupes de concepts, mais un rapport dialectique d'unité et de discordance (Rochex, 1997). Vygotski (1931/1997) parle d'un seul système de concepts et de «passages de frontière incessants » entre ces deux groupes de concept (Brossard, 2008, 2012). Les concepts scientifiques jouent un rôle essentiel dans le développement. Leur acquisition et leur développement ne font pas disparaître les concepts quotidiens, ni leur usage. Le développement des concepts scientifiques prend appui sur les concepts quotidiens. En tant que généralisations de généralisations déjà cristallisées dans les concepts quotidiens, de généralisations de second ordre, ils permettent une reconceptualisation du savoir existant (Van der Veer & Valsiner, 1991). La caractéristique du concept scientifique est qu'il est médiatisé par un autre concept. Dans son rapport à l'objet, il inclut aussi le rapport à cet autre concept, ce qui constitue 'un système de concepts. (Vygotski, 1934/1995). « Le concept quotidien, en se plaçant entre le concept scientifique et son objet, acquiert toute une série de rapports nouveaux, avec les autres concepts et se modifie lui-même dans son propre rapport à l'objet. » (p. 380).

Les concepts quotidiens et les concepts scientifiques rendent compte de deux modes de pensée différents (Rochex, 1997). Aux concepts quotidiens, liés à l'expérience personnelle du sujet, il manque la visée et les instruments réflexifs permettant la prise de conscience et la formalisation. Leur faiblesse « se manifeste par une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire (Vygotski, 1934/1995, p. 275). Alors que les concepts scientifiques rendent possible cette prise de conscience et donc la réflexivité et la transférabilité parce qu'elle « repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise » (p. 317). Cependant, ces derniers « s'avèrent dans une situation non scientifique tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique » (p. 378). Ils ne permettent pas spontanément d'être reliés à l'expérience du sujet. « Les concepts scientifiques transforment les concepts quotidiens et les élèvent à un niveau supérieur en leur constituant une zone de proche développement » (p. 374). Les concepts quotidiens et les situations où ils sont opératoires peuvent en retour constituer une zone de proche développement pour les concepts scientifiques. « La véritable nature du lien qui unit dans leur développement ces deux lignes de sens opposé se manifeste dans toute son évidence : c'est celui qui unit la zone prochaine de développement et le niveau présent de développement. » (p. 323).

Ainsi, les concepts scientifiques ouvrent des voies de développement des conceptions spontanées et leur permettent de se transformer. Grâce à l'appropriation de ces concepts, le sujet pourra appréhender une situation personnelle comme une forme particulière de situation. Il pourra en saisir les déterminations les plus profondes et devenir un acteur plus lucide. Dans cette perspective, « l'activité théorique permet à ceux qui s'y adonnent d'appréhender des déterminations plus profondes, plus 'essentielles 'du réel » (Brossard, 2004, p. 175).

C'est la tension entre concepts scientifiques et concepts quotidiens qui est potentiellement génératrice de développement. Cette tension est une zone de potentiel développement interne, telle que définie par Brossard (2002) comme tension interne entre les concepts scientifiques et les concepts spontanés. Sa résolution permet de rendre conscients les concepts quotidiens en les inscrivant dans des réseaux de généralisation de

deuxième ordre en même temps qu'elle permet aux concepts scientifiques de transcender les concepts quotidiens et de permettre au sujet d'y recourir spontanément (Buysse, 2012).

Par la prise de conscience le concept peut dépasser son caractère spontané et non conscient, pour devenir conscient et volontaire (Vygotski, 1937/1985). Ce niveau de travail volontaire de la conscience permet au sujet de penser les objets du réel sans se penser en même temps lui-même dans ce rapport à ces objets (Vanhulle, 2002).

6.2 Développement et processus de formation professionnelle

Nous allons maintenant situer la question du développement chez l'adulte dans ce cadre théorique.

6.2.1 Le développement dans la formation professionnelle

Bien qu'il ne pensait pas que l'adulte ne se développe plus, Vygotski n'a pas exploré les conditions et les règles propres à un tel développement. Pour lui, à chaque âge correspond des formes spécifiques d'apprentissage dont les rapports avec le développement sont différents (Vygotski, 1934/1997). Yvon (2012) précise que si chez l'adulte les fonctions psychiques ont atteint un niveau de développement qui lui permet d'en faire usage de façon consciente et volontaire et que les apprentissages culturels n'ont pas le même effet chez l'adulte que chez l'enfant, ils ont néanmoins un effet sur son fonctionnement et sa structure psychique. Pour ce chercheur, les concepts quotidiens des adultes sont de nature différente que ceux de l'enfant. Les concepts scientifiques leur ont permis de d'acquérir un caractère conscient. « À l'âge adulte, concepts scientifiques et concepts quotidiens forment deux systèmes rivaux, deux réseaux de généralisation du réel. » (Yvon, 2012, p. 389). Les adultes résistent aux apprentissages scientifiques parce qu'ils remettent en cause leurs connaissances expérientielles. Cet auteur questionne alors la possibilité pour les concepts scientifiques de restructurer les concepts quotidiens de l'adulte.

Brossard (2002) affirme que l'appropriation d'un certain nombre de cadres théoriques, quand cela est demandé en formation, peut favoriser le développement des étudiants. Ces cadres sont proposés comme autant de figures de significations. L'intériorisation de ces cadres théoriques, considérés comme des médiateurs du développement professionnel, permettent potentiellement aux étudiants d'élaborer de nouvelles significations et d'accéder à une compréhension approfondie et à une attention plus consciente et volontaire aux phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. L'appropriation de systèmes de concepts scientifiques favorise la construction de nouvelles généralisations des concepts préalablement construits. « Elle apparaît en tant que généralisation de généralisation et non pas simplement comme nouveau mode de généralisation d'objets singuliers. » (Vygotski, 1934/ 1997, p. 391). L'appropriation de concepts scientifiques, comme processus de production-transformation est potentiellement génératrice de développement (Rochex, 1997). Elle permet une restructuration des concepts quotidiens, construits de manière non consciente et aléatoire au fil des expériences de chacun et vise ainsi le développement du sujet (Bulea, Bota & Bronckart, 2006). Elle peut ainsi potentiellement générer la transformation des généralisations précédentes, notamment celles construites spontanément par les étudiants au cours de leur scolarité ou dans leurs expériences de stage.

En suivant ces auteurs, nous pensons donc que les concepts scientifiques intériorisés peuvent provoquer, lorsqu'ils entrent en dissonance avec les concepts spontanés des étudiants, une zone de développement potentiel (Vygotski, 1934/1997). La résolution de cette tension interne est susceptible de générer de nouvelles formes de conscience et de donner lieu à une prise en charge plus consciente et volontaire de leurs propres processus de pensée. C'est pourquoi, avec Vanhulle (2009b), nous pensons que les savoirs scientifiques proposés en formation peuvent revêtir une fonction de restructuration de la pensée des futurs enseignants. Plus particulièrement, nous pensons que ces savoirs peuvent contribuer au développement d'une attention plus consciente et volontaire à des phénomènes de l'enseignement-apprentissage, telles ceux des inégalités scolaires.

« L'intériorisation n'est jamais synonyme de reproduction sur un plan interne d'activités et de structures élaborées de façon externe : le passage de l'inter-psychique à l'intra-psychique est toujours un processus productif, de développement et de transformation » (Rochex, 1997, p. 129). Les démarches d'intervention délibérée, telles que celles proposées à l'école ou en formation, mettent à disposition des élèves certains aspects des préconstruits socio-historiques à intérioriser (instruction), tout en fournissant en même temps les instruments qui vont permettre aux personnes de contribuer à la transformation de ces préconstruits (éducation). Elles instaurent ainsi une forme de contrôle social sur l'orientation des générations futures (Bulea, Bota & Bronckart, 2006).

Le but de la médiation reste son intériorisation par le sujet dans le sens où les savoirs proposés en formation le sont au titre de médiateurs de la restructuration de savoirs existants (Brossard, 2004). La formation implique des médiations sémiotiques, distinctes des conceptions spontanées et dont la fonction est la prise de conscience et la restructuration de ces dernières. Enseigner, c'est rendre accessible par des signes, ou pour reprendre l'expression d'Hofstetter & Schneuwly (2009), c'est "en-signer" l'implicite, le spontané, le non conscient.

Nous l'avons vu, le développement est de nature doublement sociale (Van der Veer & Valsiner, 1991 ; Rochex, 1997) : les instruments et les outils sont des constructions sociales et culturelles et leur appropriation ne peut se réaliser qu'au travers d'activités réalisées avec autrui. Ainsi, la formation ne peut se limiter à l'appropriation de concepts scientifiques, mais devrait permettre aux étudiants d'en "faire usage" avec leurs formateurs ou leurs pairs. Dans la perspective vygotskienne, l'apprentissage se réalise de l'inter-psychique vers l'intrapsychique, le processus interpersonnel se transforme en processus intra-personnel (Vygotski, 1930/1978), ce qui a permis à Vygotski (1930/1978 ; 1934/1997) d'énoncer la loi de la double formation : « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction inter-psychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, in Schneuwly & Bronckart, 1934/1985, p. 111).

Le développement humain comporte une dimension d'auto-propulsion qui se déploie en interaction avec les systèmes de formation (Bulea, Bota & Bronckart, 2006). Si c'est le sujet qui *se* développe, les actions de formation peuvent y contribuer. À cette fin, a formation est une intervention délibérée qui vise, au travers d'apprentissages, la transformation du sujet. Dans cette perspective, les savoirs théoriques proposés en formation visent la construction d'une tension au niveau intrapsychique dont la résolution est potentiellement génératrice de développement. Ainsi, la formation correspond à une

mise à disposition des étudiants de médiations multiples. Son rôle est de fournir des outils, dont l'appropriation est potentiellement moteur de développement, c'est-à-dire de transformations du fonctionnement mental et affectif des étudiants. L'appropriation des objets de savoirs élaborés culturellement et socialement, les outils et les instruments psychologiques, peuvent favoriser un agir plus conscient et volontaire tant à l'égard de son environnement que de soi-même. Dans cette perspective, le formateur joue un rôle actif (Vanhulle, 2005), il guide l'appropriation des médiations (dans le sens de collaboration, de faire avec), il offre un étayage à l'apprentissage (Bruner, 1983, 1996). Il propose des ajustements intersubjectifs, des médiations externes, qui réorientent les comportements et les connaissances de l'apprenant, pour autant que ce dernier soit lui-même engagé dans les processus médiateurs, dans l'intersubjectivité (Wertsch, 1985, cité par Vanhulle, 2005).

6.2.2 Sens et signification

Dans *Pensée et Langage*, Vygotski (1934/1997) affine sa théorie de la sémiotique du langage en centrant son intérêt sur la question spécifique de la signification. Plutôt que de chercher à comprendre les relations entre appropriation des outils et développement des fonctions psychiques, il va faire porter son analyse sur la structure des outils, des signes et des systèmes de signes, ainsi que sur les transformations que leur intériorisation par un sujet va produire au niveau des fonctions psychiques (Moro & Schneuwly, 1997).

Le sens et la signification ne sont pas identiques. Le sens « représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience » (Vygotski, 1934/1997, p. 480). Il est dynamique, fluctuant et complexe. La signification n'est qu'une des zones de sens, mais elle est la plus stable, la plus précise. Si le sens change selon la situation, la signification demeure. « Le mot pris isolément et dans le dictionnaire n'a qu'une seule signification, mais cette signification n'est rien de plus qu'une potentialité qui se réalise dans le langage vivant, où elle n'est qu'une pierre dans l'édifice du sens (p. 481).

Le sens est plus large que la signification. L'élaboration du sens résulte de la transformation de la signification au niveau intrapsychique. La signification existe d'abord objectivement et ensuite pour le sujet (Vygotski, 1931/1978). La pensée du sujet s'inscrit dans sa conscience et la conscience donne une structure, une forme à la pensée, elle est partie prenante de la création de sens (Buysse, 2012) et c'est le sens qui contribue à construire de nouvelles significations.

La signification, présente dans des énoncés, est l'unité dialectique entre un acte de pensée et une forme langagière (Brossard, 2004).

> *A partir du moment où nous voulons communiquer notre expérience à l'aide d'un ensemble fini de formes langagières – et bien qu'il existe un nombre indéfini de formulations langagières possibles – nous procédons ipso facto à un travail de généralisation. (…) La signification d'un mot – unité dialectique d'une opération de pensée et d'une forme phonétique – est donc toujours une généralisation. (…) Si toute signification est une généralisation, la réciproque n'est pas vraie. Il existe d'autres formes de généralisation qui ne relèvent pas du langage. (…) Le concept est un cas particulier de signification* (Brossard, 2004, p. 51)

Dans le langage oral, la dimension communicative est rendue possible par une signification relativement stricte des mots, elle vise à être identique pour tous et à permettre la circulation des idées. Alors que dans le langage intérieur, il y a prédominance du sens sur la signification. Ainsi, la construction de sens divers attribués à un même mot,

à une même phrase, à un même signe, représente la formation d'une signification individuelle, particulière (Vygotski, 1934/1997). Le sens véhiculé par des productions textuelles ne se trouve pas dans le texte, il se construit dans les interlocuteurs au fil du développement du texte et dépend de l'individu sur lequel ce texte agit. « Le concept émerge et prend forme au cours d'une opération complexe visant à résoudre un problème, la seule présence de conditions externes et l'établissement mécanique d'une liaison entre le mot et les objets ne suffit pas à le faire apparaître. » (Vygotski, 1935/1997, p. 151).

> *Tout savoir, toute œuvre propose des clefs de compréhension qui sont autant de médiations à disposition pour donner un sens. Pour autant évidemment que l'on accepte que la compréhension ne peut être ni exclusivement le fait du sujet ni exclusivement le fait des propositions qui lui sont faites (…) nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanité déposés dans les œuvres de culture (…). Ce que finalement je m'approprie c'est une proposition du monde, celle-ci n'est pas derrière le texte, comme le serait une intention cachée, mais devant lui, comme ce que l'œuvre déploie, découvre, révèle* (Ricoeur, 1986, p.116).

Ainsi, le sujet produit du sens à partir des significations fournies socialement et celles qu'il a construites antérieurement. Les significations sont en lien avec le monde objectif et social, alors que le sens personnel est en lien avec la réalité de la vie du sujet. Le sens évolue constamment.

6.2.3 Écriture et significations

L'espèce humaine, organisée en groupes, a construit des outils, des systèmes de signes (langage) pour permettre aux individus d'entrer en relation avec leur environnement et pour assurer leur entente dans les activités collectives. Celles-ci, médiatisées par les pratiques verbales, sont une spécificité humaine sans équivalence dans les autres espèces. Ces activités collectives ont généré des traces matérielles et sociales (édifices, institutions…) ainsi que des traces inscrites dans des discours, dans des textes, c'est-à-dire des espaces gnoséologiques. Ces traces permettent la transmission de l'histoire des groupes aux générations suivantes. Ainsi, l'émergence des capacités humaines est le résultat de l'appropriation par les individus des significations socio-historiques qui sont déposées dans les œuvres ou reconfigurées et transmises par le langage. Par la pensée consciente, l'être humain peut opérer une action sur ces formations sociales. Il saisit et construit des représentations du monde, les organise en textes et discours, mobilise et constitue ainsi un nouvel espace gnoséologique qui marque la transformation d'un psychisme pratique en une pensée opératoire et consciente (Bronckart, 2004). L'être humain accède ainsi aux acquis de l'histoire humaine et peut les modifier en se développant lui-même. Il est à la fois produit de la nature dans l'évolution de la matière et être social capable de sémiotiser son environnement. Dans cette perspective, le langage est considéré à la fois comme un médium de traduction ou d'expression des processus psychiques, et à la fois comme un instrument organisateur de ces processus, sans pour autant exercer sur eux une influence déterministe (Bronckart, 1996).

Comme présenté plus haut, les savoirs professionnels se construisent et s'énoncent en lien avec la pratique professionnelle lorsque celle-ci permet au sujet d'en saisir les logiques constitutives et de se positionner en regard de ces logiques (Vanhulle, 2009b). Dans le cadre de l'approche historico-culturelle, cette prise de conscience des logiques constitutives des phénomènes de la pratique est rendue possible par l'appropriation de concepts scientifiques, organisés en systèmes. L'appropriation de ces systèmes de concepts favorise la construction de nouvelles généralisations des concepts préalablement

intériorisés (Vygotski, 1934/1997). Elle peut ainsi potentiellement générer la transformation des généralisations précédentes, notamment celles construites spontanément par les étudiants au cours de leur scolarité ou de leurs expériences de stage (Brossard, 2004). Ainsi, les cadres théoriques proposés en formation des enseignants constituent autant de figures de significations offertes comme des médiateurs du développement intellectuel et professionnel des futurs enseignants. L'intériorisation de ces médiateurs permet à l'étudiant d'élaborer de nouvelles significations et d'accéder à une compréhension différente des phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. Il peut porter sur ces phénomènes une attention plus consciente et volontaire. Les concepts scientifiques, lorsqu'ils sont intériorisés par l'étudiant, entrent en dissonance avec ses conceptions spontanées et cette dissonance constitue une zone de potentiel développement (Vygotski, 1934/1997). La résolution de cette dissonance, de cette tension interne est susceptible de générer de nouvelles formes de conscience et de donner lieu à une prise en charge plus consciente et volontaire de ses propres processus de pensée.

Notre intention est de mieux saisir les tensions provoquées par l'appropriation de concepts scientifiques en formation et les formes données aux résolutions de ces tensions. Autrement dit, nous cherchons à comprendre comment les savoirs théoriques de référence sont appropriés ou pas par les étudiants, les significations qu'ils construisent et la façon dont ces savoirs réorganisent ou pas leurs conceptions spontanées.

Dans le contexte de formation qui offre des significations à s'approprier, l'étudiant doit pouvoir (re)construire un système de pensée et d'action (Vanhulle, 2005). Par le langage, il va sélectionner certains éléments et construire des significations, c'est-à-dire un système de sens qui unifie les processus affectifs et intellectuels, puisque « toute idée contient sous une forme remaniée le rapport affectif de l'homme avec la réalité qui la représente » (Vygotski, 1934/1997, p. 61). L'élaboration des savoirs professionnels permet au sujet de se dégager des cadres de référence préconstruits et de les transformer en significations, de les faire passer du statut de savoirs extérieurs à celui d'outils de pensée (Vygotski, 1934/1997). Ces transformations se manifestent dans son discours.

Si l'intériorisation est un processus de transformation, le mouvement inverse l'est aussi. L'extériorisation, à savoir l'exigence d'explication des processus de pensée dans des formes communicables contraint la pensée et lui permet de se réorganiser, d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'autorégulation (Rochex, 1997).

> *Le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et du non-être) de la pensée dans le mot (...) Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie* (Vygotski, 1934/1997, p. 430-431).

Ceci est encore vrai quand il s'agit du langage écrit qui, adressé à un interlocuteur absent ou virtuel, requiert un mode de fonctionnement psychique spécifique, volontaire, conscient et réflexif, « un rapport méta-textuel à son texte » (Schneuwly, 1985). Le langage écrit, alliant contrainte et créativité, constitue un puissant médiateur de réflexivité, de travail intellectuel et de production de soi. Les savoirs proposés en formation, lorsqu'ils sont investis de sens et transformés en significations deviennent des outils de développement. Ils reconfigurent les connaissances antérieures, restructurent à la hausse les concepts spontanés et favorisent le retour du praticien sur sa pratique (Vanhulle, 2009b). L'apprentissage est un processus de prise de conscience subjective de la logique historico-

culturelle dans laquelle les objets de savoir doivent se construire (Buysse et Vanhulle, 2009). Le futur enseignant fait siens les outils culturels offerts par la formation et peut les investir pour organiser ses expériences professionnelles (Saussez & Paquay, 2004). Le processus de construction de significations à propos de l'expérience constitue une action médiatisée (Wertsch, 1985). L'individu agit avec des moyens de médiations et dans le cadre d'une activité discursive, lorsqu'il met en mot son expérience, il construit des significations. Ce processus est façonné par les outils culturels dont il fait usage.

Pour Vygotski (1934/1997), l'écriture procède d'un travail conscient et volontaire. La recherche du mot juste, le choix de la succession des idées dans l'ordre du discours, l'effort de représentation par la pensée de la situation et du destinataire et la lenteur inhérente à ce travail sont autant d'éléments propices à la construction de significations et à la réélaboration des expériences de formation. « Le motif d'agir langagièrement ne découle pas de la dynamique de la situation, mais de l'effort constant de l'énonciateur » (Schneuwly, 1985, p. 180). L'expression écrite, si elle procède de ce travail conscient et volontaire peut permettre l'anticipation du discours et la distanciation d'avec le texte. Dans ce cas, elle peut favoriser l'appropriation des savoirs et la construction de sens et donner naissance à la compréhension. De plus, quand une attention particulière est portée au langage, l'écriture participe au développement identitaire du futur enseignant (Cros, 2006) et à la professionnalisation de l'étudiant (Clerc, 2011, Morisse, Lafortune & Cros, 2011). L'écriture peut favoriser non seulement la compréhension et l'appropriation de savoirs, mais aussi, au travers des négociations de sens, la construction de significations. Ainsi la pensée s'incarne dans les mots. Vanhulle (2009a) a montré que ces significations sont d'autant mieux appropriées que l'engagement dans cette négociation transparaît dans des discours saturés d'opérations cognitives (restituer, reformuler, traduire…) et réflexives (juger, délibérer, négocier…).

Les processus de formation et de développement des étudiants peuvent donc se donner à voir dans leurs productions écrites au travers des significations qu'ils construisent, des transformations qu'ils opèrent sur les savoirs de référence proposés dans les cours, des tensions qu'ils expriment entre ces savoirs théoriques de référence en cours d'appropriation et les conceptions qu'ils ont construites spontanément au cours de leur parcours d'élève ou dans leurs premières expériences pratiques en stage ainsi que la façon dont ils tentent de résoudre ces tensions.

6.3 Conclusion

Le développement professionnel est favorisé par la capacité des étudiants à identifier en quoi ils se forment, ce qui les forme, comment ils se forment et pourquoi ils se forment. Leurs indécisions, leur disponibilité en formation et leur conscience des changements de conceptions qu'ils ont de l'enseignement et de l'apprentissage, comme les savoirs qu'ils construisent, sont autant d'indicateurs de leur développement. À ce sujet, les travaux de Marton, Quifang & Nagle (1996) ont montré que la nature des apprentissages identifiés par les étudiants était révélatrice de la profondeur de ces derniers. Ces auteurs distinguent deux niveaux d'apprentissage qu'ils relient à six conceptions possibles : trois pour le niveau de *l'apprentissage en surface* (augmentation de connaissances, mémorisation et application) et, trois pour le niveau de *l'apprentissage en profondeur* (compréhension, changement dans la façon de voir quelque chose, changement en tant que personne). Les étudiants qui identifient et formalisent des changements dans leurs conceptions sont probablement ceux

qui se sont approprié en profondeur les cadres théoriques proposés par la formation. Le fait qu'ils puissent l'énoncer est un indicateur de leur investissement en formation.

La posture, comportement spécifique des étudiants en formation, est une conséquence de leur rapport au savoir (Rebière, 2001) et s'inscrit nécessairement dans un rapport au savoir. Plus particulièrement, leur capacité à mettre en œuvre des processus de secondarisation est aussi un indicateur de leur développement professionnel. Les interventions de formation visent non seulement le développement professionnel des futurs enseignants, mais aussi celui d'une posture intellectuelle qui leur permette d'identifier les éléments essentiels et généralisables dans les situations de formation d'abord et dans les situations de travail ensuite. C'est-à-dire le développement de processus de secondarisation comme capacité à se ressaisir des objets et des expériences pour les questionner, les décontextualiser et les reconfigurer (Bautier & Rochex, 2004). Cette posture devrait ainsi favoriser le développement d'un rapport au savoir plus épistémique et moins utilitariste, tant face à la formation que vis-à-vis des apprentissages de leurs élèves. Enfin, si l'enseignant doit permettre à ses élèves de construire cette posture, il semble nécessaire qu'il se l'approprie, qu'il en soit conscient et qu'il puisse l'expliciter.

L'appropriation de cadres de pensée qui font usage de savoirs théoriques de référence et proposés dans une perspective développementale nous semble représenter un réel garde-fou contre la construction de ces *doxas* pédagogiques (Crinon, Marin & Bautier, 2008) génératrices de pratiques potentiellement différenciatrices et participant à la construction des inégalités scolaires. C'est dans cette perspective que notre équipe de formateurs responsable des modules de formation *enseignement, apprentissage et évaluation* à la HEP du canton de Vaud, choisit et propose aux étudiants des cadres théoriques de référence à s'approprier. Dans la suite des travaux de Vygotski, nous considérons que ces derniers peuvent potentiellement restructurer les cadres de pensée de la personne qui se les approprie et lui offrir des outils pour analyser et réfléchir des phénomènes liés à l'enseignement – apprentissage.

7 Mieux comprendre les parcours de formation

Les interventions qui ont permis la production des données écrites analysées dans ce travail s'adressent à de jeunes adultes en formation à l'enseignement et sont conçues dans la perspective développementale décrite plus haut.

Cette recherche porte sur les effets de la formation à propos de trois modules donnés dans le champ transversal par l'unité *enseignement, apprentissage et évaluation*. Le plan de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité prévoit que les étudiants suivent chaque année un module sur ces thématiques. Ainsi, les traces des parcours de formation qui seront analysées ici sont des productions d'étudiants récoltées dans le cadre de ces modules, à savoir une production par semestre de formation, à l'exception du cinquième semestre.

Pour mieux saisir le cadre dans lequel s'insèrent ces modules, nous allons présenter brièvement la formation des enseignants des premiers degrés à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et décrire les dispositifs de formation mis en œuvre dans les modules concernés.

7.1 La formation des enseignants des premiers degrés à la HEP Vaud

La formation des enseignants des degrés préscolaires et primaires à la HEP Vaud dure trois ans durant lesquels l'étudiant alterne entre cours en institution et stages dans les classes du canton. Des stages ont lieu tous les semestres, le temps qui leur est consacré augmentant chaque année pour atteindre deux jours par semaine en troisième année.

Dès le début de leur formation, les futurs enseignants choisissent une mention, à savoir les degrés pour lesquels ils souhaitent se former (mention -2+2 *vs* +3+6)[16]. Ainsi, bien qu'ils obtiennent un titre qui leur permette d'enseigner dans les huit premiers degrés de la scolarité, les étudiants ne sont formés que pour les degrés choisis.

L'unité de formation est le module. Il vaut en moyenne cinq crédits et est généralement composé d'un cours magistral et de séminaires en plus petits effectifs. Les différents modules proposés aux étudiants sont très fortement colorés en fonction de la mention choisie (cours et séminaires adaptés) à l'exception d'un cours sur le développement de l'enfant, d'un cours d'histoire de l'éducation, des modules concernés par cette recherche (cours communs, séminaires par mention) et des séminaires d'intégration, unité de formation où les étudiants des deux mentions sont réunis. Dans les modules didactiques ou ceux liés à la gestion de la classe, les étudiants suivent des modules qui ne concernent que la mention dans laquelle ils sont inscrits. De plus, ce plan d'étude n'offre pas réellement d'apports spécifiques à propos des degrés enfantins.

En alternance avec ces modules qui ont lieu en institution, les étudiants réalisent des stages auprès de praticiens-formateurs qui les accueillent dans leur classe, et ceci tout au long de leur formation. Cette part de la formation représente un cinquième de leur temps.

Relevons que ce plan d'étude a fait l'objet d'une évaluation et de modifications récentes, notamment pour améliorer la formation spécifique en ce qui concerne les premiers degrés de la scolarité.

[16] 1H-4H *vs* 5H-8H, selon la nouvelle numérotation liée à HarmoS.

Ainsi, la part de la formation dont il est question dans cette thèse, à savoir celle des trois modules *enseignement, apprentissage et évaluation*, ne représentent qu'une petite partie de la formation des étudiants. Dans ce travail, nous interrogeons le rôle des savoirs théoriques dans la formation des enseignants. Ceci n'implique aucunement que nous niions le rôle dévolu à la part pratique de la formation, mais ceci n'est pas notre objet.

Dans la version des modules dont il est question dans cette thèse, un certain nombre de choix dans nos dispositifs de formation étaient la conséquence des prescriptions institutionnelles et du contexte politique dans lequel la HEP se trouvait à ce moment-là. Premièrement, nous avions le souci d'éviter le formatage des étudiants et leur avons proposé un nombre assez important de concepts théoriques issus de cadres différents. Ceci, notamment en réponse à une question du questionnaire qualité à propos de la variété des modèles théorique proposés dans les cours. Deuxièmement, dans le souci d'obéir à l'injonction de n'évaluer que les compétences des étudiants et dans l'impossibilité de visiter les étudiants en stage, nous avons privilégié, lors des certifications, des travaux écrits produits à propos de situations menées (ou prétendues menées) dans les stages. Nous reviendrons à la fin de cette thèse sur les adaptations de nos dispositifs que les analyses réalisées dans cette thèse nous ont suggérés.

7.2 Le dispositif de formation : trois modules

L'équipe *enseignement, apprentissage et évaluation* est en charge de trois modules consécutifs (un par année de formation) et annuels (du moins les deux premiers). L'objectif central de ces modules est de permettre le développement chez les futurs enseignants de leurs compétences à planifier, gérer, réguler et évaluer les apprentissages de tous les élèves. Dans la perspective historico-culturelle défendue plus haut, ces interventions visent l'appropriation par les étudiants d'un certain nombre de cadres théoriques proposés comme offres de significations et qui visent à permettre potentiellement aux étudiants d'une part, de reconceptualiser les concepts spontanés construits avant leur entrée en formation ou durant leurs expériences en stage.

En plus de ces concepts (ou systèmes de concepts) scientifiques, les formateurs proposent aux étudiants des outils médiateurs qui guident l'usage des cadres théoriques proposés et visent l'intériorisation d'un certain nombre de questions et d'opérations de pensée liées aux dimensions du travail enseignant traitées ici (questions pour analyser des tâches ou un objet d'apprentissage, scénario didactique, taxonomie d'habiletés cognitives, analyse de productions d'élèves…).

Chaque module est constitué d'un cours magistral qui présente, définit et explique les concepts-clés et d'un séminaire qui accompagne les étudiants dans leurs lectures, dans leur compréhension des concepts proposés dans le cours et dans leur appropriation des outils médiateurs qui visent le questionnement, l'analyse et la conceptualisation d'éléments liés à l'enseignement-apprentissage : l'analyse de tâches et d'objets d'apprentissage en première année, l'analyse d'interactions et des effets des interventions de l'enseignant sur les apprentissages des élèves en deuxième année, ainsi que l'analyse de leurs pratiques en troisième année.

Pour permettre au lecteur de prendre connaissance plus aisément les résultats de cette recherche, les contenus des trois modules de formation seront présentés plus en détails

dans les chapitres suivants, en lien avec l'analyse des travaux d'étudiantes produites dans chaque module. À ce stade, nous présentons de manière générale la thématique, les objectifs et les dispositifs de formation proposés.

Le premier module traite d'apprentissage et d'enseignement. L'objectif est l'organisation et la gestion des apprentissages, particulièrement du point de vue de l'analyse de tâches proposées aux élèves. Le cours propose un certain nombre de cadres théoriques issus des sciences de l'éducation et de la psychologie des apprentissages, dans le but de fournir aux étudiants des outils pour comprendre et analyser des phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. Dans le séminaire, les étudiants sont d'une part guidés dans l'appropriation de ces cadres théoriques et dans les lectures qui leur sont demandées, et d'autre part s'entraînent à identifier les apprentissages en jeu dans les tâches, à analyser des objets d'apprentissages et à préparer des situations d'enseignement-apprentissage qui poursuivent les objectifs définis dans les plans d'étude. Du point de vue des enjeux décrits plus haut, c'est dans ce module que nous visons la compréhension des malentendus véhiculés par certaines pratiques (et visibles dans certaines tâches proposées aux élèves) et qui sont source de difficultés pour certains élèves (par exemple l'habillage des tâches ou la multiplication de tâches qui brouillent et rendent invisibles les enjeux d'apprentissage).

Le deuxième module porte sur l'évaluation, la différenciation et les démarches formatives. Le cours fait une place importante à l'explicitation des prescriptions en vigueur dans le canton de Vaud et traite des différentes fonctions de l'évaluation, des enjeux et des modalités de la différenciation. Le séminaire met en œuvre un dispositif de formation de type *lesson study*[17], qui fait travailler les étudiants par groupe de quatre autour de deux tâches (un entretien individuel avec un élève autour d'une tâche de catégorisation et le jeu de la devinette avec toute la classe). Pour chaque tâche, les étudiants préparent et planifient leur intervention, la mettent en œuvre, l'enregistrent et rédigent un protocole des interactions, analysent leurs interventions et leur impact sur les apprentissages des élèves, puis préparent et planifient une nouvelle intervention qui intègre les résultats de leurs analyses. Ceci a lieu plusieurs fois de suite, dans une visée d'amélioration de leurs interventions ET pour permettre aux étudiants de mesurer leur progression et l'impact de leurs interventions sur les apprentissages des élèves. Ainsi, en regard des enjeux de formation exposés au chapitre 6, dans ce module nous visons à permettre aux étudiants de prendre la mesure des effets de leurs pratiques (ici, leur préparation de l'enseignement et leurs interventions durant les interactions avec les élèves) dans les apprentissages des élèves.

Le troisième module porte sur la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe, l'intégration de tous, la prévention de l'échec scolaire et de la construction des inégalités. Il met l'accent sur l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage et comprend un séminaire d'analyse des pratiques. Les objectifs de formation sont : mener des analyses réflexives rigoureuses sur des aspects précis de leur enseignement, guider les élèves dans leurs activités par des interventions appropriées, ainsi que détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage et les résoudre en utilisant les ressources appropriées.

[17] Le dispositif *lesson study* est d'origine japonaise et peut être traduit par *l'étude collective d'une leçon.* C'est une démarche de recherche-formation qui implique un groupe d'enseignants dans la planification, la mise en œuvre et l'analyse d'une leçon. La démarche vise l'amélioration des apprentissages des élèves par l'analyse systématique et collective d'une leçon.

Le séminaire se conduit sous forme d'analyse des pratiques professionnelles durant lequel chaque étudiant présente lors d'une séance une situation problématique rencontrée dans son stage. En regard des enjeux de formation que nous défendons, ce module vise notamment à permettre aux étudiants de dépasser les indices visibles des difficultés d'un élève (comportements, manque d'autonomie, origine socio-économique ou encore mauvaise volonté) pour chercher à comprendre la nature des difficultés de élève, à centrer leurs observations sur les apprentissages de l'élève et à élargir leurs hypothèses des causes de ces difficultés.

Tout au long de sa formation, le futur enseignant est conduit à rédiger de nombreux écrits de nature réflexive ou narrative (des rapports de stage, des dossiers comprenant des préparations, des récits et des analyses de leçon, des métatextes dans le cadre des séminaires d'intégration). C'est souvent lors de la rédaction de son mémoire professionnel que l'étudiant rédige pour la première fois de son cursus un texte de nature plus scientifique et se référant à des concepts scientifiques. Ce constat a d'ailleurs participé à la décision de notre équipe de demander aux étudiants de réaliser des fiches de lecture dans le cadre de nos modules.

La perspective historico-culturelle définie plus haut, et le rôle qu'elle permet d'allouer à l'écriture comme outil privilégié de formation, a conduit l'équipe de formateurs responsable de ces différents modules à demander aux étudiants des productions écrites de diverses natures. L'écriture revêt alors différentes fonctions telles que : garder une trace de ce qui s'est passé, s'approprier des concepts scientifiques, institutionnaliser certains acquis, expliciter ses processus de formation…

Par exemple, à la fin de chaque séminaire de première année, un étudiant rédige une synthèse du séminaire, en deuxième année, les groupes d'étudiants terminent un cycle d'étude à propos d'une activité par une fiche de synthèse à l'intention de leurs collègues, en troisième année, chacun produit le récit d'une situation problématique… C'est dans cette même perspective que dans les deux premiers modules, nous demandons aux étudiants de rédiger une fiche de lecture, et qu'à la fin de chaque module, chacun produit un bilan de ses acquis en lien avec le module concerné.

7.3 Des indices du développement professionnel des étudiants

Dans la perspective développementale que nous avons définie plus haut, l'appropriation d'outils, de préconstruits socio-historiques, par les étudiants peut jouer le rôle de moteur du développement professionnel des futurs enseignants. Cette appropriation va potentiellement constituer une zone de tension interne entre les conceptions spontanées construites par les futurs enseignants, non consciemment et au fil de leurs expériences de l'enseignement et de l'apprentissage et, les concepts scientifiques proposés en formation comme des offres de significations (Vygotski, 1934/1997). La résolution de cette tension est potentiellement génératrice de développement. Elle peut favoriser la prise de conscience des concepts spontanés et générer une réorganisation de la pensée.

Dans cette perspective, la formation propose des médiations, matérielles et humaines : les outils sémiotiques proposés d'une part, et les interventions des formateurs qui étayent l'appropriation de ces outils d'autre part (Bruner, 1996).

C'est dans les discours des étudiants que le formateur peut avoir accès à des indices des savoirs appropriés, de la forme donnée à ces appropriations, des significations construites par les futurs enseignants à partir de celles offertes en formation.

Repérer des indices du développement des futurs enseignants nécessite de prendre des informations à ce sujet et à différents moments de la formation, à propos : des savoirs de référence qu'ils convoquent, de la façon dont ils en font usage, de leur posture face aux phénomènes de l'enseignement-apprentissage plus ou moins critique ou empreinte de *doxas* pédagogiques, des dimensions de l'enseignement-apprentissage sur lesquelles ils portent leur attention…

Dans les textes qu'ils produisent, les étudiants décrivent leurs pratiques, racontent leurs conceptions, convoquent des savoirs de référence, les transforment, les traduisent avec leurs mots dans des perspectives plus ou moins opérationnelles. Ils font part de leurs désaccords, négocient les savoirs théoriques proposés par les formateurs, s'opposent parfois et donnent ainsi à voir les tensions et les obstacles qu'ils traversent.

7.4 Questions de recherche

Mieux comprendre les parcours de formation de ces futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité et les savoirs avec lesquels ils quittent la formation passe par la description de ces parcours, par l'identification des savoirs de référence convoqués. Le cheminement théorique effectué jusqu'ici nous permet de préciser les questions de cette recherche. Celles-ci s'articulent autour de deux axes, ou deux questions de recherche principales. Le premier axe traite de ce que les étudiants font des savoirs théoriques proposés en formation, ceux qu'ils s'approprient et comment. Le deuxième traite de ce que cette appropriation fait aux étudiants, à savoir l'évolution (ou pas) de certaines de leurs conceptions ou postures identifiées à l'entrée en formation.

1. *Comment les futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité s'approprient-ils les savoirs théoriques proposés sur l'enseignement et l'apprentissage ?*

    - *Quels savoirs s'approprient-ils, quels savoirs convoquent-ils, pour quel usage ?*
    - *Comment les étudiants traitent, s'approprient, transforment ces savoirs, quelles significations construisent-ils?*
    - *Construisent-ils des outils de pensée ou des certitudes, des doxas pédagogiques ?*

2. *Comment évoluent (ou pas) les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des finalités des premiers degrés de la scolarité chez les futurs enseignants de ces degrés ?*

- *Peut-on dégager des parcours typiques du point de vue de leur centration sur les apprentissages des élèves ?*
- *Quelles évolutions peut-on décrire du point de vue des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des inégalités scolaires et de la centration de leur attention au sujet des phénomènes d'enseignement-apprentissage ?*

La description des parcours de formation, du point de vue des questions posées ci-dessus devrait permettre de décrire et de mieux comprendre le rôle que peuvent jouer les savoirs théoriques de référence proposés en formation des enseignants des degrés élémentaires, lorsqu'ils sont appropriés par les étudiants, dans leur développement professionnel.

L'analyse des processus de formation se fera sur deux axes :

- L'axe *diachronique* nous permettra de rendre compte de trajectoires typiques, de décrire l'évolution de l'appropriation des savoirs théoriques et des conceptions du rôle de l'enseignant.

- L'axe *synchronique*, qui, par comparaisons entre étudiants, permettra d'identifier des indices de développement professionnel et des enjeux pour la formation. Dans cette partie nous identifierons les savoirs de référence convoqués dans leurs écrits et le rôle de ces savoirs dans la construction de leurs conceptions.

PARTIE III

Vers des indicateurs des processus de formation et de développement professionnel

> *« Le chercheur est toujours un philosophe qui, durant la recherche et la description, pense un phénomène; et sa manière de penser se fait sentir dans les mots qu'il utilise. »* (Vygotski, 2010, p. 196).

8 La méthodologie de recherche

Nous cherchons d'abord à comprendre comment les étudiants s'approprient les savoirs théoriques proposés en formation, la nature de ces appropriations, comment ils en font usage dans leur discours et la forme qu'ils donnent aux significations qu'ils construisent. Ensuite, nous croiserons ces premières analyses avec l'évolution de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, ainsi qu'avec l'évolution de l'objet sur lequel porte leur attention, plus particulièrement concernant les phénomènes liés à l'enseignement apprentissage et au rôle des pratiques enseignantes dans la construction des inégalités scolaires.

L'enjeu ici est de construire une méthodologie qui permette la compréhension des processus de formation et de développement des futurs enseignants, un outil qui tente de répondre aux manques relevés par Serres (2008) à propos de nos connaissances des parcours de formation des futurs enseignants, et à la nécessité exprimée par Vanhulle et Lenoir (2005) de développer des outils conceptuels et méthodologiques en vue d'améliorer notre connaissance des savoirs construits et utilisés par les futurs enseignants.

Plus précisément, cette recherche tente de dégager les réseaux de significations construits à partir de savoirs académiques proposés en formation (préconstruits), d'inférer des processus sémiotiques mis en œuvre, d'identifier les conceptions de l'enseignement-apprentissage construites, d'inférer des postures face à l'apprentissage et d'identifier des indices de développement professionnel.

8.1 Les caractéristiques de la recherche

Dans le cadre de l'interactionnisme social, il convient de trouver une méthode qui poursuive une voie moniste, matérialiste et dialectique. Dans cette perspective, nous distinguons le plan gnoséologique (les reconstructions cognitives par l'esprit humain) du plan ontologique (l'être) (Vygotski, 1926/2010 ; Bronckart, 2012 ; Schneuwly & Léopoldoff-Martin, 2012). L'être ne se réduit pas à ce que nous en connaissons, la pensée ne peut être confondue avec le vécu de cette même pensée (Bronckart, 2012). Les connaissances humaines, construites par l'agir et la pensée au travers d'interactions avec d'autres ou avec l'environnement, sont nécessairement partielles et imparfaites. Elles sont la conséquence des processus de discrétisation des attributs ontologiques de la matière, qui, eux, sont infinis et continus (Bronckart, 2002). C'est pourquoi, Vygotski propose d'élucider les conditions d'émergence et de fonctionnement de la pensée consciente (1925/1994). Ce travail se fait dans une dialectique entre individuel et collectif, dans une articulation permanente entre préconstruits socio-historiques, appropriations singulières et constructions de significations. Le social est à considérer aussi dans l'espace individuel, il ne peut être réduit au collectif. « Le social est aussi là où il n'y a qu'un individu avec ses vécus personnels » (Vygotski, 1925/2005, p. 346). La formation professionnelle, intervention volontaire et organisée, propose des significations aux étudiants. Ceux-ci se

les approprient (ou pas) et les utilisent ensuite dans leur propre espace gnoséologique et c'est l'articulation entre significations proposées et significations construites que nous souhaitons documenter. En référence à Bronckart (2002), le présent travail s'inscrit dans le cadre des recherches qui visent à comprendre les effets de la transmission des préconstruits sur la constitution et le développement des personnes. Plus précisément elle participe des recherches qui analysent les conditions de *développement* des personnes, du point de vue de l'appropriation par les futurs enseignants de ces préconstruits.

En référence à Vygotski (1926/2010), le chercheur doit déterminer l'unité de base de son analyse. Ces unités conservent les propriétés spécifiques du tout. Dans Pensée et Langage, cette unité est le mot. Ce dernier est l'unité de base de la conscience, de la pensée verbale, de la généralisation, de l'échange social. Dans notre cas, celui de la recherche des significations construites à partir des savoirs académiques de référence proposés, l'unité d'analyse est le texte. Durant l'analyse, les textes sont découpés en segments (une ou plusieurs phrases) constitués à partir de leur cohérence thématique et référentielle. Cependant, ce ne sont pas les segments en eux-mêmes qui nous permettent d'interpréter les significations construites par les étudiantes, mais bien les relations entre ces segments. À partir de ceux-ci, nous pourrons dégager des tendances dans le discours des étudiantes et de les catégoriser selon des types de textes et des types de postures adoptées.

La méthode est *indirecte* (Schneuwly & Léopoldoff-Martin, 2012) parce que nous tentons de comprendre ce qui se cache derrière les indices, les manifestations externes des processus de développement, dans notre cas, les processus d'appropriation des savoirs et l'évolution des conceptions, dont les productions écrites sont des traces à interpréter. Les méthodes *directes* rendent compte de l'expérience (ce que disent les sujets, ce qu'on enregistre par observation) et conduisent aux concepts, alors que les méthodes indirectes demandent une interprétation, une reconstruction d'un fait empirique qui s'appuie sur des connaissances ou des concepts. Il convient donc de distinguer l'objet empirique et l'objet théorique. La pensée, comme la mémoire, ne sont pas des objets ayant une existence matérielle réifiée. Pour respecter le principe du monisme matérialiste, nous les considérons comme des *néoformations*, des constructions socioculturelles, rendues possibles par la participation de l'individu à des activités sociales spécifiques, médiatisées (Rochex, 1996). Ces néoformations ne peuvent devenir objets de connaissance que par le biais de méthodes indirectes, par l'étude de leur rapport avec les médiations offertes. Pour Vygotski (1926/1994), le sujet de l'observation ne peut pas être considéré comme un observateur de son monde intérieur. Ses productions verbales ne rendent pas compte de son expérience, mais peuvent être traitées comme des réactions objectives d'un ordre second, indices des réactions internes et non observables.

Enfin, la méthode est *génético-comparative* (Schneuwly & Léopoldoff-Martin, 2012). Elle compare des étudiantes entre elles à différents moments du processus de formation et chacune avec elle-même à ces différents moments, permettant ainsi de comprendre la dynamique et les trajectoires de formation de ces futures enseignantes.

8.1.1 La recherche est qualitative

La recherche tente de saisir quelques parcours d'étudiantes du point de vue de l'évolution de leurs conceptions de leur rôle dans les apprentissages des élèves et ainsi à reconstruire le sens qu'elles construisent à ce sujet durant leur formation. Elle prend en compte la subjectivité des acteurs sans tenter de poursuivre une "objectivité" qui pourrait se révéler illusoire. La tâche centrale du chercheur est de réduire le donné, de construire

des données (Huberman & Miles, 2003). Pour ces auteurs, « la condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions "finales" et les vérifier. » (p. 29). Il s'agira donc de passer d'un objet donné à un objet construit par « une prise de distance interprétative toujours plus approfondie à partir des données brutes »» (Balslev, 2006, p. 78).

La qualité d'une recherche qualitative se mesure à l'aune des critères de validité, de fiabilité, de généralisabilité et de pertinence sociale (Huberman & Miles, 2003). C'est pour répondre aux deux premiers critères que nous nous efforçons de présenter dans le détail la démarche et les méthodes utilisées. C'est en regard du troisième que nous avons choisi un groupe d'étudiantes en formation et que cette recherche vise plus généralement l'amélioration de la formation. C'est-à-dire qu'elle n'est qu'un moment d'un processus d'aller-retour entre interventions et recherche. Enfin, du point de vue de sa pertinence sociale, la recherche s'inscrit dans une problématique vive, en lien avec les enjeux et les nouvelles prescriptions qui concernent les premiers degrés de la scolarité.

8.1.2 La méthode de recherche est descriptive et compréhensive interprétative

Cette recherche vise l'identification, la description et la compréhension de phénomènes liés aux processus d'appropriation/transformation (ou non) de savoirs de référence proposés en formation et de construction de significations. Les questions de recherche font alterner déduction et induction, elles empruntent aux questions posées dans les communautés scientifiques de référence tout en s'élaborant sur la base d'éléments nouveaux et spécifiques obtenus par l'analyse des données (Saada-Robert & Balslev, 2004). Le mouvement déductif permettra la mise à l'épreuve des cadres proposés et le mouvement inductif permettra de modifier ces cadres dans le but de produire des connaissances scientifiques (Saada-Robert & Leutenegger, 2002). Lors de la phase de construction de l'objet, le chercheur travaille avec des concepts délibérément ouverts, précisés et adaptés tout au long de la recherche. Les catégories d'analyse sont définies et redéfinies en fonction des lectures et des premières analyses. Ainsi, des données élaborées seront construites progressivement à partir des données brutes (Balslev & Saada-Robert, 2002).

Ainsi, la visée de la recherche est d'abord *descriptive*, elle permettra l'identification et la description de quelques parcours de formation typiques ainsi que le repérage d'éléments significatifs dans l'appropriation de savoirs académiques de référence et dans le développement des conceptions des futurs enseignants. La description débouchera sur l'identification des savoirs de référence convoqués par les étudiantes, de leur origine et de la façon dont ils sont traités dans les textes analysés. L'approche est *compréhensive interprétative* parce qu'elle met en œuvre un processus qui cherche à connaître une intériorité à partir de signes donnés par l'extérieur (Balslev & Saada-Robert, 2002, en référence à Dilthey, 1995). Cette analyse interprétative permettra d'initier une visée *explicative,* par la recherche de liens et d'interactions entre les différents phénomènes identifiés (parcours prototypiques, postures, appropriation des savoirs de référence, significations construites, développement de l'attention, évolution des conceptions).

8.1.3 La recherche articule comprendre et expliquer

Leutenegger (2009) a montré la nécessité d'articuler expliquer et comprendre. L'*interprétation* étant présente à tous les moments de la recherche, la dialectique explication/compréhension fait partie du processus dès la conception du dispositif de

recherche (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). La compréhension est comprise comme une des formes possibles de l'explication, celle « d'une explication causale systémique et symbolique portant sur des relations entre processus d'échanges de significations intervenant à l'intérieur d'un même système et définies en cours d'analyse » (Saada-Robert & Leutenegger, 2002, p. 23). Dans cette perspective les causes sont un réseau de conditions internes au système. L'analyse est fondée sur la mise en correspondance des différentes parties du corpus. Elle fait émerger (mouvement inductif) des dimensions génériques ou spécifiques des parcours de formation d'étudiantes, du point de vue de leur appropriation des savoirs de référence, mais en même temps, elle recourt à des théories existantes (mouvement déductif) pour interpréter ces différentes dimensions.

La recherche / interprétation des conditions de construction et de développement de significations par les étudiantes relève donc d'une démarche de *compréhension* qui se donne des points d'appui au travers d'explications causales :

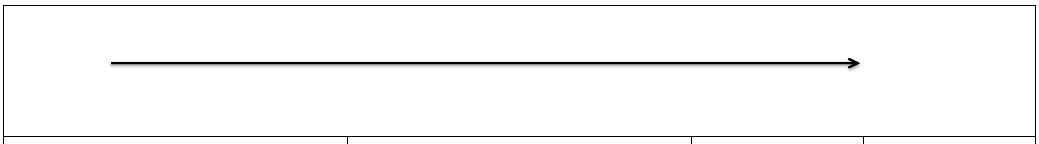
> *L'humain s'approprie et intériorise des significations déjà construites, qui le dotent d'une pré-compréhension de l'univers qui l'environne ; il peut ensuite faire abstraction des aspects sémiotiques et contextualisés de ces significations pour construire localement des réseaux locaux de connaissances logiques, relevant de l'explication causale ; et il exploite en retour ces connaissances pour tenter de mieux comprendre les propriétés de l'univers ou encore la signification de la dynamique dont il est issu.* (Bronckart, 2002, p. 28).

8.1.4 La recherche est longitudinale

Nos questions de recherche articulent l'identification des significations construites par les étudiantes à partir des savoirs académiques proposés en formation avec l'évolution de leurs conceptions et le développement de leur attention. Pour saisir cette évolution et pour permettre de répondre au besoin de mieux saisir les parcours de formation par la modélisation de trajectoires typiques (Serres 2008 ; Serres & Ria, 2007), la recherche est conçue dans une perspective longitudinale.

La prise de données s'est faite durant les trois ans de la formation. Les données sont des écrits rédigés par les étudiantes dans le cadre de leur formation (fiches de lecture, bilans de formation et réponses à une question d'examen), écrits produits dans le cadre de la formation et non pas provoqués pour les besoins de la recherche. Les fiches de lecture répondent à la visée d'appropriation de savoirs théoriques par les étudiantes, alors que les bilans de fin de module visent plutôt la prise de conscience par l'étudiante de ce qu'elle a appris, de comment elle a appris, et de l'évolution de ses conceptions. L'alternance entre fiches de lecture (appropriation de savoirs) et bilans de formation (indices de développement) permettra de dessiner des parcours articulant ces deux dimensions. Les données sont produites dans le cadre de modules annuels en lien avec la thématique enseignement/apprentissage et sont récoltées une fois par semestre, à l'exception du 5^{e} semestre. Ainsi, les données se répartissent de la façon suivante dans le cursus de l'étudiante :

Tableau 2. Répartition des données dans le cursus de formation



Module 1		Module 2			Module 3
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Fiche de lecture 1	**Bilan 1** **Examen**	**Fiche de lecture 2**	**Bilan 2**		**Bilan 3**

Ces données et leur contexte de production seront décrits plus bas. Auparavant, il convient de présenter les travaux qui nous ont permis de construire notre méthode d'analyse des données.

8.2 Les travaux fondateurs de la méthodologie

Le chercheur ne travaille pas seul, il s'inscrit dans un certain nombre de filiations, de travaux qui ont nourri sa réflexion, son questionnement et la construction progressive de son cadre d'analyse. Ainsi et avant de décrire plus précisément le déroulement et la nature de l'analyse des données, il convient de les situer en regard des travaux qui leur ont permis de se construire.

8.2.1 La subjectivation des savoirs

Les travaux de Vanhulle (2009c) proposent une grille d'analyse des processus d'appropriation des savoirs de référence, parmi lesquels l'auteure identifie les processus *subjectivation* ou processus subjectifs de construction de significations en articulation avec des savoirs socialement construits proposés par des dispositifs de formation dans lesquels la lecture et l'écriture sont à la fois les enjeux de la formation et les instruments privilégiés de l'appropriation des savoirs de référence. Les processus de subjectivation concernent les formes données aux savoirs par les acteurs et s'inscrivent dans la zone interne de proche développement. Ces processus se caractérisent par une élaboration thématique qui articule des éléments issus de déterminations diverses orientant l'action et le discours sur l'action (savoirs de référence, pratiques, situations d'expérience, points de vue) et par le façonnage discursif de cette élaboration dans l'énonciation subjective (Vanhulle, 2009a). Comme l'être humain est capable de prendre ses propres généralisations pour objets de sa pensée, par l'écriture il se construit tout en construisant des savoirs. Vanhulle (2005) distingue ainsi *l'appropriation* de la *subjectivation* pour exprimer cette transformation des savoirs de référence en pistes pour penser de manière autonome.

La grille d'analyse des processus de *subjectivation* articule les postures énonciatives et les activités réflexives. Pour repérer ces deux dimensions, Vanhulle (2009c) analyse les écrits d'étudiants à l'enseignement selon les critères suivants :

- *Les topics ou thèmes traités*
  Ils concernent les réseaux de sens construits par les étudiants d'un texte à l'autre et en articulation avec les contenus traités collectivement.

- *Les activités réflexives*
  La première condition d'une véritable manipulation des significations, et partant, des connaissances, est une pleine attention – "mindfullness". L'apprenant attentif peut parvenir à manipuler les objets de savoir avec sagacité, esprit critique et scepticisme. Il émet des hypothèses sur diverses possibilités qu'éventuellement il vérifie par l'expérimentation. Il est sensible à des éléments contextuels et fait montre d'un degré élevé d'aspiration intellectuelle. Il met en branle des procédures réflexives particulières. Les activités réflexives engagent trois dimensions inter-reliées : *les intentions* : réception, appropriation et création de significations ; *les actes réflexifs* : guidage de la réflexion (planifier, évaluer, diagnostiquer), la reproduction, la délibération, l'élaboration de sens (interpréter, analyser, relier), le jugement (attribuer, prendre acte de, évaluer), la transformation (restructurer, reconceptualiser, aller au-delà) ; et *le foyer* de l'attention qui concerne soit le message, soit l'apprenant lui-même qui opère des retours sur ces idées, s'interroge (Sarig**,** 1996 ; Vanhulle, 2002, 2005, 2009c).

- *Les postures énonciatives*
  Ces postures concernent les différentes strates et stratégies du "je" réflexif et s'expriment au travers de modalisations discursives indiquant une implication de l'énonciateur dans son discours qui évalue et délibère au sujet de ce qui lui apparait comme vrai, juste, raisonnable ou pertinent (Vanhulle, 2005, 2009c). Les modalisations sont distinguées selon qu'elles sont *logiques* (proposition de lois générales, de règles, de vérités), *déontiques* (expression de valeurs ou de normes issues du monde social), *appréciatives* (issues du monde subjectif de l'énonciateur), et *pragmatiques* (expression d'intentions, de motifs, de raisons d'agir). Ces modalisations sont des formes de jugement, des appréciations qui s'expriment notamment au travers d'auxiliaires de mode (pouvoir, devoir, vouloir) ou de verbes tels que croire et douter, elles transparaissent aussi dans l'emploi du conditionnel, de certains adverbes et de certaines phrases impersonnelles (il faut, on doit, il est possible) (Bronckart, 1996, Vanhulle, 2009a, 2009c).

- *Les registres psychologiques et les "rapports à"*
  Le système réflexif est conditionné par des dimensions d'ordre cognitif (connaissances déjà construites), d'ordre affectif (désirs, blocages, frustrations…) et d'ordre volitif (projections sur l'avenir). Ces dimensions relèvent de "rapports" aux objets de savoir, à l'apprentissage, à l'école, à la formation (Barré-De Miniac, 2000 ; Vanhulle 2009c).

Ces travaux ont montré que les significations singulières construites par les étudiants sont d'autant plus appropriées que l'engagement dans la négociation de sens transparaît dans des discours saturés d'opérations cognitives et par une attention particulière portée au

langage (Vanhulle 2009a). Les opérations de pensée mises en œuvre par l'auteur du texte peuvent se caractériser par une réélaboration thématique (les contenus sont nommés, restitués, transformés…), par une articulation entre différentes sources convoquées (savoirs de référence proposés dans les cours, pratique, expériences…) et par la mise en forme dans le discours de cette élaboration, notamment dans l'usage des prises en charge énonciatives.

Nos questions de recherche ne sont pas orientées vers la *subjectivation* des savoirs, mais plus particulièrement vers leur *appropriation* par les futurs enseignants. Ainsi, la subjectivation est une des formes possibles que revêt l'appropriation. Nous retenons de cette grille d'analyse les dimensions liées aux postures énonciatives, dans le sens où la forme donnée à ces appropriations est reliée à la présence ou pas d'une prise en charge énonciative par l'étudiant. Nous retenons aussi les critères liés aux activités réflexives, mais nous les intégrons plus largement dans une catégorie "opérations cognitives" qui sera décrite plus loin.

8.2.2 La posture de secondarisation

Les travaux de Bautier, Rochex et Charlot (2000) sur le rapport au savoir ont identifié des postures plus ou moins propices à la réussite scolaire et à la formation professionnelle. Les auteurs ont défini deux logiques qui permettent de caractériser ces postures : la logique du cheminement et la logique de l'apprentissage. Un élément qui est constitutif de la logique de l'apprentissage est la capacité à adopter une posture de se*condarisation* (Bautier & Rocher, 1998 ; Bautier, 2005 ; Bautier & Goigoux, 2004).

Ces travaux ont montré comment, dans des situations empreintes de malentendus et où l'expérience de l'étudiant est sollicitée, certains parviennent ou pas à se détacher de leurs convictions, à confronter leur expérience à d'autres positions, à se ressaisir de cette dernière pour la décontextualiser, la questionner, la secondariser et la faire dialoguer avec d'autres sources de savoirs. Une difficulté majeure relève de la nécessité de conjuguer ce qui relève des savoirs et des concepts propres aux textes et aux auteurs avec ce qui relève de l'expérience ordinaire. Bautier et Rochex (1998) ont montré, au travers de l'analyse de dissertations de gymnasiens, que certains ne mobilisent qu'un seul de ces deux registres, au détriment du travail de pensée attendu. D'autres convoquent bien ces deux registres, mais sans articulation, sans se ressaisir de l'un ou de l'autre. Leur absence de maîtrise des savoirs de référence s'observe ainsi dans leurs citations ou leur traduction de ces éléments en lieux communs (processus de dé-théorisation). Parfois, d'autres étudiants démontrent un réel travail de pensée mais ne font référence qu'à l'expérience ordinaire. Enfin, certains convoquent, articulent et font dialoguer les deux registres, se ressaisissant de leur opinion ou de leur expérience à la lumière des théories et des concepts et revisitent ces derniers à l'épreuve de leur expérience. C'est cette dernière forme de travail de pensée qui est requise par le monde scolaire.

Nous retenons de ces travaux les indicateurs de cette posture de *secondarisation*, à savoir le fait de se ressaisir d'une expérience ou d'une situation observée en pratique pour la décontextualiser, la questionner et la faire dialoguer avec d'autres sources de savoirs, le fait d'identifier dans les situations de formation (lectures, cours, activités en séminaire) les éléments à généraliser et, le fait de se départir de leur opinion et de la revisiter à l'aide des concepts scientifiques proposés ou d'éléments tirés de leurs expériences pratiques.

8.2.3 Le développement de l'identité professionnelle

Riopel (2006) propose des indicateurs pour étudier l'identité professionnelle en construction : ce que disent les futurs enseignants de leur rapport à la profession, à la formation, à l'enseignement et aux contenus enseignés. Elle retient cinq dimensions :

- Le processus de socialisation (acquisition de la culture professionnelle);
- L'acquisition, la maîtrise et l'analyse des connaissances instrumentales et interactives (répertoire d'actions);
- La trajectoire personnelle et la préoccupation pour la définition et la défense de son groupe professionnel (comprendre son trajet de formation en fonction de l'espace-temps social et individuel);
- Le lien entre le rôle social et la personnalité de l'individu (manière d'être dans l'exercice du métier);
- La représentation de soi comme enseignant et de la représentation des enseignants et de la profession (rapports à soi, au travail, aux responsabilités, aux collègues, à l'école).

Ses travaux ont permis de montrer que l'engagement en formation était lié au processus de construction identitaire. Elle soutient qu'il importe que les étudiants restent indécis, demeurent disponibles, acceptent de faire des essais et ne restent pas fixés sur leur conception initiale du métier. Pour donner du sens à son parcours de formation, l'étudiant doit pouvoir saisir la dimension de soi qu'il investit dans son activité professionnelle, se situer comme un acteur de sa formation, se décrire comme une personne qui apprend.

Nous retenons de ces travaux l'importance pour l'étudiant de pouvoir prendre conscience qu'il se forme et comment il se forme. Autrement dit, le fait de pouvoir se décrire se formant et d'identifier ce qui change tant dans sa pratique que dans ses conceptions. Ce sont là des indicateurs de l'investissement de l'étudiant dans sa formation.

9 La nature des données

Partant du principe que la mise en discours favorise la (re)construction, par les étudiantes, des savoirs proposés en formation, c'est au travers de l'analyse de productions écrites que sont recherchés ces indices de l'appropriation de ces savoirs théoriques et de l'évolution de leurs conceptions et des dimensions sur lesquelles elles portent leur attention. La recherche s'articule à un dispositif de formation tel qu'il est pensé et organisé par l'équipe de formateurs en charge des modules concernés. C'est-à-dire qu'il y a bien intervention (au sens où la formation est pensée, organisée, en fonction de visées développementales identifiées), mais cette intervention n'est pas construite en vue de provoquer des données de recherche. Le but de la recherche est bien de documenter les processus de formation tels qu'ils peuvent être favorisés ou pas par le dispositif de formation existant. Ainsi, la recherche est effectuée en situation, elle se situe dans le milieu naturel des formés, le recueil de données a lieu sur le terrain et les données émanent de la formation elle-même (Bronfenbrenner, 1979).

Les données ont été produites par les étudiantes dans le cadre des modules sur l'enseignement-apprentissage et constituent des traces des effets de démarches d'intervention délibérée visant l'apprentissage et le développement des personnes en formation (Bronckart, 2004). Il s'agit de textes produits par les étudiantes dans des situations de formation. Est considéré comme texte, « *toute unité de production verbale véhiculant un message linguistique organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence* » Bronckart (1996, p. 137). Ces textes sont adressés et construits dans le contexte de formation concerné et les consignes sont élaborées par l'équipe de formateurs en charge de ces modules. Pour les besoins liés à cette recherche, la seule adaptation qui a eu lieu est l'homogénéisation des consignes entre les différentes années. À l'exception des extraits tirés de l'examen de fin de première année, ces écrits n'ont pas fait l'objet d'une évaluation, ce sont des travaux qui sont proposés dans le but de favoriser des processus de formation précis : l'appropriation théorique dans le cas des fiches de lecture et la prise de conscience de son parcours de formation dans le cas des bilans. C'est donc volontairement qu'ont été privilégiées les productions ne faisant pas l'objet d'une évaluation certificative, afin de limiter, tant que faire se peut, les biais liés à l'adressage de l'écrit ou au souci de répondre aux exigences de la formation plutôt que de mettre en œuvre des processus de formation.

Ces textes articulent des types de discours, « *des configurations particulières d'unités et de structure linguistiques* » qui peuvent entrer dans la composition de tout texte. Ils traduisent de mondes discursifs, « *c'est-à-dire des formations sémiotiques organisant les relations entre les coordonnées du monde vécu d'un agent, celles de sa situation d'action et celles des mondes collectivement construits* ». (Bronckart, 2001, p. 150). Le contenu sémiotisé peut s'organiser de quatre manières différentes selon que le monde discursif est de l'ordre du raconter (sémiotisation de l'agir fondée sur un ancrage temporel dans la situation d'action) ou de l'exposer (quand il y a distance temporelle) d'une part; selon que l'auteur du texte est impliqué dans le discours ou au contraire construire un discours autonome, d'autre part. Ceci conduit Bronckart (2001) à identifier quatre types de discours : le récit interactif (raconter impliqué) ; la narration (raconter autonome) ; le discours interactif (exposer impliqué) et ; le discours théorique (exposer autonome).

A priori, l'appropriation des savoirs de référence, et plus particulièrement des savoirs scientifiques, devrait engager les étudiantes dans des démarches intellectuelles et

discursives qui président à la manipulation de concepts ou de systèmes théoriques. Ceci devrait, du moins dans le cas des fiches de lecture, donner lieu à des discours théoriques. Si l'étudiante intègre une démarche critique, le type de discours relèvera alors de l'exposé, si elle argumente celui-ci, il devient plus interactif. Quand les savoirs sont construits à partir de l'expérience propre, ils conduisent alors à des récits interactifs. Si l'évocation de l'expérience conduit l'étudiante à raconter, le recours à des savoirs de référence implique l'exposé. Quand l'étudiante évoque ses propres expériences ou fait référence à sa trajectoire de formation, le récit devient souvent interactif, et la narration autonome. Quand elle expose ses propres conceptions, le discours est alors interactif. Quand elle tente des généralisations, le discours redevient théorique (Vanhulle, 2009a).

Ces données sont produites en lien avec des savoirs théoriques proposés dans les modules de formation. Elles permettent d'analyser ce que les étudiantes font de ces savoirs : tout d'abord, du point de vue des contenus de formation (ce qu'elles retiennent, ce qu'elles ont appris) ; ensuite des opérations cognitives qu'elles mettent en œuvre (restitution, synthèse, reformulation, analyse…) ; et enfin de l'usage qu'elles font des savoirs théoriques (les liens qu'elles établissent entre ce savoir et les phénomènes de l'enseignement-apprentissage, et plus largement avec leur profession, des conceptions qu'elles laissent voir).

Les trois types de données et leur contexte de production sont présentés ci-dessous.

9.1 Les fiches de lecture

Dans la perspective historico-culturelle, nous postulons que le mode de construction des concepts scientifiques nécessite une élaboration systématique et structurée par un système de concepts, sans référence à l'expérience concrète (Schneuwly, 2008 ; Vygotski, 1934/1996). La production d'une fiche de lecture s'inscrit dans cette forme d'apprentissage systématique. Ainsi, il est demandé à l'étudiante de s'approprier le contenu d'un ouvrage rendant compte de résultats de recherche. L'écriture devrait permettre à l'étudiante de sélectionner des éléments, de construire des significations et potentiellement se dégager des cadres de références préconstruits et de transformer les savoirs extérieurs en outils de pensée (Vygotski, 1934/1997). Si l'écriture est investie de cette façon, elle peut favoriser l'appropriation des savoirs, la construction de sens et la compréhension.

La fiche de lecture est un genre de texte[18] particulièrement utilisé dans le monde scolaire. Elle correspond généralement à un résumé des concepts clés ou des thèses développées par un auteur. Elle devrait permettre à un lecteur potentiel de saisir l'essentiel de l'ouvrage sans qu'il lui soit nécessaire de le lire, et à l'auteur de la fiche de produire un aide mémoire.

Du point de vue de la chercheuse, le choix des fiches de lecture comme premières données de la recherche permet d'identifier assez précisément les savoirs de référence proposés aux étudiantes. Toutes ont reçu le même texte d'origine et le fait qu'elles

[18] La notion de *genre de texte*, selon Bronckart (1997) désigne un ensemble de textes (oraux ou écrits) dont les similitudes sont suffisamment importantes pour qu'ils soient regroupés sous une même appellation stable (roman, recette, exposé, sermon…). Cette notion est issue de démarches qui ont constitué à décrire différents textes et leurs usages. Cependant, ces démarches n'ont pas permis d'aboutir à un classement stable et définitif des genres de texte et ces genres restent en perpétuel mouvement.

élaborent leur fiche à partir d'un texte écrit permet d'identifier assez précisément les attentes des formateurs en termes de contenu de la fiche.

En effet, durant la pause entre le premier et le deuxième semestre, les étudiantes produisent une fiche de lecture à propos de la partie 1 de l'ouvrage « Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle » coordonné par Bautier (2006a). Ce travail vise la compréhension des causes socio-historiques de la construction des conceptions du rôle de l'école maternelle. Les étudiantes réalisent un écrit de 2 ou 3 pages qui synthétise les idées centrales de l'ouvrage (quelles sont les thèses défendues par les chercheurs ? Quelles sont les questions qu'ils se posent ? Comment s'y prennent-ils pour y répondre ? Quels sont les résultats/réponses apportés par les chercheurs ?). Cette production ne fait pas l'objet d'une évaluation certificative. Les fiches sont lues et commentées individuellement par les formateurs et leur contenu est retravaillé lors d'un séminaire dans lequel nous identifions collectivement les éléments attendus.

Pour favoriser la comparaison entre la première et la deuxième année de formation, la deuxième fiche de lecture demandée porte sur une autre partie du même ouvrage. Ceci permet une analyse de l'évolution du traitement des savoirs de référence entre les deux fiches de lecture. C'est pourquoi, la consigne de cette fiche de lecture vise un travail de même nature que celle de la première année. Les objectifs de formation liés à cette deuxième fiche relèvent de la compréhension et de la prise de conscience du rôle des pratiques enseignantes dans la construction des inégalités scolaires.

La comparaison entre ces deux fiches de lecture permet d'identifier des ressemblances et des différences, des évolutions chez une même étudiante, à deux moments de sa formation (fin du semestre 1 et début du semestre 4).

9.2 Les bilans de fin d'année

Riopel (2006) a montré que pour s'engager en formation, l'étudiant doit pouvoir saisir la dimension de soi qu'il investit, se situer comme acteur de sa formation et se décrire comme une personne qui apprend. C'est pour favoriser ces prises de conscience que nous demandons, à la fin de chaque module, aux étudiantes de rédiger un bilan de leurs acquis du module. Dans ce bilan, l'étudiante nomme, décrit, explique ce qu'elle a appris, ce qui lui a permis d'apprendre, ce qui a changé, les liens qu'elle établit avec les dimensions de la pratique dont elle a fait l'expérience…

La consigne des trois bilans est chaque fois la même. Il s'agit de développer deux acquis du module en lien avec leur expérience en stage. La forme assez semblable de ces bilans permet entre autres d'identifier les savoirs de référence convoqués par les étudiantes et leur traitement, ce sur quoi porte leur discours, l'évolution de leurs–conceptions et la centration de leur attention.

Le bilan est rédigé par l'étudiante à la fin du module et ne fait l'objet ni d'une évaluation ni d'un commentaire de la part du formateur.

Si les fiches de lecture permettent d'identifier clairement la source proposée aux étudiantes, les bilans sont plus ouverts et bien qu'elles doivent se référer aux contenus du module, leur expérience en stage peut fortement varier. De plus, il n'est pas rare qu'elles fassent appel à des savoirs de référence issus d'autres modules de formation. L'intérêt majeur de ces bilans est qu'ils permettent de "tracer" le parcours d'une étudiante tout au long de sa formation. À ce titre, ils constituent les données les plus capables de répondre à

la dimension longitudinale de la recherche. De plus, les références aux différents apports de la formation, repérés dans les bilans, permettent l'identification du traitement des savoirs proposés par les étudiantes.

9.3 L'extrait de l'examen de première année

À la fin de la première année de formation, les étudiantes sont soumises à un examen certificatif dont un extrait vient compléter les données. Il leur est demandé de reformuler une citation de Schneuwly[19] (2008), de l'illustrer, de la commenter et d'établir des liens entre cet extrait et un élément observé ou mis en œuvre dans le cadre du stage.

Cette troisième source permet d'analyser la production d'une étudiante, en situation d'examen, par rapport à un savoir de référence imposé, alors que dans leurs bilans, elles choisissent les savoirs traités. L'analyse de cet élément sera essentiellement utilisée dans la dernière partie de ce travail pour comparer les productions des étudiantes de la volée concernée par la recherche avec celles d'une nouvelle volée ayant bénéficié de plusieurs ajustements du dispositif de formation.

Le croisement des deux premiers types de données (production contrainte à partir d'un texte donné, production plus libre permettant le choix des savoirs traités en lien avec les modules) s'inscrit dans les techniques de validation par triangulation (Mucchielli, 1996). Il vise à repérer le traitement des savoirs de référence proposés et les formes données aux significations construites par les étudiantes dans différents genres d'écrit et d'identifier d'éventuelles constantes qui apparaitraient chez une même étudiante, indépendamment des consignes et des contextes d'écriture.

9.4 Le groupe d'étudiantes qui a participé à la recherche

Le recueil des données est effectué auprès d'un groupe de 16 étudiantes au début de la formation. Les échecs et les changements d'orientation en ont modifié le nombre de la façon suivante :

- fin de la 1ère année : 14 étudiantes,
- fin de la 2e année : 12 étudiantes,
- fin de la 3e année : 10 étudiantes.

Ces étudiantes se destinent à l'enseignement préscolaire-primaire, plus particulièrement aux premiers degrés de la scolarité (degrés 1 à 4 HarmoS). Nous avons obtenu leur accord pour que leurs travaux soient utilisés dans cette recherche.

Le groupe a été choisi de manière aléatoire, c'est-à-dire qu'un groupe de séminaire de première année a été retenu. De plus, il s'agit uniquement d'étudiantes, ce qui n'est pas exceptionnel en ce qui concerne ces degrés.

[19] *« L'enseignement/apprentissage scolaire […] n'est efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'enfant et travaille sur des savoirs et savoir-faire dont les bases psychiques ne sont pas encore développées, ne sont pas encore arrivées à maturité. »* (p. 47)

10 Déroulement de la recherche et analyse des données

Ce chapitre raconte tout d'abord le déroulement de l'analyse, c'est-à-dire les différentes étapes qui nous ont menée du codage des données à l'identification des parcours de formation prototypiques. Ensuite, il présente les différents critères qui ont permis l'élaboration de la grille d'analyse et l'organisation de cette dernière. À la suite de la présentation de la grille, il sera question de trois dimensions qui ont fait l'objet d'une analyse particulière : la forme des significations construites (*doxas* pédagogiques, prescriptions, généralisations, outils de pensée…), la centration de l'attention de l'étudiante et la forme de relation construite entre théorie et pratique dans les textes. Enfin, il sera question du parcours accompli par la chercheuse / formatrice dans cette recherche qui porte sur des interventions de formation auxquelles elle participe.

10.1 Déroulement et étapes de l'analyse

La présentation du déroulement de la recherche se fait en quatre parties : le codage des données, la catégorisation des textes, la description des trajets de savoirs et, l'identification et la description des parcours de formation.

10.1.1 Le codage des données

D'un point de vue formel, les textes des étudiantes ont été analysés plusieurs fois, ajoutant, affinant ou supprimant des dimensions à chaque étape. Chaque année de formation générant de nouvelles données, les analyses se sont construites progressivement : chaque nouvelle donnée permet l'identification de nouvelles dimensions d'analyse qui s'ajoutent à celles déjà effectuées.

Dans les faits, les productions ont été découpées et codées et recodées jusqu'à satisfaction, à savoir jusqu'à ce qu'il soit possible de construire une cohérence entre l'analyse de différentes productions à la fois d'un point de vue diachronique et synchronique. Les données ont été codées et regroupées en fonction de leur moment de production, à savoir toutes les productions des étudiantes en réponse à une même consigne à un moment donné (bilans 1, bilans 2, bilans 3, fiches de lecture 1, fiches de lecture 2). Pour chaque groupe de données, nous avons attribué des noms différents aux étudiantes, afin ne pas influencer les analyses des productions successives d'un même sujet.

La première étape a donc consisté à coder les données par groupe de textes, en vérifiant que la grille d'analyse permet une comparaison (ressemblances et différences) entre les étudiantes à propos d'un même texte, entre les textes produits à différents moments de la formation et en réponses aux différentes consignes. Cette étape a débouché sur une stabilisation de la grille présentée plus loin et sur son application à tous les textes du corpus.

10.1.2 La catégorisation des textes

La première étape, à savoir le codage des différentes productions, a permis de grouper les textes des étudiantes et de dégager des catégories de textes pour chaque groupe de production (bilans 1, bilans 2, bilans 3, fiches de lecture 1, fiches de lecture 2). Les fiches de lecture ont été catégorisées à partir du critère spécifique de la nature de l'appropriation du contenu de l'ouvrage de référence, c'est à-dire en fonction des formes données à l'appropriation des savoirs théoriques proposés par les auteurs. Cette

catégorisation a été validée par le croisement entre ce critère et celui du traitement du discours. Les liens entre ces deux dimensions dans les fiches de lecture nous ont conduite à catégoriser les bilans de formation à partir du traitement du discours par l'étudiante dans son bilan. Là encore, les catégories ont été validées (ou corrigées) en fonction des autres dimensions de l'analyse. Ces catégorisations par groupes de texte nous permettent de situer une étudiante par rapport aux autres lors d'une production particulière.

Dans un deuxième temps, nous avons réattribué le nom de l'étudiante à chacune de ses productions afin de relever les changements qui interviennent au cours de sa formation dans l'appartenance à une ou l'autre de ces catégories pour chacun de ses textes.

Enfin, parmi les savoirs de référence convoqués dans les textes, nous avons repéré les savoirs académiques et identifié ceux qui étaient le plus souvent traités par les étudiantes.

Les différentes analyses présentées ci-dessous permettent de décrire deux éléments liées à l'appropriation des savoirs académiques et aux parcours de formation des futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité : le trajet des savoirs et les parcours de formation.

10.1.3 Les "trajets" de savoirs

Si les analyses des fiches de lecture permettent d'identifier la nature et la profondeur de l'appropriation des savoirs académiques, celles des bilans ont nécessité d'être abordées différemment pour saisir leur traitement des savoirs. C'est ce que nous avons appelé "trajet des savoirs".

Les bilans de formation s'articulent autour d'acquis du module nommés par les étudiantes. Pour chaque année de formation, nous avons relevé l' "acquis choisi" qui ressortait le plus souvent (la planification pour la première année, la métacognition pour la deuxième année et le questionnement de sa pratique en troisième année).

Ce choix émane de l'analyse des bilans et met en évidence l'élément qui semble avoir le plus retenu l'attention des étudiantes. Le codage des bilans, tel que présenté plus bas, permet de décrire le traitement de ce savoir par catégories de bilan, l'usage de ce savoir par les étudiantes et la construction de significations en lien avec ce dernier. Ainsi, chaque chapitre se termine par un exemple de ce que les différentes formes de traitement du discours et des contenus dans les bilans peuvent avoir comme conséquence sur les significations construites, sur les réélaborations thématiques proposées, à partir d'un concept ou d'une notion centrale proposée dans le module concerné.

Dans cette partie, nous cherchons à comprendre l'articulation que les étudiantes construisent entre les savoirs académiques proposés et leur expérience de la pratique. Nous relevons ainsi la façon dont l'étudiante "traduit" en gestes professionnels (généraux ou particuliers, prescriptifs ou négociables) les savoirs académiques ou l'usage de ces savoirs proposés en formation.

10.1.4 Les parcours de formation

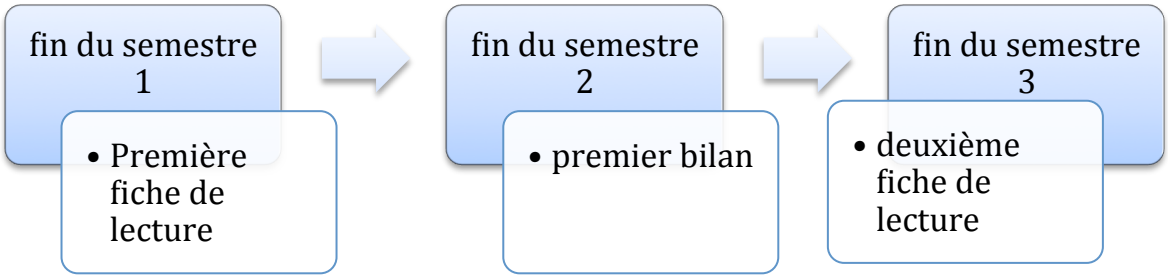
Les différentes analyses des productions d'étudiantes nous permettent d'identifier et de décrire des parcours de formation.

L'étape suivante a donc consisté à repérer les parcours de formation plus ou moins typiques qui ressortent de la catégorisation des textes. Les parcours ont été identifiés deux

fois, une première fois à mi-chemin de la formation (après l'analyse de la première moitié des productions) et une nouvelle fois en fin de formation (après analyse de l'ensemble des textes). La première version des parcours traite plus spécifiquement de l'évolution des étudiantes du corpus entre leurs deux fiches de lecture (semestre 1 et semestre 3), alors que la deuxième prend d'abord appui sur l'évolution entre les trois bilans de fin d'année. Le croisement de ces deux parcours permet de confirmer ou d'infirmer certaines tendances.

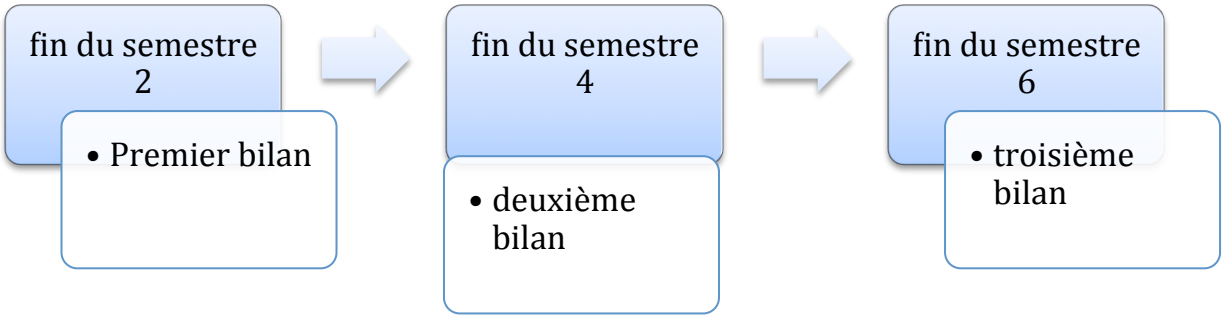
Les analyses de productions d'étudiantes au fil de leur formation permettent de décrire des parcours prototypiques et des parcours particuliers. En effet, l'appartenance à une ou l'autre des catégories de fiches ou de bilan, l'évolution de cette appartenance et celle de la centration de leur attention (ou pas) sur les apprentissages des élèves et la relation enseignement-apprentissage, font émerger des ressemblances entre les étudiantes. La description de ces parcours vise une meilleure compréhension de ce qui se joue entre l'étudiante, les savoirs proposés dans les cours, ses processus de formation et ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'analyse des parcours de formation à mi-chemin de la formation, c'est-à-dire après trois semestres sur six, prend en compte les productions suivantes :



Les parcours de formation décrits à ce moment de la formation sont plus particulièrement liés aux fiches de lecture et à la progression des étudiantes entre ces deux fiches, c'est-à-dire à l'évolution de leur appropriation des contenus de l'ouvrage de référence. La description des parcours à ce moment de la formation répond à la première question de recherche : *Comment les futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité s'approprient-ils les savoirs théoriques proposés sur l'enseignement et l'apprentissage ?* Ici, l'insertion du premier bilan vise alors à mieux comprendre, expliquer ou éclairer ces évolutions.

Dans un deuxième temps, les parcours de formation se sont construits à partir des trois bilans annuels, c'est-à-dire :



Ce deuxième volet permet de revisiter le premier. Plus particulièrement, ces parcours traitent de l'évolution des conceptions des étudiantes et du développement de leur attention. Ils apportent ainsi des éléments de réponse à la deuxième question de recherche : *Comment évoluent (ou pas) les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des finalités des premiers degrés de la scolarité chez les futurs enseignants de ces degrés ?* Cette fois, la prise en compte des fiches de lecture vient informer, confirmer ou infirmer certaines tendances observées.

La centration, alternativement sur les parcours en lien avec les fiches et sur les parcours décrits à partir des bilans, participe d'un procédé de triangulation des données (Mucchielli, 1996).

10.2 La grille d'analyse

Pour répondre aux questions de recherche l'analyse articule trois dimensions :

1. l'analyse du traitement du discours (structure des textes, opérations cognitives et prise en charge énonciative),
2. l'analyse du contenu thématique des productions (savoirs académiques de référence, savoirs issus de la pratique, points de vue personnels, récits de formation, projections dans la pratique future) et,
3. l'analyse du traitement de ce contenu thématique (registre premier ou registre second).

Ces différentes dimensions permettent d'une part d'identifier les savoirs théoriques de référence que les étudiantes retiennent, choisissent ou convoquent, et la façon dont elles traitent ou font usage de ces savoirs et, d'autre part de repérer l'évolution de leurs représentations et le développement de leur attention.

Ainsi, l'analyse du traitement du discours vise d'abord l'identification du travail de pensée mis en œuvre par les auteurs des textes en termes de processus de pensée : restitution, transformation ou appropriation. L'analyse du discours produit dans les fiches de lecture et dans les bilans de formation permet de repérer des indices sur la nature de l'appropriation par les étudiantes des savoirs académiques de référence (cadres théoriques, concepts scientifiques ou résultats de recherche) proposés par la formation.

Ensuite, l'analyse des textes rédigés par les étudiantes a pour but d'identifier les références convoquées en regard des les savoirs de référence proposés dans les modules de formation ou dans les ouvrages de référence. C'est la part de l'analyse qui porte sur l'identification des contenus thématiques convoqués dans les productions.

Enfin, l'analyse vise à saisir le traitement de ces contenus par les étudiantes.

Ainsi, la grille et ses différentes dimensions présentées ci-dessous se sont construites progressivement en lien avec les analyses.

10.2.1 Traitement du discours

L'analyse du discours porte sur trois éléments : la structure des textes, les opérations cognitives mises en œuvre dans les textes et la prise en charge énonciative. Le croisement de ces trois éléments permet de catégoriser les textes du point de vue du traitement du

discours. Ceci permet également d'identifier des postures, des façons de répondre aux consignes et d'aborder, de transformer ou de s'approprier les savoirs de référence.

La structure des textes

Les productions des étudiantes ont été découpées en paragraphes, puis en phrases. Ce premier niveau de l'analyse du traitement du discours relève les enchaînements entre les différentes phrases ou les idées énoncées par les étudiantes. Ainsi, les textes sont classés du point de vue des liens thématiques et linguistiques qui sont construits ou pas entre les différents segments du discours. Trois catégories sont retenues :

1. *La juxtaposition* : les énoncés sont juxtaposés, sans que de liens soient établis entre les différentes idées, ni que l'étudiante recoure à des connecteurs pour relier les phrases ou les paragraphes entre eux. Les textes classés dans cette catégorie enchaînent des énoncés qui semblent "empilés" et restent indépendants les uns des autres.
2. *L'articulation* : l'énonciateur tente d'articuler les propositions par le biais de liens établis entre les différentes idées proposées ou de connecteurs linguistiques. Cependant si dans ces textes les étudiantes établissent des liens entre les différents éléments énoncés, ces derniers sont présentés de manière successive.
3. *L'intégration* : l'énonciateur articule les idées et le discours explore une idée ou une proposition en convoquant plusieurs apports (théoriques, expériences…). Dans ces textes le discours est construit, le texte est *polyphonique,* il met en relation ou fait dialoguer les différentes voix en présence.

Les opérations cognitives

Les opérations cognitives sont des indicateurs de la construction de significations. Pour Brossard, « Effectuer une opération de pensée suppose que soient réalisées des mises en relation entre les différents concepts, à l'intérieur d'un système composant un domaine de connaissance » (2004, p. 134). Vygotski (1934/1997) a montré qu'il existe un lien étroit entre pensée systématique et pensée consciente. L'identification des opérations mises en œuvre et de leur nature indique la mise en relation de différents concepts. Par exemple, le fait de reformuler de différentes façons les relations entre différents concepts, nous permet d'inférer la construction d'une compréhension du système en question.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les liens entre les contraintes de l'écriture et l'effort de pensée que celle-ci suppose en font potentiellement un outil privilégié pour l'appropriation des significations offertes en formation. Goody (1978) a montré qu'il existe un lien essentiel entre certaines pratiques d'écrit et l'avènement de tout un ensemble d'opérations de pensée et de préoccupations. La signification n'est pas inhérente au référent, mais est rendue visible dans son usage (Bakhtine, 1984). La confrontation des significations intérieures et des significations des mots, du texte, implique une reprise, une reformulation, des compromis, des négociations, un passage qui constitue l'essence de l'activité de penser (Brossard, 2004). C'est cet effort de pensée et les opérations qui sont mises en œuvre par l'énonciateur qui sont inférées des discours des étudiantes. L'enjeu ici n'est pas de déterminer précisément des catégories d'opérations cognitives mises en œuvre, mais bien d'identifier leur présence et leur diversité.

L'analyse des discours des étudiantes permet d'identifier la présence d'un plus ou moins grand nombre d'opérations cognitives mises en œuvre dans l'écriture des fiches de

lecture ou des bilans. En référence notamment à Buysse et Vanhulle (2009), à Sarig (1996) et à Marton, Quifang & Nagle (1996), ces opérations de pensée, quand elles sont nombreuses et complexes, sont des indices de l'appropriation des savoirs de référence.

Pour qualifier les énoncés en leur attribuant des opérations cognitives, nous sommes partie notamment de la taxonomie des habiletés cognitives d'Anderson & Krathwohl (2000), des travaux de Vanhulle (2009) et de ceux de Bautier et Goigoux (2004). Le travail d'analyse nous a conduite à construire une typologie de ces opérations capable de rendre compte des similitudes et des différences entre les divers textes produits. Bien que certaines catégories d'opérations cognitives soient plus révélatrices que d'autres de l'appropriation par les étudiantes des savoirs théoriques proposés, nous avons renoncé à les classer en regard d'une échelle qui indiquerait la qualité ou la profondeur de l'appropriation des savoirs académiques par les étudiantes. Nous avons plutôt mis l'accent sur leur variété ou pas dans les textes analysés. Ainsi, ce sont la richesse et la diversité des opérations cognitives mises en œuvre qui sont considérées comme un indice de cette appropriation. Dans un deuxième temps, nous relierons le type d'opérations cognitives mises en œuvre avec les autres dimensions de l'analyse.

Les opérations cognitives de l'ordre de la restitution

La présence d'opérations cognitives qui semblent ne faire subir aucune modification aux savoirs d'origine ou aux expériences relatées, ni sur le fond, ni sur la forme (*restituer, narrer, décrire*) et qui ne portent pas de regard critique (affirmation) sur les éléments convoqués, ne permet pas d'inférer des processus d'appropriation des savoirs théoriques, ni des processus d'intériorisation des médiations offertes par la formation. Ces opérations cognitives ne relèvent pas de la *secondarisation* (Bautier & Goigoux, 2004). Marton, Quifang et Nagle (1996) ont montré que les étudiantes qui considéraient l'apprentissage comme permettant seulement d'augmenter leurs connaissances, faisant l'objet de mémorisation ou visant la reproduction, avaient une conception de leur apprentissage *en surface*. Si la restitution est une opération cognitive qui vise la reproduction des éléments restitués, elle peut se révéler erronée et trahir la source. Cependant, puisque c'est bien la restitution que l'étudiante tente de mettre en œuvre, nous la considérons comme telle.

D'autres opérations cognitives sont assez proches de celles relevées ci-dessus. C'est le cas quand les étudiantes portent un jugement en termes de vrai ou faux, sans argumentation (*juger, adhérer, rejeter*) ou qu'elles proposent un point de vue personnel juste affirmé souvent pour confirmer ce qui vient d'être restitué ou narré. Cette forme de "distance" prise par rapport au contenu précédent ne permet pas non plus d'inférer une appropriation ou une compréhension des savoirs convoqués ou des expériences relatés. En effet, ces opérations ne font subir aucune transformation aux savoirs convoqués.

Les opérations cognitives de l'ordre de la reformulation / transformation

Cette deuxième catégorie d'opérations cognitives fait subir un changement aux savoirs d'origine, soit parce que l'étudiante le formule autrement, dans ses mots de, soit parce qu'elle les transforme.

La *reformulation* diffère de la restitution par le fait que l'énonciateur utilise d'autres mots, d'autres formules que celles qui lui ont été proposées comme référent. Pour Jaubert & Rebière (2011), toute reformulation génère un déplacement de significations. Ainsi, la reformulation est un indice d'appropriation des savoirs de référence, de compréhension d'un concept ou d'un modèle théorique, parce que les significations s'affranchissent d'une

forme de mise en mots et que l'énonciateur semble comme libéré de cette forme particulière. Parfois, cette reformulation est erronée, elle démontre une mécompréhension des savoirs théoriques de référence, nous parlerons alors de *transformation* ou d'*arrangement.*

Parmi les opérations cognitives qui transforment le référent, la *traduction en prescription* ou *traduction en loi* est souvent présente dans les textes analysés. La traduction est définie dans le Nouveau Petit Robert (2008) comme l'action qui fait que « ce qui était énoncé dans une langue naturelle le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés. » Le dictionnaire établit des liens avec adaptation, paraphrase ou interprétation. C'est dans ce sens que nous considérons que l'action qui conduit une étudiante à transformer un élément théorique (conceptuel) en une projection pratique de nature prescriptive est de l'ordre de la traduction. Cette opération cognitive semble relever de l'objectivation des savoirs et est souvent associée à des modalisateurs *déontiques* ou *logiques.* Ce mouvement d'objectivation correspond au fait d'inclure les savoirs proposés dans son interprétation des événements et de leur donner un sens socialement acceptable, normé et semblant obéir aux conventions (Buysse & Vanhulle, 2009). Cette opération peut être révélatrice d'une forme d'appropriation partielle des savoirs de référence, passés par le filtre des conceptions de l'énonciateur OU d'une appropriation en cours, le souci de rendre opérationnels les savoirs théoriques l'emportant sur leur compréhension.

Les opérations cognitives de l'ordre de la compréhension

Pour Brossard (2004), « lorsque qu'un domaine de savoir est maîtrisé, celui qui a pour tâche de fournir une explication peut entreprendre son explication à partir de plusieurs points de départ conceptuels : un concept est un point à l'intérieur d'un système qui autorise plusieurs parcours possibles » (p. 136). Les opérations de pensée du type *reformuler*, *expliquer* ou *exemplifier* relèvent de l'explication. Ces opérations sont des indices de compréhension des contenus, d'appropriation des savoirs, de construction de liens entre les différents apports de la formation. Elles s'expriment au travers de métaphores, d'énoncés qui expliquent ou reformulent des éléments théoriques issus des cours ou des lectures, de références à des situations pratiques pour illustrer ou exemplifier des définitions ou encore pour justifier des acquis de formation.

D'autres opérations telles que la *généralisation* ou la *conceptualisation* sont des indices d'un haut degré de compréhension des savoirs théoriques. Quand ces nouvelles généralisations sont construites après analyse, elles démontrent la mise en œuvre de processus de secondarisation. C'est ainsi que nous avons différencié *résumer*, qui correspond souvent au simple fait de choisir et restituer des éléments issus du référent, de *synthétiser,* qui démontre une posture de secondarisation, parce que l'énonciateur construit des généralisations d'un ordre second, c'est-à-dire qu'il se détache du contexte (récit d'expérience) ou du référent (ouvrage de référence) pour n'en retenir que des éléments essentiels.

Les opérations cognitives de l'ordre de la construction d'un point de vue exotopique

Certaines opérations de pensée démontrent la construction d'un point de vue exotopique[20] et sont aussi des indices d'une posture de secondarisation. *Analyser, évaluer, discuter ou critiquer* sont des opérations de cet ordre. Pour argumenter (justifier de manière fondée) à l'écrit, le sujet doit s'instituer comme énonciateur à l'intérieur d'une communauté. Il prend part aux débats en cours, non pas au titre d'individu, mais comme sujet qui vise à donner les raisons de ses choix (Bernié, 2002). Pour le faire, l'énonciateur doit percevoir les champs en question, se les approprier et y trouver un intérêt. Ces opérations sont révélatrices de la construction de significations. Nous faisons l'hypothèse que l'expression des tensions révélée par ces opérations cognitives est indicatrice de tensions qui se jouent dans la zone proximale de développement de l'étudiante. Or, c'est justement l'identification et la compréhension des dimensions en tension qui informe le chercheur sur ce que deviennent les savoirs académiques proposés en formation. Il est évident que ces indices doivent être croisés avec d'autres, tels que le contenu thématique ou les formes de validation des savoirs convoqués, pour comprendre la nature des dimensions en tension chez l'énonciateur.

Les opérations cognitives qui révèlent le plus haut degré d'appropriation des contenus proposés par la formation sont celles qui, non seulement font apparaître des tensions dans la construction de significations par l'étudiante, mais qui montrent également un certain degré de conscience de ces tensions.

Les opérations cognitives qui démontrent la mise en œuvre de processus de secondarisation sont celles qui nous permettent le mieux d'inférer une compréhension en profondeur, une appropriation des savoirs de référence. Ces formes de traitement du discours témoignent d'une mise à distance des référents (savoirs théoriques, expériences pratiques…) qui permet à l'énonciateur de construire de nouvelles significations sur un autre plan. A ce sujet, la posture énonciative est aussi un indicateur de la secondarisation de l'expérience, de l'appropriation des savoirs, de leur subjectivation.

Prise en charge énonciative

À ces deux premières dimensions de l'analyse des discours, nous ajoutons l'identification dans les productions des étudiantes d'indices de la présence de l'énonciateur. Cette partie de l'analyse porte sur des indicateurs linguistiques du niveau énonciatif de l'étudiant. Nous recherchons la présence de l'auteur dans le texte (Kerbrat-Orecchioni, 1999) et ceci à différents degrés. Vanhulle (2009b) distingue ceux qui parlent ouvertement d'eux-mêmes de ceux dont l'attitude consiste à parler d'autre chose, mais en termes médiatisés par une vision interprétative personnelle. C'est cette dernière catégorie qui nous indique le degré le plus élevé d'appropriation des savoirs académiques par l'étudiant. De plus, la façon qu'a l'étudiant de se situer comme auteur de ses textes est un indice de la construction de son identité professionnelle (Barré-De Miniac, 2011).

Le passage des pratiques discursives ordinaires, quotidiennes à des pratiques plus élaborées, plus scientifiques suppose un changement de position énonciative telles que : - dépasser le point de vue singulier, anecdotique, affectif pour parler en tant que sujet

[20] Le principe *d'exotopie* est emprunté à Bakhtine par Bautier et Rochex (1998). Il exprime la posture propre à l'écriture et qui permet à l'auteur d'aborder son vécu ou ses perceptions internes pour s'en détacher et les traiter comme des objets de l'écriture.

capable de mobiliser des connaissances partagées et s'inscrire dans un groupe social ; - développer des énoncés qui dépassent son histoire singulière et présentent une forme de généralisation ; - passer du moi au je (Bautier et Bucheton, 1996 ; Jaubert et Rebière, 2011). La mise en œuvre de processus de secondarisation est un indice de ce passage.

Dans les productions analysées, en référence à Rabatel (2009) et aux travaux de l'équipe TALES (FNS, 2011), les énoncés sont distingués selon leur prise en charge énonciative de la façon suivante :

- La prise en charge énonciative (PEC) est assumée par l'énonciateur : les énoncés pris en charge par l'énonciateur en son nom propre (je) ou par le groupe d'appartenance (nous les étudiants, nous les enseignants) ;
- Le discours est externe, soit rapporté ou restitué (DER), soit repris ou cité (DE)
- Le discours exprime un point de vue imputé à soi (PDVs), c'est-à-dire que bien qu'émanant d'une autre source, il est compris et repris à son propre compte, Rabatel (2009) parle de prise en charge énonciative médiatisée, Vanhulle (2009a, 2009b) de subjectivation, parce que le niveau d'appropriation du discours d'autrui est élevé, le "je" disparait au profit d'un discours où l'étudiant semble "parler la langue" de l'auteur ou "parler le savoir" convoqué. Nous le distinguons d'un point de vue clairement imputé à autrui (PDVau) ou encore d'un point de vue polyphonique (PDVP), quand il y a dialogisme, co-construction du savoir.

La présence de modalisations dans le discours des étudiantes révèle aussi ce travail subjectif. Ainsi, nous relevons dans les discours les modalisations logiques, déontiques, appréciatives ou pragmatiques (Bronckart, 2006, Vanhulle, 2009c). Si ces modalisations sont d'abord repérées comme indices de la présence de l'énonciateur dans le discours, le nombre parfois important de modalisations *déontiques* dans les discours qui tentent de traduire en prescription pour la pratique les apports des lectures ou des cours a nécessité un codage spécifique. Bien que les modalisations déontiques puissent aussi traduire des jugements de valeur, leur utilisation, parfois massive et en lien avec des énoncés "prescriptifs" à certains moments du processus de formation, semble devoir faire l'objet d'un traitement particulier. Ceci sera traité dans la partie résultats et dans la discussion.

Synthèse de l'analyse du traitement du discours

Les trois dimensions décrites ci-dessus permettent de catégoriser les productions des étudiantes. Elles sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3. Analyse du traitement du discours

Structure du texte	**Opérations cognitives**	**Prise en charge énonciative**
1. *Juxtaposition* 2. *Articulation* 3. *Intégration*	Variété des opérations cognitives De l'ordre de : - la restitution - la reformulation/transformation - la compréhension - la construction d'un point de vue exotopique	"je" du récit Prise en charge énonciative (PEC) Points de vue personnels (PdVs ou PdVAu) Discours Externe Rapporté (DE ou DER) Modalisations (logiques, déontiques, appréciatives ou pragmatiques)

10.2.2 Analyse du contenu thématique

La classification du contenu thématique des textes des étudiantes nous a conduite à identifier quatre thèmes sur lesquels porte leur discours : les savoirs de référence, le point de vue de l'énonciateur, la pratique en stage et les processus de formation. Ces catégories n'ont pas été définies *a priori*, mais ont progressivement émergé de l'analyse. L'ensemble de ces thèmes possibles n'est utilisé que dans le codage des bilans, les fiches de lecture étant surtout centrées sur les savoirs de référence. Dans les fiches de lecture, c'est essentiellement les deux premiers thèmes qui apparaissent, alors que dans les bilans, toutes ces thématiques sont présentes.

Pour permettre de repérer rapidement le contenu thématique dans les textes, nous avons utilisé un codage en couleur décrit plus bas. Ce codage est aussi utilisé dans la présentation des résultats.

Les savoirs de référence

L'identification des savoirs de référence a fait l'objet d'un traitement différent entre les fiches de lecture et les bilans de formation. En ce qui concerne les fiches de lecture, les savoirs codés correspondent aux savoirs attendus. Il s'agit de repérer les différentes thèses défendues et les dimensions de l'analyse traitées par les auteurs. Nous avons relevé dans l'ouvrage de référence les éléments qui devaient idéalement se retrouver dans la fiche de lecture et nous avons comparé les fiches des étudiantes à ces attentes. Ainsi les fiches de lecture permettent une analyse comparative entre les savoirs proposés dans l'ouvrage (les attentes de la formation) et les significations construites par les étudiantes.

En revanche, la consigne des bilans (annexe 7) est plus ouverte à ce sujet et ne permet pas une comparaison aussi systématique entre significations proposées et significations construites. En effet, il est impossible de définir *a priori* les savoirs académiques de référence qui devraient y figurer. Ainsi, notre intérêt pour *ce que deviennent les savoirs de référence proposés en formation* nous a conduite à identifier, dans les discours produits, les contenus thématiques traités, à repérer les concepts retenus et leur traitement, ainsi que les référents convoqués, leur origine et la nature de la validation de ces référents (par affirmation, par soumission à l'autorité formatrice, parce que la pratique l'a démontré, parce que le sujet a souvent été traité…). Ces éléments nous permettent de déceler, parmi les savoirs théoriques ou institutionnels proposés, ce qui est porteur de sens pour l'étudiant, ce qui est considéré et reconnu comme savoir. Dans la perspective de décrire et de comprendre ce que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation, les savoirs convoqués (ou construits) dans les bilans sont repérés et codés à leur tour. Les passages des textes produits par les étudiants qui traitent de ces savoirs de référence sont codés en noir.

Si les savoirs convoqués dans les bilans sont généralement issus du module, la nature et l'origine de ces contenus varient pour un même intitulé. Ainsi, nous les avons catégorisés en fonction de ces deux paramètres et en tenant compte de leur traitement dans le bilan des étudiantes. Nous retrouvons ainsi des contenus issus des cours, des lectures, de l'expérience de l'étudiante, de ses observations en stage, des conseils du praticien…

Cette grille de catégorisation des savoirs, inspirée des travaux de TALES (FNS, 2011), nous permet d'attribuer les codes suivants à ces différents *savoirs* convoqués :

- **SRA** (savoirs de référence académiques), selon qu'ils sont issus des cours ou des lectures ;

- **SRInst** (savoirs de référence institutionnels), issus du prescrit (directives, plans d'études, lois…) ;
- **SRP** (savoirs de référence pratique), issus de la pratique, enseignés par les acteurs de la pratique (formateurs, praticiens formateurs, collègues…) ;
- **SRE** (savoirs de référence issus de l'expérience), issus de l'expérience propre de l'étudiant dans ses stages (pratique de l'étudiant ou observations).

Pour certaines de ces catégories, nous avons ajouté un élément sur la nature du *savoir* ou sur son origine. Ainsi, les SRA peuvent soit concerner des éléments traités dans les cours et séminaires, de l'ordre du conceptuel (SRAsc), soit des médiations, des savoir-faire, ou des apports présentés comme n'étant pas de l'ordre conceptuel (SRAc).

Les SRP sont parfois transmis par les praticiens (SRPpf), parfois par des collègues, des autres étudiants (SRPcol). Et les SRE peuvent être construits à partir de l'expérience de l'étudiante (SREe) ou à partir de l'observation du praticien en stage (SREpf).

Dans cette partie de nos analyses, nous cherchons à identifier non seulement les savoirs retenus, mais aussi la forme que leur donnent les étudiantes ainsi que les conceptions intuitives ou représentations sociales qui semblent faire obstacle à l'acquisition de savoirs théoriques (Beckers, 2007). C'est particulièrement au travers des définitions proposées par les étudiantes et des validations / invalidations de ces savoirs ou encore de la forme donnée à leurs projections vers la pratiques (certitudes, prescriptions ou points d'attention, questionnement) que nous pouvons identifier des éléments qui rendent visibles ces obstacles, sous la forme de contradictions, d'incompréhensions, d'adhésions ou d'oppositions assumées aux savoirs de référence proposés.

Le point de vue de l'étudiante

Dans les textes, l'étudiante peut faire état d'un point de vue porté sur une expérience, sur l'enseignement, sur un élève, ou encore à propos des savoirs de référence proposés. Le traitement de ce point de vue peut varier suivant qu'il est pris en charge et assumé par l'auteur ou qu'au contraire il surgit sans être problématisé. Ce point de vue est parfois un commentaire (ce que l'étudiante pense), un jugement (vrai ou faux), une critique ou encore le lieu d'une négociation de sens de la part de l'étudiante. Ces passages sont codés en rouge.

La pratique

Les références à la pratique peuvent être de nature différente. Nous avons retenu principalement trois façons différentes de le faire :

1. relater une expérience personnelle, particulière ou une situation observée dans le cadre de leur stage, (pour prouver, démontrer ou expliquer une référence à un savoir ou encore pour la questionner) ;
2. décrire une pratique "en général", des façons de faire génériques (les leurs ou celles de leur praticien-formateur) et ceci avec les mêmes intentions qu'au premier point ;
3. se projeter dans une pratique future, plus ou moins précisément et de façon plus ou moins prescriptive (traduite en marche à suivre) ou questionnée. La première forme est codée en bleu, la deuxième en bleu et en italique et la troisième en marron.

Les processus de formation.

Enfin, le contenu des textes peut faire référence aux processus de formation de l'étudiant. Il peut nommer (je sais ou je ne sais pas) ou décrire ce qu'il a appris, expliciter plus ou moins comment il a appris, ce qui lui a permis d'apprendre et relever les changements engendrés par la formation au niveau de sa pratique ou de ses conceptions. Ces passages sont codés en vert lorsque l'étudiant traite de ses acquis ou de ses processus de formation. A ce vert, nous ajoutons l'italique lorsque qu'il est question de changements observés par l'étudiant.

Résumé de l'analyse du contenu thématique et illustration

Les textes sont codés en couleurs selon la nature du contenu thématique et sont suivis d'un exemple tiré des productions des étudiantes :

a) référent issu du module ou des lectures

Exemple : En nommant les stratégies possibles de mise en œuvre de la tâche avant son déroulement, les élèves peuvent réfléchir sur la manière dont ils pensent résoudre la tâche.

Contestable : beaucoup d'enseignants de classe tiennent aussi ce genre de discours.

b) point de vue

Exemple : Il me semble indispensable de partager avec nos collègues les problèmes que nous rencontrons.

c) trajet de formation

Exemple : Durant ce deuxième semestre de cours et notamment en stage, j'ai pu constater que la planification est à la fois un outil et une clé pour l'enseignant.

d) *changements observés par l'étudiante*

Exemple : *En ce qui concerne la rédaction des objectifs, c'est spécifiquement lors du dernier stage que j'ai pu constater mes progrès en la matière, ainsi que leurs bienfaits sur les apprentissages des élèves.*

e) *récit de pratique en général*

Exemple : *De retour dans ma classe de stage ce printemps, j'ai planifié à l'avance chaque cours que je donnais.*

f) récit d'une pratique mise en œuvre ou observée

Exemple : Durant mon stage, j'ai donné une leçon d'arts visuels où j'ai raconté l'histoire d'une artiste.

g) projection pratique

Exemple : L'enseignant doit se renseigner sur l'objet d'apprentissage pour être au clair sur toutes ses facettes.

10.2.3 Traitement du contenu thématique des bilans

Une fois les textes codés selon la nature de leur contenu, chaque segment thématique est repris et catégorisé du point de vue de la nature du traitement de ce contenu. Il s'agit de repérer si le discours relève d'un registre premier, spontané, celui du raconter ou du restituer, et porte sur des éléments visibles, liés au *faire* de l'enseignant ou dans le registre second du questionnement, de la négociation, de l'analyse ou plus généralement de la secondarisation. Ce registre second est codé en gras, pour permettre d'identifier les productions des étudiantes, selon qu'elles se situent plutôt dans un registre ou dans l'autre. L'adoption d'un registre second, d'une posture de *secondarisation* est révélatrice de la construction d'un point de vue exotopique, de l'opération d'un changement de statut à propos des éléments convoqués dans le texte (savoirs issus des cours, des lectures, expériences, points de vue…). Ce registre transparait au travers d'opérations de décontextualisation, recontextualisation, reconfiguration (Bautier, 2005 ; Bautier & Goigoux, 2004).

Dans les cas où la codification laissait apparaître la nécessité d'une forme intermédiaire entre ces deux registres, c'est-à-dire d'un registre qui a quitté la seule restitution ou narration, sans pour autant que le discours puisse être qualifié de secondarisé, nous avons eu recours au soulignement.

Ainsi, les différentes parties (en général des phrases) des bilans produits par les étudiantes ont été codifiées de la façon suivante (un exemple est proposé entre parenthèses, bien qu'il soit délicat de justifier un codage indépendamment des phrases qui précèdent ou suivent celle proposée ici)[21] :

a) Le référent est issu du module ou des lectures (Savoir académique de référence)

L'étudiante se réfère à des contenus du module ou des lectures. Nous avons réparti les extraits de cette nature en trois types de traitement :

- le référent est restitué ou cité
  (Un de ces moyens est la métacognition.)
- le référent est reformulé ou transformé
  (Si certains élèves ne portent que très peu d'attention à toutes ces fioritures, une grande partie s'y attarde longuement.)
- **le référent est expliqué, questionné, problématisé**
  (Permettre à l'enfant de prendre du recul par rapport à la tâche grâce à ces questions lui permet de se concentrer sur les processus d'apprentissage, sur les habiletés qu'il doit mettre en œuvre.)

b) Le point de vue

Ainsi, dans la catégorie du "point de vue", l'étudiante prend en charge non seulement le discours, mais aussi son contenu. Elle exprime son point de vue ou ses interrogations. Les affirmations ou jugements de type vrai ou faux sont simplement indiqués en rouge, alors que quand l'étudiante explique, discute ou négocie le sens de ce qu'elle convoque, les énoncés sont considérés comme faisant l'objet d'une secondarisation (rouge + gras). Ainsi, nous avons les catégories suivantes :

[21] Un exemple de bilan codé est présenté en annexe 1.

- les points de vue affirmés, de l'ordre du jugement en termes de vrai/juste ou faux (J'ai trouvé parfois long d'écouter toutes les situations)
- **les points de vue qui démontrent une négociation, qui expliquent ou discutent les savoirs proposés ou les situations analysées**
  (Les deux raisons de cette absence de résultats concrets que je pense plausibles, seraient un manque de motivation des élèves – n'ayant pas envie d'apprendre – ou peut-être la difficulté de parvenir à trouver un compromis entre ce que l'élève perçoit et ce qui est vrai.)

c) Le trajet de formation

Dans la catégorie "trajet de formation", l'étudiante raconte, porte un regard ou analyse son parcours de formation, ses processus d'apprentissage. Elle rend alors visible des éléments liés à ce qu'elle a appris, la façon dont elle a appris ou encore ce qui lui a permis d'apprendre. Sont considérées dans le premier registre (vert) les affirmations du type "je sais" ou "je ne sais pas". Lorsque l'étudiante restitue ce qu'elle a appris, ce qu'elle retient, les passages sont soulignés en vert. Enfin, lorsqu'elle décrit comment elle a appris ou ce qui lui a permis d'apprendre ces segments sont mis en gras, indiquant la mise en œuvre de processus de secondarisation. Les extraits de ce type sont catégorisés de la façon suivante :

- trajet de formation : je sais *versus* je ne sais pas, référence au *faire*
  (J'ai l'impression que ces notions de compétences transversales et conflits cognitifs sont pour moi, aujourd'hui, acquises.)
- trajet de formation : ce que j'ai appris
  (Au fil des cours, j'ai compris que la planification était quelque chose de très personnel)
- **trajet de formation : comment j'ai appris, ce qui m'a permis d'apprendre**
  (En découvrant la taxonomie des habiletés cognitives proposée en cours, cela m'a permis de mettre des mots sur ce qui allait se passer au niveau cognitif chez les élèves pour apprendre.)

d) *Les changements observés*

En lien avec le trajet de formation et pour exprimer son parcours de formation, l'étudiante relève parfois les changements qu'elle peut observer durant l'année de formation en question. Ces changements identifiés peuvent être observés dans le cadre de leur pratique et rester de l'ordre du *faire,* ou ces changements ont trait aux conceptions de l'enseignement-apprentissage, à la posture de l'enseignant, aux compréhensions des phénomènes. Ainsi :

- *changement de l'ordre du faire ou changements juste affirmés*
  (A présent j'arrive à modifier quelques détails que je n'avais pas prévus à l'avance, ou tout bêtement, je change l'ordre dans lequel j'avais prévu de faire les choses avec les élèves.)
- ***Changements de l'ordre des conceptions, des compréhensions***
  (C'est donc plus tard que je me suis rendu compte que la réflexion et la planification des situations d'apprentissage sont vraiment nécessaires pour enseigner de manière efficace et pertinente)

e) *Le récit de pratique en général*

Dans la plupart des bilans, les étudiantes relatent des situations ou des pratiques en lien avec les stages. Une première façon d'aborder cette dimension pratique est le récit ou la description d'une pratique générique. Ces récits relatent parfois une pratique généralisée, voire idéalisée. Certaines étudiantes introduisent ces éléments pour illustrer une explication, pour démontrer une affirmation, ou encore pour faire la preuve d'un acquis. C'est le cas quand l'étudiante se détache de la simple narration et traite ces pratiques généralisées comme des objets de questionnement, les problématisent, ou les construisent comme des généralisations consécutives à la secondarisation des expériences. Ces récits peuvent donc être classés comme :

- *description de pratique générale, illustration, preuve, démonstration*
  (En effet, dans ma classe de stage, au CYP1, j'introduisais, la plupart du temps, mes activités par des discussions.)
- ***récit de pratique générale questionnée, problématisée***
  (Ils explicitaient avec plus de facilité ce qu'ils étaient en train de faire et ils s'auto-corrigeaient entre eux.)

f) Le récit d'une pratique mise en œuvre ou observée

La deuxième façon d'aborder la dimension pratique est le récit d'une situation singulière pour laquelle l'étudiante était soit observatrice, soit enseignante. Ces expériences particulières sont traitées comme les pratiques généralisées dans deux registres distincts :

- récit d'une situation tirée de la pratique, illustration, preuve, démonstration
  (Ensuite, nous avons fait un cercle et pris chacun un objet.)
- **récit d'une situation tirée de la pratique, questionnée, problématisée, secondarisée**
  (Dans ce cahier, il n'y a rien de beau, de joli ou encore d'utilitaire. Ce cahier est fait pour apprendre, comme l'indique son titre : j'apprends à découper, poinçonner, coller, scotcher, agrafer, trouer.)

g) La projection pratique

Dans ces passages, l'étudiante se projette dans une pratique future, plus ou moins généralisée. A partir des contenus du module, elle tente d'établir des liens avec la pratique, liens qui sont plus ou moins automatiques, prescriptifs ou objet de questionnement. Cette catégorie rend visible les généralisations construites à partir des savoirs de référence proposés dans le module. Ainsi, nous avons :

- des projections pratiques restituées ou limitées au *faire* (Il est préférable de limiter au maximum tous ces petits éléments qui permettraient à l'élève de sortir de l'activité)
- des projections pratiques qui traduisent les savoirs de référence en lois ou en prescriptions
  (Pour un bon apprentissage, il faut impérativement que l'élève y perçoive le sens.)
- **des projections pratiques sources de questionnement, expliquées ou discutées**

(Désormais, je sais que dans ma classe, je pratiquerai régulièrement la métacognition afin que les élèves s'approprient cet outil et puissent mieux comprendre le fonctionnement de leur pensée.)

10.2.4 La synthèse des bilans

Les bilans, catégorisés à partir de la nature de leur contenu et de son traitement, sont résumés dans des tableaux. Le codage des différentes parties du texte est reporté à raison d'un paragraphe par case. Les cases sont reliées par des → qui indiquent le sens du texte. Lorsque l'étudiante relie les paragraphes, par exemple via des connecteurs, la flèche se colore en "→".

Le codage des bilans selon ces différents critères, associé à l'identification des *savoirs* nommés, convoqués, ou dont il est fait usage dans le bilan, nous a permis de retracer le traitement ou le trajet des *savoirs* choisis comme acquis du module par les étudiantes. Ainsi, nous avons pu dessiner ces trajets, en construire des schématisations, qui peuvent s'exprimer comme dans cet exemple tiré du premier bilan de Lucie à propos de la « zone proximale de développement » (Lucie, B1. 1-25) :

ZPD → **Savoir de Référence Académique concept**	Commentaire personnel → Définition, citation de Vygotski **SRAsc (conflit cognitif)**	Lois pour l'enseignement → **Discussion reformulation** -	*J'ai essayé en stage* → **SRAsc (situation problème)** **Exemple tiré de la pratique** Récit + **analyse**	**Projection dans sa pratique future**

Nous pouvons ainsi relire le cheminement que Lucie construit à partir d'un acquis identifié comme ZPD, zone proximale de développement (**SRAsc**). Ce *savoir* est classé comme Savoir Académique de Référence, lié à une théorie présentée dans le cours. Après un bref commentaire personnel, l'étudiante définit le concept en citant l'auteur travaillé, c'est-à-dire Vygotski. Elle établit un lien avec un autre concept présenté dans le module, celui de conflit cognitif (**SRAsc**) et à partir de ce lien, elle énonce quelques lois, règles prescriptives, pour l'enseignement et l'apprentissage. Elle termine ce paragraphe en se **projetant** et **reformulant** ces lois d'un point de vue des difficultés que cela pose à l'enseignant. Lucie affirme alors dans une *description générale* le fait qu'elle a essayé en stage de mettre en œuvre des situations problèmes (**SRAsc**). Pour **exemplifier** son affirmation, elle fait le récit d'une situation qu'elle a conduite en EPS et ressaisit cette situation pour **l'analyser**. Ceci lui permet d'établir des liens entre les concepts convoqués et sa pratique en stage. Elle conclut sur une **projection** dans sa pratique future. Cette projection est classée « discutée, expliquée » parce que Lucie se réfère à l'analyse de l'exemple qu'elle vient de réaliser.

Cette synthèse des bilans permet de décrire les trajets de savoirs et de repérer les ressemblances entre les bilans de différentes étudiantes.

10.3 Identification de la centration de l'attention, des formes données aux significations construites et de l'articulation théorie pratique

Nous ne cherchons pas seulement à identifier les savoirs de référence convoqués par les étudiants et la façon dont ils se les approprient, construisent, transforment, mais aussi à comprendre l'évolution de la conception du rôle des savoirs et de celui de l'enseignant dans les apprentissages des élèves. C'est pourquoi à partir des codages effectués, nous relevons plus particulièrement trois éléments :

1. la centration de l'attention de l'étudiante : sur elle-même en tant que personne, sur elle en tant qu'enseignante, sur les élèves, les savoirs, les apprentissages ou encore sur la relation enseignement-apprentissage ;
2. le contenu des prescriptions, des *doxas* pédagogiques ou des généralisations surprenantes construites par les étudiantes ;
3. la façon dont les étudiantes convoquent ou pas les savoirs théoriques et l'usage qu'elles en font dans l'analyse de la pratique.

Centration de l'attention

Pour pouvoir mettre en regard la forme des discours produits par les étudiantes et la nature des significations construites à partir des savoirs théoriques de références proposés dans le module avec l'évolution (ou pas) de la conception que les étudiantes ont du rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves, les analyses sont complétées par l'identification de ce sur quoi porte leur discours en lien avec la relation enseignement-apprentissage. Il s'agit ici de repérer les éléments de cette relation sur lesquels elles portent leur attention. Cette analyse permet de décrire l'évolution de leur centration au cours des trois ans de formation et en regard des enjeux de cette formation décrits plus haut. Plus précisément, cette partie de l'analyse vise à identifier si et à quelles conditions leur attention se déplace en direction des apprentissages des élèves et du rôle de leurs choix pédagogiques et didactiques dans ces apprentissages.

Cette attention porte soit :

1. sur l'enseignant, ses actions, ses pensées, ses motivations. Dans ce cas, nous distinguons entre l'enseignant comme personne (dimensions affectives, motivations personnelles) ou comme professionnel (dimensions liées au métier),
2. sur les élèves, comme personnes (dimensions affectives et motivationnelles) ou comme apprenants (dimensions cognitives ou métacognitives),
3. sur les savoirs en jeu et les contenus des apprentissages,
4. sur les processus d'apprentissage,
5. sur la relation enseignement - apprentissage.

Les interventions de formation liées aux textes analysés ici visent le déplacement de la centration de l'attention de l'étudiant en direction des trois dernières dimensions relevées ici. La dimension longitudinale de la recherche permet d'identifier une éventuelle évolution de cette centration et de croiser cette évolution avec les autres éléments d'analyse mis en œuvre.

Formes données aux significations construites

Dans les discours des étudiantes, nous cherchons à identifier si les significations construites à partir des savoirs académiques de référence proposés dans les modules concernés sont de l'ordre :

- de la certitude, de l'allant-de-soi normatif, et dans ce cas nous nommons ces significations *doxas*,
- de la prescription, plus ou moins normative,
- du questionnement, de l'ouverture sur des alternatives possibles.

Pour relier la construction de *doxas* pédagogiques avec le traitement du discours et la nature de l'appropriation des savoirs de référence par les étudiantes, nous avons relevé systématiquement dans leurs productions les prescriptions et les *doxas* proposées. Dans leurs écrits, les étudiantes dévoilent leurs conceptions de l'apprentissage ou de l'enseignement. Nous retenons ici les conceptions, quand elles s'expriment sous forme de loi, de prescription ou de *doxa* et que ces dernières sont potentiellement génératrices de pratiques qui participent potentiellement à la construction d'inégalités scolaires.

Articulation théorie pratique

Dans les bilans, les étudiantes convoquent et font usage des savoirs académiques proposés dans la formation. Nous avons relevé la forme donnée à cet usage dans les liens qu'elles établissent avec des situations issues de leurs stages. Ceci constitue un indicateur du rapport aux savoirs théoriques et plus généralement à la formation qu'elles ont construit tout au long de leur formation.

10.4 Synthèse de la grille d'analyse

La synthèse des différentes dimensions de l'analyse est résumée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4. Grille d'analyse

<table>
<tr><th colspan="4">Traitement du discours</th><th colspan="4">Contenu thématique</th></tr>
<tr>
<td>Structure du texte

- juxtaposition
- articulation
- intégration</td>
<td>Opérations cognitives</td>
<td>Modalisations

- Logiques
- Déontiques
- Appréciatives
- Pragmatiques</td>
<td>Prise en charge énonciative

- Discours neutre
- « je »
- prise en charge</td>
<td>Savoirs académiques de référence

- du cours
- du séminaire
- des lectures
- autres</td>
<td>Point de vue

- de l'étudiant
- rapporté</td>
<td>La Pratique

- la sienne
- celle du praticien

- singulière
- générale</td>
<td>Le processus de formation

- contenu
- processus
- effets</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="4">⇓
Constitution de Grappes (par année de formation)</td>
<td colspan="4">Plus ou moins secondarisé, questionné, reconfiguré, subjectivé</td>
</tr>
<tr><td colspan="8">⇓
articulé avec</td></tr>
<tr>
<td colspan="3">Articulation théorie – pratique

- Usage des apports théoriques
- Usage de l'expérience pratique</td>
<td colspan="3">Forme donnée aux significations construites

- Certitudes, doxas
- Prescriptions
- Questionnement, alternatives</td>
<td colspan="2">La centration de l'attention

- Enseignant comme personne
- Enseignant comme professionnel
- Contenus de l'apprentissage
- Processus d'apprentissage
- Relation enseignement-apprentissage</td>
</tr>
</table>

10.5 Le parcours de la chercheuse et de la formatrice

Le choix de réaliser une recherche qui porte sur les interventions de formation auxquelles nous participons n'est pas sans conséquence, ni sur le processus de recherche, ni sur l'évolution des modalités de formation dont nous assumons en partie la responsabilité. Nous avons revêtu alternativement les habits de la formatrice qui se dote d'outils de recherche pour faire évoluer ses interventions et celui de la chercheuse qui tente de mettre à distance la formatrice et les changements de dispositif de formation pour analyser les données. Ainsi, nous pouvons relever de réels avantages à porter cette double casquette tout en identifiant les difficultés engendrées par celle-ci.

10.5.1 Une recherche au service de la formation

La recherche s'inscrit dans le travail d'une formatrice et d'une équipe de formation qui questionne, analyse et modifie régulièrement ses dispositifs de formation. Le premier objectif de cette thèse est bien de rechercher des pistes pour former au mieux ou pour mieux former les futurs enseignants à mettre en œuvre des pratiques qui favorisent les apprentissages de tous les élèves.

Nous avons participé à la construction et à la mise en œuvre des modules d'où proviennent les données analysées dans cette thèse. Ce qui nous donne l'avantage de bien connaître les raisons des choix de l'équipe, ainsi que les contenus des différents modules.

Ensuite, nous avons analysé les données dans la perspective de comprendre les difficultés que rencontrent les formateurs de l'équipe et celles des étudiantes à répondre aux objectifs visés.

Enfin, nos analyses ont généré des modifications assez importantes dans les modules adressés aux volées suivantes, particulièrement en ce qui concerne le module de première année.

Ainsi, dès les premières analyses, nos constats, nos nouvelles compréhensions, nos déceptions aussi, ont participé à l'amélioration des dispositifs de formation proposés dans les modules de l'équipe de l'unité *enseignement, apprentissage et évaluation* . Nous y reviendrons à la fin de ce travail.

10.5.2 Une recherche ralentie par sa forme et ses effets

Si cette implication particulière de la chercheuse dans les dispositifs de formation questionnés par cette recherche est avant tout un atout, surtout pour la formation, ceci n'est pas sans conséquence sur le travail de recherche.

Tout d'abord, le réinvestissement des résultats des analyses dans les modules de formation a par moment imposé un arrêt dans le processus de recherche. Ensuite, il a été parfois douloureux de poursuivre l'analyse des productions d'étudiantes de la volée concernée, alors que la volée suivante produisait de nouveaux écrits, souvent plus en correspondance avec nos attentes (c'est particulièrement le cas des fiches de lecture). La tentation était grande d'analyser ces nouvelles productions. Enfin, tant que les étudiantes étaient encore en formation, il était difficile d'analyser leurs productions en les traitant de façon totalement anonyme. Ceci est devenu possible quand elles ont quitté la formation et qu'après avoir changé plusieurs fois leurs noms sur les en-têtes des textes, nous arrivions enfin à ne plus savoir de quelle étudiante il était question.

10.5.3 Les parenthèses de la formatrice

Pour Vygotski : « toute expérimentation est une analyse en action comme toute analyse est une expérimentation en pensée » (1926/2010). C'est ainsi dans une perspective *clinique* que nous choisissons de rendre visible nos raisonnements, nos questionnements, nos remises en question, bref, le parcours de la formatrice cachée derrière la chercheuse. Pour Clot et Leplat (2005), la méthode clinique vise l'acquisition de connaissances sur une situation de travail. L'analyse clinique d'une activité nécessite la description en détail de cette dernière, afin de faire apparaître des significations qui ne sont pas directement lisibles pour l'observateur. Dans le cas de cette recherche, la chercheuse a incité la formatrice à expérimenter de nouveaux dispositifs sans se soucier des conséquences d'une évolution de

la formation sur la chercheuse "condamnée" à traiter les données issues des dispositifs abandonnés !

Pour favoriser la transparence des tensions entre la chercheuse et la formatrice, nous lui avons fait une place à la fin des chapitres qui exposent les résultats des analyses. Ces espaces poursuivent le double but de limiter les implicites qui pourraient demeurer à ce sujet et de communiquer et valoriser les effets du processus de recherche sur la formation.

Ainsi, dans ces passages exprimés en "je" et en *italique*, la formatrice fera part de son questionnement, de l'évolution de ses conceptions et de ses compréhensions à propos de la formation, de son propre développement, ainsi que des changements de dispositifs qui ont été proposés aux volées suivantes. Ce sera aussi le lieu de revenir sur le processus de recherche et les tensions qu'il a générées.

Ces "apartés" dans la présentation des résultats permettront aussi au lecteur de mesurer les conséquences du processus de recherche sur le travail au quotidien de la formatrice, sur l'influence des analyses dans la conception des dispositifs de formation et du coup sur les effets d'une telle démarche auprès de toute une équipe de formateurs.

PARTIE IV

RÉSULTATS, 1ère PARTIE :

Appropriation des savoirs académiques de référence

Cette première partie des résultats est structurée en trois chapitres : l'analyse de premières fiches de lecture, celle des deuxièmes fiches de lecture et l'évolution entre ces deux productions. Pour permettre au lecteur de saisir plus précisément le contenu des ouvrages à propos desquels ont été rédigées les fiches de lectures, nous avons mis en annexe une synthèse de ces derniers.

11 Appropriation des savoirs académiques de référence : la première fiche de lecture

La première partie de la recherche vise à identifier les savoirs théoriques de référence que les étudiantes s'approprient et la façon dont elles le font. Pour permettre de traiter cette question à partir de savoirs de référence définis *a priori*, le choix du traitement des contenus d'un ouvrage dans des fiches de lecture nous paraît pertinent. Ainsi, les savoirs de référence peuvent être clairement définis et les productions des étudiantes comparées à ces derniers. Pour permettre d'observer l'évolution des étudiantes dans ce type d'appropriation, les deux fiches de lecture ont répondu à une même consigne et au sujet d'un même ouvrage : La fiche de lecture présentée ci-dessous a été établie à partir de l'ouvrage : Bautier, E. (2006). (Éd.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale. (Partie 1 et partie 3)[22].

11.1 Les fiches de lecture

Comme expliqué plus haut, à deux reprises dans leur parcours de formation, à la fin du premier semestre et à la fin du troisième semestre, les étudiantes ont produit une fiche de lecture au sujet d'une partie d'un ouvrage. Plus précisément[23], il leur est demandé de présenter le texte, d'identifier les questions posées ou les thèses défendues ainsi que les réponses apportées par les chercheurs. De plus, il leur est demandé de relever en quoi cette lecture modifie leurs conceptions ou enrichit leurs compétences.

Ainsi, la première partie de la consigne correspond au genre de texte *fiche de lecture*, tel qu'il est souvent défini dans le monde scolaire, à savoir : une synthèse des thèses développées par un auteur dans un ouvrage et qui doit permettre au lecteur soit de saisir l'essentiel de l'ouvrage, soit de retrouver rapidement les éléments d'un texte pour s'y référer lors de travaux ultérieurs. Le traitement du discours dans ce genre de texte est généralement de l'ordre de l'exposé autonome. En revanche, l'ajout à la consigne de traiter des effets de la lecture sur leurs processus de formation ne correspond pas à une consigne classique de fiche de lecture et invite les étudiantes à s'impliquer dans le discours.

Les textes produits par les étudiantes font en moyenne deux pages et suivent plus ou moins strictement le canevas proposé.

[22] L'ouvrage, bien que dirigé par E. Bautier, a été rédigé collectivement. Les auteurs qui ont participé aux recherches qui le nourrissent et à son écriture sont : O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joigneaux, J. Le Breton, C. Passérieux et C. Thouny.

[23] La consigne est en annexe 2.

11.2 Ce qui devrait être approprié par les étudiants

Pour permettre d'identifier plus précisément les éléments attendus dans ces fiches de lecture, nous avons synthétisé la partie 1 de l'ouvrage de référence : *Quel est l'univers de l'école maternelle ?* (Annexe 3). Ceci nous a permis de mieux cerner les éléments essentiels en termes de savoirs à s'approprier pour pouvoir les identifier dans les productions des étudiantes.

Tout d'abord, dans cette première partie de l'ouvrage dirigé par Bautier (2006a), les auteurs défendent trois thèses principales :

1. les pratiques enseignantes (et l'école maternelle) peuvent être porteuses de malentendus et participer ainsi à la construction des inégalités scolaires ;
2. les élèves de milieu populaire ont des difficultés à identifier les **objets d'apprentissage** et les **enjeux cognitifs** des tâches proposées à l'école (ou plus largement les enjeux de l'école) ;
3. tous les élèves devraient construire la nécessaire **posture pour apprendre à l'école** : la reconfiguration des objets du monde en objets d'étude (apprentissage de la culture scolaire).

Ces différentes thèses sont éclairées par les dimensions suivantes :

a. L'héritage de l'histoire de l'école maternelle a conduit à de nombreuses ambiguïtés sur la nature de l'école maternelle, son rôle dans le cursus scolaire, les contenus et objectifs d'apprentissage qui lui sont assignés, la méthode requise et, les formes données aux activités et les compétences attendues chez l'enseignante de maternelle.

b. Ces ambiguïtés sont la source de pratiques diverses qui peuvent provoquer des malentendus chez les élèves, comme par exemple la croyance qu'il faut "habiller" les tâches d'apprentissage pour les rendre ludiques et attractives.

c. La forme scolaire devrait faire l'objet d'un apprentissage permettant notamment à chaque élève de construire la posture qui est nécessaire à l'identification des enjeux d'apprentissage et des types de savoirs à construire à l'école.

d. L'école entretient des liens de connivence avec certaines familles et si les enseignants identifient bien les écarts de socialisation comportementale, ils les perçoivent beaucoup moins du point de vue de la socialisation cognitive. Or, cette dernière devrait aussi faire l'objet d'un apprentissage pour les élèves qui n'ont pas construit ces postures à la maison.

e. Les représentations que se font les enseignants de l'école maternelle, de son rôle et de ses enjeux ne sont pas sans influence sur leurs pratiques et par là-même sur les conséquences de ces pratiques dans la construction des inégalités scolaires.

Ainsi, les formateurs peuvent attendre des étudiants qu'ils identifient les trois thèses défendues par les auteurs ainsi qu'un partie au moins de l'argumentation proposée. Toutes les thèses ne sont pas éclairées par les cinq dimensions relevées ci-dessus. L'essentiel n'est pas que chaque thèse soit reliée à toutes ces dimensions, mais qu'elle le soit au moins à l'une d'entre elles, ceci montrant que l'étudiant a saisi le fait que cette thèse ne relève pas de l'opinion des auteurs.

11.3 Ce que les étudiantes se sont approprié

Une première analyse du contenu de ces fiches de lecture a permis de relever les thèses défendues par les auteurs qui ont été identifiées par les étudiantes. Chacune de ces trois thèses, définies en regard de la lutte contre la construction des inégalités scolaires, est articulée à une ou plusieurs des cinq dimensions de l'analyse proposée par l'équipe de Bautier. Ainsi, nous avons relevé pour chaque fiche de lecture la nature des liens identifiés par les étudiantes pour chacune de ces thèses.

11.3.1 Références aux thèses défendues dans l'ouvrage et aux dimensions de l'analyse

L'identification dans chaque fiche de lecture des thèses repérées et nommées par les étudiantes ainsi que les dimensions de l'analyse associées à ces thèses, peuvent être synthétisées dans le tableau suivant :

Tableau 5. Identification des contenus de l'ouvrage de référence (fiche 1)

Thèses défendues / **Dimensions de l'analyse**	**pratiques, malentendus et inégalités**	**identification des enjeux par les élèves** -	**nécessité de construire une posture pour apprendre**
Sans référence à l'analyse	Valérie, Hélène, Louise, Nicole, Michèle, Nathalie, Anne, Saskia, Clarisse, Solange, Cécile, Lucie	(Marie-Jeanne), Valérie, Hélène, Louise, Michèle, Nathalie, Anne, Saskia, Clarisse, Solange, Cécile, Lucie	Cécile, Lucie
a. héritage de l'histoire	Anne, Cécile, Lucie	Hélène, Louise	
b. ambiguïtés	Saskia, Cécile, Lucie	Valérie, Clarisse, Lucie	
c. forme scolaire	Cécile	Nathalie, Anne, Saskia, Cécile, Lucie	Lucie
d. relations familles/école	Valérie, Louise, Solange		Cécile
e. représentations des enseignants	Valérie, Louise, Michèle Nathalie, Saskia, Cécile, Lucie	Cécile	

Ce premier tableau permet de relever que :

- Deux étudiantes, Cécile et Lucie, identifient les trois thèses défendues par Bautier. Elles relient systématiquement ces thèses à au moins un élément de l'analyse proposée dans l'ouvrage. Ce sont les seules étudiantes à identifier les enjeux liés à la posture que l'élève devrait construire pour apprendre à l'école.

- Quatre étudiantes, Anne, Louise, Valérie et Saskia, identifient deux des thèses défendues et établissent des liens entre ces thèses et les dimensions de l'analyse.
- Quatre étudiantes, Michèle, Nathalie, Solange et Clarisse identifient deux thèses, établissent des liens, mais transforment le message initial en inversant parfois le sens défendu par les auteurs.
- Deux étudiantes, Hélène et Nicole nomment une ou deux thèses, mais n'établissent pas de liens avec l'analyse.
- Deux étudiantes, Caroline et Marie-Jeanne, n'identifient pas les thèses défendues par Bautier. Dans ces fiches de lecture, il n'est pas fait mention des éléments attendus. Ces étudiantes restituent des éléments repris de l'ouvrage sans liens avec les thèses dréfendues.

Ces premiers résultats permettent de grouper les premières fiches de lecture en quatre catégories du point de vue de l'appropriation des contenus de l'ouvrage, synthétisées dans le tableau ci-dessous. La différence fondamentale entre restitution et appropriation tient au fait que dans la première, les étudiantes reprennent le discours des auteurs et le "copie" dans leur fiche de lecture, alors que lorsque le discours donne des indices de prise en charge par l'énonciatrice, la restitution du contenu de l'ouvrage de référence peut être qualifiée d'appropriée par l'étudiante.

Tableau 6. Classification des premières fiches de lecture (contenu)

Sans appropriation		**Restitution et inversion de sens**	**Restitution partielle sans erreur**	**Appropriation**
N'identifie pas les thèses	Nomme une ou deux thèses	Identifie deux thèses		Identifie les trois thèses
	Sans articulations	Avec articulations et inversion de sens	Avec articulations superficielles ou incomplètes	Avec articulations correctes avec la recherche
Caroline, Marie-Jeanne	Nicole, Hélène	Michèle, Nathalie, Clarisse, Solange	Valérie, Louise, Anne, Saskia	Cécile, Lucie

- **Sans appropriation** : cette catégorie groupe les fiches dans lesquelles, bien que les étudiantes nomment les thèses défendues dans l'ouvrage de référence, elles ne semblent pas en saisir les enjeux et n'établissent pas de liens entre les recherches proposées et les thèses défendues.
- **Restitution et inversion de sens** : dans cette catégorie, les étudiantes identifient deux des trois thèses et les articulent avec les analyses proposées dans l'ouvrage. Bien qu'elles semblent s'être approprié une partie du contenu, elles concluent parfois leurs restitutions par des affirmations qui inversent le sens donné par les auteurs.
- **Restitution sans erreur** : cette catégorie regroupe les fiches qui restituent une partie des contenus de l'ouvrage. Cette restitution est plus ou moins superficielle et incomplète suivant les étudiantes, mais ces fiches ne contiennent pas d'erreur de restitution.

- **Appropriation** : les deux fiches qui sont regroupées dans cette catégorie sont les seules qui traitent des trois thèses proposées par les auteurs de l'ouvrage et établissent des articulations correctes avec les dimensions de l'analyse.

11.3.2 Traitement du discours des premières fiches de lecture

Cette analyse du contenu des fiches de lecture est croisée à leur analyse du traitement du discours par les étudiantes. Les fiches ont ainsi été classées selon :

- la nature du traitement du texte : juxtaposition, articulation, intégration
- la nature du discours : discours neutre (Discours Externe ou Discours Externe Rapporté), renvoyé aux auteurs (Point de Vue des Auteurs) ou impliqué (Prise en Charge énonciative et/ou Point de Vue du sujet)
- les opérations cognitives mises en œuvre

Cette analyse a permis d'identifier trois types de traitement du texte répartis en cinq catégories de fiches qui vont du moins approprié (juxtaposition et discours externe) au plus approprié (intégration et prise en charge énonciative) :

1) Le premier type de traitement du texte est la juxtaposition et le traitement du discours est de l'ordre de l'exposé. Dans ces fiches de lecture, les étudiantes "empilent" des phrases et des idées sans aucune articulation entre ces éléments. Les fiches de ce type sont toutes classées dans la catégorie **a**-*restitution-juxtaposition.*

2) Le deuxième type de traitement du texte est l'articulation. Dans ces fiches de lecture, les étudiantes restituent des éléments de l'ouvrage de référence (Discours Externe Rapporté ou Cité) et font quelques synthèses qui leur permettent de relier certaines idées entre elles. Dans une partie de ces fiches, l'étudiante prend, par moment, en charge le discours (catégorie **b**) alors que dans l'autre partie, l'étudiante n'apparaît pas dans le discours qui reste de l'ordre de l'exposé autonome (catégorie **c**). Dans cette dernière catégorie en revanche, les propos sont souvent renvoyés aux auteurs.

   Outre la restitution et la synthèse, les étudiantes de la première catégorie mettent en œuvre des opérations de type appréciation et celles de la seconde catégorie, de type reformulation. Ainsi, parmi les fiches de lecture de type articulation, on peut identifier deux catégories : **b**-*restitution et point de vue assumé* et **c**-*restitution et discours neutre*

3) Le troisième type de traitement du texte est l'intégration. Le propos est conduit par l'étudiante, le discours est impliqué. Dans ces fiches de lecture, les étudiantes articulent des passages de l'ordre du discours externe rapporté, des insertions de point de vue personnel, des propos renvoyé aux auteurs et des prises en charge énonciatives. Les opérations cognitives mises en œuvre sont de l'ordre de la synthèse, de l'explication, de la reformulation et de la négociation pour la catégorie **d**-*négociation et point de vue assumé* ou de le l'appropriation pour la catégorie **e**-*appropriation et discours digéré*.

Ainsi, les premières fiches de lecture des étudiantes de la cohorte concernée peuvent être réparties dans les cinq catégories suivantes :

a. Restitution juxtaposition

Cette catégorie regroupe les fiches de lecture de 6 étudiantes. Ces fiches de lecture sont constituées d'une succession d'affirmations juxtaposées les unes par rapport aux autres, affirmations relevant essentiellement d'éléments de surface (exemples donnés par les auteurs) ou de contexte. Le discours est de type externe et rapporté (DE + DER) et ne contient pas de prises en charge énonciatives, le discours est neutre, voire désincarné (exposé autonome). Pour une part de ces fiches, les auteurs de l'ouvrage ne sont pas ou que très rarement convoqués (Caroline, Marie-Jeanne, Valérie et Anne) pour une autre part, le contenu de la fiche est renvoyé aux auteurs (PdVau), soit au début du texte (Louise), soit tout au long du texte (Hélène). La fiche de Valérie est la seule qui contienne des modalisations.

Ces fiches, de nature restitutive, ne contiennent pas vraiment d'indices d'appropriation du contenu de l'ouvrage. Nous n'avons pu y relever que de très rares opérations cognitives, hormis la restitution, c'est-à-dire la simple reprise de certains éléments de l'ouvrage.

b. Articulation, restitution et point de vue assumé

Dans cette catégorie figurent 3 fiches de lecture (Michèle, Nicole et Nathalie). Les étudiantes font alterner des parties de discours externe rapporté (DER), où elles résument, synthétisent ou parfois reformulent les propos des auteurs, et des parties où elles expriment leur point de vue en prenant en charge le discours énonciatif (PeC). Ce "je", qui assume le point de vue de l'énonciatrice, prend position, rejette, questionne ou reprend à son compte le contenu de l'ouvrage. Ainsi dans ces fiches, le discours est alternativement de l'ordre de l'exposé autonome et de celui du récit impliqué. Michèle et Nathalie accordent d'ailleurs à leur point de vue un rôle important et semblent convaincues de leur liberté de choisir ce qui leur convient. Les fiches de Michèle et Nathalie contiennent de nombreuses modalisations, alors que celle de Nicole n'en contient presque pas.

Du point de vue des opérations cognitives, ces fiches montrent la mise en œuvre des opérations de restitution et de synthèse (au sens que les éléments essentiels sont identifiés) dans les parties ou le discours est neutre, et des opérations d'appréciation, de négociation, de commentaire, de remise en question ou d'adhésion dans les parties en "je".

c. Articulation et discours neutre

Cette catégorie est constituée de la fiche de lecture de Saskia. Si certains passages semblent un peu juxtaposés, d'autres démontrent un souci d'articulation entre les différents apports de l'ouvrage. Dans ces fiches le discours est de type externe rapporté (DER) avec quelques propos renvoyés aux auteurs (PdVAu). L'étudiante ne laisse en revanche pas percevoir sa présence dans le discours (ni PeC, ni PdVs). Dans cette fiche se succèdent des opérations cognitives de l'ordre de la restitution, de la synthèse, de la reformulation ainsi que des citations de l'ouvrage de référence (DE). Son discours est de l'ordre de l'exposé autonome.

d. Intégration, négociation et point de vue assumé

Deux fiches de lecture entrent dans cette catégorie (Clarisse et Solange). Les étudiantes font alterner discours externe rapporté ou synthétisé (DER + DE), renvoi aux auteurs (PdVAu) et d'expression de leur point de vue personnel (PeC et PdV). Ces fiches

font l'objet de nombreuses prises en charge énonciatives, que ce soit dans les parties assumées en "je" ou dans les passages renvoyés aux auteurs ou synthétisés. Ceci est renforcé par la présence de modalisations, particulièrement chez Solange. Les textes semblent appropriés, dans le sens que le discours est porté par l'étudiante (le discours est impliqué). Dans les parties en "je", les étudiantes prennent position, adhèrent ou résistent aux propos des auteurs. Le contenu est ainsi négocié. Chez Clarisse, certaines affirmations sont au conditionnel, alors que la fiche de Solange ressemble à une argumentation de son point de vue, plus qu'à une fiche de lecture.

Les opérations cognitives mises en œuvre sont riches et variées : synthèse, reformulation, explication, appréciation, négociation.

e. Intégration, appropriation et discours « digéré »

Cette catégorie regroupe deux fiches de lecture (Cécile et Lucie). Le discours fait alterner des passages attribués aux auteurs (PdVAu) et des passages de discours externe qui ne restitue pas simplement le contenu de l'ouvrage (DER/PdVs), mais le reformule et le synthétise. Le discours est pris en charge par l'étudiante (connecteurs, formulations, articulations autour de questions, imputation du point de vue aux auteurs, quelques modalisations…) et montre une participation de l'étudiante aux propos des auteurs de l'ouvrage, une appropriation des thèses centrales. Ces éléments donnent l'impression que le contenu est "digéré" par l'étudiante, c'est-à-dire qu'elle le prend à son propre compte, l'exposé est impliqué.

Les fiches de cette catégorie ne contiennent pas ou contiennent très peu d'opérations cognitives de l'ordre de la restitution, mais plutôt des opérations de synthèse, de reformulation et d'explication.

La différence fondamentale entre les fiches des catégories **d** et **e** et celles des catégories précédentes est qu'elles font alterner des parties où le discours est neutre ou renvoyé aux auteurs et des parties où les étudiantes entrent dans un discours où elles prennent position et questionnent le contenu de leur fiche. Le point de vue de l'auteure de la fiche est ainsi identifié et assumé. De plus, l'insertion de ces opinions personnelles révèle souvent les résistances de l'étudiante ou ses désaccords à l'égard des messages de l'ouvrage.

11.3.3 Nature de l'appropriation des contenus de l'ouvrage et traitement du discours

Le croisement des analyses de contenu et de celles du traitement du discours nous permet de mettre en évidence certains liens entre la façon dont les étudiantes traitent leur fiche de lecture et leur compréhension du contenu de l'ouvrage. Le tableau ci-dessous montre ces liens :

Tableau 7. Appropriation du contenu et traitement du discours : première fiche

Discours / **Contenu**	**Restitution / juxtaposition**	**Restitution / Point de vue assumé**	**Articulation / discours neutre**	**Négociation / point de vue assumé**	**Appropriation / discours digéré**
Sans appropriation	Caroline Marie-Jeanne Hélène	Nicole			
Restitution et inversion de sens		Michèle Nathalie		Clarisse Solange	
Restitution sans erreur	Valérie Louise Anne		Saskia		
Appropriation					Lucie Cécile

Une première analyse de ce tableau permet de relever les éléments suivants :

- Les étudiantes qui ne s'approprient pas le contenu de l'ouvrage produisent des textes de l'ordre de la restitution.
- Les étudiantes qui restituent, mais inversent le sens des apports de l'ouvrage produisent des textes dans lesquels elles insèrent leur point de vue. Il est possible que ce soit cette insertion qui rende visible leurs désaccords et leurs incompréhensions.
- A l'inverse, les étudiantes qui restituent partiellement, mais sans erreur, n'insèrent pas leur point de vue dans le texte.
- Enfin, les étudiantes qui démontrent une réelle appropriation des contenus de l'ouvrage sont celles qui produisent un discours digéré, un discours qui semble être le leur.

Plus précisément, il est possible de relever les articulations suivantes en regard des niveaux d'appropriation des contenus de l'ouvrage :

Sans appropriation

Quatre étudiantes font partie de cette catégorie, deux d'entre elles n'identifient aucune thèse défendue dans l'ouvrage de référence (Caroline et Marie-Jeanne) et les deux autres en nomment, mais sans que leur compréhension soit attestable (Nicole et Hélène).

Ainsi, Caroline et Marie-Jeanne n'identifient pas les thèses défendues dans la première partie de l'ouvrage de Bautier. Du point de vue de l'analyse du discours, elles sont toutes classées dans la catégorie « discours neutre et juxtaposition d'éléments restitués ». Dans cette catégorie du traitement du discours, les fiches de lecture comprennent des passages incompréhensibles qui démontrent de réelles difficultés de compréhension de la part des étudiantes.

Dans sa fiche, Caroline restitue les éléments historiques présents dans l'ouvrage sans identifier ce en quoi ces éléments expliquent les thèses proposées. La juxtaposition de dates et de phrases reprises du texte original en efface le sens : à aucun moment les enjeux que les auteurs identifient via l'analyse historique ne sont relevés.

La fiche de Marie-Jeanne est une suite juxtaposée d'éléments tirés de l'ouvrage dont les enchaînements ne sont pas toujours compréhensibles. L'étudiante semble chercher à résumer le texte original en "piquant" ça et là des phrases qu'elle restitue plus ou moins correctement. Bien qu'étant partiellement nommés au hasard des éléments restitués, les enjeux de l'ouvrage ne sont pas relevés.

Dans ces deux premières fiches, il n'est pas réellement question d'apprentissage des élèves ou même d'enseignement, mais plus souvent de l'école maternelle en général.

Nicole n'identifie qu'une seule des thèses soutenues par Bautier et Hélène en identifie deux. Cependant, ces deux étudiantes ne lient pas ces thèses à l'analyse proposée par les auteurs de l'ouvrage de référence. Du point de vue du traitement du discours, bien que Nicole fasse une place à son point de vue et participe au discours, les deux étudiantes proposent des fiches plutôt restitutives et constituées d'éléments juxtaposés, en bonne partie des faits historiques.

La fiche de Nicole débute par une référence aux auteurs qui disparaît dans la suite de son discours. Le texte est partiellement "assumé" : par deux fois, l'étudiante interrompt sa restitution par des commentaires personnels. L'étudiante prend ainsi part à la discussion. Une part importante de la fiche est une juxtaposition de faits historiques, sans que leurs liens avec les thèses de Bautier soient établis. Certains éléments sont restitués à contre sens et son premier commentaire est un apport externe à l'ouvrage. L'étudiante, en tentant d'éclairer le lecteur par des insertions personnelles, laisse entrevoir des réductions entre le message de l'ouvrage et sa compréhension. Globalement, Nicole restitue le contenu de l'ouvrage sans en saisir les enjeux et les messages. Par exemple, elle affirme que le problème réside dans le fait que l'institution fixe les mêmes objectifs pour tous les élèves (Nicole, F1, 16-17) ou termine sa fiche par cette affirmation : *Les enseignants sont avant tout des êtres humains ayant leurs propres conceptions* (Nicole, F1, 73).

La fiche d'Hélène est une juxtaposition d'éléments restitués et pas vraiment compris. Elle restitue surtout les éléments historiques, sans faire de liens avec les thèses soutenues par les auteurs. Le traitement de la fiche d'Hélène reste "impersonnel" et son contenu est totalement renvoyé aux auteurs, y compris les validations du contenu. Ceci renforce l'impression que l'étudiante reste extérieure au contenu rapporté. Elle est de type « restitution-synthèse » et respecte un peu "scolairement" la structure proposée par la consigne (juxtaposition de réponses aux questions proposées par les formateurs). L'étudiante passe plutôt à côté des messages proposés dans l'ouvrage de référence.

De plus, dans ces deux fiches, il n'est à nouveau guère question d'apprentissage des élèves ou d'enseignement, mais plus souvent de l'école maternelle en général.

Restitution et inversion de sens

Quatre étudiantes identifient deux des thèses proposées et articulent ces thèses avec des éléments de l'analyse. Du point de vue du traitement du discours, toutes les quatre interviennent en "je" dans le texte. Cependant, si Michèle et Nathalie proposent des textes entre restitution et synthèse et que leurs interventions personnelles sont de l'ordre de l'appréciation ou du jugement, les fiches de Clarisse et Solange sont plus de l'ordre de la synthèse, de l'explication ou encore de l'appropriation, et leurs interventions personnelles sont des négociations de sens avec les contenus de l'ouvrage. Michèle et Nathalie semblent opposer leur opinion contre celle des auteurs, alors que Clarisse et Solange semblent chercher à construire des significations en rendant visibles leurs hésitations, leurs résistances, leur questionnement.

Ainsi, la fiche de Michèle fait alterner des parties neutres et des parties en "je". L'étudiante enchaîne des affirmations qui résument le contenu de l'ouvrage. Elle intervient régulièrement dans ce résumé en argumentant, nuançant, rejetant ou adhérant au discours qu'elle rapporte. Elle prend régulièrement position par rapport au contenu. De plus, elle reprend à son compte, et de manière parfois un peu personnelle, le discours des auteurs. Les commentaires qui interviennent surtout dans les parties où l'étudiante prend la parole, peuvent être interprétés comme le fait qu'elle accorde de l'importance à son opinion propre. C'est un peu comme si elle était invitée à relever ce qu'elle prenait ou pas dans le discours de l'ouvrage. Par exemple, elle écrit : *La réflexion de Mme Bautier est terre à terre mais elle est réaliste. L'influence du milieu social, culturel et économique est telle sur les enfants qu'il serait utopique de vouloir créer une école égalitaire* (Michèle, F1, 23-24), ou encore : *L'école maternelle se veut de plus en plus égalitaire. Mais ce n'est pas possible pour plusieurs raisons* (Michèle, F1, 56-57).

Dans sa fiche, Nathalie attribue les propos alternativement aux auteurs, à "on", à elle-même ou encore adopte un discours neutre. Le texte est très entremêlé entre parties plutôt "restitutives" avec distance et parties impliquées avec prises de position ou "arrangements" personnels avec le contenu de l'ouvrage. Certaines traductions sont "très personnelles". C'est la seule fiche qui fait référence à ses expériences d'élève. Ce qui est à relever, c'est que cela lui permet de valider le fait que chaque enseignant fait selon sa propre méthode. Elle ajoute que certains élèves s'adaptent mieux que d'autres et que cela ne doit pas remettre en cause les choix de chaque enseignant : *La manière d'enseigner de chacun ne doit pas être remise en cause mais il est important de savoir qu'elle influence énormément l'apprentissage des élèves* (Nathalie, F1, 22). Comme Michèle, Nathalie accorde à son point de vue un rôle déterminant et semble être persuadée qu'elle reste libre de choisir ce qui lui semble bon à elle. De plus, Nathalie fait ressortir à sa manière des éléments qui ne semblent pas être ceux visés par les auteurs, notamment un argumentaire sur la socialisation et l'importance prépondérante des dimensions relationnelles (Nathalie, F1, 64) ou des comportements (Nathalie, F1, 70). Enfin, Nathalie ne saisit pas réellement les enjeux de l'ouvrage.

Dans la fiche de Clarisse, les deux premiers enjeux contenus dans l'ouvrage sont identifiés et repris dans le discours de l'étudiante. Ils sont cependant traités de façon assez générale et rarement articulée avec les dimensions explicatives proposées. Son texte fait alterner des parties de synthèse qui semblent bien comprises par l'étudiante et des parties en "je" ou l'étudiante commente (*Personnellement, je pense qu'il serait adéquat que les attentes scolaires et les enjeux des situations d'apprentissages proposés soient retranscrits*

et expliqués de manière claire aux enseignantes, ainsi qu'aux élèves, Clarisse, F1. 27), reprend à son compte et adapte (*Le contexte familial ainsi que le contexte social sont pour moi des facteurs majeurs à l'inégalité des enfants avant le début de leur scolarité,* Clarisse, F1, 32), ou négocie les contenus de l'ouvrage de référence (*je dis bien "réduire" et non "éliminer" car je pense que l'inégalité sera toujours présente en classe, malgré les efforts effectués,* Clarisse, F1, 45). On retrouve aussi chez cette étudiante l'idée *qu'il serait judicieux que chaque élève ait en mains le bagage nécessaire pour mettre en œuvre de la manière la plus propice, ses apprentissages* (Clarisse, F1, 31). Elle tente ainsi de renvoyer la responsabilité aux parents. Cependant les thèses de l'ouvrage sont reprises par l'étudiante, à son compte. Ainsi, elle relève bien les enjeux décrits dans l'ouvrage, mais ne reprend pas les liens que les auteurs font avec les origines probables des problèmes.

La fiche de Solange ressemble à celle de Clarisse, avec des passages ou elle reformule les contenus de l'ouvrage. Ceci permet de postuler qu'elle se les ait plus approprié que sa collègue. Son discours, après une introduction-synthèse, est un discours assumé en "je", alternant entre : - les passages où elle commente (*Il me semble évident que nous ne pouvons pas forcément tout savoir en ce qui concerne les habitudes de vie d'un élève et à mon avis il s'agit bien ici d'un questionnement que l'on peut se faire à propos du vécu de l'élève et de son milieu familial,* Solange, F1, 16), questionne, se positionne (*Pour ma part, je dirai qu'un retour aux salles d'asile ne serait pas conforme à l'école maternelle d'aujourd'hui, vu le parcours scolaire qui est attendu après celle-ci et vu les attentes de la société de notre époque,* Solange, F1, 38), négocie ou même résiste (*À mon avis, il faut d'une part conserver le jeu en maternelle, afin que les élèves puissent garder encore un peu leur statut d'enfant et d'autre part il ne faut pas faire abstraction sur les exercices,* Solange, F1, 46) ; - et des passages où elle reformule et reprend à son compte les propos de Bautier (*Je pense qu'il est tout à fait probable que certaines méthodes ne soient pas adhérées par certains enfants et qu'il faudrait y remédier afin que les écarts ne continuent pas trop de s'agrandir. Cela voudrait dire que pendant que certains élèves sont au clair sur les attentes du maître et avancent, d'autres ne se représentent peut-être pas leur statut d'élève et ne perçoivent pas ce que l'enseignant attend d'eux* (Solange, F1, 30-31). Là encore, si la plupart des thèses sont identifiées, elles ne sont pas réellement comprises à l'aune des analyses proposées dans l'ouvrage, mais plutôt réinterprétées selon le point de vue de l'étudiante. Ainsi, comme toutes les fiches de cette catégorie, le discours reste général et ne traite guère des apprentissages des élèves.

Restitution sans erreurs

Les quatre fiches de cette catégorie sont des restitutions (Valérie, Louise et Anne) ou une synthèse (Saskia) de l'ouvrage qui en relève les éléments essentiels. Leur structure est plutôt de l'ordre de la juxtaposition (Valérie, Louise et Anne), sauf chez Saskia qui produit un texte articulé. Les quatre étudiantes identifient deux des trois thèses de Bautier et les articulent en partie avec les analyses proposées. Aucune de ces fiches ne contient de passages en "je" et elles sont toutes de l'ordre du discours externe restitué.

La fiche de Valérie est un peu maladroite et une lecture rapide pourrait faire croire qu'elle passe à côté du message proposé par les auteurs. En fait, elle commence par poser les enjeux de l'ouvrage. La suite est une juxtaposition d'éléments un peu décontextualisés, mais sans erreurs manifestes. Au début de la fiche, Valérie indique que cet ouvrage *donne des pistes sur les pratiques qui sont efficaces et qu'il faut donc conserver pour permettre à tous les élèves la réussite* (Valérie, F1, 8). Elle fait de nombreuses références à l'ouvrage.

Ainsi son texte ne démontre pas une réelle appropriation du contenu et des thèses proposées par Bautier, mais son résumé "accumule" un certain nombre d'éléments importants. Cette restitution reste assez superficielle.

La fiche de Louise est un résumé de l'ouvrage. Elle juxtapose des phrases qui semblent reprises de l'ouvrage. Certaines juxtapositions trahissent le sens du texte original, notamment parce qu'elles ne restituent qu'une partie du discours des auteurs, comme : *Nous pouvons donc constater à quel point le contexte familial peut avoir des conséquences sur les apprentissages mais aussi sur les inégalités qui se créent tout au long du cursus scolaire* (Louise, F1, 58). Comme Valérie, son texte ne démontre pas une réelle appropriation des contenus de l'ouvrage et ressemble plutôt à un résumé un peu superficiel. Cependant, elle ne commet pas d'erreurs manifestes, excepté le report sur le contexte familial de la responsabilité des difficultés des élèves.

La fiche d'Anne fait alterner des phrases renvoyées aux auteurs de l'ouvrage et des phrases neutres et sans sujet. Se succèdent ainsi restitution et citations. De plus, une certaine distance de l'étudiante par rapport au contenu du texte peut être observée au travers de la neutralité de son discours, et du renvoi des propos aux auteurs. L'étudiante reprend l'historique sans réellement saisir ce que cette analyse permet de comprendre. Les enjeux de l'ouvrage sont ainsi partiellement relevés et comme Louise, elle renvoie la responsabilité aux familles ou infère des éléments qui démontrent une compréhension superficielle des thèses défendues. Par exemple, elle déclare : *Les livres et autres jeux éducatifs sont présents dans un grand nombre de famille mais pas dans toutes, ce qui fonde des inégalités* (Anne, F1, 30).

Assez différentes des trois autres, la fiche de lecture de Saskia est rédigée sous la forme d'une synthèse plutôt "digérée". Le discours est assez distancé, tout en laissant apparaître une réelle appropriation du contenu. En réalité, elle relève surtout le premier enjeu (pratiques et inégalités) et une seule fois le deuxième (identification des enjeux par les élèves). Comme ses collègues de la même catégorie, si son appropriation est incomplète, elle ne commet pas d'erreurs.

Appropriation

La fiche de lecture de Cécile fait alterner passages attribués aux auteurs, mais cependant pris en charge par l'étudiante et passages sans sujet. Le discours de Bautier est repris, reformulé et "digéré" par l'étudiante. Le texte respecte la structure attendue en synthétisant les éléments essentiels de l'ouvrage. De plus, l'étudiante établit de nombreux liens entre les différents éléments de l'ouvrage qu'elle reformule. Elle semble "parler le contenu". Là aussi certaines formulations (*en effet ; donc ; or…)* et la variété d'opérations cognitives laissent percevoir la participation de l'étudiante au discours des auteurs. Elle identifie la plupart des éléments essentiels de l'ouvrage et établit des liens entre les analyses des auteurs et les thèses défendues.

La fiche de Lucie est rédigée de telle sorte que le contenu est soit renvoyé aux auteurs, soit sans sujet. Le discours peut être qualifié de synthèse "digérée". La fiche est organisée à partir de questions et de développements articulés avec des éléments théoriques. L'étudiante reformule les idées-clés de l'ouvrage et en identifie les éléments essentiels. Elle semble ainsi s'être approprié le contenu. Certaines formes de langage, l'articulation autour de questions que se pose l'étudiante et quelques formulations (*on le*

voit bien) montre aussi qu'elle participe au discours des auteurs de l'ouvrage. Là encore, les enjeux essentiels sont repérés.

Relevons que c'est seulement dans cette catégorie que les étudiantes ont identifié la nécessité pour l'élève de s'approprier une posture qui réponde aux attentes de l'école. Cécile fait le lien avec la culture scolaire qui devrait faire l'objet d'un apprentissage (*C'est cette "culture scolaire", souvent transmise dans les familles et qui fait peu l'objet d'apprentissages à l'école, qui fonde des inégalités chez ceux qui n'ont pas la chance d'en bénéficier,* Cécile, F1, 32) et avec l'implicite qui règne autour de ces attendus transmis dans les familles (*On parle également de rapport de connivence et de rupture entre la famille et l'école, en soulignant le décalage important qui peut se produire avec des familles provenant de catégories sociales moins scolarisées,* Cécile, F1, 36). Lucie, pour sa part relève la nécessité de mettre en mots ces implicites pour apprendre à l'élève à apprendre (*Il faudrait donc mettre des mots sur les implicites, apprendre à l'enfant à apprendre et ce, dès le plus jeune âge,* Lucie, F1, 41) et le rôle de l'école maternelle dans la construction du métier d'élève (*En ce sens, elle peut réagir et aider les enfants défavorisés à se construire un métier d'élève en commençant par l'école maternelle, berceau de toute la scolarité à venir,* Lucie, F1, 59).

11.4 Synthèse des formes d'appropriation des savoirs dans la première fiche de lecture

Le croisement des analyses du contenu des fiches de lecture et du traitement du discours permet d'identifier sept manières différentes de traiter les savoirs de référence proposés dans la première partie de l'ouvrage de Bautier :

Tableau 8. Synthèse des premières fiches de lecture

Etudiantes	**Identification des thèses (nombre) Articulé ou pas aux analyses**	**Traitement du discours**
Caroline, Marie-Jeanne, Hélène	Aucune appropriation Thèses nommées ou pas, mais sans articulation	**a** juxtaposition - neutre - restitution
Nicole	Aucune appropriation Une thèse nommée Sans articulation	**b** juxtaposition – point de vue assumé – restitution
Michèle Nathalie	Restitution et inversion de sens Deux thèses identifiées Avec articulation	**b** juxtaposition - point de vue assumé – restitution *opinion*
Clarisse Solange	Restitution et inversion de sens Deux thèses identifiées Avec articulation	**d** articulation – point de vue assumé - synthèse - *négociation*
Valérie Louise Anne	Restitution mais sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**a** juxtaposition - neutre - restitution
Saskia	Deux thèses identifiées Avec articulation Incomplet mais sans erreurs	**c** articulation - neutre – synthèse
Lucie Cécile	Appropriation Trois thèses identifiées Avec articulation	**e** appropriation – prise en charge énonciative

11.5 Commentaires et synthèse

À ce stade, il convient de retenir quelques éléments qui émergent de l'analyse de ces premières fiches de lecture.

Les trois thèses principales proposées par Bautier dans l'ouvrage de référence ne sont pas identifiées par la plupart des étudiantes. En effet, seules deux étudiantes les relèvent et les articulent avec des dimensions de l'analyse développées dans l'ouvrage. Seuls deux types de fiches de lecture peuvent ainsi être considérées comme aboutis et démontrent une réelle appropriation du contenu de l'ouvrage par l'étudiante. Il s'agit des fiches de la catégorie **e**, où une étudiante, conformément au genre de texte attendu, ne prend pas en charge de façon explicite le discours (en "je"), mais semble "parler" le texte, et l'autre où la prise en charge énonciative de l'étudiante et la reformulation du contenu de l'ouvrage donnent l'impression que ce dernier est son propre point de vue (discours impliqué) et démontre ainsi une appropriation en profondeur.

Parmi les étudiantes qui s'approprient partiellement le contenu de l'ouvrage, il est possible de constater plusieurs façons de le faire. Une partie des étudiantes intègrent dans leur discours leur point de vue personnel sur les thèses proposées par l'auteur. Ces points de vue sont soit de l'ordre de l'opinion et font apparaître des constructions de contresens, de transformation des thèses défendues, soit de l'ordre de la négociation et démontrent ainsi un sens encore en construction de la part des étudiantes. L'autre partie des étudiantes, qui ne s'approprient qu'une partie des thèses de l'ouvrage de référence, le font de manière superficielle ou incomplète, mais sans erreurs, sans inversion de sens. Leur discours est de l'ordre de l'exposé autonome.

Ainsi, il est intéressant de questionner ces prises de paroles en "je", ces points de vue personnels insérés dans les fiches de lecture, parce que ce sont ces derniers qui rendent visibles les incompréhensions, les erreurs et les négociations des étudiantes. Dans le cas des fiches de lecture présentées ci-dessus, la principale inversion de sens est celle qui renvoie la responsabilité des inégalités scolaires aux familles, sans saisir le rôle de l'école et de l'enseignement dans leur construction.

Enfin, nous avons pu mettre en évidence des liens entre la profondeur et la qualité de l'appropriation des contenus de l'ouvrage de référence et le traitement du discours par les étudiantes dans leur fiche de lecture. Il semble que les outils cognitifs, et la maîtrise du genre de texte, dont disposent les étudiantes jouent un rôle dans leur appropriation des savoirs théoriques de référence. Seules les étudiantes qui produisent une fiche de lecture qu'elles prennent en charge du point de vue énonciatif se sont approprié toutes les thèses de l'ouvrage. À l'inverse, les étudiantes qui se contentent de juxtaposer des éléments restitués de l'ouvrage n'identifient quasiment aucune thèse défendue par les auteurs.

11.6 Parenthèse de la formatrice

L'analyse des premières fiches a tout de suite perturbé la formatrice : la chercheuse a montré à la formatrice ce que la consigne pouvait produire ou ne pas produire…

Dès mes premières analyses, j'ai pu mesurer à quel point les éléments-clés de l'ouvrage n'apparaissaient pas ou apparaissaient peu dans les fiches de lecture. De plus, il est courant que les étudiantes transforment les messages des auteurs et leur fassent dire le contraire de ce qui était visé. À ces éléments se sont ajoutées les difficultés rencontrées

pour tenter de reprendre le contenu de l'ouvrage pour le travailler avec les étudiantes : c'est comme si le passage par l'écrit avait solidifié voire institutionnalisé leurs conceptions préalables en désaccord avec les propos de Bautier et les résultats présentés dans l'ouvrage.

La consigne proposée ici se révèle a posteriori *inadéquate à au moins deux égards. Tout d'abord, celle-ci devrait clairement spécifier qu'il est attendu des étudiants qu'ils identifient les thèses défendues ET les analyses qui viennent les soutenir. Ensuite, l'invitation à exprimer les changements de conceptions générés par cette lecture a probablement incité certaines étudiantes à donner leur point de vue, à s'exprimer en "je". Ceci a probablement généré des malentendus quand au genre de texte attendu. Il conviendrait de mieux spécifier le statut et la place de la part dévolue aux commentaires personnels sur les apports de l'ouvrage. Par exemple, nous pourrions spécifier qu'en annexe de la fiche de lecture, l'étudiant expose ces éléments liés à ses processus de formation.*

À la suite des analyses réalisées ici, il me semble que d'autres éléments seraient encore à affiner. Le troisième enjeu relevé par les auteurs, la nécessaire construction / appropriation de la posture requise par l'école, pour apprendre à l'école n'est que très rarement relevé. Or, il s'agissait bien là d'un enjeu central de notre dispositif de formation. Il conviendrait d'analyser le texte pour identifier ce qui empêche les étudiantes de saisir cet enjeu, de proposer éventuellement un autre texte ou d'y revenir plus tard, et attribuer cet objectif un autre moment, une autre action de formation.

Les leçons tirées des premières analyses ont tout de suite influencé nos interventions. Lors de la consigne de la fiche de lecture de l'année suivante, nous avons agis à deux niveaux. Nous avons premièrement décidé de limiter le nombre de caractères que doit comporter la fiche de lecture, espérant contraindre une écriture plus réfléchie, voire une réécriture. Deuxièmement, l'équipe de formateur a décidé de ne plus laisser les étudiantes partir dans de mauvaises directions, nous leur avons fourni l'introduction de la fiche de lecture, posant ainsi les enjeux centraux de l'ouvrage (les trois thèses) et guidant les étudiants dans leur lecture et la rédaction de leur fiche (annexe 4).

La maîtrise par les étudiantes des outils qui permettent de lire, de s'approprier les contenus d'un ouvrage scientifique et de les synthétiser pour en retirer les éléments essentiels ne fait vraisemblablement pas partie de ce dont les étudiants disposent à leur entrée en formation. Pour qu'ici l'écriture se révèle un véritable levier de formation, il faudrait que les étudiants la maîtrise suffisamment. Ce constat a aussi conduit notre équipe à construire des dispositifs d'accompagnement à la lecture des textes proposés, à guider leur lecture, leur écriture et leur ré-écriture (Clerc & Ducrey, sous-presse).

Plus généralement, la posture de l'écrivant, les contraintes propres à ce mode de pensée, restent un réel souci de formation. Les étudiantes ne semblent pas avoir construit un rapport à l'écriture qui différencie cette forme d'expression de l'expression orale. D'autres travaux (Clerc & Vanini De Carlo, soumis) nous ont permis de confirmer cette hypothèse : pour de nombreux étudiants, écrire signifie au mieux « poser sur le papier le discours oral pour le montrer à la formatrice » et, au pire seulement « tracer de belles lettres ».

12 Appropriation de savoirs théoriques de référence : la deuxième fiche de lecture

Comme expliqué plus haut, à la fin du troisième semestre, les étudiantes ont produit une deuxième fiche de lecture au sujet de la partie 3 de l'ouvrage : Bautier, E. (2006). (Éd.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale. Partie 3 : *À quelles conditions apprendre à l'école maternelle ? Lever les ambiguïtés*.

Plus précisément[24], il leur est demandé de présenter le texte, d'identifier les questions posées ou les thèses défendues ainsi que les réponses apportées par les chercheurs, ainsi que de relever en quoi cette lecture modifie leurs conceptions ou enrichit leurs compétences. Encore une fois, les textes produits par les étudiantes font en moyenne deux pages et suivent plus ou moins strictement le canevas proposé.

12.1 Ce qui devrait être approprié par les étudiantes

Comme pour la première fiche de lecture, nous avons produit une synthèse (annexe 6) de l'ouvrage de référence proposé pour la rédaction de cette deuxième fiche. Celle-ci nous a permis de mieux cerner les attentes en termes de contenus à s'approprier, de ce qui devrait apparaître dans cette deuxième fiche.

La synthèse réalisée ci-dessus permet d'identifier les idées-forces de l'ouvrage de référence, à savoir les pratiques enseignantes susceptibles de provoquer ou de réduire des malentendus. Ce sont ces pratiques qui constituent les attendus des fiches de lecture réalisées par les étudiantes. L'ouvrage analyse certaines pratiques d'enseignement dans leur propension à générer des malentendus qui empêcheraient certains élèves d'effectuer les apprentissages attendus, de mettre en œuvre des processus de secondarisation. Trois principales sources de malentendus devraient être identifiées par les étudiants et reliées aux pratiques qui peuvent les générer :

1. Les objets de l'apprentissage en maternelle sont souvent des objets du monde qu'il convient d'appréhender selon le mode scolaire, c'est-à-dire comme des objets d'étude. Les pratiques enseignantes peuvent être plus ou moins favorables à l'identification des savoirs en jeu, par exemple, certaines mises en scènes pourraient cacher les enjeux de savoir et d'autres les rendre visibles.
2. Les tâches proposées aux élèves peuvent être investies sur le mode du faire ou sur celui de l'apprendre. L'organisation du travail en classe, la mise en scène des tâches proposées ou encore le brouillage des tâches sont autant de pratiques qui peuvent empêcher les élèves de saisir ce qui est à apprendre (le travail intellectuel requis).
3. Le langage joue un rôle central dans les apprentissages : tout d'abord, l'absence de médiation langagière dans certains types d'activités (par exemple la fiche) empêche certaines élèves d'investir le mode de l'apprendre ; ensuite, les pratiques langagières (consignes, guidage, évaluation) jouent un rôle dans la centration des élèves sur l'objet et les gestes de l'étude ; de plus, l'explicitation de ce qui est à apprendre et de l'activité intellectuelle à mettre en œuvre favorise

[24] La consigne est en annexe 5.

le fait que tous les élèves y aient accès ; enfin, l'exigence de préciser sa pensée par le langage permet aux élèves de construire cette posture de secondarisation et de se distancer de l'ici et maintenant et de reconfigurer les objets de l'apprentissage.

12.2 Ce que les étudiantes se sont approprié

L'analyse du contenu de ces fiches de lecture a permis de relever les dimensions identifiées par les étudiantes. Chacune de ces trois dimensions (ces malentendus potentiels), est reliée à des pratiques enseignantes plus ou moins favorables aux apprentissages des élèves, à la visibilité des enjeux de ces apprentissages. Ainsi, nous avons relevé pour chaque fiche les dimensions identifiées et si le lien avec les pratiques enseignantes était effectué.

Deux étudiantes ne font plus partie du corpus, Caroline a interrompu ses études suite à un échec définitif et Cécile a décidé de changer de mention (degrés 5 à 8 de la scolarité primaire) estimant que la formation pour les premiers degrés de la scolarité n'attachait pas assez d'importance aux contenus des apprentissages.

12.2.1 Références aux sources de malentendus relevés dans l'ouvrage

L'identification dans chaque fiche de lecture des sources de malentendus repérées et explicitées par les étudiantes nous permet de construire le tableau suivant :

Tableau 9. Classification des premières fiches de lecture (contenu)

Sans appropriation	**Restitution**	**Entre restitution et appropriation partielle**				**Appropriation**
Nomme deux malentendus	Nomme les trois sources de malentendus	Identifie une source de malentendu		Identifie deux sources de malentendu		Identifie les trois sources de malentendu
Sans en saisir le sens ni les articuler aux pratiques enseignantes	Sans les articuler aux pratiques enseignantes	Et l'articule aux pratiques enseignantes		Et les articule aux pratiques enseignantes		Et les articule aux pratiques enseignantes
	Adopte une perspective du handicap social	Adopte une perspective du handicap social		Adopte une perspective du handicap social		
Nicole, Marie-Jeanne	Hélène	Michèle, Nathalie	Valérie	Anne	Clarisse, Louise	Lucie, Solange, Saskia

Ce tableau permet de relever que :

- Deux étudiantes, Nicole et Marie-Jeanne, nomment deux des éléments essentiels de l'ouvrage, mais n'en saisissent pas le sens et ne font pas de liens entre les difficultés des élèves et les pratiques enseignantes.
- Hélène nomme les trois éléments essentiels de l'ouvrage mais ne fait pas de liens entre les difficultés des élèves et les pratiques enseignantes. Elle adopte une perspective du handicap social de l'élève en difficulté.
- Trois étudiantes, Nathalie, Michèle et Valérie n'identifient qu'un élément qu'elles relient avec les pratiques enseignantes. Les deux premières (Nathalie et Michèle) adoptent une perspective qui considère l'élève en difficulté comme porteur d'un handicap social. Quand à Valérie elle identifie bien un enjeu du côté du langage, mais n'établit pas clairement de liens avec les pratiques enseignantes.
- Trois étudiantes, Anne, Clarisse et Louise identifient les deux premiers éléments et établissent les liens avec les pratiques enseignantes. Cependant, Anne renvoie partiellement la responsabilité à l'élève en difficulté, considéré comme porteur d'un handicap social ou familial.
- Trois étudiantes, Lucie, Saskia et Solange, identifient les éléments essentiels de l'ouvrage et les relient aux pratiques enseignantes. Les deux premières étudiantes sont les mêmes qui ont identifié toutes les thèses défendues par les auteurs dans leur première fiche de lecture.

12.2.2 Traitement du discours dans les deuxièmes fiches de lecture

Cette analyse du contenu des fiches de lecture est à nouveau croisée avec leur analyse du point de vue du traitement du discours par les étudiantes. Comme pour les premières, ces deuxièmes fiches sont classées selon la nature du discours (discours neutre ou impliqué, avec ou sans prise de position, avec ou sans présence de l'auteur, avec ou sans prise en charge énonciative) et celle du traitement du texte (juxtaposition, articulation, appropriation). A la différence des premières fiches où certaines contenaient des parties en "je" et d'autres pas, cette fois, toutes les fiches se terminent par une partie de type "point de vue personnel en je" plus ou moins importante. À ces dimensions, nous ajoutons la présence d'un discours "prescriptif" quand celui-ci est suffisamment important pour retenir l'attention du lecteur.

Cette fois, nous avons pu identifier 4 catégories de traitement du discours.

a. Juxtaposition –restitution - prescriptions

Une seule étudiante est classée dans cette catégorie de la seule « juxtaposition ». Il s'agit de Marie-Jeanne. Le texte ne contient que du discours externe rapporté (DER) et les idées sont listées sans liens apparents. De plus, son texte contient de nombreuses modalisations déontiques qui expriment des prescriptions générales pour la pratique, ainsi que quelques modalisations appréciatives.

Cette fiche de lecture ne contient aucun indice d'appropriation du contenu de l'ouvrage et les seules opérations cognitives identifiées sont la restitution et la traduction en prescription.

b. Articulation avec prescriptions

Cette catégorie est composée des fiches de quatre étudiantes : Nathalie, Nicole, Michèle et Hélène. Les textes juxtaposent des éléments restitués de l'ouvrage tout en tentant quelques articulations. Au discours externe rapporté (DER) s'ajoutent des passages renvoyés aux auteurs (PdVAu) et quelques phrases laissant apparaître la présence de l'énonciateur (PEC ou PdVs). Comme pour la catégorie précédente, ces textes comprennent de nombreuses modalisations déontiques et quelques modalisations appréciatives ou logiques. Les étudiantes traduisent le discours de Bautier en prescriptions pour la pratique, ce qui démontre une implication certaine de l'étudiante dans son discours.

En plus de la restitution et de la traduction en prescriptions, ces fiches contiennent des opérations cognitives telles que la synthèse, l'explication ou le commentaire appréciatif.

c. Articulation sans prescription

Les fiches de Louise et Valérie sont de même nature que celles de la catégorie b, mais sans prescription pour la pratique.

d. Entre articulation et intégration

Les fiches d'Anne et Clarisse ont été regroupées dans cette catégorie entre articulation et intégration. Dans ces textes, relevant plutôt du discours externe rapporté (DER), on peut relever quelques indices de la présence de l'énonciateur (PdVs et PEC) et quelques renvois aux auteurs de l'ouvrage (PdVAu). Les quelques modalisations présentes ne sont pas nécessairement déontiques, mais plutôt appréciatives.

Du point de vue des opérations cognitives mises en œuvre, les étudiantes restituent, synthétisent et apprécient les contenus de l'ouvrage. À ces trois principales opérations s'ajoutent quelques explications.

e. Intégration-appropriation

Trois fiches entrent dans cette dernière catégorie, celles de Solange, Lucie et Saskia. Ces étudiantes font preuve d'un discours intégré, notamment parce qu'elles articulent des prises de position ou des négociations (PEC et PdVs), du discours externe rapporté (DER) et des propos renvoyés aux auteurs (PdVAu). Les modalisations sont appréciatives et montrent ainsi une forme de participation au discours des auteurs de l'ouvrage.

Du point de vue des opérations cognitives, elles sont nombreuses et diverses : restitution, synthèse, exemplification, explication, commentaires, schématisation... De plus, ces étudiantes traduisent le discours de Bautier non plus en prescriptions pour l'agir (*il faut analyser les tâches)*, mais en gestes professionnels ouverts et dont les enjeux sont explicités (*C'est à l'enseignant de faire un travail en amont et d'identifier l'objet d'enseignement pour éviter que les élèves passent à côté de l'apprentissage*, Solange, F2, 26).

12.2.3 Nature de l'appropriation des contenus de l'ouvrage et traitement du discours

Le croisement des analyses de contenu avec celles du traitement du discours nous permet de mettre en évidence certains liens entre la façon dont les étudiantes traitent leur

fiche de lecture et leur compréhension du contenu de l'ouvrage. Dans le tableau ci-dessous, les premières sont reprises et croisées avec les deuxièmes.

Tableau 10. Appropriation du contenu et traitement du discours : fiche 2

Discours / **Contenu**	**Restitution / Juxtaposition Prescription**	**Articulation avec Prescriptions**	**Articulation sans prescriptions**	**Articulation / intégration**	**Appropriation / Intégration**
Sans appropriation	Marie-Jeanne	Nicole Hélène			
Restitution et inversion de sens		Michèle Nathalie			
Appropriation partielle			Valérie Louise	Anne Clarisse	
Appropriation					Solange Saskia Lucie

Ce tableau fait apparaître de façon encore plus marquée que pour la première fiche, les liens entre la profondeur de l'appropriation du contenu de l'ouvrage de référence et le traitement du discours par les étudiantes.

Les trois étudiantes qui ne s'approprient pas les contenus de l'ouvrage (qui en restituent des éléments qui semblent être piqués ça et là) sont celles qui proposent des textes dans lesquelles elles empilent des phrases juxtaposées ou peu articulées. Deux d'entre elles traduisent ces éléments en prescriptions pour la pratique.

Les étudiantes qui restituent quelques éléments tirés de l'ouvrage de référence sans en saisir le sens, voire en l'inversant produisent des textes de même nature que les précédentes.

Les étudiantes qui se sont approprié partiellement les contenus de l'ouvrage de référence produisent des fiches de lecture soit articulées et sans prescription, soit démontrant un début d'intégration.

Enfin, les étudiantes qui se sont approprié l'ensemble des idées-forces de l'ouvrage sont celles qui produisent un discours intégré, négocié et pris en charge du point de vue énonciatif.

Plus précisément, il est possible de relever les articulations suivantes en regard des niveaux d'appropriation des contenus de l'ouvrage :

Aucune appropriation : les fiches qui nomment des éléments attendus sans liens avec les pratiques enseignantes

Dans leurs fiches, Marie-Jeanne, Nicole et Hélène, bien que nommant la plupart des éléments attendus, n'établissent pas de liens avec les pratiques enseignantes, ce qui est la thèse centrale de l'ouvrage de référence. Chez Hélène, il y a même inversion des enjeux

défendus par les auteurs, puisqu'elle adopte une perspective du "handicap social" de l'élève. Ces fiches sont remplies de traductions en prescription pour la pratique. Ainsi :

- Dans sa fiche Marie-Jeanne restitue de manière juxtaposée et sans relations de sens des éléments repris maladroitement dans l'ouvrage de référence. Bien qu'elle nomme la différence entre le "faire" et "l'apprendre" ainsi que l'importance du langage à l'école enfantine, elle n'établit aucun lien entre les difficultés de certains élèves et les pratiques enseignantes. Son texte contient de nombreuses erreurs dues aux simplifications des messages véhiculés par Bautier, énoncés comme des vérités qui tombent du ciel (*Le vocabulaire et le lexique ne suffisent pas, il faut également élaborer la pensée*, Marie-Jeanne, F2, 24). De plus, la fiche contient un nombre important de prescriptions pédagogiques générales et dont on ne saisit pas réellement l'intérêt ou l'origine. Enfin, la fiche se termine par les éléments que retient l'étudiante et là encore, on ne saisit pas bien le lien entre cette conclusion et les éléments présentés auparavant.
- La fiche de Nicole juxtapose des éléments repris du texte original sans établir de liens avec les pratiques enseignantes. Elle liste essentiellement les difficultés des élèves par rapport aux éléments attendus, et ceci parfois en reprenant partiellement le discours de Bautier. Ces raccourcis la conduisent à des affirmations ambiguës et laissant planer le doute quand à sa compréhension de l'ouvrage. Par exemple, elle déclare à propos de l'objet d'apprentissage : *Certains l'interprètent de la même manière que l'enseignante, et parviennent donc à acquérir les compétences, tandis que d'autres l'interprètent de manière différente* (Nicole, F2, 13). Dans la dernière partie de sa fiche, les pratiques apparaissent, mais sous la forme d'une liste de prescriptions pour l'enseignant ou pour les élèves. Ces prescriptions sont partielles et peu ou pas articulées avec l'ensemble du texte, ce qui conduit Nicole à construire parfois des inversions de sens par rapport aux messages de l'ouvrage de référence. Plus particulièrement, son discours défend une vision déficitaire des familles : *Il faut reformuler pour que chacun ait compris, et que les inégalités ne soient pas renforcées à cause d'un langage*" *maison*" *peu élaboré* (Nicole, F2, 31).
- Dans sa fiche, Hélène tente quelques articulations, mais son discours reste assez proche de la juxtaposition d'éléments restitués. Son texte ne démontre pas une réelle compréhension des thèses de l'ouvrage de référence. Comme ses deux collègues de la même catégorie, elle reprend certains éléments du discours de Bautier de manière partielle, ce qui la conduit à émettre des affirmations qui ne sont pas argumentées. Sa conclusion, qui revient sur ce qu'elle a appris, démontre une appropriation plutôt superficielle de l'ouvrage. Elle retient par exemple la définition du terme "activité", mais pas ses conséquences. Son texte contient un peu moins de prescriptions que ceux des deux autres étudiantes de cette catégorie. Ses prescriptions pédagogiques s'expriment plutôt sous la forme de vérité ou d'appréciations (*Ces deux manières de travailler* (individuel et collectif) *sont importantes et doivent être présentes et intégrées en classe par l'enseignant,* Hélène, F2, 28).

Restitution et inversion de sens : les fiches qui n'identifient qu'un seul des éléments attendus et établissent des liens avec les pratiques enseignantes

Les fiches de Nathalie, Michèle et Anne ont en commun le fait que ces étudiantes n'identifient qu'un seul ou deux des éléments attendus. Cependant, à la différence des

étudiantes de la catégorie précédente, elles établissent des liens entre cet élément et les pratiques enseignantes. Ces fiches sont plutôt de l'ordre de la juxtaposition et sont aussi celles qui adoptent une perspective du "handicap social" de l'élève. Ainsi :

- Dans sa fiche, Nathalie restitue en les juxtaposant différents éléments issus de l'ouvrage de référence. Bien que ne contenant pas de grossières erreurs, l'étudiante ne restitue que des bribes des messages qui sont au centre du texte de Bautier et n'en démontre qu'une compréhension partielle voire tronquée. Particulièrement, elle considère que les inégalités sont inévitables et alterne entre une responsabilité du côté des pratiques enseignantes et une responsabilité du côté de l'élève et de sa famille, comme pour pondérer l'impact de l'enseignement dans la construction des inégalités (*Les inégalités sont inévitables et l'hétérogénéité des élèves est grande à l'entrée de la maternelle*, Nathalie, F2, 10). Enfin, son texte contient de nombreuses prescriptions pédagogiques dont on peut imaginer l'origine à partir du texte de référence, mais qui laissent entrevoir une incompréhension des enjeux défendus par Bautier. Ou, elle ne reprend qu'une partie du texte original et l'exprime comme une évidence (*Les enseignants doivent aussi réfléchir au sens qu'on donne à l'activité ceci pour amener une motivation dans le travail de l'élève,* Nathalie*,* F2, 28).
- La fiche de Michèle est un texte qui juxtapose des éléments tirés de l'ouvrage. La restitution de quelques éléments est souvent sortie du contexte et détourne ainsi les thèses proposées par Bautier. L'étudiante démontre une vision qui impute au handicap social de l'élève la cause de ses difficultés. Ainsi, l'étudiante attribue à l'auteure de l'ouvrage l'idée qu'il serait utopique de chercher à construire une école égalitaire (Michèle, F2, 18-19). La fiche de lecture se présente comme une suite de prescriptions à l'intention des enseignants, sans que ces dernières ne soient articulées aux implications des pratiques sur les apprentissages des élèves ou sur leurs difficultés. Les enjeux de l'ouvrage ne sont pas compris, au contraire, ils semblent réinvestis pour consolider certaines conceptions de l'étudiante.

Restitution sans erreur : les fiches qui identifient deux des trois éléments attendus et établissent des liens avec les pratiques enseignantes

Quatre fiches entrent dans cette catégorie, celles de Valérie, Louise, Anne et Clarisse. Dans sa fiche, Valérie juxtapose des éléments issus de l'ouvrage de référence, Louise fait de même, mais tente quelques articulations, Anne et Clarisse articulent leur discours avec des passages de l'ordre de l'intégration. La fiche de Louise contient des éléments prescriptifs. Les fiches d'Anne et de Clarisse contiennent quelques éléments qui peuvent faire penser qu'elles considèrent l'élève en difficulté dans une perspective de "handicap social", mais ceci n'est pas assez marqué pour les faire figurer dans la catégorie précédente. Du point de vue des opérations cognitives mises en œuvre, si Valérie et Louise font majoritairement preuve de restitution, Anne et Clarisse mettent en œuvre des opérations telles que la synthèse, l'appréciation, voire quelques fois l'explication. Ainsi :

- Dans sa fiche, Valérie juxtapose des éléments tirés de l'ouvrage de référence et tente quelques articulations. Contrairement à Nathalie et Michèle, sa fiche, bien qu'incomplète, ne contient pas de grossières erreurs. Elle n'identifie qu'une partie des éléments attendus en regard des difficultés des élèves et les relie avec le rôle des pratiques enseignantes. Ainsi, bien que de l'ordre de la restitution, cette fiche restitue un message en accord avec ceux défendus par Bautier. En résumé, la fiche

ne traite que d'une partie des thèses de l'ouvrage de référence et en les restituant, mais ce qui est restitué est correct.

- La fiche de Louise est plutôt de l'ordre de l'articulation, mais reste essentiellement restitutive du point de vue des opérations cognitives mises en œuvre. Comme pour Valérie, la fiche demeure incomplète, mais ne contient pas à proprement parler d'erreurs. Elle relie les éléments relevés à propos des difficultés des élèves aux pratiques enseignantes qui pourraient les provoquer et identifie le rôle de l'enseignant dans la construction des inégalités scolaires. Son texte contient des prescriptions pour la pratique, mais ces dernières ressemblent plus à des reformulations (appropriations) des contenus de l'ouvrage de référence. De plus, ils sont mieux articulés aux contenus de l'ouvrage que chez les étudiantes de la catégorie précédente et plus en adéquation avec les messages de Bautier (*Il nous faut montrer que derrière la tâche à proprement dite, il y a un apprentissage en jeu,* Louise, F2, 12).
- La fiche de Clarisse oscille entre articulation et intégration. Bien qu'elle ne traite pas de tous les éléments attendus, Clarisse restitue et synthétise l'idée générale de l'ouvrage articulant les difficultés des élèves aux pratiques enseignantes. Son texte contient de nombreuses modalisations appréciatives, souvent au conditionnel, ce qui montre qu'elle prend en charge une partie du discours du texte, mais avec une distance qui pourrait être interprétée comme une certaine méfiance à l'égard des thèses de Bautier (*L'enseignant, par ses décisions et ses actes, serait un facteur important concernant l'inégalité entre ses élèves,* Clarisse, F2, 35). Comme Anne, elle semble avoir un peu de peine à quitter la perspective du "handicap social" (*l'influence du contexte familial peut être une difficulté pour le développement des objets du monde en objets d'apprentissage,* Clarisse, F2, 25).

Appropriation : les fiches qui identifient les trois éléments attendus et établissent des liens avec les pratiques enseignantes

Cette catégorie ne contient en réalité que deux fiches, la première, co-écrite par Lucie et Solange et la deuxième, celle de Saskia. Ces étudiantes ont identifié les trois dimensions attendues et ont clairement relié les difficultés des élèves aux malentendus provoqués par certaines pratiques enseignantes. Les fiches sont de l'ordre de l'intégration, le discours est conduit, l'étudiante synthétise l'essentiel de l'ouvrage et marque sa prise en charge énonciative au travers de modalisations appréciatives, de reformulations des propos de Bautier, d'expression de son point de vue, et de passages en "je". Ces deux fiches sont riches du point de vue des opérations cognitives. Ainsi :

- la fiche de Lucie et Solange est une synthèse plutôt "digérée" de l'ouvrage de référence. Elle se termine par une brève projection dans leur pratique future (*Après lecture de cet ouvrage, il est certain que nous porterons une attention toute particulière à identifier l'objet d'enseignement pour en faire un objet d'apprentissage. En outre, nous verbaliserons l'apprentissage pour que les élèves ne restent pas dans le faire et entre dans l'apprendre,* Lucie et Solange, F2, 32-33) Cette façon de "traduire" les apports de l'ouvrage en éléments pour sa pratique est propre à cette catégorie d'étudiantes. En effet, jusque-là, ces traductions s'exprimaient plutôt en prescriptions universelles.

- La fiche de Saskia est la plus aboutie du corpus. L'étudiante assume le propos (nombreuses Prises en Charge Enonciatives) et conduit le lecteur dans sa lecture de l'ouvrage. De plus, Saskia propose un schéma des éléments essentiels de l'ouvrage et de leur articulation (Saskia, F2, 33), ce qui démontre un réel travail d'appropriation des thèses de Bautier. Comme celle de Lucie et Solange, sa fiche se termine par une projection dans sa pratique future, de ce qu'elle retient en termes d'agir professionnel (*Je retiens donc de cette lecture les points suivants : premièrement, l'enseignant a une influence dans la construction de sens par les élèves en rendant explicites les enjeux ; puis, les supports ne sont pas fondamentalement mauvais, mais cela dépend de la manière de les exploiter et de les présenter aux élèves*, Saskia, F2, 37).

12.3 Les prescriptions dans les fiches de lecture

Plus de la moitié des étudiantes traduisent les apports de l'ouvrage de Bautier en prescriptions pour la pratique enseignante. Ce constat nous a conduite à observer plus attentivement ces affirmations qui contiennent des modalisations déontiques du type : *il faut* ou *l'enseignant doit*. L'analyse a conduit à identifier plusieurs natures de prescriptions répondant vraisemblablement à des intentions différentes.

Traduction prescriptive et difficulté de compréhension

De nombreuses prescriptions sont d'ordre très général et restituent une idée reprise de l'ouvrage de référence, mais sans que cette dernière soit contextualisée ou expliquée. C'est particulièrement le cas dans les fiches de lecture de type *juxtaposition.* On trouve par exemple : *Il faut prendre garde au passif récepteur qui ne s'investit pas dans la tâche* (Marie-Jeanne, F2, 15), ou, *Il faut s'intéresser au processus et au "faire apprendre" plutôt qu'au "faire faire"* (Nicole, F2, 29), ou encore, *L'élève ne doit pas rester dans le "faire-faire" mais doit entrer dans le "faire-apprendre" (*Nathalie, F2, 18). Ces affirmations générales pourraient masquer une difficulté à comprendre le contenu de l'ouvrage, l'étudiante reprenant seulement une phrase ou un titre du texte de référence et le transformant en prescription. Souvent, ces affirmations n'étant pas accompagnées d'explication, il est difficile pour le lecteur de comprendre ou de valider les liens que tente d'élaborer l'étudiante, comme ici : *Le vocabulaire et le lexique ne suffisent pas, il faut également élaborer la pensée* (Marie-Jeanne, F2, 24), ou *On devra porter une attention particulière à ces élèves pour pouvoir réduire le plus possible cet écart et ces sources de malentendus* (Anne, F2, 14).

D'autres affirmations prescriptives sont des restitutions – reformulations de ce que l'étudiante a compris. Cependant, la forme donnée à ces affirmations semble démontrer une sorte de soumission à l'ouvrage de référence. De plus, l'absence de discussion, de négociation et même d'explication, réduit le sens de ce qui est restitué à ce qui est à faire de la part de l'enseignant : *Ces deux manières de travailler* (individuel et collectif) *sont importantes et doivent être présentes et intégrées en classe par l'enseignant* (Hélène, F2, 28) ou : *Il faut expliquer clairement aux élèves quelles sont nos attentes et comment ça se passe en au niveau du langage pour arrêter de diffuser ces malentendus et qu'il reste dans la scolarité de l'enfant* (Marie-Jeanne, F2, 22).

D'autres affirmations prescriptives enfin, démontrent une compréhension par l'étudiante des enjeux exposés dans l'ouvrage de référence, par exemple, *Il ne faudrait*

cependant pas faciliter la matière, mais donner un temps plus large à l'élève en difficulté » (Nicole, F2, 25). Cette étudiante, qui utilise d'ailleurs le conditionnel, relève ici l'importance de ne pas simplifier les savoirs que l'élève doit s'approprier ou de négocier les objectifs d'apprentissage à la baisse, mais propose d'adapter le temps donné à l'élève pour le faire. Une autre étudiante déclare : *Il faut organiser une véritable réflexion sur le choix des supports et leur organisation, de façon à rendre plus explicites les enjeux qui sont attachés à l'apprentissage visé* (Nathalie, F2, 36). Elle établit ainsi des liens entre le travail de l'enseignant et la transparence possible des enjeux d'apprentissage. Cette forme de traduction en prescription démontre l'implication de l'étudiante dans son discours et l'effort de compréhension, d'appropriation des contenus de l'ouvrage mis en œuvre.

Ainsi, l'utilisation de modalisateurs déontiques est un indice que l'étudiante cherche à reformuler ou à traduire les apports théoriques proposés en actions pratiques ou en conséquences pour la pratique enseignante. Cependant, la nature de ces traductions peut révéler tant l'incompréhension que la soumission ou encore une forme d'appropriation ou de phase intermédiaire vers l'appropriation.

Traduction prescriptive et doxas pédagogiques

Parfois, les affirmations prescriptives construites par les étudiantes révèlent la persistance de croyances ou de *doxas* pédagogiques potentiellement génératrices de pratiques peu enclines à réduire les inégalités scolaires (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Plus particulièrement ici, c'est le renvoi de la cause des difficultés des élèves aux familles qui demeure. Les étudiantes ne semblent pas avoir saisi le rôle des pratiques enseignantes dans la construction des inégalités, comme chez Michèle (F2, 19) qui déclare : *L'influence du milieu social, culturel et économique est telle sur les enfants qu'il serait utopique de vouloir créer une école qui soit égalitaire pour tous,* ou chez Nathalie pour qui les inégalités sont inévitables.

Dans le même ordre d'idée, mais plus spécifiquement, les étudiantes interprètent l'importance d'éviter les malentendus qui participent à la construction des inégalités scolaires comme la nécessité d'une adaptation de l'enseignant aux élèves de milieux défavorisés. Ainsi on trouve : *Le langage "maison" n'est pas le même que le langage scolaire, c'est pourquoi il est important que l'enseignant formule de manière compréhensive et adaptée ses consignes* (Nicole, F2, 20) ou, *L'enseignant désirant que ses élèves construisent les apprentissages réellement visés, devrait penser au vécu, au contexte familial, ainsi qu'aux représentations de ses élèves, lorsqu'il met en place et anime ses séquences d'enseignement* (Clarisse, F2, 29) ou encore, *Le langage scolaire doit également être adaptée en fonction des élèves* (Nicole, F2, 30). Le risque serait ici que les étudiantes construisent l'idée que s'adapter aux élèves, et plus particulièrement à ceux issus de milieux défavorisés, reviendrait à baisser ses exigences, les empêchant ainsi de s'approprier les savoirs et les outils cognitifs requis par l'école. Or, les travaux de recherche présentés dans les modules visent à permettre aux étudiantes de saisir les dangers d'un ajustement aux élèves en difficulté dans le sens d'une baisse des exigences à l'égard de ces derniers.

L'identification des savoirs en jeu dans les tâches

Du point de vue de leur contenu, il est intéressant de relever que la plupart des prescriptions proposées par les étudiantes portent soit sur les questions d'origine sociale des élèves, comme présenté ci-dessus, soit sur l'importance de rendre visibles et de

permettre à tous les élèves d'identifier les enjeux d'apprentissage présents dans les tâches. Ainsi, on trouve des affirmations prescriptives exprimées du point de vue des élèves, telles que : *L'objet d'apprentissage doit être bien cerné par tous les élèves* (Nicole, F2, 27), ou, *Les élèves doivent identifier les savoirs en jeu (*Nathalie, F2, 26). Mais le plus souvent ces dimensions sont traitées du point de vue de l'enseignant, soit en regard des difficultés provoquées par le brouillage des tâches : *L'activité doit être adaptée à l'apprentissage visé et il faut éviter le superflu pouvant brouiller l'objet d'apprentissage (*Nathalie, F2, 29), ou, *L'enseignant doit ainsi inclure dans son enseignement une mise en scène favorable à l'identification du savoir en jeu de l'activité* (Clarisse, F2, 17); soit en regard du travail de préparation que devrait mener l'enseignant pour permettre cette transparence : *Le travail personnel que doit entretenir l'enseignant, étant l'identification de l'objet d'enseignement lui-même* (Clarisse, F2, 33).

12.4 Synthèse des formes d'appropriation des savoirs dans la deuxième fiche de lecture

Le croisement entre analyses du contenu et traitement du discours dans les deuxièmes fiches de lecture permet d'identifier six catégories de traitement des fiches de lecture :

Tableau 11. Synthèse des premières fiches de lecture

Etudiantes	**Appropriation du contenu de l'ouvrage et liens avec les pratiques enseignantes**	**Traitement du discours**
Marie-Jeanne,	Pas d'appropriation	**a** juxtaposition - restitution - prescriptions
Hélène Nicole	Pas d'appropriation	**b** articulation –restitution - prescriptions
Michèle Nathalie	Restitution partielle et inversion de sens	**b** articulation –restitution - prescriptions
Valérie Louise	Appropriation partielle	**c** articulation – sans prescriptions
Anne Clarisse	Appropriation partielle	**d** articulation/intégration
Solange Saskia Lucie	Appropriation	**e** appropriation – prise en charge énonciative

12.5 Parenthèse de la formatrice

L'analyse de ces deuxièmes fiches de lecture a confirmé certains éléments relevés à la suite de l'analyse des premières fiches.

Tout d'abord, la consigne ne permet pas aux étudiantes qui n'ont pas appris à produire une fiche de lecture de le faire de façon à en retirer les éléments essentiels. Les étudiantes en difficulté lors de la première fiche le sont encore une fois ici. Rien d'explicite n'a été entrepris pour les aider à progresser dans leurs lectures ou dans leur production écrite. La seule présentation du contenu de l'ouvrage dans un cours ne suffit pas ou en tout cas, ces étudiantes n'ont pas pu bénéficier des cours pour mieux comprendre l'ouvrage.

Comme pour la première fiche, je produirai des consignes plus explicites à l'avenir, des consignes qui spécifient clairement ce qui est attendu et qui diminuent ainsi les risques de malentendus quant aux attentes de la formatrice d'une part, et qui guident les étudiants dans leur écriture d'autre part.

Ensuite, un travail sur le genre de texte "fiche de lecture" semble être nécessaire pour éviter des interprétations variées et non adéquates de ce qui est attendu. Peut-être qu'une clarification des types de discours attendus et du rôle de la fiche dans le processus de formation serait nécessaire. Plus largement, un travail sur l'écriture et son rôle dans les apprentissages semble nécessaire. En effet, à la suite des premières fiches de lecture, l'équipe de formateurs a décidé de contraindre le nombre de pages de cette deuxième fiche. Nous espérions ainsi provoquer la nécessité de travailler le texte, de le reprendre, de procéder à quelques ré-écritures. La quasi-totalité des étudiantes de la volée n'a pas respecté cette consigne et a produit un texte qui ressemble à un premier jet. Ce travail n'étant pas noté, il a été impossible d'exiger que les étudiantes retravaillent leur fiche. Cependant ceci montre encore une fois le fait que la plupart des étudiantes considèrent qu'écrire, c'est poser sur le papier une pensée préconstruite et que ceci n'est demandé par les formateurs que pour vérifier le travail accompli par les étudiants (Clerc & Vanini De Carlo, soumis). Il n'est pas certain que la limitation des signes ou du nombre de page soit une médiation adéquate. En effet, elle vise une modification de comportement qui ne présume en rien de la mise en œuvre des processus de pensée adéquats !

De plus, une analyse de l'ouvrage de référence devrait m'aider à mieux comprendre les causes de certaines incompréhensions. Le fait d'avoir rédigé la synthèse de l'ouvrage et d'avoir analysé les fiches produites par les étudiantes de ce corpus m'indique que l'ouvrage est difficile à lire et à analyser. Ceci provient peut-être du fait qu'il est issu de plusieurs écritures différentes et non d'un seul auteur. À l'heure où je termine la rédaction de cette thèse, bien que nous proposions toujours cet ouvrage dans les lectures obligatoires de nos modules, compte tenu de ces difficultés, ce n'est plus à propos de celui-ci que l'équipe propose la production de fiches de lecture, excepté la première partie pour laquelle nous n'avons pas trouvé d'équivalent. Pour le reste, nous lui préférons aujourd'hui d'autres textes des mêmes auteurs.

Ce que je retiens ici, c'est la nécessité d'analyser les textes proposés aux étudiants, non seulement du point de vue de leur contenu, mais aussi du point de vue de leur accessibilité et des malentendus qu'ils peuvent générer. Ceci nous permettrait de mieux adapter notre guidage de ces lectures.

Enfin, un dernier élément m'a frappée lors de ces analyses, c'est la présence massive de déontiques et la tendance des étudiantes à traduire en prescriptions les apports de l'ouvrage. Je relie ceci d'une part à la demande des étudiantes de recevoir en formation des outils applicables dans leur pratique (des recettes) et donc à leur propension légitime de chercher les implications pratiques des concepts académiques proposés. D'autre part, l'injonction institutionnelle d'articuler théorie et pratique m'a peut-être conduite à

générer des malentendus, notamment dans mes consignes, par exemple en invitant les étudiantes à établir trop rapidement des liens avec leur pratique balbutiante ou en les invitant à prendre position dans ces textes dont le genre ne se prête pas. Je serai donc plus attentive à clarifier les différents moments de formation avec leurs enjeux : appropriation théorique ou analyse de pratiques ou analyse de leur pratique, ou encore appropriation d'outils médiateurs de cette analyse.

Plus généralement, il me semble important de prendre en compte le souci des étudiants de chercher à comprendre les implications pratiques des savoirs académiques que nous leur proposons. Dans la perspective adoptée par l'équipe avec laquelle je travaille, la visée de ces apports théoriques est de permettre de porter son attention sur des dimensions particulières de l'enseignement-apprentissage, d'envisager des alternatives dans l'analyse de ces phénomènes, de pouvoir questionner ses choix pédagogiques et didactiques et argumenter ces choix. Ces analyses me font prendre conscience à quel point il est essentiel d'accompagner la compréhension de ce que ces savoirs académiques permettent de comprendre, d'analyser et de conceptualiser, par exemple en leur proposant des outils médiateurs du questionnement consécutif à l'usage de ces apports théoriques.

13 Appropriation des savoirs dans les fiches de lecture

Avant de traiter les autres types de données retenues pour tracer les parcours de formation des futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité, il convient de faire un premier bilan à propos des fiches de lecture. D'une part, la description des parcours de formation à la moitié de la formation (semestres 1 à 3) va montrer l'évolution dans l'appropriation des contenus de l'ouvrage de référence par les étudiantes. D'autre part, l'explicitation de ces parcours devrait nous permettre d'identifier quelques éléments favorables ou pas à cette évolution.

13.1 Evolution entre les deux fiches de lecture

Le tableau ci-dessous présente l'évolution de l'appropriation des contenus et du traitement du discours entre les fiches 1 et 2 :

Tableau 12. Evolution de l'appropriation entre les deux fiches de lecture

	Fiche 1		Fiche 2		
Etudiantes	**Identification des thèses (nombre) Articulé ou pas aux analyses**	**Traitement du discours**	**Identification des malentendus Articulé ou pas aux pratiques enseignantes**	**Traitement du discours**	
Caroline	Pas d'appropriation Thèses nommées ou pas, mais sans articulation	**a**	*Echec à la fin de la 1ère année de formation*		
Marie-Jeanne	Pas d'appropriation Thèses nommées ou pas, mais sans articulation	**a**	Pas d'appropriation	**a**	*échec*
Hélène	Pas d'appropriation Thèses nommées ou pas, mais sans articulation	**a**	Pas d'appropriation	**b**	*échec*
Nicole	Pas d'appropriation Une thèse nommée Sans articulation *opinion*	**b**	Pas d'appropriation	**b**	
Michèle	Restitution partielle avec erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation *opinion*	**b**	Restitution partielle Inversion de sens	**b**	
Nathalie	Restitution partielle avec erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation *opinion*	**b**	Restitution partielle Inversion de sens	**b**	
Clarisse	Restitution partielle avec erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation *négociation*	**d**	Appropriation partielle Deux éléments identifiés Avec articulation	**d**	
Solange	Restitution partielle avec erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation *négociation*	**d**	Appropriation Trois éléments identifiés Avec articulation	**e**	
Valérie	Restitution partielle sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**a**	Appropriation partielle Deux éléments identifiés Avec articulation	**c**	
Louise	Restitution partielle sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**a**	Appropriation partielle Deux éléments identifiés Avec articulation	**c**	
Anne	Restitution partielle sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**a**	Appropriation partielle Deux éléments identifiés Avec articulation	**d**	
Saskia	Restitution partielle sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**c**	Appropriation Trois éléments identifiés Avec articulation	**e**	
Lucie	Appropriation Trois thèses identifiées Avec articulation	**e**	Appropriation Trois éléments identifiés Avec articulation	**e**	
Cécile	Appropriation Trois thèses identifiées Avec articulation	**e**	*Changement de mention par intérêt pour les contenus d'apprentissage*		

Cette synthèse permet d'identifier cinq cas de figures dans la progression des étudiantes en termes d'appropriation des savoirs de référence proposés :

1) Les étudiantes qui ne saisissent pas les enjeux de l'ouvrage, ni dans la fiche 1, ni dans la fiche 2 et qui se contentent de juxtaposer des éléments tirés du texte de Bautier. Ces étudiantes ne terminent pas leurs études à la HEP. Elles sont en échec

définitif à la fin de la 1ère (Caroline) ou de la 2e année (Marie-Jeanne et Hélène). Ces échecs ne sont pas nécessairement consécutifs à leurs échecs dans les modules concernés ici.

2) Les étudiantes (Nicole, Michèle et Nathalie) qui ne saisissent pas les enjeux de l'ouvrage et insèrent dans leur première fiche, en alternance avec la juxtaposition d'éléments tirés du texte de référence, des commentaires personnels en "je" de l'ordre de l'opinion qu'elles opposent à "l'opinion" de Bautier. Ces étudiantes construisent, dans leur 2e fiche de lecture, des prescriptions très générales pour la pratique et développent (Michèle et Nathalie) une perspective qui renvoie la responsabilité des difficultés d'apprentissage aux élèves et à leur famille.
3) Les étudiantes (Anne, Valérie et Louise) qui restituent partiellement les contenus de l'ouvrage de référence, sans démontrer une réelle compréhension des enjeux, mais sans erreurs de restitution. Ces étudiantes progressent entre la 1ère et la 2e fiche de lecture.
4) Les étudiantes (Clarisse et Solange) qui, dans leur 1ère fiche, synthétisent une bonne partie des éléments de l'ouvrage de référence en alternance avec des interventions en "je". Ces interventions, à la différence de celles du groupe b, sont de l'ordre de la négociation et pas de l'opinion. Ces étudiantes progressent dans leur compréhension de l'ouvrage lors de la fiche 2. C'est particulièrement le cas de Solange qui s'en approprie le contenu et se projette dans sa pratique future.
5) Les étudiantes (Saskia et Lucie) qui démontrent une réelle appropriation des savoirs de référence lors de la fiche 1 (Lucie encore plus que Saskia). Cette appropriation est à nouveau attestée lors de la fiche 2. Ces étudiantes se projettent dans leur pratique future.

13.2 Quelques incidences sur l'appropriation des savoirs théoriques de référence

L'analyse des ces deux fiches de lecture a permis de révéler quelques facteurs qui pouvaient jouer un rôle dans la qualité et la profondeur de l'appropriation des contenus de l'ouvrage par les étudiantes, ceci soit dans le cadre de la réalisation d'une fiche, soit dans la progression des étudiantes entre les deux fiches.

13.2.1 Progression entre les deux fiches

Lors de la première fiche de lecture, deux étudiantes seulement s'étaient approprié l'ensemble des thèses défendues par les auteurs de l'ouvrage de référence, mais une bonne partie d'entre elles ont identifié deux des trois thèses. Parmi les quatre étudiantes qui n'avaient pas saisi les thèses en question, une n'a pas poursuivi ses études en deuxième année et les trois autres produisent une deuxième fiche de lecture à nouveau sans saisir le contenu de l'ouvrage de référence. Parmi ces trois étudiantes, une seule arrivera au bout de ses études, c'est celle qui nomme une des trois thèses dans sa première fiche de lecture.

Parmi les quatre étudiantes qui, dans leur première fiche, restituaient partiellement le contenu de l'ouvrage de référence, mais avec des erreurs de compréhension, nous avions différencié celles qui inversaient le sens des thèses proposées par les auteurs dans des commentaires personnels de l'ordre de l'opinion de celles qui le faisaient en négociant le sens de ces savoirs théoriques de référence. Les premières produisent une deuxième fiche

de lecture dans laquelle elles inversent encore une fois le sens des contenus de l'ouvrage, alors que les deuxièmes progressent dans leur appropriation lors de la deuxième fiche de lecture. Il semble que le fait que les premières s'autorisent à donner leur opinion, voire à la considérer soit comme de même nature que les recherches proposées dans l'ouvrage, soit comme exprimant la même idée que l'ouvrage, rende leurs conceptions plus solides et plus difficiles à modifier par la suite. Alors que les étudiantes qui négocient avec le contenu de l'ouvrage ont possiblement identifié les écarts entre leurs conceptions et les résultats des recherches proposées. Ceci leur permet de progresser dans leur appropriation des contenus en deuxième année.

Quatre étudiantes ont produit une première fiche de lecture dans laquelle elles restituaient partiellement, mais sans erreurs, les thèses défendues dans l'ouvrage de référence. Toutes les quatre proposent une deuxième fiche de lecture où elles progressent dans la qualité de leur appropriation toujours partielle des savoirs théoriques de référence proposés. Une d'entre elles progresse même au point de s'approprier toutes les sources de malentendus démontrées dans l'ouvrage. Il semble que la "justesse" de leur restitution des contenus lors de la première fiche de lecture leur ait permis de progresser et de s'approprier encore mieux les contenus de la troisième partie de l'ouvrage en deuxième année.

Enfin, parmi les deux étudiantes qui avaient fait preuve d'une réelle appropriation du contenu de l'ouvrage lors de la première fiche de lecture, l'une a changé de mention dans sa formation, et l'autre s'approprie à nouveau les contenus de l'ouvrage lors de la rédaction de sa deuxième fiche de lecture.

13.2.2 L'emploi du « je » dans les fiches de lecture

Le genre "fiche de lecture" ne s'accommode pas spontanément de l'usage du "je "dans le discours. Dans le cas des premières fiches, cinq étudiantes insèrent dans leur texte des points de vue personnels assumés. Deux cas de figure se présentent : d'une part les étudiantes qui insèrent leur opinion, s'opposant ouvertement au discours des auteurs de l'ouvrage ou pensant reformuler celui-ci ; d'autre part les étudiantes qui font part de leurs doutes, des écarts qu'elles observent avec ce qu'elles pensent ou observent. Dans le premier cas, le "je" du discours est un "je" du quotidien, de l'opinion, plutôt révélateur d'une difficulté de produire un texte tel qu'attendu par la posture scolaire de secondarisation.

Ainsi, il sera intéressant de questionner l'impact de cette autorisation à donner son opinion dans les fiches de lecture. La consigne invitait probablement certaines à le faire, notamment parce qu'elle leur demandait d'expliquer en quoi la lecture modifiait leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. On retrouve là une source de difficulté, un malentendu lié à l'invitation à s'exprimer, telle que définie par Bautier et Rochex (1998) à propos des lycéens. En effet, certaines étudiantes se sont senties invitées à faire part de leur opinion et ceci leur a probablement rendu plus difficile l'exercice d'appropriation et de production d'un texte qui synthétise les savoirs théoriques proposés dans l'ouvrage de référence.

De plus, les formateurs, en proposant cette tâche aux étudiants, n'ont vraisemblablement pas mesuré le fait qu'une partie d'entre eux ne maîtrise pas les attentes du genre de texte. Dans une formation post-maturité, il y a un certain nombre d'implicites, d'attentes, qui mériteraient d'être questionnés.

Cependant, une autre hypothèse pourrait être posée ici. En effet, l'insertion de points de vue personnels par les étudiantes dans leur fiche de lecture a peut-être simplement rendu visibles les incompréhensions, les erreurs et les négociations des étudiantes. Dans ce cas, nous n'avons aucune garantie que les étudiantes qui ne se sont pas autorisées à le faire n'étaient pas porteuses des mêmes conceptions. Ce qui demeure, c'est que les étudiantes qui ont inséré leur opinion dans le texte ne se sont pas vraiment approprié les contenus de l'ouvrage et n'ont pas progressé entre les deux fiches.

13.2.3 Relation entre appropriation du contenu et traitement du discours

La relation entre la profondeur de l'appropriation du contenu de l'ouvrage et la nature du traitement du discours apparaît assez fortement et encore plus clairement lors de deuxièmes fiches.

Ainsi, les étudiantes qui produisent un texte dans lequel elles juxtaposent des phrases ou des idées, sans les articuler, sont aussi celles qui ne saisissent pas le contenu de l'ouvrage de référence. Alors que les étudiantes qui prennent en charge le discours de leur fiche de lecture sont aussi celles qui saisissent les contenus de l'ouvrage de référence. Il semble que les outils cognitifs dont disposent les étudiantes jouent un rôle dans leur appropriation des savoirs théoriques de référence.

De plus, comme évoqué plus haut, le fait que certaines étudiantes insèrent leurs points de vue personnels dans la fiche de lecture, n'est pas sans conséquence sur leur appropriation de l'ouvrage, sauf quand ces insertions sont de l'ordre de la négociation et montrent que l'étudiante a conscience des tensions qu'elle éprouve entre le discours des auteurs et ses propres conceptions.

13.3 Parenthèse de la formatrice

L'élément que je retiendrai ici, c'est la question des échecs définitifs. Les étudiantes concernées ont montré leurs difficultés dès la production de leur première fiche. Ainsi, le fait qu'elles ne soient pas en possession des outils nécessaires requis par la formation, les a mises en difficulté dès le début de leur formation. Les attentes de formation partant du principe que ces outils sont maîtrisés font que les écarts entre les étudiantes qui réussissent et les autres se construisent tôt et s'aggravent progressivement. Ainsi, si la qualité de l'appropriation des concepts académiques et des thèses défendues dans les ouvrages proposés favorise la progression en formation et joue le rôle de garde-fou face à la construction de doxas pédagogiques, nos exigences se doivent d'être élevées, mais elles devraient faire l'objet d'un accompagnement, d'un guidage de cette appropriation.

De plus, je retiendrai que les étudiantes qui restituent, même partiellement, les contenus de l'ouvrage lors de leur première fiche progressent lors de la deuxième fiche. Peut-être que cette conformité au genre de texte attendu, notamment par l'adoption d'un discours neutre, favorise un début d'appropriation moins propice aux malentendus que l'adoption d'un registre impliqué qui relativise le statut des savoirs académiques proposés. Ceci va dans le même sens que ce que je viens d'évoquer ci-dessus. Si les exigences en termes d'appropriation théoriques semblent favoriser les processus de formation, alors, la restitution, voire l'apprentissage par cœur, semble plus favorable à une progression future qu'une mauvaise compréhension.

Ce constat m'a conduite à soutenir la mise en place d'examens de connaissances à l'égard des étudiants de volées suivantes, posture qui n'est pas toujours considérée comme adéquate par les formateurs de mon institution et qui a valu à l'équipe avec laquelle je travaille de nombreuses critiques. Aujourd'hui, nous mesurons les effets de cette nouvelle exigence, notamment dans la possibilité de faire usage avec les étudiants de savoirs académiques proposés en première année dans les modules de deuxième année. Ceci est un exemple de l'influence de la chercheuse sur la formatrice, mais aussi des difficultés que rencontre une formatrice qui se dote des outils d'analyse d'une chercheuse.

PARTIE V

RÉSULTATS, 2ème PARTIE :

Les parcours de formation

> *It is a forlorn belief that quality can be guaranteed simply by following the procedures (...) Feyerabend's view is that the anarchist scientist is playful rather than precious with methodology. This provides an epistemological rationale for recently emerging views in social science that 'good' research is playful; that research which slavishly follows methodological rules stultifies research; and that real scientific progress results from imagination, creativity and common sense, rather than merely deduction and induction.*
>
> Clough, Goodley, Lawthom, & Moore (2004, p.104).

14 Parcours : la première année de formation

À la différence des fiches de lecture qu'il est possible d'analyser à l'aune d'attentes identifiées, les bilans peuvent se référer à de nombreux savoirs issus non seulement des cours donnés dans le module ou des stages, mais aussi issus d'autres modules de formation dont nous ignorons le contenu exact ou encore d'expériences personnelles. L'analyse des bilans suivra un chemin inverse de celui des fiches de lecture, allant du traitement du discours et des contenus au traitement de certains savoirs choisis pour leur représentativité dans les bilans d'une année donnée. L'analyse des bilans successifs permettra de dessiner quelques parcours de formation typiques, quelques évolutions dans les formes données à l'appropriation des savoirs et dans les dimensions sur lesquelles les étudiantes portent leur attention.

Ainsi, la présentation des analyses se fera à chaque fois en deux parties, en deux chapitres, un premier, en lien avec les processus de formation et un second, intitulé *trajet des savoirs,* à propos du traitement des savoirs de référence convoqués dans les bilans.

Dans le premier de ces deux chapitres, *processus de formation* (un par année), les bilans sont analysés du point de vue du traitement du discours et du traitement du contenu. Cette première analyse nous permet de classer les bilans dans des catégories reflétant la forme donnée au bilan. Pour chacune de ces catégories, nous relevons tout d'abord ce sur quoi porte le contenu du bilan et la façon dont ce dernier est traité. Cette première forme de l'analyse permet de caractériser les bilans, notamment pour relever l'évolution de ces derniers d'une année à l'autre (1er, 2e, 3e bilan). Ensuite, nous relevons les savoirs convoqués, leur nature et leur origine. Enfin, cette première partie identifie les dimensions de l'enseignement - apprentissage sur lesquelles porte l'attention de l'étudiante. Ceci permet aussi d'observer l'évolution de cette centration au fil du parcours de formation.

Dans le deuxième chapitre relatif à chaque année de formation, *trajet des savoirs,* nous identifions les acquis choisis par les étudiantes, relativement au contenu du module concerné. Pour chaque année de formation, un acquis emblématique, parce que souvent choisi par les étudiantes, est retenu. L'analyse du traitement de cet acquis par catégorie de traitement des bilans permet de montrer les différentes formes d'appropriation, de transformation ou encore de compréhension de ce "savoir" travaillé dans le module.

Le lecteur trouvera à la fin de chaque chapitre des tableaux récapitulatifs, qui s'agrandissent au fil des analyses, intégrant à chaque étape les nouveaux résultats. Il lui

sera alors possible de suivre le cheminement des processus de formation de chaque étudiante.

Avant d'entrer plus précisément dans l'analyse des bilans de formation établis en lien avec le module *concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement-apprentissage,* il convient de présenter plus précisément ce module, ses objectifs et son contenu.

14.1 Le module de première année

Le premier module a lieu durant toute la première année de formation. Chaque semaine, les étudiantes ont un cours *ex cathedra* suivi d'un séminaire en groupe d'une vingtaine d'étudiants se destinant à une même mention (dans le cas qui nous intéresse, ce sont des étudiantes qui se destinent à l'enseignement dans les quatre premières années de la scolarité).

L'objectif du module est prioritairement l'organisation et la gestion des apprentissages. Au travers de l'appropriation de cadres théoriques issus des sciences de l'éducation et de la psychologie des apprentissages, ainsi que de travaux pratiques articulant l'analyse de tâches et la planification de l'enseignement, les étudiants s'entraînent à identifier les objets d'apprentissages et les habiletés cognitives en jeu dans les tâches d'apprentissage, ainsi qu'à préparer des situations d'enseignement-apprentissage qui poursuivent les objectifs définis dans les plans d'étude.

En lien avec ces objectifs de formation, qui répondent aux prescriptions définies par le référentiel de compétences[25], l'équipe de formateurs vise le déplacement progressif de la centration de l'attention des étudiants de leur personne vers les processus d'apprentissage des élèves. L'enjeu est de permettre aux futurs enseignants de mesurer le rôle des savoirs dans l'apprentissage et le développement des élèves ET le rôle des pratiques d'enseignement dans l'appropriation de ces savoirs par les élèves (Vygotski, 1934/1985 ; Bautier, 2006).

Le cours donné en 2008-2009 et, qui faisait suite à de nombreuses critiques sur l'absence de liens entre théorie et pratique par les volées précédentes, se voulait plutôt interactif et présentait de nombreux exemples. Régulièrement, les formateurs ont recueilli les conceptions des étudiants (*via* des questionnaires) et les leur ont présentées durant les cours. Les thématiques abordées sont présentées dans l'ordre suivant :

- Les définitions du terme apprendre selon différentes conceptions (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme, historico-culturelle) ;
- Processus et produits de l'apprentissage :
    - Les objets de l'apprentissage (Anderson & Krathwhol, 2000)

[25] La formation des enseignants à la HEP du canton de Vaud est organisée à partir d'un référentiel de 11 compétences. Pour chacune de ces compétences, des niveaux de maîtrise sont définis et imposés aux formateurs. Chaque module doit alors annoncer ses objectifs de formation en lien avec ce référentiel. Pour le module dont il est question ici, les compétences annoncées sont :

- la 4 *: Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études,*
- la 1 : *Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture*, et
- la 2 : *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*.

    - La taxonomie des habiletés cognitives (Anderson & Krathwhol, 2000)
    - Les plans d'étude et les compétences
    - L'alignement curriculaire (Bissonnette *et al.,* 2006)
- Les déjà-là : représentations, croyances et conceptions (Astolfi & Develay 1989)
- Le conflit cognitif (Piaget, 1967) et socio-cognitif (Doise & Mugny, 2001)
- La zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1985)
- La théorie de l'attribution causale (Weiner, 1985)
- Les activités de l'enseignant : avant, pendant et après les situations d'enseignement/apprentissage :
    - Modèles de planification : linéaire ou circulaire (Dessus, 2000)
    - Objectifs d'apprentissage : habiletés cognitives et objet d'apprentissage (Anderson & Krathwhol, 2000)
- Définition de tâche et d'activité : objectifs, consignes, buts, modalités de résolution, support, obstacles cognitifs (Brousseau, 1998 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006)
- La différence entre faire et apprendre (Bautier, 2006)
- Les conceptions des enseignants de l'école maternelle concernant l'origine des difficultés des élèves (Cèbe & Goigoux, 1999)
- Pratiques et effets des pratiques d'enseignement en maternelle (Bautier, 2006, Cèbe, 2001)
- Education cognitive (Downing & Fijalkow,1984 ; Bernardin, 2002)
- Postulat d'éducabilité (Cèbe, 2000)
- Métacognition (Martin, Doudin, & Albanese, 2001).

Ainsi, les savoirs académiques de référence, les concepts scientifiques organisés en systèmes pour reprendre la formulation de Vygotski, sont essentiellement proposés dans le cours. Ces éléments théoriques sont présentés comme des outils pour comprendre, analyser ou conceptualiser les phénomènes de l'enseignement-apprentissage.

Parallèlement au cours, les étudiants suivent un séminaire en effectif réduit (20-25 étudiants) durant lequel ils sont accompagnés dans leurs lectures (par exemple les fiches de lecture sur l'ouvrage de Bautier, 2006) et amenés à effectuer différents travaux pratiques, tels que des analyses de tâches ou des préparations de situation d'enseignement-apprentissage. L'outil de planification est le scénario[26] proposé comme un outil médiateur du questionnement de l'enseignant (annexe 10). Le type de travail de préparation qui est prôné est un travail de réflexion en profondeur sur les objets d'apprentissage présents dans les tâches (leur origine, leur discipline, leur usage…) et sur les processus à mettre en œuvre pour résoudre ces tâches. L'objectif est de vérifier l'adéquation entre les objectifs visés par l'enseignant, ceux qui sont présents dans les tâches et ceux qui seront évalués.

[26] Le scénario didactique est un ensemble de questions que peut se poser l'enseignant durant la préparation de ses interventions. Il regroupe des questions sur l'objet d'apprentissage, sur la tâche, sur les formes de travail choisi, sur les élèves et leurs connaissances préalables, sur les objectifs d'apprentissage et leur évaluation.

De plus, ce travail vise à permettre à l'enseignant de se préparer à observer et à guider les élèves dans leurs apprentissages. Ces diverses analyses font usage des concepts théoriques présentés dans le grand cours. De plus, dans le séminaire, nous proposons aux étudiants des outils médiateurs ils qui visent le guidage des modes de pensée à mettre en œuvre lors de l'analyse des tâches ou de la préparation des situations d'enseignement-apprentissage.

Pour compléter ces apports, les étudiants doivent lire les textes suivants, dont une partie est travaillée en séminaire :

- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York : Longman. (Chapitre 5, pp. 63-92)

  Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs.* Paris : ESF. (Chapitre 1).
- Bautier, E. (2006). (Éd.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. *Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale. (partie 1).
- Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. In X. Dumay et V. Dupriez (Éds.), *L'efficacité dans l'enseignement* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Cèbe, S. (2001). Apprends-moi à comprendre tout seul. *X. Y. Zep*, 11, 3-6.
- Crahay, M. (2005, 1999 1ère éd.). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF (Quadrige) (chapitres 3 (pp. 121-171) et 5 (pp. 249-315).
- Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. *Résonances,* 3, 7-9.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? In R. Pallascio et L. Lafortune. *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-86). Sainte-Foy : PUQ.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation. 20.* (3), 529-545.
- Schneuwly, B. (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no 118. (chapitres1-4).
- Truffer Moreau, I., Périsset Bagnoud, D., Clerc, A. (2006). Le scénario didactique. *Résonances, 9,* 28-30.
- Goigoux, (1998). Sept malentendus capitaux à l'école maternelle. *Conférence donnée dans le cadre des journées d'études de la FSU.*

L'évaluation certificative du module combine deux éléments :

- un dossier de cinq à six pages, comprenant une planification qui rend compte d'une séquence enseignée lors du dernier stage et une analyse *a posteriori* de ce qui s'est passé en classe. La consigne précise que cette analyse doit se faire à l'aide des apports théoriques proposés dans le cours.
- Un examen écrit de connaissances qui porte sur les contenus du grand cours et des lectures.

14.2 Structure des textes / du discours

La catégorisation des bilans est organisée selon trois critères : la structure du texte, les opérations cognitives mises en œuvre et la prise en charge énonciative, tels expliqués plus haut. Elle permet de dégager les groupes suivants :

- Cinq étudiantes (Caroline, Marie-Jeanne, Hélène, Nicole et Valérie) produisent un bilan *juxtaposition*. Dans les bilans des trois premières, les seules opérations cognitives relevées sont la restitution et la description et elles s'expriment en utilisant le "je" du récit. Les deux autres étudiantes, en plus de la restitution, mettent en œuvre la reformulation ou la traduction/transformation. Leurs bilans contiennent des indices de prise en charge énonciative (PEC et modalisations).
- Les bilans de deux étudiantes (Louise et Anne) alternent entre *juxtaposition* et *articulation* et mettent en œuvre au moins trois types d'opérations cognitives. Leur texte contient des parties de l'ordre du Discours Externe Rapporté et des parties Prises en Charge énonciativement. Ces bilans contiennent de nombreuses modalisations, particulièrement déontiques.
- Trois étudiantes produisent un bilan *articulation*. Michèle et Nathalie mettent en œuvre au moins trois types d'opérations cognitives et contiennent des indices de prise en charge énonciative, dont quelques modalisations. Saskia met en œuvre de nombreuses opérations cognitives et prend en charge son discours.
- Quatre bilans (Solange, Clarisse, Cécile et Lucie), enfin, sont des bilans *articulation* particulièrement riches en opérations cognitives et le discours est pris en charge par les étudiantes.

Les catégorisations des bilans selon la structure des textes et le traitement du discours sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 13. Répartition des bilans selon le traitement du discours

ETUDIANTE	Structure du texte	Opérations cognitives	Prise en charge énonciative
Caroline Marie-Jeanne Hélène	*Juxtaposition*	Restitution/description	"je" du récit
Nicole Valérie	*Juxtaposition*	Restitution/description Reformulation/traduction	Prise en charge énonciative Points de vue personnels modalisations
Louise Anne	*Juxtaposition* *Articulation*	Au moins 3 types d'opérations cognitives	Discours Externe Rapporté Prise en charge énonciative Points de vue personnels Nombreuses modalisations
Michèle Nathalie	*Articulation*	Au moins 3 types d'opérations cognitives	Prise en charge énonciative Points de vue personnels modalisations
Saskia		Nombreuses opérations cognitives	Prise en charge énonciative Points de vue personnels
Solange Clarisse Cécile Lucie	*Intégration*	Riche en opérations cognitives	Prise en charge énonciative Points de vue personnels Modalisations

14.3 Différents types de bilans

Cette première catégorisation des bilans permet de grouper les étudiantes en quatre catégories principales, dont certaines seront partagées en deux sous-catégories : les bilans-juxtaposition, les bilans-juxtaposition/articulation, les bilans-articulation et les bilans intégration. Il convient maintenant de regarder d'un peu plus près la nature et le traitement du contenu de chacun de ces types.

14.3.1 1er type de bilan : les bilans-juxtaposition ou bilans-restitution

Les bilans *juxtaposition* sont ceux dans lesquels les étudiantes "empilent" des éléments liés à "ce qui est à faire dans la pratique" avec des affirmations de "ce qu'elles ont acquis", des commentaires personnels et des exemples tirés de la pratique en guise de démonstration de l'acquis ou de sa validité. Parmi ce type de bilans sont différenciés les bilans ne contenant que des opérations cognitives de l'ordre de la "restitution" ou de la "narration" de ceux dans lesquels il est possible de relever un autre type d'opération cognitive, généralement de l'ordre de la "traduction en pratique prescriptive" ou de la "reformulation" des contenus proposés dans la formation. Ainsi, nous avons les deux catégories suivantes :

***a1 : nommer des acquis**, les bilans juxtaposition – restitution*

Dans cette catégorie, nous trouvons les bilans de Caroline, Marie-Jeanne et Hélène. Les textes groupés ici juxtaposent des éléments sans que ces derniers soient articulés les uns avec les autres. Les opérations cognitives se limitent pour l'essentiel à la restitution ou à la narration. De plus, ces textes ne contiennent que de très rares modalisations.

Ces bilans sont constitués d'affirmations générales de leurs acquis : *J'ai aussi énormément appris pour ce qui est des consignes* (Caroline, B1, 8) ; ou *À présent, j'arrive à modifier quelques détails que je n'avais pas prévus à l'avance, ou tout bêtement je change l'ordre dans lequel j'avais prévu de faire les choses avec les élèves* (Marie-Jeanne, B1, 12) ; ou encore *Au sujet du conflit cognitif j'ai compris que son rôle est très important dans l'apprentissage* (Hélène, B1, 10). Ces affirmations sont isolées, c'est-à-dire qu'elles ne sont ni expliquées ni étayées. Ainsi, soit il est impossible pour le lecteur d'identifier réellement ce que l'étudiante à compris en regard de ce contenu, soit les éléments qui suivent l'affirmation (exemples ou prescriptions) démontrent une mécompréhension, voire une distorsion de ce qui a été proposé aux étudiantes dans le cadre des cours. Les étudiantes affirment des changements de type "avant je ne savais pas, maintenant je sais".

Ensuite, les étudiantes font état de leurs acquis comme des résultats, des faits ou des connaissances supplémentaires acquises, mais sans identifier ou décrire les processus de formation qui ont été mis en œuvre. Elles font parfois appel à la praticienne-formatrice[27] en guise de preuve de ces acquis, comme ici : *J'ai l'impression que ces notions de compétences transversales et conflits cognitifs sont pour moi, au jour d'aujourd'hui, acquises* (Hélène, B1, 20) ; ou *Au fur et à mesure que les stages se sont passés, ma PraFo et moi avons vu des améliorations au niveau des consignes et ceci, grâce aux outils fournis durant le grand cours ainsi qu'en séminaire d'intégration* (Caroline, B1, 11). Aucune

[27] Les praticiens-formateurs (ou Prafos) sont les enseignants experts qui reçoivent les étudiants en stage dans leur classe.

indication n'est donnée, ni sur la nature de cet apprentissage, ni sur ce qui a permis cet apprentissage, ni encore sur la façon dont il s'est déroulé. De même, les changements dans leur pratique sont affirmés sans que leur nature soit réellement expliquée ou que leurs liens avec les contenus du module soient identifiés.

En ce qui concerne le statut des éléments issus des stages (observations ou récits de moments d'enseignement), ceux-ci sont plaqués aux acquis affirmés en guise de "preuve" de l'acquis : *Durant mes différents stages, qui la plupart étaient en première année d'enfantine, j'avais des difficultés par rapport aux consignes que je donnais. Elles étaient soit trop floues, soit dites avec des mots inadaptés aux élèves, ce qui fait qu'elles n'étaient jamais claires et qu'elles n'étaient jamais appliquées* (Caroline, B1, 9-10) ; ou encore en guise de démonstration de la validité d'un concept. On trouve ici, par exemple, un récit de situation pour valider l'existence en pratique d'un travail sur les compétences transversales, notion qui n'a pas été travaillée dans le module :

> *En effet, dans ma classe de stage, il y avait par exemple, une élève qui était extrêmement timide, elle m'avait déjà frappé à l'œil lors de mon premier stage, elle ne communiquait que très peu avec ses camardes et ne prenait jamais la parole en classe, et dès que ma Prafo lui posait une question, elle répondait toujours en chuchotant. Ma Prafo favorisait énormément la communication dans presque toutes les disciplines, et lorsque j'ai vu l'élève lors de mon deuxième stage dans cette classe, elle n'avait toujours pas changé. Finalement, lors de mon troisième et dernier stage, j'ai pu entendre le son de sa voix, elle avait évolué et j'avais l'impression qu'elle se sentait plus sûre d'elle et communiquait un peu plus avec ses camarades* (Hélène, B1, 4-7).

Enfin, les commentaires insérés dans le texte sont des points de vue, des opinions sur les éléments annoncés, comme dans ce commentaire sur la communication : *De plus, elle est au fond, destinée à être utilisée dans "la vraie vie" des élèves et les disciplines sont justement des occasions en or pour l'exercer, la développer* (Hélène, B1, 9) ; ou des marques de désaccord ou de résistance au discours des formateurs : *En fait, je crois qu'on ne peut pas réellement parler d'anticiper une modification, mais de réaménager un cours que j'avais préparé* (Marie-Jeanne, B1, 13).

En résumé, dans cette première catégorie des bilans *juxtaposition restitution*, les acquis se déclinent prioritairement de la façon suivante : les étudiantes affirment des acquis, sans les définir. Puis, elles font appel à la pratique pour "prouver" cet acquis, soit en décrivant de manière très générale ce qu'elles faisaient avant la formation (faux) et ce qu'elles font maintenant (juste), soit en racontant un exemple issu des stages en guise de démonstration. Elles traduisent un de ces deux apports du module en loi pour l'enseignement ou l'apprentissage et terminent leur bilan par un commentaire affirmatif exprimant leur point de vue personnel.

À l'exception de l'acquis choisi et nommé en début de bilan, ces étudiantes ne convoquent pas d'autres *savoirs.*

Les bilans de cette catégorie peuvent être synthétisés ainsi :

a1-*Nommer des acquis*

L'étudiante affirme un acquis et le nomme → *Elle décrit une pratique générale, comme preuve de cet acquis ; souvent en opposant sa pratique avant le module à après le module* ou elle fait le récit d'un exemple précis issu de la pratique comme preuve de cet acquis → Elle traduit ce qu'elle retient en loi ou en règle pour l'enseignement → Elle termine par un commentaire personnel, sous la forme d'une affirmation.

De ce schéma récapitulatif ressort l'absence de passages en gras, ce qui indique dans les bilans de cette catégorie que les étudiantes ne mettent pas en œuvre des processus de secondarisation, c'est-à-dire que leur texte est de l'ordre de la narration et qu'il ne contient ni éléments de généralisation (mis à part la traduction en règle prescriptive pour l'enseignement), ni explication, négociation ou discussion. De plus, il est possible de relever qu'aucun savoir de référence n'est convoqué.

a2 : Transformer les apports du cours pour justifier des pratiques : *les bilans juxtaposition – restitution avec quelques opérations cognitives*

Dans cette catégorie, nous pouvons classer deux étudiantes : Nicole et Valérie. Comme dans la catégorie précédente, les textes groupés ici juxtaposent des éléments sans que ces derniers soient articulés. En revanche, les opérations cognitives sont un peu plus variées. Le bilan de Nicole contient peu de modalisations, celui de Valérie, un peu plus.

Leurs bilans ressemblent à ceux de la catégorie **a1**-*nommer des acquis*. Nous en retrouvons les principales caractéristiques : juxtaposition d'affirmations d'ordre plutôt général, énumération d'acquis nommés sans être réellement explicités, acquis affirmés sans que les processus de formation soient identifiés ou écrits et statuts de preuve ou de démonstration des éléments issus de la pratique. La différence principale réside dans la mise en œuvre d'une autre opération cognitive que celle de type "restitution" ou "narration". Ces deux étudiantes tentent de reformuler les apports des cours avec leurs propres mots ou de les traduire en pratiques professionnelles prescriptives. Ainsi, Nicole (B1, 4-5) relie le concept de "conflit cognitif" à une loi liée à l'enseignement : *Il* (Piaget) *démontre que ce que l'on croit savoir n'est pas toujours égal à ce que l'on perçoit* (reformulation). *C'est pourquoi, il est important de faire des activités variées et qui demandent aux élèves de l'expérimentation* (traduction ou justification d'une pratique). Ou encore, Valérie (B1, 3-4) à propos des préconceptions : *Voilà pourquoi dans une classe il y a une diversité de façons de penser quant au monde qui nous entoure. La vision du monde, les conceptions, les valeurs sont autant de choses qui diffèrent selon les élèves* (reformulation) *;* ou à propos du conflit cognitif (B1, 14) : *Le moteur de l'apprentissage est le conflit cognitif et pour confronter l'élève à ce genre de conflit il faut lui proposer des expériences variées* (traduction en prescription ou justification d'une pratique). Dans ces deux bilans, les traductions en prescription pour la pratique sont assez présentes, mais pas encore autant que dans la suivante.

Dans cette deuxième catégorie des bilans juxtaposition restitution, **a2**-*transformer pour justifier des pratiques*, les acquis se déclinent de façon très proche de celle des bilans **a1**-*nommer des acquis*. De nouveau, les étudiantes affirment leurs acquis, mais à l'inverse des précédentes, elles tentent de les définir, notamment en les reformulant de façon plutôt maladroite ou erronée, comme par exemple : *En effet, les élèves en échec ont tendance à éviter le conflit cognitif pour ne pas voir qu'ils ont tort* (Nicole, B1, 8)

Ensuite, elles font appel à la pratique pour démontrer leur compréhension, soit en décrivant de manière très générale ce qui est à faire, soit en racontant un exemple issu des stages. Elles traduisent aussi ces apports du module en lois pour l'enseignement ou pour l'apprentissage. Enfin, mais de façon moins systématique, elles introduisent dans leur discours un commentaire affirmatif exprimant une évaluation de l'acquis sous la forme "c'est important" ou "c'est utile".

À une exception près, et comme pour la catégorie **a1**, ces étudiantes ne convoquent pas d'autres savoirs dans leurs bilans. Les éléments tirés de la pratique, les récits de situations, sont plaqués sans qu'une analyse permette l'identification de savoirs construits à partir de ces situations et la convocation de savoirs proposés dans les cours ou les lectures.

Les bilans de cette catégorie peuvent se résumer sous la forme suivante :

a2-*Transformer pour justifier des pratiques les apports du cours*

L'étudiante affirme un acquis → Elle le reformule et le transforme de façon erronée → *Elle décrit une pratique générale sous la forme d'une démonstration* ou fait le récit d'une situation particulière, un exemple, une démonstration → Elle traduit ce qu'elle retient en loi ou en règle pour l'enseignement → Elle termine par un commentaire souvent de nature évaluative.

Comme pour les bilans de la catégorie précédente, ce qui ressort ici, c'est l'absence de passages en gras qui indiquerait la mise en œuvre de processus de secondarisation. La principale différence entre la catégorie **a1** et la catégorie **a2** tient à la reformulation – transformation de la définition de l'acquis choisi pour le faire coïncider aux expériences qu'elles ont de la pratique telle que relatée dans le bilan. Cette façon d'aborder les apports du module répond peut-être au fait que ces étudiantes ont interprété la consigne du bilan comme une injonction à prouver qu'elles se sont formées.

Centration de l'attention dans les bilans juxtaposition-restitution

Dans ces deux premières catégories, les étudiantes centrent leur attention sur les actions de l'enseignant, et ces actions sont de l'ordre de ce qui est à *faire*. Marie-Jeanne et Caroline traitent de la réalisation de leurs planifications de leur seul point de vue, c'est-à-dire d'une action que mène l'enseignante, sans lien avec les élèves, les savoirs ou les apprentissages. Si Hélène, Nicole et Valérie évoquent les élèves et leurs apprentissages, c'est à une seule occasion pour Valérie et de façon erronée pour Nicole et Hélène. Par exemple, Nicole affirme que : *les élèves en échec ont tendance à éviter le conflit cognitif pour ne pas voir qu'ils ont tort* (Nicole, B1, 8).

Formes données aux significations construites

Dans les bilans de ces catégories, on trouve des éléments proches de ces *doxas* pédagogiques qui vont à l'encontre de ce qui est véhiculé dans le module en regard de la lutte contre les inégalités scolaires. Ainsi, à propos de l'idée que les élèves devraient apprendre seuls, Hélène affirme que : *Le processus de recherche va permettre à l'élève de détecter lui-même un problème, de se faire des hypothèses, de les vérifier puis d'essayer d'élaborer certaines règles* (Hélène, B1, 13).

Nicole relève que : *il est important de faire des activités variées et qui demandent aux élèves de l'expérimentation* (Nicole, B1, 5). Cette affirmation reflète cette double

croyance que c'est la variété des expériences qui favorise l'apprentissage et que c'est l'expérience qui permet en soi d'apprendre. C'est la même étudiante qui postule que les élèves en échec refusent les conflits cognitifs provoqués par cette expérimentation uniquement parce qu'ils ne veulent pas avoir tort. L'idée qu'il est important de confronter l'élève à des expériences variées se retrouve chez Valérie : *Le moteur de l'apprentissage est le conflit cognitif et pour confronter l'élève à ce genre de conflit il faut lui proposer des expériences variées* (Valérie, B1, 14).

Il est important de relever ici que le conflit cognitif n'était pas au cœur des apports du module. En effet, il a été présenté brièvement lors d'un cours sur les théories de l'apprentissage, en lien avec les travaux de Piaget. Cependant, il est probable qu'il ait été abondamment traité dans les modules de didactique.

En revanche, de nombreux travaux sur l'importance d'accompagner les élèves dans leur prise de conscience des propriétés de l'action ont été traités. Or, c'est semble-t-il le conflit cognitif, tel que compris par ces étudiantes, qui a été retenu particulièrement par celles qui transforment les apports du cours pour les faire correspondre à leur compréhension de la pratique.

Articulation théorie pratique

Dans les bilans juxtaposition-restitution, il est intéressant de relever la forme particulière de la gestion de l'articulation théorie pratique qui ressort de la façon dont les étudiantes traitent leurs acquis : l'absence de différenciation entre théorie et pratique est flagrante. Ces étudiantes "font comme si" théorie et pratique étaient confondues et leur discours est orienté vers la démonstration de ce "collage", vers la négation d'un possible écart, d'une possible différence ou même de possibles tensions. Théorie et pratique ne font qu'un !

14.3.2 Deuxième type de bilan : les bilans-juxtaposition avec tentatives d'articulation ou bilans-prescription

Ce type de traitement du texte ne correspond qu'à une seule catégorie de bilans, ceux dans lesquels les étudiantes tentent d'établir des liens avec leur pratique par le biais de la traduction des apports du module en prescriptions pour l'enseignement.

b : des apports pour prescrire la pratique

Dans cette troisième catégorie (**b**), nous ne classons que deux étudiantes : Anne et Louise. Ce qui les différencie des deux premières catégories, c'est à la fois l'apparition de quelques tentatives d'articulations et l'augmentation de la variété de types d'opérations cognitives. Dans le bilan de Louise, on commence à compter quelques modalisations ; dans celui d'Anne, elles sont très nombreuses, particulièrement des modalisations déontiques.

Le texte d'Anne est très entremêlé, démontrant des hésitations, des négociations avec le contenu des cours et des insécurités quant à la validité soit de ces contenus, soit de leur appropriation. L'étudiante reformule, *via* des métaphores, les apports du cours : *Une planification est importante. C'est comme un rail (plus ou moins large) que l'on suit pour ne pas se perdre et maintenir nos objectifs* (Anne, B1, 3-4). Du point de vue de ses acquis, elle les nomme en opposant ce qu'elle savait avant et ce qu'elle sait maintenant, ce qu'elle faisait avant et ce qu'elle fait maintenant : *Je me rends bien compte de la différence qu'il y a entre mes premières planifications et maintenant. Lors de mes premiers stages (avant*

même d'avoir commencé la HEP) mes planifications étaient un peu "maigres" et de ce fait, je captais moins l'attention des élèves (Anne, B1, 8-9).

Le bilan de Louise est un récit de formation dans lequel elle raconte ses apprentissages. Le texte est maladroit, mais il démontre quelques tentatives d'appropriation des apports du module (objectifs, consignes, habillage des tâches, préconceptions, rôle de l'enseignant…). Par exemple, elle écrit à propos des consignes : *C'est là que réside notre rôle : l'amener à comprendre la consigne, par exemple en lui demandant de la relire et de la réexpliquer avec ses propres termes, sans pour autant lui dire la "réponse" (tout lui expliquer)* (Louise, B1, 17).

Si Anne ne revient qu'à une occasion sur sa formation, en faisant état d'un changement (exemple ci-dessus), Louise tente de décrire ses processus de formation en identifiant ce qui a permis les apprentissages (lectures ou observations). De plus, Louise analyse les changements au niveau de ses conceptions, elle fait référence ici à la notion d'habillage[28] des tâches :

> *En arrivant à la HEP j'avais déjà des idées bien précises à ce sujet. En effet, enseignant à des petits degrés de la scolarité obligatoire, il m'était inimaginable de donner des feuilles d'exercices aux élèves sans petits dessins ou décorations autour. Je blâmais facilement les enseignantes qui ne faisaient des photocopies qu'en noir et blanc et où il n'y avait rien dessus mis à part les exercices. Je pensais qu'il était beaucoup plus motivant pour un élève de travailler avec une feuille remplie de couleurs et de jolies images plutôt que sur une photocopie noir-blanc. J'avais tort !* (Louise, B1, 18-23)

En ce qui concerne le statut des éléments issus des stages (observations, récit de moments d'enseignement ou de pratique en général), ils sont, comme dans les premières catégories, juxtaposés ou articulés dans le discours, dans une visée de "preuve" de l'acquis ou de démonstration de la validité pratique du contenu convoqué. Ainsi, Louise déclare : *En stage, j'ai souvent pu remarquer que lorsqu'un élève ne travaillait pas, ce n'était pas forcément qu'il n'avait pas envie mais tout simplement qu'il ne comprenait pas ce qu'il devait faire* (B1, 16). Plus loin, elle fait le récit d'une situation où elle racontait l'histoire d'une souris à ses élèves. Elle interroge alors un élève qui ne se manifestait pas pour lui demander pourquoi la petite souris se brosse les dents et met son pyjama. L'élève ne répond pas. Elle poursuit en racontant : *au terme de la matinée, je décide d'en discuter avec la maîtresse*[29]*. Cette dernière m'explique que cet enfant venant d'un milieu socio-économique défavorisé ne doit certainement pas avoir de pyjama pour dormir mais juste le t-shirt de la journée et que lorsque je lui parle de ce type d'habillement cela ne fait pas appel à ses références culturelles* (Louise, B1, 40-41). Elle tente à travers son exemple de démontrer la règle qu'elle vient d'énoncer.

Il en va de même pour Anne, qui cherchant à démontrer que parfois un enseignant *doit quitter sa planification,* décrit une leçon de gymnastique donnée par sa praticienne-formatrice.

> *Elle avait prévu de travailler la collaboration, en utilisant comme matériel un grand parachute. Avant même qu'elle le sorte, les élèves étaient très excités et peu disciplinés.*

[28] En référence à Cèbe et Goigoux (1999), l'habillage correspond à la volonté des enseignants de rendre les tâches attractives en enjolivant les situations d'enseignement pour enrôler les élèves. Or ces recherches sémantiques ou esthétiques superflues encouragent des modes de traitement de la tâche qui rendent plus difficile l'abstraction d'éléments essentiels et favorisent un traitement perceptif ou associatif (p. 12).

[29] Ici, l'étudiante fait référence à sa praticienne-formatrice.

> *Malgré ses efforts pour que les élèves se calment, elle alla chercher le parachute. (…) Les élèves devinrent ingérables : ils allèrent sous le parachute quand il fallait y aller dessus et le contraire. L'enseignante essaya tout de même un exercice qui demandait de la synchronisation. Ils durent gonfler le parachute tous en même temps, puis aller s'asseoir dessous. Au lieu de cela, ils l'agitèrent dans tous les sens (la tempête). C'est à ce moment-là qu'elle décida de changer de programme. Elle prit deux balles en mousse et les mit sur le parachute ; les élèves durent les faire sauter comme du pop corn* (Anne, B1, 22-31).

Une particularité de cette catégorie de bilan est la quantité de traductions en prescriptions pour la pratique. Particulièrement chez Anne, où le texte est un enchaînement de lois et de règles telles que : *Pour pouvoir effectuer certains exercices, il faut beaucoup de collaboration. Si un seul élève ne fait pas comme demandé, l'exercice ne fonctionne pas* (Anne, B1, 23-24) ; ou *Pour un bon apprentissage, il faut impérativement que l'élève y perçoive le sens. Il doit savoir pourquoi il fait une tâche et à quoi cela lui sert* (Anne, B1, 37-38) ; ou encore *Pour que les élèves apprennent, il faut dans un premier temps que l'enseignant soit au clair avec ce qu'il attend d'eux. Puis, il doit effectuer la tâche pour se mettre à la place de l'élève* (Anne, B1, 52-53).

Enfin, les commentaires insérés dans le bilan d'Anne sont des prises de parole personnelles qui viennent soit justifier ses choix : *Si j'ai envie de prendre le sens comme acquis, c'est également parce que les lectures de Perrenoud, Bautier et de Goigoux ne m'ont pas laissée indifférente* (Anne, B1, 36) ; soit questionner sa compréhension et dialoguer avec les auteurs (ici avec Goigoux et Perrenoud à propos du sens des apprentissages) : *Cependant, après mes lectures sur le sens, il me reste toujours un point d'interrogation : comment donner du sens au moment présent sans invoquer le futur qui n'est pas concret aux yeux des élèves ?* (Anne, B1, 46). L'étudiante relève ici une question fondamentale puisqu'elle identifie une tension liée à la question du sens.

En résumé, cette troisième catégorie de bilans nous permet d'inférer des débuts d'appropriations des savoirs de formation de la part des étudiantes. Cependant, ils nous montrent aussi les difficultés tant de cette appropriation que de sa mise en lien avec la pratique et les tensions engendrées entre leurs conceptions préalables, les apports du module et ce que les étudiantes observent dans la pratique.

C'est dans cette troisième catégorie des bilans juxtaposition-articulation de la catégorie **b**-*prescrire*, que les textes sont les plus entremêlés. Ces bilans sont plus difficilement traduisibles en schémas.

Pour commencer, les étudiantes nomment leurs acquis, sous la forme de ce qui est compris, ce que la formation leur a appris, les conceptions qui ont changé, ou encore les constats effectués dans la pratique. Elles définissent les savoirs en lien avec ces acquis, en citant des auteurs, en les reformulant, voire par la métaphore**.**

Ensuite, la particularité de ces bilans relève de l'importance du nombre d'items de type traduction en lois pour l'action. Les acquis se déclinent ainsi en prescriptions pour leur pratique future. Parfois, ces prescriptions font place à une reformulation, à un questionnement qui indique une réelle projection dans leur avenir professionnel. Cette projection ressemble parfois à une justification de l'utilité pratique des apports du module. Cette particularité dans le traitement des bilans de la catégorie b est associée à la présence de nombreux passages qui racontent un exemple issu des stages. Contrairement aux étudiantes de la catégorie a, les étudiantes de la catégorie **b** tentent de construire des

savoirs à partir des exemples relatés (SREe). Quelques liens sont alors établis entre les apports des cours relevés et les exemples pratiques convoqués pour démontrer ou valider ces apports. La validation/démonstration est aussi à l'œuvre dans les passages où les étudiantes décrivent de manière très générale ce qu'elles font et les effets de leurs actions.

Enfin, mais plus particulièrement chez une des deux étudiantes, des commentaires personnels ponctuent le discours.

Dans cette catégorie, et contrairement à la catégorie a, les étudiantes convoquent des *savoirs* de type académique, issus des cours et des lectures, construisent des *savoirs* à partir des situations pratiques relatées et rapportent des *savoirs* relatifs au discours des praticiens-formateurs.

Les bilans de cette catégorie peuvent se résumer ainsi :

b-*Des apports pour prescrire la pratique*

L'étudiante nomme ce qu'elle a compris, appris ou constaté ou *ce qu'elle appris et les changements de* ***conceptions que ceci entraîne*** → Elle définit et **reformule cet acquis,** notamment en référence à des lectures. Elle convoque des **Savoirs de Référence Académiques scientifiques** → Elle les relie à des **Savoirs de Référence issus de la pratique des Praticiens** et les traduit en de nombreuses lois ou règles pour l'enseignement → Elle complète et démontre ces lois par le récit d'un exemple tirés de la pratique à partir duquel elle extrait un **Savoir de Référence issu de son expérience** et elle *décrit une pratique générale souvent exemplaire*→ Elle termine son bilan par un commentaire personnel.

De ce schéma ressortent trois éléments particuliers liés à cette catégorie de bilan. Tout d'abord, les étudiantes convoquent des savoirs académiques de référence (*sens des apprentissages, habillage des tâches, préconceptions*), des savoirs de référence transmis par les praticiens formateurs (*il faut changer son programme, influence du milieu socio-culturel*) et des savoirs construits à partir de leur propre expérience (*la difficulté de construire des tâches en regard d'un objectif, les élèves sont lancés dans les tâches sans savoir pourquoi…*). Ensuite, l'utilisation de modalisations déontiques, particulièrement pour traduire les apports du module et des stages en prescriptions pour l'enseignement, est massive dans ces bilans. Enfin, ces bilans sont très entremêlés du point de vue des références convoquées. La nature de leur contenu varie constamment (les référents, leur parcours de formation, les projections dans leur pratique, les récits de situations issues des stages ou de pratiques générales et les commentaires personnels).

Centration de l'attention dans les bilans-prescription

Les étudiantes de cette catégorie centrent leur attention tour à tour sur les dimensions liées à ce qui est à *faire* du côté de l'enseignant ou sur les apprentissages des élèves sans établir nécessairement de liens entre les deux ou en le faisant de façon peu explicite. Lorsqu'elle traite de planification, Louise le fait du point de vue de l'enseignante, sans lien avec ses effets sur les apprentissages. D'autre part, elle traite d'un certain nombre d'éléments qui peuvent influencer les apprentissages des élèves.

Pour la part qui traite de la planification, Anne traite du travail de l'enseignant et établit des liens entre une bonne planification, la gestion du temps et de la discipline en classe, mais pas avec les apprentissages des élèves. Dans la deuxième partie de son bilan,

lorsqu'elle traite de la question du sens des apprentissages, l'étudiante montre son désarroi par rapport à son rôle. Elle ne sait pas comment donner du sens sans "habiller" les tâches, c'est peut-être pour cela qu'elle restitue ce qu'elle a retenu sous la forme d'une liste de prescriptions !

Formes données aux significations construites

L'exemple de l'interprétation des difficultés d'un élève relaté à propos de Louise met en évidence une nouvelle *doxa* problématique due à une inversion dans la compréhension des apports sur les inégalités scolaires. En effet, comme vu plus haut à propos de la première fiche de lecture, certaines étudiantes renvoient les difficultés des élèves aux familles, en adoptant un point de vue déficitaire et sans nécessairement saisir le rôle de l'école et de l'enseignement dans leur construction.

Chez Anne, on ne trouve pas à proprement parler de *doxas* pédagogiques. Cependant, comme évoqué plus haut, la probable fragilité de sa compréhension des apports du module et son souci d'en restituer le contenu la conduit à exprimer ce qu'elle retient sous la forme d'une liste de ce qui est à faire par l'enseignant, c'est-à-dire sous une forme très prescriptive (*il faut faire…, l'enseignant doit…*).

Articulation théorie pratique

Le traitement des acquis de ces étudiantes démontre une gestion des écarts entre théorie et pratique dans laquelle elles semblent devoir faire face à de nombreuses tensions. Par moment, ces étudiantes tentent, à l'instar des étudiantes de la catégorie **a**, de nier ces écarts. Par moment, elles réduisent les apports de l'une ou l'autre partie de la formation en les transformant pour les faire coïncider et par moment, elles semblent se débattre avec les tensions générées par ces écarts. C'est un peu comme si les écarts et les tensions leur apparaissaient malgré leur conviction qu'ils n'auraient pas lieu d'être !

14.3.3 Troisième type de bilan : les bilans articulation ou bilans-questionnement

Trois bilans correspondent à ce type de traitement du texte. Ils sont répartis en deux catégories (**c1** et **c2**). Ces bilans ont en commun la conduite du texte par l'énonciateur. Les éléments ne sont plus juxtaposés, mais articulés. Les étudiantes privilégient l'entrée par la pratique (exemples, expériences, pratiques en construction) et les concepts issus du module sont convoqués ou utilisés pour éclairer les éléments de la pratique. Les opérations cognitives sont de l'ordre de la restitution, de la traduction et de l'explication, voire de l'analyse.

***c1 : les outils-médiateurs pour analyser la pratique**, les bilans articulation*

Dans cette catégorie, nous trouvons deux bilans, celui de Michèle et celui de Nathalie.

Celui de Michèle est un texte où l'étudiante a le souci de montrer que ses acquis sont en cours de construction. Les projections vers la pratique sont très nombreuses, et bien que parfois exprimées sous forme prescriptive, elles sont pondérées et discutées. Les concepts du module convoqués sont intégrés dans son discours, démontrant ainsi sa tentative de construire des liens entre théorie et pratique. Ces liens ne sont que peu explicités ou définis, ce qui peut parfois donner une impression de placage.

Le bilan de Nathalie est un récit de formation décrivant ses hésitations et ses apprentissages. L'étudiante donne parfois l'impression que les acquis viennent du stage ou les valide ou les invalide parce qu'en stage, la praticienne-formatrice a infirmé ou confirmé ce qui est dit dans le module. Ainsi, elle articule les apports du module, prenant en compte l'outil médiateur proposé pour se préparer à enseigner, qu'elle croise avec une forme de tableau proposé par une praticienne pour écrire sa planification, et qu'elle retient pour la suite de son travail. Le texte reste cependant très affirmatif. L'étudiante ne négocie pas réellement le sens des éléments convoqués et réduit parfois les apports du module au fait qu'ils lui permettent de mettre des mots sur ce qu'elle savait déjà. La forme récit de formation qu'elle donne à son bilan lui permet cependant d'identifier ses difficultés et les dimensions qu'elle devrait encore travailler : *J'ai encore souvent tendance à commencer par planifier mon activité pour ensuite aller voir les objectifs du PEV. C'est encore à travailler!* (Nathalie, B1, 26-27). À l'inverse de Michèle, Nathalie traduit les apports en prescription sans vraiment les discuter.

Bien que différents dans leur façon d'entrer en discussion, ces deux textes ont en commun le fait que les étudiantes interrogent leur pratique (présente ou future) en regard de leur usage des médiateurs proposés dans le module. Toutes deux racontent leur utilisation du *scénario didactique,* outil fourni en guise de médiateur du questionnement à l'œuvre dans la préparation de son enseignement. De plus, Nathalie fait la même chose avec la grille des habiletés cognitives d'Anderson et Krathwhol (2001). Ainsi, elles identifient l'outil comme un médiateur. Par exemple, Michèle déclare : *Je souhaite, cependant aborder le "scénario didactique", très lié à la planification, comme un acquis théorique de ce module. J'utilise ce document afin d'analyser chacune de mes planifications, dans le but de les améliorer mais aussi de m'améliorer moi-même pour mes prochaines planifications* (Michèle, B1, 8-9).

Dans cet extrait, Michèle identifie le rôle de ce scénario. Elle décrit la façon dont elle en fait usage et valide l'outil en regard de ce qu'il permet de questionner. Puis, elle reprend cette idée *d'acquis théorique* en expliquant :

> *Comme je l'ai dit, je considère le "scénario didactique" comme un acquis théorique. Dans le sens où je comprends son utilité, où je l'utilise fréquemment et où je le développe suivant mon travail, ma planification. Néanmoins, je ne suis pas encore capable d'analyser mon travail sans cette précieuse base. J'en ai besoin pour fonder ma réflexion. Je ne peux donc pas le considérer comme un acquis pratique de ce module* (Michèle, B1, 13-17).

Bien qu'elle le dise un peu maladroitement, elle qualifie l'outil d'acquis théorique pour indiquer qu'elle a encore besoin d'en faire usage dans la préparation et l'analyse de son travail. À sa façon, elle a identifié son rôle de médiateur dans la construction de ses processus de pensée en lien avec la planification de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nathalie fait de même avec le scénario, en racontant comment une question de l'outil lui a permis de dépasser une difficulté pratique : *La question 4.1. m'a donc interpelée. Je n'avais pas réellement réfléchi à cela avant. Mais il est vrai que je me suis rendu compte qu'il est important de partir de ce que les élèves savent* (Nathalie, B1, 34-36). Elle traite aussi d'un autre médiateur, la grille des habiletés cognitives, et écrit : *Je dois dire que la liste des habiletés cognitives a été pour moi une liste intéressante qui me permettait de pouvoir mettre des mots sur ce que j'attendais des élèves. J'ai souvent relu ces habiletés lorsque je préparais des leçons, car il m'était difficile au début de verbaliser ce que*

j'attendais (Nathalie, B1, 6-7). Dans la suite de son texte, elle décrit comment elle fait usage de cette grille dans la préparation de son enseignement. Ainsi, elle l'identifie bien comme un médiateur de son questionnement.

Un autre élément intéressant de l'utilisation des médiateurs dans le discours de Nathalie est qu'elle s'y réfère pour analyser sa pratique et identifier ses difficultés. Ainsi, toujours en utilisant la grille d'Anderson et Krathwhol, elle peut relever la pauvreté de son vocabulaire quand elle tente de décrire les processus cognitifs en jeu dans une tâche qu'elle planifie : *De plus, ces mots ne variaient que très peu et se résumaient souvent au verbe "comprendre" qui ne veut finalement pas dire grand-chose* (Nathalie, B1, 8).

À partir des catégories **c**, le contenu des bilans commence à être traité dans un registre du questionnement et de la prise de distance, dans des dimensions qui se dégagent parfois du seul mode du *faire* de l'enseignant. Pour la catégorie **c1**-*questionner la pratique à l'aide des outils*, c'est surtout au niveau du regard sur sa formation et sur ses processus d'apprentissage, ainsi qu'au niveau des commentaires qui ponctuent le texte que cette posture apparaît chez les étudiantes.

Ainsi, les bilans de cette catégorie **c1**, sont articulés autour d'un récit du parcours de formation des étudiantes avec quelques passages qui donnent à voir ce qui a permis la formation. Les *savoirs* convoqués sont définis et ces définitions font l'objet d'une *reformulation* de la part de l'étudiante. Les exemples racontés le sont encore dans une perspective de démonstration, tout autant que les quelques extraits qui décrivent le "*comment je fais*". Dans ces bilans, on retrouve, mais de manière moins forte, des traductions d'apports du module en prescription pour l'enseignement. Enfin, comme dit plus haut, les commentaires sont l'occasion de questionner ou d'expliquer ce que l'étudiante a compris des apports proposés.

Les bilans de cette catégorie peuvent se résumer ainsi :

c1-*Des outils pour questionner la pratique*

L'étudiante expose ce qu'elle appris ET ce qui lui reste à apprendre, elle fait ainsi un bilan de sa formation + **Elle raconte comment elle s'est formée et *les changements de conceptions qu'elle a pu observer,*** en convoquant des **Savoirs de Référence - outils** → Elle restitue et reformule ce qu'elle retient → Elle fait le récit d'un exemple – démonstration issus de son stage ou *décrit une pratique générale qui démontre cet acquis ou ces changements* → Elle convoque alors un **Savoir de Référence Académique de nature scientifique** → qu'elle traduit en lois ou en règle pour l'enseignement → **Elle termine son bilan par des commentaires argumentés ou de l'ordre de la négociation.**

La lecture de ce schéma fait ressortir l'apparition d'éléments en gras en lien avec les processus de formation des étudiantes et leurs commentaires. En effet, contrairement aux étudiantes des catégories précédentes, celles-ci ne se contentent plus d'affirmer ou de nommer des acquis, mais elles les explorent notamment du point de vue de ce qui leur a permis de se former et des changements provoqués sur leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage. Il en va de même pour les commentaires personnels qu'elles insèrent dans leur bilans, qui ne sont plus de simples constats ou jugements de valeur, mais sont expliqués et argumentés.

En revanche, ce qui ressemble encore aux catégories précédentes, c'est le fait que la pratique est convoquée pour démontrer des acquis ou valider des savoirs de référence

énoncés. Ces derniers font encore souvent l'objet d'une traduction en règle pour la pratique enseignante.

***c2 : les concepts pour questionner la pratique**, les bilans articulation-intégration*

Le bilan de Saskia, plus encore que celui des deux étudiantes précédentes, articule les différents apports de la formation. Les liens entre cours et stages sont construits, la pratique convoquée et racontée est ressaisie, voire secondarisée pour être reliée aux concepts proposés dans le module. L'expérience en stage est convoquée pour être questionnée à partir des concepts et ce qui pose problème dans la pratique. Les difficultés rencontrées par l'étudiante sont identifiées comme des moteurs de formation. Ainsi, à propos du "brouillage" des tâches, Saskia déclare avoir rencontré ce genre de malentendu en stage :

> *Je me suis rendu compte comme il était facile de brouiller une tâche uniquement par le fait de donner trop de consignes. Pour nous il est clair que certaines ont plus d'importance, mais l'élève les prend toutes sur un pied d'égalité. Ranger son coussin ou écrire son nom sur une étiquette prend alors autant de valeur que réaliser la tâche à proprement parler. Ceci mélangé à la quantité d'informations reçues, le résultat se trouve rapidement être le brouillage de la tâche* (Saskia, B1, 17-20)

À la différence des étudiantes de la catégorie **c1**- *des outils pour questionner la pratique*, ici, ce sont les concepts dont elle fait usage qui permettent à l'étudiante de questionner la pratique et pas seulement la sienne. De plus, dans la première partie de son bilan, Saskia entre en négociation avec un concept du module, l'habillage, qu'elle questionne en regard d'une pratique contre-exemple : *Dans ce cahier, il n'y a rien de beau, de joli ou encore d'utilitaire. Ce cahier est fait pour apprendre, comme l'indique son titre : j'apprends à découper, poinçonner, coller, scotcher, agrafer, trouer* (Saskia, B1, 4-5). Enfin, et bien que certains acquis soient décrits sur le plan du *faire,* d'autres démontrent une réelle compréhension des phénomènes observés et des concepts convoqués : *J'ai donc appris à dire une seule chose, puis laisser le temps aux enfants de faire ce que je venais de demander. Demandant donc en premier les choses moins centrées sur la tâche, mais peuvent prendre autant d'énergie (ex : écrire son prénom…), puis une fois que toute l'intendance est faite, passer à la réalisation de la tâche proprement dite* (Saskia, B1, 22-23).

La catégorie **c2**- *des concepts pour questionner la pratique* ne comprenant qu'un seul bilan, le schéma type n'est que la représentation de celui-ci. Ce qui différencie le bilan de Saskia de ceux des étudiantes précédentes peut se résumer en trois éléments. Tout d'abord, du point de vue du traitement des exemples, Saskia utilise un exemple observé en stage, ici un contre-exemple, pour le questionner à l'aide des concepts du module. Ensuite, ses projections dans une pratique future ne se réduisent plus à des prescriptions liées au *faire* de l'enseignant. Enfin, ce ne sont pas les médiateurs qui sont convoqués pour analyser la pratique, mais les concepts du module.

Ce bilan prend la forme suivante :

c2-des concepts pour questionner la pratique

L'étudiante décrit ce qu'elle a appris et ce qui lui reste à apprendre en lien avec des **Savoirs de Référence issus de son Expérience** et **elle explique ce qui lui a permis de se former** → Elle reformule les apports du module et se les **approprie** → **Elle fait le récit d'un exemple observé en pratique et analysé,** elle en retire un **Savoir de Référence issu de l'expérience du praticien**, OU *elle décrit une pratique générale* → Elle convoque des **Savoirs de Référence académiques scientifiques** → **Et elle se projette dans une pratique future, qu'elle explique** → Elle insère des **commentaires tirés de son analyse** et des commentaires évaluatifs.

Le bilan de cette catégorie comprend de nombreux passages en gras. En effet, l'étudiante démontre une appropriation certaine des contenus du module, identifie et décrit ce qui lui a permis de se former, analyse la situation exemple qu'elle a observé en stage et se projette dans une pratique future non prescriptive.

Centration de l'attention dans les bilans-questionnement

Les étudiantes de la catégorie **c1-** *des outils pour questionner la pratique* centrent leur attention tour à tour sur les gestes de l'enseignant et sur les apprentissages des élèves. Michèle établit des liens entre ces deux dimensions, alors que Nathalie traite essentiellement du travail de l'enseignant et de sa complexité, notamment en matière de planification.

Dans la première partie, centrée sur la planification, Michèle traite essentiellement du travail de l'enseignant. Dans la deuxième, en revanche, elle établit un lien entre les représentations des élèves et le rôle de l'enseignement par rapport à l'évolution de ces dernières. Cependant, elle ne dit pas grand-chose de ce que peut faire l'enseignant, hormis qu'il doit en tenir compte et les modifier si elles sont erronées.

Dans la deuxième partie de son bilan (catégorie **c2**), Saskia part des difficultés de certains élèves face à la multiplicité des consignes données par l'enseignant et en retire des enseignements pour sa pratique : *J'ai donc appris à dire une seule chose, puis laisser le temps aux enfants de faire ce que je venais de demander* (Saskia, B1, 22). Elle relie ses interventions aux actions de élèves.

Formes données aux significations construites

Dans ces catégories de bilan, les étudiantes ne construisent pas de construction de *doxas*. Bien que les étudiantes de la catégorie **c1** traduisent parfois les apports du module en prescription, elles en font usage pour questionner les dimensions issues de la pratique.

Articulation théorie pratique

Dans ces bilans, la gestion des dimensions théoriques et pratiques de la formation se fait dans une articulation qui convoque les savoirs théoriques, les concepts académiques, comme des outils pour l'analyse et la compréhension des phénomènes observés dans la pratique. La théorie acquiert ici un statut proche de ce qui est défendu dans le module.

Cependant, pour les étudiantes qui questionnent la pratique à l'aide d'outils proposés dans le séminaire, ce sont parfois ces outils qui sont assimilés à de la théorie, au risque de ne pas saisir la différence entre un modèle théorique, l'usage de ce modèle concrétisé dans des outils, et une marche à suivre pour guider l'action en pratique. Ces médiateurs sont

convoqués pour analyser la pratique, ainsi le statut des deux lieux de formation semble être plus clairement identifié. La théorie, ou du moins son expression dans les outils proposés, est au service de l'analyse des phénomènes pratiques et de l'identification de ses acquis et de ses processus de formation.

Enfin, dans les bilans de la catégorie **c1**-*des outils pour questionner la pratique*, un élément a retenu notre attention. Les deux étudiantes concernées considèrent que leur besoin de se référer aux outils pour organiser leur enseignement signifie que leur acquis est "théorique" par opposition au moment où elles pourront s'en passer. Il y a là une interprétation de leur part du terme théorique qui signifierait "pas encore intériorisé" !

14.3.4 Quatrième type de bilan : les bilans intégration ou bilans récits de formation

Les bilans de ce dernier type sont de l'ordre du récit de formation et plus particulièrement des effets de la formation sur les pratiques. Les étudiantes identifient et rendent compte à la fois de ce qu'elles ont appris, de ce qui a permis ces apprentissages et des processus mis en œuvre. Les textes sont riches en opérations cognitives variées et articulent réellement les apports du module avec ceux de la formation pratique. Les contenus du module sont négociés, questionnés et parfois secondarisés. Ce qui différencie les bilans de la première (**d1**) de ceux de la deuxième catégorie (**d2**), c'est que dans les deuxièmes, les concepts sont définis et secondarisés : les dimensions critiques des concepts sont décrites et permettent leur usage.

d1 : le récit des effets de la formation - action

Cette catégorie regroupe deux bilans, ceux de Clarisse et de Solange.

Le récit de formation de Clarisse est très riche en opérations cognitives. Elle se réfère aux contenus du cours pour porter un regard sur sa pratique décrite de façon générale, mais les concepts convoqués ne sont pas définis. Le bilan est essentiellement construit à partir de ce qui a pris sens en pratique, tout en rendant visibles les hésitations, le questionnement et les négociations engendrées par les écarts entre les apports du module et ce qu'elle a pu mettre en œuvre en stage. Ainsi, Clarisse raconte son expérience mitigée dans la « création de conflits cognitifs ». Bien qu'elle ne restitue pas cet élément sous forme de prescription, elle semble se soumettre à une injonction qu'elle a construite en lien avec les contenus du cours. Ce constat ne lui permet pas réellement de remettre en question le concept ou la façon dont elle l'a interprété : *Pendant le stage d'avril, j'ai en effet créé des conflits cognitifs ainsi que socio-cognitifs aux élèves, en leur proposant un grand nombre d'expériences variées. Je tiens à préciser que je n'ai pas observé des résultats positifs à chaque fois que je mettais les élèves en situation de conflit* (Clarisse, B1, 19-20).

Pour justifier les effets peu probants de ses expériences, l'étudiante cherche une explication à ce constat. Plus loin dans son texte, elle propose le manque de motivation des élèves dans leur envie d'apprendre ou la difficulté à résoudre les conflits provoqués, comme hypothèses de l'échec de ses tentatives. L'étudiante montre ainsi comment elle résout une tension entre ce qu'elle a compris du cours et ce qui semble se présenter différemment dans la pratique. Elle arrive ainsi à négocier une validité accordée *a priori* aux contenus du cours, tels qu'elle les interprète, sans s'autoriser à remettre en question ce qu'elle observe dans son enseignement. La forme particulière d'un bilan de formation adressé à la formatrice la contraint peut-être à ce compromis !

Le bilan de Solange est aussi un récit de formation. L'étudiante articule ce qu'elle a compris, ce qui lui a permis d'apprendre et établit des liens avec sa pratique. Ces liens restent généraux. Plus particulièrement, elle relève pour chaque acquis les effets de la formation sur sa pratique. Cependant, ces effets son décrits sur le plan du *faire,* c'est-à-dire en termes d'actions générales que l'étudiante affirme mettre en œuvre. Par exemple, en ce qui concerne la métacognition, elle déclare : *Lors de ce dernier stage, j'ai pu poser quelques questions aux élèves par rapport à leur métacognition et ceci a été très bénéfique pour moi, car j'ai pu comprendre qu'il est difficile pour un enfant de savoir exactement quelles stratégies il met en œuvre* (Solange, B1, 14). Si dans la deuxième partie de cet extrait, Solange fait montre d'éléments liés à une compréhension des phénomènes qu'elle a acquise au travers de la mise en œuvre du questionnement métacognitif, dans la première partie, elle se contente d'affirmer cette mise en œuvre.

Un autre élément qui ressort du bilan de Solange est le fait que non seulement elle valide les acquis, mais aussi explique sa formation essentiellement par le stage : *En stage, j'en ai discuté avec ma PraFo et celle-ci m'a donné une explication plus concrète avec des situations vécues en classe* (Solange, B1, 12). Au delà de la critique implicite adressée aux formateurs qui n'ont pas réussi à lui permettre de comprendre, la théorie prend son sens dans la mesure où elle est rendue visible et concrète dans la pratique.

Tous les bilans des catégories **d** ont en commun une centration sur le parcours de formation de l'étudiante. Ces textes montrent le trajet de formation, ce qui a permis cette formation et les changements de conceptions sur l'enseignement et sur l'apprentissage.

En ce qui concerne plus particulièrement les bilans de la catégorie **d1,** ces changements de conceptions s'expriment dans leurs conséquences sur les actions possibles de l'enseignant. C'est pourquoi il reste quelques rares traductions des apports du module en lois pour l'enseignant. Les exemples - descriptions tirés de la pratique en stage gardent un statut de démonstration/preuve de l'acquis énoncé au début du bilan.

Cette fois, les commentaires des étudiantes sont tous de l'ordre du questionnement, de l'explication ou de la négociation.

Les bilans de cette catégorie peuvent se schématiser ainsi :

d1-Récit des effets de la formation sur son action

L'étudiante fait le récit de formation, de ce qui lui a permis de se former, *des changements qu'elle a observés dans sa pratique et parfois* ***au niveau de ses conceptions***
→ Elle insère à son récit des **explications ou des négociations** et convoque des **Savoirs de Référence Académiques outils ou concepts** → *Elle raconte qu'elle a fait ce qu'elle comprend comme attendu de sa part* OU ***décrit une pratique générale exemplaire*** → Elle termine son bilan soit en exposant une loi ou une règle pour l'enseignement OU **en se projetant dans sa pratique future.**

La première chose qui ressort quand on observe le schéma de ces bilans, c'est la part importante accordée au récit de formation (vert). Ensuite, si les étudiantes convoquent parfois un savoir académique de référence, c'est plutôt occasionnel et souvent uniquement dans l'énoncé de leur acquis. Enfin, la part en gras porte principalement sur le récit de formation, ce qui indique que ce sont ces éléments qui font l'objet de secondarisation. Les autres éléments ne le sont pas systématiquement.

d2 : le récit des effets de la formation - conceptualisation

Deux bilans entrent dans cette dernière catégorie. Il s'agit de ceux de Cécile et Lucie. Dans ces textes, les opérations cognitives sont nombreuses et variées. Appropriation, négociation, questionnement sont présents tout au long du discours.

Comme les deux bilans de la catégorie **d1**, il s'agit ici aussi de récit de formation, mais d'une autre nature. Les étudiantes rendent visible leur parcours de formation avec un réel questionnement de celui-ci et de ses apports. À l'inverse des précédentes, Cécile et Lucie intègrent les concepts du module à leur discours, en font usage pour comprendre les conséquences de la formation sur la pratique, les questionnent, les négocient et identifient des changements au-delà du *faire,* des changements dans leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans son texte, Lucie part des concepts, partiellement définis et reliés à d'autres concepts, pour analyser une situation pratique singulière. Elle questionne ainsi autant les difficultés rencontrées par l'enseignante que la pertinence des concepts convoqués. À propos de la métacognition, elle raconte et analyse une situation où elle a interagi avec un élève qui ne parvenait pas à démarrer une tâche. Elle l'a questionné sur ce qu'il devait faire et, *En reformulant la consigne avec ses propres mots, l'enfant a clarifié l'exercice et a saisi son sens. Il s'est plongé dedans et a finalement réussi à le résoudre sans aide* (Lucie, B1, 36-37). Elle poursuit avec un autre exemple, celui d'un élève qui a résolu un problème en mettant en œuvre une démarche non correcte : *Je lui ai alors demandé comment il avait fait pour résoudre son problème, ma question portait alors sur le processus mis en œuvre par l'élève. En m'expliquant comment il s'y était pris, l'enfant a réalisé que sa démarche était fausse et il a pu rectifier le tir* (Lucie, B1, 38-39). Cette étudiante ne se contente pas de donner des exemples qui démontrent ses acquis et la validité des contenus du module. Elle questionne ces apports, les négocie :

> *Néanmoins, j'ai également pu observer les limites de ce genre de questionnement. En discutant avec un élève présentant de grandes difficultés en lecture, il a su me dire ce qu'il n'arrivait pas à faire. Il savait donc très bien ou résidait le problème. Mais moi, même en ayant cette information, je ne savais pas comment lui donner les moyens pour résoudre sa difficulté. Dans ce cas précis, l'élève n'arrivait pas à mémoriser toutes les lettres ni les sons "an" et "on", il savait qu'il devait les apprendre mais il n'y parvenait pas. Que faire alors pour aider un tel élève ? Je suis bien consciente du fait qu'il faille poser les questions au bon moment et bien les formuler, je sais aussi qu'il faut lier ces questions à une situation concrète. Mais dans ce cas là, je me suis retrouvée complètement désarmée* (Lucie, B1, 40-47).

De plus, cette façon de procéder permet à Lucie de rendre visible son parcours de formation, voire ses processus de formation, au travers de l'expression de ses difficultés, de son questionnement et de ses négociations.

Le texte de Cécile est le plus abouti des bilans de première année. Son récit de formation intègre les apports du cours. Son texte rend visibles les changements non seulement de pratique, mais de compréhension et de conception de son rôle d'enseignante. Au travers du récit, partant de ses conceptions préalables, Cécile montre son évolution, raconte les effets des cours et des concepts proposés sur ces conceptions et par là même sur sa pratique. Dans l'extrait suivant, après avoir expliqué comment elle planifiait lors de son premier stage et quelles étaient ses conceptions d'alors, elle explicite ce qui l'a formée, comment elle s'est formée : *Au fil des cours du module BP103, j'ai pu mettre des mots sur*

ce que j'avais observé en stage et ainsi "décortiquer" ce qu'est un apprentissage, ce qui permet d'identifier la réflexion à faire pour la planification d'une situation d'enseignement-apprentissage (Cécile, B1, 6). Et les effets de cette formation : *C'est à travers ces cours que je me suis aperçue que tout est lié : de l'objectif découle l'activité, de la consigne l'organisation, et inversement. Dans le fond, c'est une question de cohérence : pourquoi est-ce que je leur demande de faire ceci ? Dans quel but ? Quel objectif ? Est-ce que cela correspond réellement à ce que je veux qu'ils apprennent ? Tout est lié.* (Cécile, B1, 7-10). Plus loin dans son bilan, elle revient sur ce qui a changé dans sa façon de travailler : *De retour dans ma classe de stage ce printemps, j'ai réfléchi et planifié à l'avance chaque cours que je donnais : je me suis bien rendu compte que c'était beaucoup plus facile : j'étais au clair sur ce que j'attendais, où j'allais, sur le pourquoi et le comment de mes décisions ; tout était cohérent, tout avait du sens* (Cécile, B1, 13).

En plus de rendre visibles ses processus de formation, Cécile fait preuve d'une réelle appropriation des concepts dont elle fait usage judicieusement et pour lesquels elle démontre une réelle compréhension, jusque dans leur lien avec la pratique.

Nous l'avons dit plus haut, tous les bilans des catégories **d** ont en commun une centration sur le parcours de formation de l'étudiante et les changements de conceptions qui en découlent au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage.

En ce qui concerne plus particulièrement les bilans de la catégorie **d2**, ces changements s'expriment du point de vue de leurs conséquences sur les conceptions de l'étudiante. Les projections vers la pratique ne s'expriment plus sous la forme de lois, mais font l'objet d'une discussion ou d'une reformulation. Les exemples tirés de la pratique en stage permettent à l'étudiante d'identifier et de décrire ces changements.

De plus, les quelques commentaires qui interviennent dans leur bilan sont tous de l'ordre du questionnement, de l'explication ou de la négociation. Il est à noter que ce sont des textes presque totalement codés en gras, à savoir dans des catégories qui indiquent l'adoption d'un registre second.

Ces bilans se résument sous la forme suivante :

d2-Récit des effets de la formation sur ses conceptions

L'étudiante fait le récit de son trajet de formation et *des changements de conceptions ou de façon de travailler qu'elle a observés* Elle insère dans son récit des **Savoirs de Référence académiques, concepts et outils**→ Elle reformule des **Savoirs de Référence Académiques** → ***Elle explique les changements observés dans une pratique générale*** OU fait le récit, **questionne et analyse de situations pratiques** (→ parfois, **elle se projette dans une pratique future** ou **commente ses analyses**).

Dans le schéma de cette dernière catégorie de bilans ressortent deux éléments : premièrement la part importante dévolue au récit de formation (vert) et deuxièmement, la présence cette fois presque unique de texte en gras, ce qui indique clairement une posture de secondarisation de la part de l'étudiante.

Centration de l'attention dans les bilans-récits de formation

Seules les étudiantes des catégories **d1** et **d2** traitent du travail du point de vue qui dépasse la simple effectuation d'actions, mais qui relève d'enjeux en matière

d'apprentissage des élèves. De plus, ces étudiantes établissent des liens entre enseignement et apprentissage.

Chez Solange, on trouve l'idée que c'est à l'enseignant de comprendre ce qui se passe chez l'élève pour le faire avancer dans ses apprentissages. Clarisse établit des liens entre la formulation des objectifs et sa capacité d'évaluer les apprentissages. Lucie, lorsqu'elle traite de métacognition relie le rôle de l'enseignant aux bénéfices potentiels pour les élèves : *Désormais je sais que dans ma classe, je pratiquerai régulièrement la métacognition afin que les élèves s'approprient cet outil et puissent mieux comprendre le fonctionnement de leur pensée* (Lucie, B1, 53).

Dans le cas de Cécile, c'est même sur l'articulation entre enseignement et apprentissage que porte son attention. Par exemple, quand elle traite de planification, c'est à propos des apprentissages des élèves.

Articulation théorie pratique

Dans cette catégorie, la priorité donnée au processus de formation, ainsi que l'absence de juxtaposition entre les apports théoriques de la formation et les éléments tirés de la pratique, semble démontrer une appropriation des concepts du module.

Les étudiantes font usage des savoirs théoriques de référence dans leur bilan sans avoir à les poser préalablement. Les écarts possibles entre théorie et pratique ne semblent plus faire l'objet de tensions, les concepts théoriques sont des outils pour l'analyse de leur parcours de formation. En ce qui concerne la catégorie **d1**, cet usage est orienté vers l'agir professionnel, alors que dans la catégorie **d2**, il est au service de la conceptualisation des phénomènes de la pratique.

14.4 Les bilans de première année : synthèse

La synthèse des différentes catégories de bilans identifiées plus haut permet d'établir le tableau ci-dessous :

Tableau 14. Synthèse des catégories de bilan : première année

Etudiante	**Traitement du discours bilan 1**
Caroline	**a1** Nommer ses acquis
Marie-Jeanne	**a1** Nommer ses acquis
Hélène	**a1** Nommer ses acquis
Nicole	**a2** Transformer les apports pour justifier la pratique
Valérie	**a2** Transformer les apports pour justifier la pratique
Louise	**b** Des apports pour prescrire la pratique
Anne	**b** Des apports pour prescrire la pratique
Nathalie	**c1** Des outils pour questionner la pratique
Michèle	**c1** Des outils pour questionner la pratique
Saskia	**c2** Des concepts pour questionner la pratique
Solange	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Clarisse	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Lucie	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions
Cécile	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions

14.4.1 Les sept catégories de bilans

Du point de vue du traitement des bilans, ces sept catégories se résument ainsi :

1) a1. Nommer des acquis

Ce sont des bilans où les étudiantes affirment des acquis sans les expliquer ni les définir. Elles juxtaposent à ces affirmations des exemples tirés de la pratique, soit sous forme de description d'une pratique générale telle qu'elle avait cours avant et après le module, soit par le récit d'une situation exemplaire. Dans tous les cas, ces références à la pratique sont proposées comme des preuves des acquis des étudiantes. Elles terminent leurs bilans soit par une prescription pour les enseignants, soit par un commentaire, soit les deux.

2) a2 : Transformer les apports du cours pour justifier des pratiques

Dans les bilans de cette catégorie, les étudiantes affirment leurs acquis et les reformulent en les transformant de manière souvent erronée. Comme les étudiantes de la catégorie **a1**, elles y juxtaposent des exemples pratiques qui viennent démontrer cet acquis. La transformation des savoirs proposés dans les cours leur permet de faire coïncider la théorie et ce qu'elles ont expérimenté de la pratique. Comme les étudiantes précédentes, elles terminent leur bilan soit par une prescription pour les enseignants, soit par un commentaire, soit les deux.

3) b : Des apports pour prescrire la pratique

Dans ces bilans, les étudiantes nomment ce qu'elles ont appris, compris ou constaté ainsi que les changements de conceptions générés par le module. Elles définissent et reformulent ces éléments en s'appuyant sur des références théoriques ou des lectures proposées dans le cours et sur des savoirs de référence tirés de ce que leur ont transmis les praticiens-formateurs. La particularité de ce type de bilan tient au fait que les étudiantes traduisent alors ce qu'elles retiennent en prescription pour l'action enseignante et que ces prescriptions sont très nombreuses dans leur texte. Comme les étudiantes des catégories précédentes, elles proposent le récit d'une situation pratique au titre d'exemple ou de démonstration de cette prescription ou loi de l'enseignement. Elles convoquent ces éléments tirés de la pratique en classe au titre de savoir de référence construit à partir de leur expérience de la pratique.

4) c1 : Des outils pour questionner la pratique

Dans ces bilans, les étudiantes racontent ce qu'elles ont appris ou identifient ce qui leur reste à apprendre. Elles relèvent ce qui leur a permis d'apprendre et les changements de conceptions qu'elles ont identifiés. Elles convoquent des savoirs académiques de référence qu'elles restituent généralement. Comme les étudiantes des catégories précédentes, elles font le récit d'une situation exemple pour démontrer leur acquis ou décrivent une pratique générale. La différence entre ces bilans et les précédents est que les étudiantes font usage d'un savoir de référence de type outils (le scénario ou la taxonomie des habiletés cognitives) pour questionner les éléments tirés de leur expérience en classe. Elles terminent souvent leur bilan par une prescription pour la pratique enseignante.

5) c2 : Des concepts pour questionner la pratique

Dans ce bilan, l'étudiante nomme ce qu'elle a appris, ce qui lui reste à apprendre (en référence à des savoirs construits lors de son expérience en stage) et décrit comment elle a appris. Les acquis sont reformulés de façon à démontrer une certaine appropriation. Du point de vue de la pratique, elle fait le récit "secondarisé" d'un exemple observé en stage et décrit une pratique générale qu'elle interroge à l'aide d'un concept tiré du module. A la différence des étudiantes des catégories précédentes, son bilan ne se termine pas par une prescription, mais par une projection expliquée dans sa pratique future. Ce bilan démontre une bonne appropriation des contenus du module et une réelle prise en charge de ces derniers par l'étudiante.

6) d1 : Récit des effets de la formation sur son action

Dans ces dernières catégories de bilan, les étudiantes font le récit de ce qui les a formées, de comment elles se sont formées et des changements qu'elles ont pu observer au niveau de leurs conceptions. Leurs commentaires personnels sont des explications pour lesquelles elles font usage de savoirs académiques de référence. Elles décrivent alors une pratique générale expliquée qu'elles traduisent soit en prescription pour l'action soir en projection pour leur pratique future.

7) d2 : Récit des effets de la formation sur ses conceptions

Dans ces bilans, les étudiantes font le récit du trajet de leur formation et de leurs changements de conceptions en convoquant des savoirs de références théoriques issus du cours et des séminaires. Elles expliquent les changements qu'elles ont pu observer dans leur pratique, de façon assez générale ou analysent des situations qu'elles racontent. Un des deux bilans de cette catégorie se termine par des projections dans une pratique future.

14.4.2 La centration de l'attention

Du point de vue de la centration de l'attention des étudiantes, le croisement entre la catégorie de traitement du discours dans le premier bilan et la centration de l'attention de l'étudiante donne les résultats suivants :

Tableau 15. Traitement du discours et centration de l'attention, bilan 1

ETUDIANTE	Traitement du discours bilan 1	Centration de l'attention Bilan 1
Caroline	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire
Marie-Jeanne	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire
Hélène	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire + apprentissages
Nicole	**a2** Transformer les apports pour justifier la pratique	Enseignant - faire
Valérie	**a2** Transformer les apports pour justifier la pratique	Enseignant – faire + apprentissages
Louise	**b** Des apports pour prescrire la pratique	Enseignant – faire + apprentissages
Anne	**b** Des apports pour prescrire la pratique	Enseignant – faire + apprentissages
Nathalie	**c1** Des outils pour questionner la pratique	Enseignant - faire
Michèle	**c1** Des outils pour questionner la pratique	Gestes prof. + apprentissages
Saskia	**c2** Des concepts pour questionner la pratique	Gestes prof. ∞ apprentissages
Solange	**d1** Récit des effets de formation sur son action	Enseignement ∞ Apprentissage
Clarisse	**d1** Récit des effets de formation sur son action	Enseignement ∞ Apprentissage
Lucie	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	Enseignement ∞ Apprentissage
Cécile	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	Articulation entre enseignement et apprentissage

La lecture de ce tableau nous permet de relever une forte adéquation entre le traitement du discours et la nature de la centration de l'attention de l'étudiante, à l'exception de Nathalie.

Les étudiantes des deux premières catégories (**a1**-*nommer ses acquis* et **a2**-*transformer pour justifier*) centrent essentiellement leur attention sur ce que doit faire l'enseignant. Si certaines étudiantes évoquent les élèves, voire leurs apprentissages, c'est de façon erronée, en contradiction avec les contenus du module. Exception faite de Valérie, mais elle ne fait référence aux élèves qu'à une seule occasion.

Les étudiantes de la catégorie **b**-*prescrire*, celle des bilans-prescription, centrent leur attention sur les dimensions liées à ce qui est à *faire* du côté de l'enseignant ou sur les apprentissages des élèves. Cependant, elles n'établissent pas nécessairement de liens entre ces deux dimensions. Quand des liens sont établis avec les élèves, ce sont les dimensions de gestion de la classe qui sont évoquées.

Les étudiantes des catégories **c1-** *outils pour questionner*- et **c2-***concepts pour questionner* centrent leur attention tour à tour sur les gestes de l'enseignant et sur les apprentissages des élèves. Une étudiante de la première catégorie n'établit pas de liens entre ces deux dimensions

Seules les étudiantes des catégories **d1-***effets de formation-action* et **d2-***effets de formation-conceptions* traitent du travail d'un point de vue qui dépasse la simple effectuation d'actions, mais qui relève d'enjeux en matière d'apprentissage des élèves. De plus, ces étudiantes établissent des liens entre enseignement et apprentissage.

Enfin, une seule étudiante centre son attention sur l'articulation entre enseignement et apprentissage, et c'est sur ces liens que se porte particulièrement son attention.

Comme expliqué au chapitre précédent, un des objectifs centraux des modules de formation visés par notre équipe est la centration progressive de l'attention des étudiants

vers les processus d'apprentissage des élèves, ainsi que la mesure de l'impact des interventions de l'enseignant sur ces apprentissages.

À ce stade, il est possible de relever que seules les étudiantes qui se sont approprié des savoirs académiques de référence et en font usage dans l'analyse de leur parcours de formation centrent leur attention sur les relations entre enseignement et apprentissage.

14.4.3 La construction de *doxas* pédagogiques et les inversions de sens

Dans certains bilans, nous avons pu relever des indices de construction (ou de renforcement) de *doxas* pédagogiques telles que celles relevées par Crinon, Marin et Bautier (2008), qui bien qu'en contradiction avec les savoirs académiques de référence proposés dans le module persistent dans les discours des étudiantes.

Ainsi, l'appropriation des apports théoriques par les étudiantes reste à questionner, tant du point de vue de sa source (comment ceux-ci sont-ils présentés, la nature des textes donnés à lire…) que du point de vue des outils cognitifs requis pour s'approprier ces apports (lire un texte scientifique, prendre des notes dans un cours…).

La principale *doxa* qui apparait chez les étudiantes des catégories **a1** et **a2** est que l'apprentissage est une conséquence "naturelle" de l'expérimentation et que le rôle de l'enseignant est de proposer aux élèves des expériences variées.

Une autre construction erronée est véhiculée par les étudiantes des trois premières catégories. C'est l'inversion de sens donné aux travaux de Bautier. Ainsi, ces étudiantes renvoient la cause des difficultés des élèves à des questions d'origine socio-économique et ne saisissent pas les enjeux des pratiques enseignantes dans la construction des inégalités scolaires. Là encore, une analyse de l'ouvrage de référence proposé pour les fiches de lecture permettrait de mieux saisir les sources de ces malentendus.

Dans les catégories **c2** et **d**, en revanche, les étudiantes ne semblent pas construire ce type de *doxas* ou d'inversion de sens Ce sont aussi les étudiantes qui donnent des indices d'appropriation des savoirs proposés dans le module.

14.4.4 Les savoirs convoqués

Lorsqu'on croise les savoirs convoqués par les étudiantes et les contenus du module en termes de savoirs théoriques de référence, il ressort que :

- Les étudiantes des catégories **a1** et **a2** ne nomment aucun savoir académique de référence dans leur bilan.
- Les étudiantes de la catégorie **b** convoquent au moins un savoir académique de référence issu des apports du module (habillage, préconceptions, sens des apprentissages). Ces mêmes étudiantes font de même, au moins une fois, avec un apport proposé par leur praticien-formateur. Celui-ci s'exprime sous la forme « la Prafo m'a dit que… ». Enfin, dans ces bilans, il est possible de relever au moins une fois un savoir construit par l'étudiante à partir de sa propre expérience.
- Les étudiantes des catégories **c1** et **c2** convoquent au moins un savoir de référence théorique issu des apports du module (représentations, habiletés cognitives, habillage). Celles de la catégorie **c1** se réfèrent aussi des outils proposés dans le module, tels que le scénario. Alors que l'étudiante de la catégorie **c2** fait référence

aux apports de sa praticienne-formatrice et construit des savoirs à partir de sa propre expérience.

- Les étudiantes de la catégorie **d1** explorent dans leur bilan un apport de type savoir théorique de référence (métacognition, conflit cognitif) et un outil proposé dans le module (planification, rédaction d'objectifs). Les étudiantes de la catégorie **d2** insèrent dans leur bilan des savoirs académiques de référence (objectif d'apprentissage, habiletés cognitives, tâche, apprendre, conflit cognitif, zone proximale de développement, métacognition) et des outils proposés dans le module (planification, consignes). Une des deux étudiantes convoque aussi la situation problème, concept qui n'a pas été traité dans le module.

14.4.5 L'articulation théorie pratique

Le traitement des acquis par les étudiantes, et particulièrement l'usage qu'elles font des éléments théoriques de la formation dans leur écrit nous permet d'identifier au moins quatre façons d'aborder ces apports et leur relation avec la pratique.

Pour les étudiantes des catégories **a**, la théorie et la pratique sont confondues. Elles semblent ne pas avoir conscience d'écarts possibles ou tentent de les réduire en transformant les apports du module pour les faire coïncider à leur expérience de la pratique.

Pour les étudiantes de la catégorie **b**, les écarts entre théorie et pratique sont générateurs de difficultés, d'incompréhension, de confusion. Cependant, ces écarts ne sont pas problématisés. Si par moment elles semblent les nier ou les réduire, à l'instar des étudiantes de la catégorie **a**, à d'autres moments elles résolvent ces tensions par la traduction des apports du module en prescriptions, en lois pour l'enseignement.

Les étudiantes de la catégorie **c** font usage des apports théoriques du module (outils médiateurs ou concepts académiques) pour questionner, relire des dimensions issues de la pratique ou encore comprendre des phénomènes observés. La théorie acquiert ici un statut un peu proche de ce qui est défendu dans le module.

Enfin, c'est seulement chez les étudiantes des catégories **d** que les apports théoriques ne sont plus juxtaposés aux apports de la pratique, mais semblent suffisamment appropriés par les étudiantes pour qu'elles en fassent usage au service de l'action efficace (**d1)** ou de la compréhension de l'enseignement- apprentissage (**d2**). La théorie permet de mettre des mots, de conceptualiser la pratique.

14.5 *Trajet des savoirs* en première année de formation

Comme expliqué plus haut, les étudiantes devaient produire un bilan de formation en lien avec le module concerné, et ceci à propos de deux acquis qu'elles choisissaient de présenter. Ci-après, nous avons relevé parmi tous les acquis choisis et identifiés celui qui revenait le plus souvent, afin d'observer les différentes formes données à un même savoir.

14.5.1 Les acquis relevés en première année

Les acquis relevés par les étudiantes dans leur premier bilan sont recensés ci-dessous. Ils sont repris dans les mêmes termes que ceux utilisés par les étudiantes. Ces différents acquis ont été regroupés par catégories associées aux thématiques traitées dans le module, à savoir :

- **La planification** (11) : planification (Caroline, Marie-Jeanne, Louise, Anne, Nathalie, Solange et Cécile) ; anticipation (Marie-Jeanne) ; rédaction des objectifs (Clarisse) ; et habiletés cognitives (Nathalie et Cécile).
- **Le scénario didactique** (3) : le scénario didactique (Valérie et Nathalie) ; analyser sa pratique à l'aide du scénario didactique (Michèle).
- **Les consignes** (3) : (Caroline, Hélène et Saskia).
- **Le conflit cognitif** (2) : (Nicole et Clarisse).
- **La métacognition** (3) : (Nicole, Solange et Lucie)
- **Les préconceptions ou représentations** (2) : les préconceptions (Valérie) ; la prise en compte des représentations (Michèle)
- **Divers** (5) : compétences transversales (Hélène) ; facteurs qui influencent l'apprentissage (Louise) ; sens des apprentissages (Anne) ; habillage des tâches (Saskia) ; et zone proximale de développement (Lucie).

Les trois premières catégories (planification, scénario didactique et consignes) ont été traitées dans le séminaire, alors que les trois suivantes (conflit cognitif, métacognition, préconceptions et représentations) sont des apports du cours magistral. Parmi les divers, l'habillage des tâches a été travaillé en séminaire et la zone proximale de développement en cours. L'origine des trois derniers acquis (compétences transversales, facteurs qui influencent l'apprentissage et le sens des apprentissages) est plus variable, elle peut avoir été abordée dans le séminaire ou être issue des lectures, voire d'autres modules. Ainsi, nous pouvons relever que l'ensemble des acquis, tels qu'ils sont nommés par les étudiantes, se réfère à des contenus du module. Cependant, la nature et l'origine de ces contenus varient même pour un même intitulé. Ainsi, pour les regrouper, nous avons observé dans les bilans leur traitement par les étudiantes. Nous retrouvons ainsi des contenus issus des cours, des lectures, de l'expérience de l'étudiante, de ses observations en stage, des conseils du praticien…

Excepté deux étudiantes, toutes ont relevé au moins un acquis dans les catégories planification, scénario didactique ou consignes. Ceci correspond aux objectifs centraux du module, en lien avec la planification, et bien que traitées de façon fort hétérogène, ces dimensions de l'enseignement étaient bien au cœur du travail effectué dans le module.

Pour la quasi-totalité des étudiantes (seule Marie-Jeanne convoque un savoir de référence institutionnel), les deux acquis choisis sont des savoirs académiques de référence, concepts scientifiques (zone proximale de développement, métacognition, habileté cognitive) ou des outils proposés dans les cours (scénario). À part trois étudiantes, il est même possible d'identifier un acquis dans chacune de ces deux catégories. Nous y reviendrons ci-après dans notre lecture du traitement de ces *savoirs*.

Enfin, il est intéressant de relever, à ce stade, que les concepts issus des lectures ne sont jamais relevés comme acquis du module, à l'exception de la question du sens traité par Anne.

14.5.2 Variations dans le traitement d'un acquis : la planification

Parmi les acquis relevés par les étudiantes, la planification est celui qui est le plus souvent nommé, ce qui est assez compréhensible du fait qu'elle est au centre des travaux proposés en séminaire et que la planification fait partie de l'évaluation certificative. Cependant, le traitement de cet acquis est très différent d'une étudiante à l'autre. Nous allons décrire ces trajets de *savoirs* qui partent de la planification. Pour pouvoir retenir au moins une étudiante par catégorie de bilan, nous avons retenu les bilans qui traitent du "scénario". La catégorie **c2** n'étant représentée que par une seule étudiante qui n'a pas choisi de traiter de planification, cette catégorie n'est pas représentée ici.

Comme expliqué plus haut, la planification est traitée dans le module comme résultant d'une réflexion en profondeur, d'une analyse des objets, des objectifs et des tâches d'apprentissage. Les étudiantes sont invitées à se poser des questions (scénario) qui les conduisent à faire des choix quant aux tâches retenues et aux modalités d'enseignement et d'apprentissage. Ces choix doivent ainsi pouvoir être argumentés. Ce type de préparation permet à l'enseignant de s'adapter à ce qui se passe dans la classe sans perdre de vue les enjeux d'apprentissage.

L'analyse a permis d'identifier trois sens donnés à la planification ou plus largement à la préparation de l'enseignement. Le premier associe la planification à ce qui est à faire par l'enseignant, le deuxième l'envisage comme un outil pour organiser et développer la pensée de l'enseignant, et le troisième fait de la planification un outil d'organisation au service des apprentissages des élèves.

La planification : ce qui est à faire

Les étudiantes des deux catégories de bilan justification-restitution (**a1-***nommer ses acquis* et **a2-***transformer les apports pour justifier la pratique*) considèrent la planification comme une action à mener par l'enseignant avant d'enseigner pour ne pas oublier ce qui sera à faire lors de la leçon. L'étudiante de la 2e catégorie traite du scénario, ce qui lui permet d'explorer plus en profondeur, et surtout plus en adéquation avec le module, la question de la planification.

Pour Marie-Jeanne (catégorie **a1**), la planification lui permet de se *repérer facilement si je perds mon fil conducteur lors de la leçon* (Marie-Jeanne, B1, 2). Dans son bilan, elle raconte qu'avant d'avoir suivi le module elle ne préparait pas ses cours et elle improvisait son enseignement, alors que lors du dernier stage, elle préparait ses leçons et c'est *ce qui me permettait de me sentir plus sûre de moi* (Marie-Jeanne, B1, 4). Elle constate aussi qu'elle n'a plus besoin de sa planification quand elle enseigne, mais que cette dernière est utile puisqu'elle lui permet de repérer les objectifs d'apprentissage dans le plan d'étude et de se *rendre compte quelles sont les choses travaillées et lesquelles sont encore à travailler* (Marie-Jeanne, B1, 6). Dans la deuxième partie de son bilan, elle traite d'anticipation et ceci lui permet d'expliquer qu'une planification se doit d'être oubliée pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation telle qu'elle se déroule en classe.

Bien que Valérie (catégorie **a2**) choisisse de traiter cette question à partir du scénario didactique, sa conception de la planification est aussi de l'ordre de la préparation ou de l'anticipation de ce qui est à faire. Elle décrit le scénario ainsi : *Ce tableau est un outil qui nous a été fourni et dont je mes sers énormément. Il est très utile pour décortiquer les activités que l'on met en place et traite de tous les points importants, à ne pas négliger dans une activité* (Valérie, B1, 21-22). Travailler avec le scénario lui a permis de prendre

conscience de la complexité du travail enseignant et ceci lui permet de traduire le sens de ce scénario en une loi pour l'enseignement : *Rien n'est à laisser au hasard et le fait de faire travailler des élèves en petits groupes où individuellement n'apporte pas la même chose* (Valérie, B1, 26). Cet outil est utile pour elle, parce qu'il peut servir dans toutes les disciplines scolaires et parce qu'il est complet et n'omet aucun aspect en jeu dans la conception d'une activité et dans la cohérence entre les choix de l'enseignant. À la différence de Marie-Jeanne qui apporte un point de vue sur la planification, Valérie restitue, sans s'être nécessairement approprié tous les éléments, ce qui a été dit durant le séminaire. Cette façon d'aborder les savoirs proposés dans les cours ressemble à celle avec laquelle elle a traité sa fiche de lecture. Ce point est important et nous y reviendrons plus loin.

La planification : un outil d'organisation et de développement de la pensée de l'enseignant

Ce sens donné à la planification est celui d'étudiantes des catégories **b-***prescrire* et **c1-***des outils pour questionner la pratique*. L'étudiante de la première catégorie traite de la planification proprement dite, alors que celle de la deuxième catégorie utilise le scénario pour en parler.

Anne (catégorie **b**), envisage la planification comme un outil d'organisation de sa pensée et de ses idées. Elle affirme que *la planification est importante* (Anne, B1, 3). Elle consiste à *prévoir, mettre sur papier pour pouvoir organiser sa pensée* (Anne, B1, 1). L'étudiante propose une métaphore : *C'est comme un rail (plus ou moins large) que l'on suit pour ne pas se perdre et de maintenir nos objectifs* (Anne, B1, 4). Elle établit des liens entre la planification et ce qui se passe dans la classe, puisque cela lui permet d'avoir du recul et de constater si les élèves sont actifs ainsi que de vérifier les objectifs travaillés. Dans son bilan, Anne relève l'utilité de la planification telle qu'elle l'a observée du point de vue de ses effets en stage. Cette utilité est à la fois de l'ordre du *faire* de l'enseignant (organisation matérielle) et en lien avec un effet observé chez les élèves : leur concentration. Pour conclure cette partie de son bilan, Anne propose une série de "lois", de prescriptions pour l'enseignant, ce qu'il faut faire, ce qui est important. Elle relève l'importance pour l'enseignant de se distancer de sa planification : *Cependant, malgré une planification bien préparée, l'enseignant doit savoir faire face aux imprévus qui peuvent modifier sa planification* (Anne, B1, 14). Dans la série de lois qu'elle propose, l'étudiante introduit d'autres éléments qui ne sont pas directement liés à la planification, mais qu'elle relève comme essentiels, tels que le climat d'écoute, la collaboration ou encore la concentration des élèves.

Michèle (catégorie **c1**) choisit de traiter de planification parce que celle-ci prend une place centrale dans le module. Elle raconte sa formation à ce sujet, mais son récit ne donne pas à voir réellement ce qui l'a formée ni comment elle s'est formée. Elle relie la question de la planification au scénario, qu'elle considère comme un outil pour analyser la planification. Elle en saisit la dimension médiatrice dans la construction d'un savoir planifier : elle parle d'acquis théorique au sens où elle estime ne pas pouvoir s'en passer. Elle ne considérera cet acquis comme réel ou pratique que lorsqu'elle pourra s'en passer. Ensuite, elle affirme utiliser l'outil dans sa pratique et raconte que : *Grâce au scénario didactique, je reprends mes planifications par catégories (celles du scénario), je me pose les questions inscrites et en développe d'autres dans le but d'analyser mon travail le plus en profondeur possible* (Michèle, B1, 10). L'étudiante relève la pertinence de cet outil et son intérêt dans le développement de la pensée de son utilisateur. Elle décrit d'ailleurs ce

que l'utilisation du scénario lui a permis de développer tant du point de vue de sa façon de penser que de sa façon d'être avec les élèves. Bien que donnant le même sens à la planification qu'Anne, Michèle propose une compréhension plus profonde du questionnement propre au travail de préparation de l'enseignement et plus en adéquation avec ce qui est proposé dans le module.

La planification : outil d'organisation au service des apprentissages des élèves

Ce troisième sens donné à la planification est le seul qui intègre explicitement les apprentissages des élèves. C'est bien ainsi que ce travail de l'enseignant a été présenté dans le module et a été travaillé plus particulièrement dans le séminaire. Ce sont les étudiantes des catégories **d1-***récit des effets de formation sur son action* et **d2-***récit des effets de formation sur ses conceptions,* qui traitent de planification dans ce sens.

Pour Solange (**d1**), la planification est un outil qui permet de travailler de manière organisée. Elle est déterminée par les objectifs d'apprentissage. Elle permet de se détacher des idées préconçues de l'enseignante pour favoriser une gestion adéquate des apprentissages. Dans son bilan, Solange relève que cette forme de travail lui permet de se remettre en question et de développer de nouveaux moyens d'agir. Le fait d'effectuer des planifications réfléchies a engendré des modifications dans ses conceptions de l'enseignement et dans sa façon de travailler.

Pour Cécile (**d2**), la planification est une recherche de cohérence. Elle favorise ainsi les apprentissages des élèves. L'utilité de l'outil n'est plus du tout de l'ordre du *faire,* mais bien de l'ordre de ce qu'il favorise en termes d'*apprendre* chez les élèves. Elle relève les changements dans sa façon de planifier, tant du point de vue des actions qu'elle mène que de sa compréhension des effets de son travail sur les apprentissages des élèves. Elle démontre qu'elle a saisi les enjeux de la planification dans la relation entre enseignement et apprentissage.

14.5.3 Synthèse et commentaires

La description ci-dessus des différentes significations construites par les étudiantes à partir de savoirs de référence proposés dans le module en lien avec la planification de l'enseignement montre la diversité des compréhensions et des sens possibles saisis par les étudiantes en regard d'un même dispositif de formation.

Il a été possible d'identifier et de décrire trois conceptions différentes de la planification de l'enseignement : un outil qui décrit ce qui est à faire (une sorte de pense-bête pour l'enseignant), un outil pour organiser sa pensée et un outil au service des apprentissages des élèves.

Nous retiendrons ici un élément important pour la suite de notre travail : seules les étudiantes qui produisent un bilan de formation dans lequel elles décrivent leurs processus de formation, ou autrement dit, seules les étudiantes qui ont conscience de se former, considèrent la planification comme un outil au service des apprentissages des élèves.

À l'autre extrême, les étudiantes qui produisent un bilan où elles juxtaposent des éléments, nomment des acquis, voire les transforment pour les faire correspondent à la pratique telle qu'elles la perçoivent, ne voient dans la planification qu'un outil qui liste ce qui est à faire.

Ce point mériterait d'être approfondi, notamment en regard de la façon dont la planification est présentée dans les différents modules de formation, du point de vue de la conception qu'en ont les différents formateurs d'enseignants. Cependant, ce n'est pas ici notre propos.

14.6 Parenthèse de la formatrice

L'analyse des bilans m'a rendue consciente des difficultés rencontrées par les étudiantes et des malentendus générés tant par la consigne que par certaines ambiguïtés véhiculées par la consigne de ce bilan, notamment l'idée qu'il convenait de démontrer à la formatrice la mise en œuvre de "bonnes pratiques" dans les stages.

En effet, la consigne du bilan ne me semble pas adéquate. Aujourd'hui, je lui préférerais une consigne qui parle d'apprentissages plutôt que d'acquis, mettant ainsi l'accent sur les processus de formation. De plus, je proposerais une consigne qui guide mieux les étudiantes dans l'explicitation de leurs processus de formation : ce qui a permis cet apprentissage, comment cet apprentissage s'est déroulé, les changements de conception identifiés… Ceci tenterait de répondre à mon souci de trouver la meilleure façon de guider les étudiantes pour leur permettre de rédiger des bilans qui ressemblent à ceux qui semblent plus propices à leur formation.

J'y reviendrai plus tard, quand j'aurai mieux pu identifier les étudiantes qui progressent dans leur formation.

Dans tous les cas, le genre de texte "bilan", à l'inverse de celui "fiche de lecture", n'est pas un classique du monde scolaire. C'est l'analyse de ces derniers qui me permet aujourd'hui de mieux clarifier mes attentes à ce sujet ! Sur ce point, il y a eu comme un phénomène de mode dans notre institution postulant qu'il suffisait de faire écrire les étudiants pour leur permettre de prendre conscience de leur formation. Or, mes analyses m'ont montré qu'à l'instar de ce que nous dénonçons pour l'école, les formateurs n'avaient pas prévu d'enseigner les gestes requis pour et par la formation !

Un autre point a retenu mon attention, c'est l'exigence d'établir des liens avec la pratique, et ce surtout en première année de formation. Il y a là un allant-de-soi qui mériterait d'être questionné. Qu'attendons-nous au juste : que les étudiants fassent "coller" nos discours à la pratique ? Qu'ils transforment et traduisent les théories proposées en actions professionnelles ? Qu'ils démontrent leur compréhension des théories proposées et fassent la preuve qu'ils enseigneront comme nous le souhaitons ? Il y a là un vrai problème de formation : comment traiter les apports théoriques pour qu'ils se transforment en outils de développement professionnels pour l'enseignant et non pas dans la visée de prescrire une pratique idéale ?

C'est ainsi que, suite à ces analyses et à la critique toujours récurrente des étudiants sur l'absence de liens entre la théorie et la pratique, que nous avons décidé de modifier ce premier module et de proposer aux étudiants de première année de s'approprier moins de savoirs académiques, mais plus en profondeur, et ceci sans chercher dans un premier temps à faire des liens avec leur pratique.

Cette nouvelle forme donnée au module est présentée plus loin, au chapitre 19. Ce qui, dans ces analyses, m'a conduite à défendre cette idée de construire une rupture entre les apports théoriques et une pratique émergente en première année, c'est particulièrement l'effort fourni par les étudiantes en difficulté pour faire "coller" théorie et

pratique. Ces analyses montrent que ceci se fait souvent au détriment d'une réelle appropriation des concepts académiques.

De plus, dans les bilans les plus aboutis, les étudiantes semblent construire une rupture entre ces deux dimensions de la formation et celle-ci leur permet ensuite d'établir ces fameux liens entre théorie et pratique, mais cette fois dans une perspective de questionnement, d'analyse et de conceptualisation.

Enfin, les différentes significations construites en lien avec la planification de l'enseignement-apprentissage ont aussi questionné mon travail. En effet, le côté "pense-bête" pour que l'enseignant sache ce qu'il a à faire, défendu par certaines étudiantes sans qu'il soit question des apprentissages des élèves a peut-être été renforcé par la rédaction de leur dossier. Dans ce dernier, elles présentent leur planification, font le récit de ce qui s'est passé lors de la mise en œuvre et analysent cette dernière. Ainsi, certaines ont interprété l'exercice comme demandant de faire la preuve non seulement de la qualité de leur planification, mais encore de son adéquation avec sa mise en œuvre. Nous avons alors décidé de supprimer ce dossier en première année de formation pour lui préférer un travail d'analyse de tâches qui ne les concernaient pas directement. En revanche, nous avons opté pour un travail d'analyses de leurs pratiques, basés sur des traces, en deuxième année.

« *Apprendre, c'est avoir un projet, c'est se projeter différent dans le futur.* »
P. Meirieu (1993)

15 Esquisse des parcours à mi-chemin de la formation

Le premier bilan développé ci-dessus a été réalisé à mi-chemin entre les deux fiches de lecture, c'est-à-dire à la fin du deuxième semestre de la formation (sur 6). Ainsi, lors de la production de la deuxième fiche de lecture, les étudiantes se trouvaient à la moitié de leur formation. Pour tenter de saisir les parcours de formation, il est intéressant de faire un point de situation à ce moment de la formation et de situer ces premiers bilans dans l'évolution (ou pas) que nous avions identifiée entre les deux fiches de lecture. Ceci d'autant plus que l'analyse des fiches de lecture a pour objectif de répondre plus particulièrement à la première question de recherche, à savoir : *Comment les futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité s'approprient-ils les savoirs théoriques proposés sur l'enseignement et l'apprentissage ?* C'est l'évolution de l'appropriation des savoirs théoriques de référence qui est observée ici.

15.1 Synthèse des parcours à mi-chemin de la formation

Nous avons reporté dans un tableau de synthèse les catégorisations des différents éléments retenus jusqu'ici, à savoir les analyses des deux fiches de lecture et celles du premier bilan. Pour faciliter la lecture, nous avons coloré les groupes d'étudiantes pouvant être considérées comme représentantes d'un parcours de formation de même type ou fort ressemblant. Ainsi, à ce stade de la formation (fiche 1 – semestre 1 / bilan 1 – semestre 2 / fiche 2 – semestre 3), cinq formes de parcours se dessinent, identiques à ceux constitués à la fin de l'analyse des fiches de lecture.

Cette première synthèse des parcours de formation vise à intégrer la forme donnée au premier bilan dans l'évolution entre les deux fiches de lecture. Ainsi, nous sommes repartie de la nature de l'appropriation des contenus de l'ouvrage de référence par les étudiantes, dans la première et dans la deuxième fiche. L'analyse des premiers bilans permet ici de mieux comprendre ces évolutions ou l'absence de progression dans cette appropriation.

Ces parcours sont résumés dans le tableau suivant dans lequel sont mis en évidence (surlignés en jaune) les parcours qui montrent une progression importante entre les deux fiches de lecture et, en grisé, les parcours qui se ressemblent.

Tableau 16. Parcours de formation : Fiche 1 – Bilan 1 – Fiche 2

	Fiche 1		**Bilan 1**		**Fiche 2**		
Etudiantes	**Appropriation du contenu**	**Traitement du discours**	**Traitement du discours**	**Centration de l'attention**	**Appropriation du contenu**	**Traitement du discours**	
Caroline	Pas d'appropriation Thèses nommées ou pas, sans articulation	**a**	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire	*Echec à la fin de la 1ère année de formation*		
Marie-Jeanne	Pas d'appropriation Thèses nommées ou pas, sans articulation	**a**	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire	Pas d'appropriation	**a**	*échec*
Hélène	Pas d'appropriation Thèses nommées ou pas, sans articulation	**a**	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire + apprentissages	Pas d'appropriation	**b**	*échec*
Nicole	Pas d'appropriation Une thèse nommée Sans articulation *opinion*	**b**	**a2** Transformer les apports pour justifier pratique	Enseignant - faire	Pas d'appropriation	**b**	
Michèle	Restitution partielle avec erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation *opinion*	**b**	**c1** Des outils pour questionner la pratique	Enseignement + Apprentissage	Restitution partielle Inversion de sens	**b**	
Nathalie	Restitution partielle avec erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation *opinion*	**b**	**c1** Des outils pour questionner la pratique	Enseignant - faire	Restitution partielle Inversion de sens	**b**	
Valérie	Restitution partielle sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**a**	**a2** Transformer les apports pour justifier pratique	Enseignant – faire + apprentissages	Appropriation partielle Deux éléments identifiés + articulation	**c**	
Louise	Restitution partielle sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**a**	**b** Des apports pour prescrire la pratique	Enseignant – faire + apprentissages	Appropriation partielle Deux éléments identifiés + articulation	**c**	
Anne	Restitution partielle sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**a**	**b** Des apports pour prescrire la pratique	Enseignant – faire + apprentissages	Appropriation partielle Deux éléments identifiées Avec articulation	**d**	
Clarisse	Restitution partielle avec erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation *négociation*	**d**	**d1** Récit des effets de formation sur son action	Enseignement ∞ Apprentissage	Appropriation partielle Deux éléments identifiés + articulation	**d**	
Solange	Restitution partielle avec erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation *négociation*	**d**	**d1** Récit des effets de formation sur son action	Enseignement ∞ Apprentissage	Appropriation Trois éléments identifiés + articulation	**e**	
Saskia	Restitution partielle sans erreurs Deux thèses identifiées Avec articulation	**c**	**c2** Des concepts pour questionner la pratique	Gestes prof. ∞ apprentissages	Appropriation Trois éléments identifiées Avec articulation	**e**	
Lucie	Appropriation Trois thèses identifiées Avec articulation	**e**	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	Enseignement ∞ Apprentissage	Appropriation Trois éléments identifiées Avec articulation	**e**	
Cécile	Appropriation Trois thèses identifiées Avec articulation	**e**	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	Articulation enseignement -apprentissage	*Changement de mention par intérêt pour les contenus d'apprentissage*		

15.2 Les cinq types de parcours de formation : l'appropriation des savoirs théoriques de référence

Cinq types de parcours de formation peuvent être identifiés à la moitié de la formation, à savoir à la fin du troisième semestre. La constitution de ces grappes s'est faite à partir de la nature de l'appropriation des savoirs de référence par les étudiantes, particulièrement dans leurs fiches de lecture, mais aussi dans leur premier bilan. La répartition des étudiantes dans ces cinq types de parcours laisse toutefois apparaître des cas particuliers fort intéressants pour qui cherche à comprendre un peu mieux ce qui se joue dans les processus de formation des futurs enseignants.

15.2.1 Les parcours 1 : les savoirs restitués et des acquis déclarés

Caroline, Marie-Jeanne, Hélène et Nicole semblent avoir traversé cette première partie de leur formation sans s'être appropriées de savoirs théoriques. Dans leurs deux fiches de lecture, ces étudiantes ne repèrent pas les savoirs proposés par les auteurs de l'ouvrage. Dans leur deuxième fiche, à part Caroline, elles traduisent leur compréhension de l'ouvrage en prescriptions générales qui laissent transparaître des difficultés de compréhension.

Dans leur premier bilan, elles affirment des acquis, nomment ce qu'elles ont appris et font référence à la pratique pour "prouver" ces derniers. Ces bilans pourraient se résumer ainsi : « je ne savais pas et maintenant je sais ». Elles ne convoquent que rarement un savoir académique de référence et centrent leur attention sur ce que les dimensions visibles de l'enseignement, sur ce qui est à *faire*. Seule Nicole ne se contente pas de nommer des acquis, mais transforme les apports du module cours pour justifier des pratiques souvent opposées à celles qui sont prônées dans le module.

Aucune progression dans l'appropriation des savoirs théoriques n'est observée entre les trois productions de ces étudiantes. Caroline, n'a pas produit de deuxième fiche. Marie-Jeanne produit un premier bilan très bref et peu soigné et une deuxième fiche sans appropriation des contenus de l'ouvrage de référence. Quant à Hélène, bien que ses écrits démontrent un réel effort pour répondre aux consignes et aux attentes de la formation, elle ne parvient pas à démontrer une réelle appropriation des contenus des ouvrages.

Caroline, Marie-Jeanne et Hélène ne termineront pas leur formation et ceci est dû à des échecs définitifs qui n'ont pas eu lieu dans nos seuls modules. L'absence apparente chez ces étudiantes des outils cognitifs qui permettent aux autres de réussir leur formation reste une question importante pour les formateurs.

La situation de Nicole est particulière, son parcours à la fin du troisième semestre ressemble fortement à ceux des autres étudiantes de ce groupe, cependant elle terminera ses études. La modalité particulière de traitement des contenus du module dans son bilan (la transformation des apports pour justifier la pratique), bien qu'elle ne convoque aucun savoir de référence, joue peut-être un rôle dans sa façon d'aborder la formation. Cette posture, bien que l'amenant à construire des significations très éloignées de celles visées par les interventions des formateurs des modules concernés, est néanmoins une posture active de construction de significations !

15.2.2 Les parcours 2 : transformation des savoirs, opinion et outils pour l'enseignement

Les parcours de formation de Michèle et de Nathalie sont caractérisés d'une part par le statut conféré à leur point de vue personnel dans leurs productions, et d'autre part par leur intérêt pour les outils médiateurs proposés en formation. Dans leurs fiches de lecture, elles restituent une partie des savoirs proposés sans sembler en saisir les enjeux. Elles semblent considérer leur "opinion" personnelle à égal niveau de ce qu'elles semblent considérer comme l'opinion des auteurs. Dans leur deuxième fiche de lecture, elles inversent le sens donné aux éléments présentés par les auteurs, construisent des prescriptions générales et développent une perspective qui renvoie la responsabilité aux familles.

Dans leur premier bilan, les savoirs académiques convoqués sont les outils médiateurs proposés dans les séminaires et dont elle font usage pour questionner et prescrire la pratique. Elles nomment leurs acquis et racontent comment elles ont appris. Du point de vue des inégalités scolaires, ces étudiantes font preuve d'un certain fatalisme, ce qui les conduit à ne pas saisir les enjeux liés au rôle des pratiques enseignantes dans la construction de ces inégalités, mais plutôt à renvoyer la responsabilité aux familles.

Si, lors de leur première fiche de lecture, ces étudiantes rendaient visibles leur mécompréhension de l'ouvrage de Bautier au travers de l'insertion de leurs opinions, dans leur deuxième fiche, elles vont jusqu'à inverser le sens des propos des auteurs, particulièrement via des affirmations prescriptives qui invalident partiellement les recherches présentées dans l'ouvrage de référence. Ces étudiantes sont aussi celles qui ne retiennent du module que les outils proposés en séminaire.

15.2.3 Les parcours 3 : entre imitation, transformation et appropriation

Valérie, Louise et Anne progressent entre leurs deux fiches de lecture. Si dans leur première fiche elles restituent parfois maladroitement mais sans erreurs manifestes les contenus de l'ouvrage, dans leur deuxième fiche, leur appropriation, bien que partielle, semble plus solide et ne se traduit plus en prescriptions pour la pratique. Les savoirs théoriques proposés dans l'ouvrage sont traités pour eux-mêmes.

Ces trois étudiantes mettent en œuvre des processus de transformation des savoirs académiques de référence dans leur bilan : Valérie pour les faire correspondre aux pratiques telles qu'elle les perçoit, Louise et Anne pour les traduire en prescriptions pour la pratique. Ces processus, comme nous l'avons vu plus haut pour Nicole, semblent propices à la progression dans leur appropriation des savoirs théoriques en formation. Ces étudiantes centrent leur attention alternativement sur les actions à mener par l'enseignant (de manière prescriptive) et sur les apprentissages des élèves en général. Elles n'établissent pas nécessairement de liens entre les deux.

La particularité de ces parcours est la différence que font ces étudiantes entre le traitement de leurs fiches de lecture et celui de leur premier bilan. Dans les premières, elles restituent les contenus de l'ouvrage sans les transformer et semblent s'approprier progressivement les savoirs théoriques proposés par les auteurs. En revanche, dans leur bilan, elles traitent les apports du module d'un point de vue plus personnel, puisqu'elles leur font subir des transformations. Ces différences peuvent être la conséquence de leur interprétation de ce genre de texte, mais peut-être aussi de l'invitation faite dans la consigne du bilan d'établir des liens avec la pratique. Ceci milite en faveur d'une meilleure

explicitation des attentes des formateurs dans les consignes données aux étudiants d'une part, et dans la définition du genre de texte attendu d'autre part.

15.2.4 Les parcours 4 : transformation des savoirs, négociation et appropriation

Clarisse et Solange produisent une première fiche de lecture proche de celle des étudiantes des parcours 2. En effet, leur appropriation des contenus de l'ouvrage est partielle et montre des erreurs de compréhension. Ce qui les différencie des étudiantes précédentes, c'est qu'au lien d'insérer leur opinion dans le texte, leurs prises de parole en "je" sont plutôt de l'ordre de la négociation. Ainsi, elles semblent conscientes de leurs désaccords avec les auteurs. C'est probablement ce qui leur permet de mieux progresser entre les deux fiches de lecture que les étudiantes qui interviennent dans leur fiche sous la forme d'opinions.

Leurs premiers bilans sont des récits de formation, et plus particulièrement des effets de la formation sur leurs actions professionnelles que parfois elles prescrivent et dans lesquelles elles se projettent. Elles convoquent des savoirs théoriques de référence pour expliquer ces actions professionnelles. Contrairement aux étudiantes des grappes précédentes, elles centrent leur attention à la fois sur les gestes professionnels de l'enseignant et sur leurs liens avec les apprentissages des élèves.

Ces parcours sont caractérisés par le fait que, malgré les erreurs dans leur restitution lors de la rédaction de leur première fiche, elles progressent nettement dans leur appropriation lors de la deuxième. Deux éléments particuliers distinguent ces étudiantes dans leurs parcours de formation : d'une part, leur première fiche de lecture montre qu'elles négocient la construction de leurs significations et rendent visibles leurs désaccords, et d'autre part, ces étudiantes se décrivent "se formant" dans leur bilan.

15.2.5 Les parcours 5 : appropriation des savoirs théoriques

Saskia, Lucie et Cécile démontrent, dans leurs deux fiches de lecture, une réelle appropriation des savoirs de référence proposés dans l'ouvrage de Bautier. Lucie et Cécile qui sont les seules à saisir les trois thèses produisent un texte est pris en charge du point de vue énonciatif, approprié, "parlé" par les étudiantes. Dans la deuxième fiche de lecture, Saskia et Lucie montrent une réelle appropriation de tous les éléments attendus. De plus, ces étudiantes se ressaisissent de ces apports pour se projeter dans leur pratique future. Cécile ne fait alors plus partie de la cohorte d'étudiantes analysée.

Dans leur premier bilan, ces étudiantes se réfèrent toutes aux concepts proposés dans le cours, Saskia pour analyser des éléments de la pratique, Lucie et Cécile pour décrire les effets de la formation sur leurs conceptions. Toutes les trois accordent une place importante dans leur bilan au récit de leur formation, comme les étudiantes des parcours 4, elles se décrivent "se formant". Enfin, du point de vue de la centration de leur attention, toutes les trois, à des degrés divers, traitent de la relation entre les actions de l'enseignant et les apprentissages des élèves.

Il ressort de ces parcours que les étudiantes semblent avoir débuté leur formation avec des outils qui leur ont permis dès la première fiche de réaliser le travail d'appropriation qui leur était demandé.

16 Parcours : la deuxième année de formation

Avant d'entrer dans l'analyse des bilans de la deuxième année, il convient de présenter les contenus et objectifs du module concerné, *Évaluation, régulation et différenciation*.

16.1 Le module de deuxième année

Le module de deuxième année est aussi un module annuel. Cependant, son organisation est différente. Lors du semestre d'automne, les étudiants suivent un cours magistral et durant le deuxième semestre, ils suivent un séminaire particulier, organisé sous la forme de *lesson study (étude collective d'une leçon)*.

Les objectifs du module sont le développement des compétences à évaluer les élèves et à réguler les apprentissages. Du point de vue des attentes institutionnelles, ce sont les compétences 5 et 4 du référentiel qui sont visées[30].

Plus spécifiquement, les enjeux de formation définis par l'équipe de formateurs sont la capacité des futurs enseignants à identifier les apprentissages (produits et processus) de leurs élèves et à intervenir pour favoriser ces derniers.

Le cours donné au semestre d'automne 2009 faisait une place centrale aux prescrits en vigueur dans le canton de Vaud (plan d'études et cadre général de l'évaluation) et ceci parfois au détriment d'un réel cadrage théorique. C'est à partir des attentes définies dans les textes officiels que les concepts du cours ont été définis. Ainsi, les thématiques abordées ont été présentées dans l'ordre suivant :

- Compétences et objectifs (Anderson & Krathwhol, 2001 ; Scalon, 2004)
- Évaluation diagnostique
- Évaluation formative, erreurs (Allal, Bain & Perrenoud, 1993)
- Régulations (Allal & Motier Lopez, 2007)
- Différenciation (Betrix Köhler & Blanchet, 1999)
- Motivation
- Évaluation sommative
- Évaluation certificative

Lors du semestre de printemps 2010, les étudiantes ont suivi un séminaire organisé sous la forme d'une *lesson study* ou *étude collective d'une leçon*. Ce dispositif de recherche-formation, développé en particulier au Japon (Stigler & Hiebert, 1999) et dans de nombreux pays asiatiques propose d'impliquer les (futurs) enseignants dans une démarche collective et itérative de préparation d'une leçon. Bien qu'il soit essentiellement utilisé en formation continue, nous avons choisi de l'adapter à la formation initiale (Clerc & Martin, 2012). Le but de l'étude collective d'une leçon est de faire travailler ensemble un groupe d'enseignants qui déterminent des buts d'apprentissage, analysent *a priori* les

[30] Compétence 5 : *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.*
Compétence 4 : *Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études*.

objets et les processus de ces apprentissages, planifient un moment d'enseignement-apprentissage que l'un d'entre eux met en œuvre, analysent cette mise en œuvre et proposent une version améliorée de la leçon qu'un autre enseignant met en œuvre. Cette boucle peut avoir lieu plusieurs fois, jusqu'à obtenir une leçon qui permette d'atteindre les apprentissages visés. L'intérêt de la démarche est de focaliser l'attention des enseignants sur la leçon et ses effets, plutôt que sur la prestation ou les qualités d'un enseignant.

Le choix d'adapter ce dispositif à la formation initiale s'est fait pour tenter d'une part de répondre à la question des savoirs théoriques considérés comme inertes par les étudiants (le dispositif permet de faire usage des savoirs théoriques appropriés dans les phases d'analyse notamment) et d'autre part de permettre aux étudiants de mesurer l'effet de leurs interventions en réitérant un moment d'enseignement-apprentissage (avec un autre élève ou dans le cadre d'une activité rituelle).

Les objectifs de formation du séminaire se situent au niveau de l'action de l'enseignant dans les trois phases de travail :

1. Phase préactive : planifier son intervention (définir les objectifs d'apprentissage, analyser la tâche, anticiper les obstacles, prévoir les consignes, les relances, les questions possibles, etc.) ;
2. Phase interactive : guider les élèves par des interventions appropriées (prendre en compte les questions des élèves, adapter ses interventions, centrer le guidage sur l'apprendre, etc.) ;
3. Phase postactive : analyser la mise en œuvre (identifier les apprentissages des élèves et leurs difficultés, évaluer la pertinence de ses interventions, définir les objectifs pour la suite, etc.).

Les étudiants travaillent en groupe de quatre durant tout le semestre. Ils sont en stage un jour par semaine. Durant le stage, ils mettent en œuvre les séquences d'enseignement préparées dans le séminaire.

Ils enregistrent la séquence et établissent un protocole des interactions qui servira de base pour l'analyse et la planification d'une séquence améliorée. Pour qu'ils puissent réitérer ces mises en œuvre, l'équipe de formateurs a choisi de travailler en deux temps et à propos des activités suivantes :

- un entretien individuel avec un élève à propos d'une tâche de classement d'images de végétaux. Dans ce cas, c'est d'une part le questionnement de l'enseignant et ce qu'il permet d'obtenir comme informations sur les modes de pensée mis en œuvre par l'élève et d'autre part l'évaluation diagnostique des connaissances et des stratégies de classement de l'élève qui font l'objet de l'analyse. Le futur enseignant peut alors tenter un 2^{e}, puis un 3^{e} entretien et mesurer l'impact de sa préparation et de ses interventions sur la qualité des informations qu'il obtient.
- le jeu de la devinette : le but du jeu est de deviner un objet caché à l'intérieur d'un sac en ne posant que des questions dont la réponse est oui ou non. Ce jeu est couramment mis en œuvre dans les classes enfantines, il est souvent géré par les élèves et n'évolue que peu durant l'année. Cette activité a l'avantage de pouvoir être répétée toutes les semaines. Ainsi, les étudiants peuvent d'une part améliorer la qualité de leurs interventions et d'autre part permettre la progression des élèves

dans leur apprentissage du raisonnement déductif en analysant les stratégies mises en œuvre et celles qui sont à développer chez les élèves.

Les formateurs convoquent et font usage avec les étudiants dans les analyses de protocole des savoirs théoriques proposés dans le premier module. À ces savoirs sont ajoutés les savoirs traités dans le cours de deuxième année, auxquels s'ajoutent : la question du guidage des processus de pensée (Schneuwly, 2008), les outils médiateurs (Vygotski, 1934/1985), et le questionnement métacognitif (Martin, Doudin & Albanese, 2001 ; Portelance, 2002).

En ce qui concerne la certification, les étudiants sont soumis à un examen écrit qui porte sur les contenus du cours, à la fin du semestre d'automne, et à un examen oral en fin de module. Les groupes d'étudiants produisent un dossier qui contient leurs planifications, leurs protocoles, leurs analyses et des synthèses de ce qu'ils retiennent pour chaque activité. Ce dossier n'est pas évalué, mais c'est en se référant à ce dernier que les étudiants répondent aux questions de l'examen oral.

16.2 Structure des textes / du discours

La catégorisation des bilans selon les trois critères (la structure du texte, les opérations cognitives mises en œuvre et la prise en charge énonciative), permet de relever les profils suivants :

- Quatre étudiantes (Marie-Jeanne, Nicole, Hélène et Valérie) produisent un bilan *juxtaposition.* Dans les bilans des Marie-Jeanne et de Nicole, les seules opérations cognitives relevées sont la restitution et la description et elles s'expriment en utilisant le "je" du récit. Hélène et Valérie mettent en œuvre d'autres opérations cognitives et leurs bilans contiennent quelques indices de prise en charge énonciative (modalisations). Le bilan de Valérie est différent des trois autres, il contient de nombreuses modalisations déontiques.
- Les bilans de six autres étudiantes sont des bilans de type *articulation.* Louise, Solange et Anne mettent en œuvre au moins trois types d'opérations cognitives, alors que Nathalie, Michèle et Clarisse mettent en œuvre de nombreuses opérations cognitives. Les textes des trois premières étudiantes contiennent des parties de l'ordre du discours externe rapporté et des parties types prises en charge énonciative. Dans les bilans des trois autres étudiantes s'ajoutent des points de vue personnels ou imputés aux enseignants en général. Les bilans de Louise, Solange et Nathalie contiennent de nombreuses modalisations déontiques.
- Deux étudiantes enfin produisent un bilan *intégration.* Saskia et Lucie produisent des textes riches en opérations cognitives variées contenant de nombreux indices de prise en charge énonciative.

Les catégorisations des bilans selon la structure des textes et le traitement du discours sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 17. Catégorisation des bilans 2 selon le traitement du discours

ETUDIANTE	Structure du texte	Opérations cognitives	Prise en charge énonciative
MARIE-JEANNE	*Juxtaposition*	Restitution/description	"je" du récit
NICOLE			
HÉLÈNE		Restitution/description Au moins une autre opération cognitive	Discours Externe Rapporté Prise en charge énonciative modalisations
VALÉRIE			+ Nombreuses modalisations déontiques
LOUISE	*Articulation*	Au moins 3 types d'opérations cognitives	Discours Externe Rapporté Prise en charge énonciative Nombreuses modalisations
SOLANGE			
ANNE			
MICHÈLE	*Articulation*	Nombreuses opérations cognitives	Prise en charge énonciative Points de vue personnels et partagés Modalisations
NATHALIE			
CLARISSE			
SASKIA	*Intégration*	Riche en opérations cognitives	Prise en charge énonciative Points de vue personnels Rares modalisations
LUCIE			

16.3 Différents types de bilans

La catégorisation des bilans de deuxième année voit disparaître les catégories **c-***questionner* des premiers bilans. En revanche, une nouvelle catégorie est identifiée : les bilans **b2**-*conseils pour la pratique*. Ces derniers ressemblent aux bilans *prescription*, mais sans cette dimension prescriptive qui les caractérise. Ainsi, les bilans de la fin de la deuxième année sont répartis en six catégories décrites ci-dessous.

16.3.1 1er type de bilans : les bilans juxtaposition ou bilan restitution

Dans ce premier type de bilans, les bilans-*juxtaposition* se retrouvent les mêmes étudiantes que dans les premiers bilans du même type (Marie-Jeanne, Hélène et Nathalie), à l'exception de Caroline qui a interrompu ses études et de Valérie, qui bien qu'elle propose un bilan qui juxtapose encore les éléments qu'elle retient, produit un texte très prescriptif, ce qui nous a conduite à la classer dans la catégorie **b-***prescrire*. Cette fois encore, ces étudiantes "empilent" des éléments sans vraiment les articuler. Comme dans les premiers bilans, elles affirment leurs acquis et les illustrent par des exemples tirés de la pratique et convoqués en guise de démonstration. Elles terminent généralement par des prescriptions pour la pratique. Ces bilans peuvent ressemblent à ceux de la catégorie ***a1-****nommer des acquis*, comme c'était déjà le cas pour Marie-Jeanne et Hélène, et à peu de choses près pour Nathalie.

Du point de vue des opérations cognitives, ces bilans contiennent essentiellement des affirmations / restitutions de ce qui est acquis et soit des exemples preuve, soit des

prescriptions pour la pratique. Seule Valérie met en œuvre une plus grande variété d'opérations, notamment l'explication et la reformulation.

Ainsi, si on analyse ces deuxièmes bilans dans leur évolution par rapport aux premiers, on trouve :

a1. Nommer des acquis

Dans cette catégorie, plutôt emblématique du type de bilan *juxtaposition*, se retrouvent trois bilans qui ne démontrent pas réellement d'évolution entre le premier et le deuxième bilan : ceux de Marie-Jeanne, Nicole et Hélène.

Le bilan de Marie-Jeanne est très bref et ne contient que des affirmations d'acquis de l'ordre ce qu'il faut faire et une référence à la situation de formation qui lui a permis d'apprendre. L'étudiante relève ses difficultés à mener un entretien avec un élève, mais elle affirme que : *je sais aussi que c'est quelque chose qui s'entraîne et après ce semestre je pense que je suis mieux armée qu'au début en ce qui concerne ceci* (Marie-Jeanne, B2, 3).

Comme lors du premier bilan, Nicole et Hélène listent et affirment des acquis ou des changements de l'ordre du faire avec quelques références à ce qui leur a permis d'apprendre, les démontrent par des exemples généraux tirés de la pratique et terminent par des prescriptions pour la pratique. Nicole explique qu'elle présente des acquis qui n'en sont pas encore réellement et qu'elle estime devoir développer. Elle liste ainsi ce qu'elle fait de façon très générale :

> *Désormais avant de commencer une activité, je demande aux élèves comment on pourrait s'y prendre, s'ils ont des idées de stratégies, en cours de route, si des questions pertinentes des élèves me sont posées, j'interromps en demandant aux élèves s'ils savent comme s'y prendre pour résoudre tel ou tel problème. Et pour terminer, j'essaie de faire une synthèse de ce qui a été travaillé. Je sais que ce n'est pas simple de le faire à chaque fois, que l'on n'a pas toujours le temps. Mais, j'essaie* (Nicole, B2, 4-7).

L'étudiante affirme ainsi des acquis de manière générale et déclare être attentive à certains points. Contrairement à d'autres étudiantes qui expriment la même chose sous forme de marche à suivre qu'elles prescrivent (voir plus bas), Nicole présente ce qu'elle retient du module sous la forme : "comme je fais". Ceci nous permet d'inférer qu'elle se projette dans sa pratique future à sa manière. Cependant, ces acquis restent de l'ordre du faire et ne sont pas expliqués. L'intérêt de mettre en œuvre ces pratiques n'est pas justifié. C'est pour cela que ce bilan peut être considéré comme relevant de la restitution, même si celle-ci s'exprime sous forme de ce que fait l'étudiante en général.

Les acquis restitués restent très concrets chez Hélène. Elle relève des éléments liés aux activités proposées par la formation sans en identifier des éléments généralisables, par exemple : *en ce qui concerne les images utilisées pour les entretiens individuels, j'ai remarqué que les images influençaient les élèves dans la réalisation de la tâche. (...) Par exemple, la fraise était plus grande que les trois bananes réunies* (Hélène, B2, 14-17).

Dans cette catégorie, encore une fois, les étudiantes ne convoquent pas de savoirs de référence, mis à part celui nommé en titre du bilan. De plus, leurs bilans racontent des activités menées en stage et dans le cadre du séminaire sans que les apports retenus soient décontextualisés ou généralisés.

Ce qui est nouveau dans ces bilans de deuxième année, c'est la référence à ce qui a permis les apprentissages. Ceci est probablement dû à la nature du dispositif de formation, nous y reviendrons. Il est aussi à noter que Marie-Jeanne et Hélène ne termineront pas leur formation. Enfin, les trois étudiantes insistent sur la difficulté qu'elles rencontrent quand elles tentent de mettre en œuvre ce qui leur était demandé dans le module : conduire un entretien avec un élève, le questionner pour comprendre comme il s'y prend, ou encore choisir les supports des tâches.

Ces bilans peuvent se résumer ainsi :

a1-*Nommer des acquis*

L'étudiante affirme ses acquis et ses difficultés **Savoirs de Référence – savoir-faire** → *Elle décrit une pratique générale présentée comme une preuve de ses acquis* → Elle insère parfois un commentaire personnel → Elle termine son bilan par une loi ou une règle pour l'action enseignante.

Ce schéma montre encore une fois l'absence de passages en gras, c'est-à-dire l'absence de processus de secondarisation, d'explication ou d'argumentation. Les étudiantes qui produisent des bilans dans cette catégorie racontent ou exposent des éléments qu'elles n'expliquent pas et dont elles ne se ressaisissent pas pour élaborer des significations.

Centration de l'attention dans les bilans-restitution

Les trois étudiantes de cette catégorie centrent leur attention sur ce qu'elles font, et plus particulièrement, elles affirment leurs difficultés à mettre en œuvre ce qu'elles ont interprété comme étant à faire. Elles relèvent la difficulté à mener un entretien ou à poser des questions métacognitives aux élèves. Pour Marie-Jeanne, c'est une question d'entraînement. Pour Nicole, c'est dû au manque de temps et pour Hélène, ce sont les élèves qui ont de la difficulté à y répondre.

Formes données aux significations construites

Dans ces bilans de type *restitution*, on retrouve quelques généralisations étonnantes, dans le sens où elles ne correspondent pas nécessairement au discours tenu dans le module, sans que nous puissions les considérer comme des *doxas*. Ainsi, Hélène associe métacognition et motivation. Elle déclare : *Il est important de poser des questions métacognitives aux élèves car cette pratique renforce la motivation et rend l'apprentissage plus efficace* (Hélène, B2, 10).

Articulation théorie pratique

Les étudiantes de cette catégorie racontent, de façon très générale, comment elles font en pratique. Elles semblent vouloir démontrer qu'elles mettent en œuvre ce que les formateurs attendent d'elles. Chez Marie-Jeanne, il n'y a aucune référence à des contenus théoriques.

Ce que les étudiantes retiennent ou généralisent sont des éléments liés aux activités travaillées dans le séminaire et menées dans le stage. Ces expériences ne sont pas secondarisées, c'est-à-dire que les étudiantes généralisent des éléments contextualisés et liés directement aux activités mises en œuvre. Ceci est particulièrement prégnant chez

Hélène qui relève les problèmes liés aux images ou aux supports proposés aux élèves dans l'activité classement des végétaux, sans en extraire des éléments de généralisation.

16.3.2 Deuxième type de bilans : les bilans articulation

Sept bilans sont classés dans ce type de bilans. Deux étudiantes produisent un bilan de même type que le premier. Il s'agit de Louise et Anne. Quatre étudiantes, Solange, Valérie, Michèle et Nathalie les rejoignent. Cependant, les bilans de ce type varient suffisamment pour nécessiter leur répartition dans trois catégories différentes. Les bilans de Valérie, Louise, Solange et Nathalie peuvent être classés dans la catégorie ***b1****-prescrire* proche de celle définie à propos des premiers bilans. Ceux d'Anne et Michèle sont classés dans une catégorie qui y ressemble mais sans que les apports soient traduits en prescription pour la pratique sous une forme déontique. Dans cette nouvelle catégorie, ***b2****-des apports traduits en conseils pratiques*, les étudiantes traduisent bien ce qu'elles retiennent du module, mais sous la forme de "ce qui est à faire", sans cette dimension prescriptive de la sous-catégorie précédente. Elles le font surtout en expliquant ou en argumentant ces conseils. Enfin, Le bilan de Clarisse, bien que de l'ordre de l'articulation, est classé avec les bilans-intégration, parce qu'il est clairement de l'ordre de ***d1****-récits des effets de la formation sur son action*.

Ce qui les regroupe ici, c'est d'une part le fait que les étudiantes articulent différents apports issus des cours et de leur expérience pratique, et d'autre part qu'elles mettent en œuvre des opérations de l'ordre de la restitution, de la traduction en prescriptions et de l'explication ou de l'exemplification. Dans cette catégorie, excepté Louise, les étudiantes convoquent plusieurs savoirs de référence issus des cours ou de leurs lectures.

b1. Des apports pour prescrire la pratique

Dans les bilans de cette sous-catégorie, les étudiantes traduisent les apports du module en prescription pour leur pratique, en "marche à suivre" qui portent sur le questionnement de l'enseignant chez Louise et sur le travail à mettre en œuvre par l'enseignant qui veut favoriser les apprentissages des élèves chez Valérie, Solange, ou chez Nathalie.

Le deuxième bilan de Valérie marque une nette évolution par rapport au premier. En effet, si dans son premier bilan, elle transformait les apports du cours pour leur permettre de justifier des pratiques, dans ce deuxième bilan, elle les transforme aussi mais en prescriptions pour sa pratique, en "marches à suivre" assez précises pour une pratique adéquate qui démontre un souci de rendre son enseignement propice aux apprentissages.

Cette modalité est presque unique dans son bilan. Celui-ci se termine par une reformulation du but de l'enseignant qui démontre un déplacement de son attention vers les apprentissages des élèves : *Le but de l'enseignant est de rendre plus faciles les activités mentales de ses élèves et cela se fait avec la métacognition* (Valérie, B2, 22). Ce bilan convoque des savoirs de référence, dans ce cas, il s'agit de référence à des lectures. Contrairement à son premier bilan, Valérie ne cherche plus à "faire coller" ce qu'elle a compris du module et ce qu'elle observe dans les pratiques. Elle tente de traduire les apports de cette deuxième année en pistes d'action prescriptives.

Le bilan de Louise ressemble aux bilans **b-***prescrire* de la première année (lois générales pour l'action) alors que ceux de Valérie, Solange ou Nathalie démontrent un

effort de projection dans la pratique future, bien que la forme donnée à cette projection soit encore bien prescriptive et plus de l'ordre de la recette que d'une posture réflexive.

Par exemple, Solange écrit : *Premièrement, il faut faire attention de préparer des questions à l'avance, de manière à éviter de donner les réponses aux élèves, mais de les pousser eux-mêmes à la réflexion et aussi d'éviter d'imposer des concepts spontanés (…) Deuxièmement, l'enseignant doit être là, afin d'accompagner l'élève dans sa zone proximale de développement (…) Troisièmement, …* (Solange, B2, 20-29).

Cependant, ces prescriptions sont chaque fois entrecoupées d'explications qui laissent entrevoir une forme d'appropriation par l'étudiante. Une partie de ces prescriptions restent très liée à l'activité et ne font pas réellement l'objet d'une décontextualisation, d'une généralisation des éléments essentiels.

Le bilan de Louise propose des prescriptions de pratiques qui restent très contextualisées et liées à l'activité menée en stage. Par exemple, pour l'activité devinette, elle relève l'importance de maîtriser le règne animal pour pouvoir répondre aux questions des élèves. Elle justifie d'ailleurs cet élément ainsi : *Car lors des questions des enfants, nous pouvons nous retrouver pris au piège et dans l'impossibilité de répondre à une de leur question. Nous avons aussi le risque de leur répondre faux et donc de créer chez eux de fausses représentations* (Louise, B2, 23-24).

L'étudiante a ainsi bien retenu l'importance pour l'enseignant de maîtriser les objets d'apprentissage, mais son argumentation ne repose que sur le souci de répondre aux élèves et n'intègre pas le fait que cette maîtrise lui permettrait de guider les élèves dans leurs apprentissages. Cette même idée est présente chez Solange qui affirme qu'elle doit se préparer et analyser les objets d'apprentissage afin de pouvoir répondre aux questions des élèves. (Solange, B2, 3-9).

Dans son bilan, Nathalie établit aussi une liste de ce qui est à faire par l'enseignant, particulièrement lors de son travail de préparation de l'enseignement. Elle termine par quelques considérations sur l'intérêt de ce travail, ce qui montre une certaine compréhension des enjeux de cette préparation qui va au-delà d'une simple "marche à suivre". Ainsi, elle conclut : *Cependant, si l'enseignant a préparé sa leçon, travaillé sur l'objet d'apprentissage, réalisé la tâche qu'il va demander aux élèves… il sera bien plus serein lors de la séquence et évitera peut-être certaines situations difficiles. Il aura pu anticiper les erreurs des élèves, leurs questionnements, leurs stratégies et sera donc plus armé lors d'éventuelles régulations ou différenciations* (Nathalie, B2, 28-29).

Enfin, Solange semble consciente de l'importance d'aider les élèves dans la construction de stratégies d'apprentissage : *Il est important que l'enseignant se pose des questions lui-même sur sa façon de faire, afin de pouvoir aider les élèves à se poser les "bonnes questions" et à établir des stratégies propres à eux-mêmes* (Solange, B2, 33).

Ce qui différencie les bilans de Louise, Solange ou Nathalie de celui de Valérie, c'est la présence de références à la formation, à ce qui a leur permis d'apprendre.

Les bilans de cette catégorie peuvent se résumer ainsi :

b1-*Des apports pour prescrire la pratique*

L'étudiante décrit ce qu'elle a compris, appris ou constaté ou *les changements consécutifs à la formation du point de vue de ses actions* → Elle définit ces acquis, **les reformule** en lien parfois avec des lectures, elle convoque des **Savoirs de Référence Académiques, des concepts ou des outils** → Elle traduit ces savoirs en lois ou en règles pour l'enseignement → (et fait parfois le récit d'un exemple issus du stage, au titre de démonstration) et en extrait des **Savoirs de Référence issus de son Expérience** *+ Elle décrit une pratique générale* → (et termine parfois par un commentaire personnel)

De cette synthèse ressort tout d'abord la place prépondérante donnée dans ces bilans à l'énonciation de lois ou de règles pour l'enseignement. Ces dernières sont rendues visibles par l'utilisation importante de modalisations déontiques. Ensuite, comme pour les premiers bilans, les étudiantes de cette catégorie convoquent des savoirs académiques de référence et des savoirs construits à partir de leur propre expérience. Enfin, ces bilans sont très entremêlés, convoquant les différentes sources de la formation, sans cependant les secondariser, les expliquer ou encore les négocier.

b2. Des apports traduits en conseils pour la pratique

Les bilans d'Anne et Michèle s'apparentent à ceux de la catégorie **b-***prescrire*, mais sans que les traductions en "marche à suivre" s'expriment au travers de modalisations déontiques. C'est un changement majeur entre le premier et le deuxième bilan dans le cas d'Anne.

Dans son bilan et bien qu'il contienne encore l'une ou l'autre prescription, Anne reformule les apports du séminaire sous forme soit de "façons de faire" adéquates, soit en expliquant les intérêts de ses gestes professionnels. De plus, elle reformule certains éléments comme s'il s'agissait de son propre point de vue : *Je pense qu'en faisant expliciter les enfants, ils prennent plus conscience de leurs stratégies, de leur façon de procéder et de ce fait, apprennent mieux* (Anne, B2, 4). Enfin, l'étudiante fait référence à ce qui a changé du point de vue des apprentissages des élèves et relève ce qui lui a permis de se former. Par exemple, elle déclare : *Lors de la lecture effectuée d'Elisabeth Bautier, j'ai pris conscience que le support jouait un grand rôle dans l'apprentissage* (Anne, B 2, 12).

Michèle produit un bilan du même ordre, les éléments de commentaires en moins. Son récit est particulièrement riche en traductions pratiques et en projections pour sa pratique future, telles que : *Je pense, que désormais, j'essayerai de poser un maximum de questions métacognitives aux élèves afin de comprendre ce qui se passe réellement dans leur tête, et pour être le plus utile possible à leur apprentissage et à leur développement intellectuel* (Michèle, B2, 10). Dans son bilan on retrouve l'idée qu'il y a autant de façon de penser ou de stratégies que d'élèves : *J'ai remarqué que peu d'élèves pensent ou agissent de la même manière et que leurs stratégies ne sont que très rarement les mêmes* (Michèle, B2, 12). Comme les autres étudiantes des catégories **b1** et **b2**, Michèle établit des liens entre le questionnement de l'enseignant et les informations que cela lui permet d'obtenir des apprentissages des élèves, mais chez cette étudiante, il est particulièrement lié à l'aide que va pouvoir apporter l'enseignant aux élèves.

Les bilans de cette catégorie peuvent se résumer ainsi :

b2-*Des apports traduits en conseils pour la pratique*

L'étudiante raconte ce qu'elle a compris, appris ou constaté ou **elle explique ce qui lui a permis d'apprendre** → **Elle reformule les savoirs, les explique** et convoque des **Savoirs de Référence de type savoir-faire** **Qu'elle traduit en projections pratiques expliquées** et parfois en lois ou règles pour l'enseignement → (**Elle fait parfois des liens avec des observations tirées de la pratique** → (et termine par un commentaire personnel)

Comme les bilans **b1-***prescrire,* ces bilans sont très entremêlés, convoquant les différentes sources de la formation. Cependant, cette fois, les apports de la pratique, le parcours de formation et les projections sont expliqués, reformulés, secondarisés (gras). En revanche, les savoirs convoqués sont moins de l'ordre des concepts scientifiques et plus du type savoir-faire. Ce qui correspond à la nature du bilan orienté vers les conseils pratiques.

Centration de l'attention dans les bilans-prescription

Dans ces bilans **b1-***prescription* ou **b2-***conseils pour la pratique*, le discours est centré sur les actions à mener par l'enseignant. Cependant, dans tous les bilans, les élèves et leurs apprentissages sont présents, sans que les pratiques enseignantes soient toujours nécessairement liées à ces apprentissages. Quand elles le sont, cela reste des actions qui ne concernent que l'enseignant. En effet, les actions à mener ne sont pas toujours comprises dans leurs fondements, à savoir à propos de ce qui engendrerait des améliorations dans les apprentissages.

Chez Louise, le bilan est centré sur ses difficultés à mettre en œuvre ce qu'elle pense être prescrit et qui pourrait engendrer des risques d'apprentissages erronés. Valérie et Nathalie traitent des actions de l'enseignant et des apprentissages des élèves, mais à des moments différents dans leur texte. Il est à relever que chez Valérie, par rapport à son premier bilan, on observe un réel déplacement de son attention vers les apprentissages des élèves.

Pour Solange, Anne et Michèle, c'est surtout en termes d'intérêts pour l'enseignant qu'elles établissent des liens entre le questionnement à mener et les informations qu'elles peuvent obtenir au sujet des connaissances ou des processus d'apprentissages des élèves. C'est dans le bilan de Michèle que les liens entre actions de l'enseignant et apprentissages des élèves sont les plus aboutis.

Formes données aux significations construites

Ces bilans, bien que souvent très prescriptifs, ne contiennent que peu de *doxas* pédagogiques.

Nous relèverons toutefois une conception surprenante portée par Louise et Solange. C'est l'idée que si un enseignant doit maîtriser les contenus des apprentissages proposés aux élèves, c'est pour ne pas être prise en défaut face aux questions des élèves ou pour ne pas leur répondre "faux". Dans ces bilans, ce ne sont pas les enjeux d'enseignement ou de guidage des élèves qui sont associés à la maîtrise des contenus, mais bien le fait de pouvoir répondre aux questions des élèves. Ce qui reste important, mais pas suffisant.

Articulation théorie pratique

Dans les bilans des catégories prescrire et donner des conseils, les étudiantes convoquent des concepts théoriques abordés dans le module, sans réellement les définir. La forme particulière de la traduction des apports du module en prescription ou en marche à suivre permet d'inférer un rapport plutôt *applicationniste* de la théorie. Ces étudiantes cherchent systématiquement à traduire les savoirs de référence en actions pratiques, sans pour autant trahir les apports du module pour les faire correspondre à la pratique.

Les bilans classés ici contiennent encore passablement d'éléments que les étudiantes retiennent en lien avec une ou l'autre des activités préparées en séminaire et menées en stage, qui ne font pas l'objet d'une secondarisation, d'une généralisation décontextualisée. Les étudiantes restent encore souvent "collées" à l'activité en question.

16.3.3 3e type de bilans: les bilans intégration ou bilans-récits de formation

Dans cette catégorie, sont classés les bilans de Clarisse, Lucie et Saskia. Bien que le bilan de Clarisse soit plutôt de l'ordre de l'articulation, nous avons choisi de le joindre aux deux autres pour sa forme de récit de formation. Ainsi, son bilan raconte les effets de la formation sur ses actions d'enseignante, alors que ceux de Lucie et de Saskia traitent de leurs changements de conceptions.

d1. Récit des effets de la formation sur son action

Comme dans son premier bilan, Clarisse établit le récit de ce qui lui a permis de se former. Pour son premier acquis, elle donne un exemple et décrit ses difficultés à mettre en œuvre un questionnement métacognitif. Pour son deuxième acquis, elle remplace cet élément par une reformulation – restitution de ce quelle retient. À chaque fois elle fait un commentaire de type évaluatif, tel que : *Néanmoins, je trouve que ce module nous a donné des bonnes bases pour pouvoir exploiter cette notion en classe* (Clarisse, B2, 13). Enfin, elle termine son premier acquis par une projection pratique : *Je pense que l'aisance à utiliser la métacognition viendra au fur et à mesure que je la pratiquerai* (Clarisse, B2, 14).

Le bilan de Clarisse peut se schématiser ainsi :

d1-*Récit des effets de la formation sur son action*

L'étudiante fait le récit de sa formation, de ce qu'elle a appris → elle convoque un **Savoir de Référence Académique, un concept scientifique** → *et en donne un exemple pratique,* ***elle relève ses difficultés*** et les commente puis **elle se projette dans une pratique future** → elle termine par des commentaires ou **des apports pour l'enseignante**

Ce schéma montre l'importance donnée au trajet de formation décrit par l'enseignante (vert et gras). Les acquis sont mis en relation avec des exemples tirés de la pratique ou des projections vers une pratique future, discutée et non prescrite. Enfin, pour chaque partie de son bilan, l'étudiante convoque un savoir théorique de référence.

d2. Récit des effets de la formation sur ses conceptions

Les bilans de Lucie et Saskia font des récits de formation qui décrivent l'évolution de leur compréhension et de leurs conceptions. Ces bilans sont très "appropriés", les étudiantes reformulent les apports du module, les expliquent et les commentent. Elles donnent à voir ce qui leur a permis de se former et comment leurs conceptions se sont

modifiées. De plus, elles font des liens avec la pratique sous forme d'explication des pratiques telles qu'elles les ont comprises, comme favorisant les apprentissages des élèves. Le premier bilan de Lucie était déjà de cette nature-là. Ce qui a changé, c'est la diminution, voire la disparition des exemples tirés de la pratique qui venaient expliquer les changements. Dans ces deuxièmes bilans, les étudiantes ne font guère référence à des situations pratiques, à part Lucie qui analyse une situation particulière issue de son stage. En revanche, elles proposent des pratiques enseignantes qu'elles expliquent et pour lesquelles elles identifient et nomment les écarts avec ce qu'elles ont observé ou avec ce qu'elles croyaient avant le module.

Le bilan de Saskia traite de quatre acquis, alors qu'il lui était demandé d'en traiter deux. Son texte est ponctué de commentaires personnels qui démontrent une réelle appropriation des contenus du module. Par exemple, elle écrit : *Je pense que c'est le meilleur moyen de réguler les apprentissages pour que tous les élèves arrivent au seuil minimum de compétences requises (et exigée)* (Saskia, B2, 6), ou encore : *J'aime cette idée que l'élève, à travers l'auto- et la co-évalutation, devient acteur de son apprentissage. Il sait où il va. Ce n'est pas un brouillard dense et flou comme ça a été pour nous lors de notre scolarité* (Saskia, B2, 11-13). De plus, l'étudiante fait référence à ce qui a changé au niveau de ses conceptions, par exemple : *Je pense maintenant fondamental de permettre à l'enfant de faire des liens entre les différents apprentissages et de lui donner l'occasion de transférer ses savoirs* (Saskia, B2, 19). Enfin, l'étudiante revient sur ses difficultés, sur les questions qu'elle se pose et sur les solutions qu'elle envisage.

Dans son bilan, Lucie reprend les contenus du module sous une forme très appropriée. Elle les explique du point de vue de ce qu'elle a compris, les reformule de telle sorte qu'ils semblent être "parlés" par l'étudiante : *En effet, en posant des questions sur ce que fait l'élève, on peut rendre visible ce qui se passe dans sa tête. L'élève peut ainsi décrire ce qu'il est en train de faire : il peut évoquer les habilités qu'il est en train de mettre en œuvre* (Lucie, B2, 9-10), ou encore : *Les questions métacognitives peuvent donc permettre aux élèves de savoir ce qui est attendu d'eux (enjeu de l'apprentissage) et comment ils peuvent s'y prendre pour y arriver (stratégies)* (Lucie, B2, 16). Quand elle fait référence à une situation pratique, l'étudiante l'analyse, la questionne et en tire des éléments en lien avec les apprentissages des élèves. Enfin, elle se projette dans sa pratique future toujours sous une forme qui permet d'expliquer l'intérêt de cette pratique : *En menant des entretiens de ce type (évaluation diagnostique), on peut faire émerger les vraies représentations des élèves et se baser là dessus pour planifier son enseignement. Ainsi, on pourra recourir à des régulations pertinentes et adapter ses interventions aux besoins des élèves* (Lucie, B2, 32-33).

Ces bilans se résument sous la forme suivante :

d2-*Récit des effets de la formation sur ses conceptions*

L'étudiante fait le récit de son trajet de formation en convoquant des Savoirs de Référence Académiques de type concepts scientifiques ET savoir-faire → Elle les reformule **et les explique** → ***Elle décrit les changements de conceptions qu'elle a opérés*** → **Elle se projette dans des pratiques futures et les explique** ou **fait quelques commentaires qui montre son appropriation de ces savoirs ou qui les valide,** elle convoque encore des **Savoirs de Référence Académique type concepts scientifiques.**

Comme pour les premiers bilans, ce qui ressort de ce schéma c'est la présence presque unique du gras : les étudiantes expliquent, décontextualisent, négocient, secondarisent les éléments de la formation auxquelles elles font référence. Elles convoquent de nombreux savoirs théoriques de références et ces derniers sont intégrés à leur discours.

Centration de l'attention dans les bilans-récits de formation

Clarisse, dont les deux bilans sont de l'ordre du **d2-***récit des effets de formation sur son action*, portait son attention, dans son premier bilan sur la relation entre les gestes professionnels et les apprentissages des élèves. Dans son deuxième bilan, bien qu'elle traite et des actions de l'enseignant et des apprentissages des élèves, elle n'établit plus de liens entre les deux.

Chez Saskia et Lucie, la centration de l'attention porte sur la relation enseignement-apprentissage. Plus précisément, Saskia se centre sur les apprentissages et c'est à partir des enjeux liés à ces derniers qu'elle revient sur les gestes de l'enseignant. Lucie, elle, propose un bilan centré sur l'état de ses changements de conceptions en lien avec la relation enseignement-apprentissage.

Formes données aux significations construites

Chez les étudiantes de ces catégories, il n'y a pas de construction de *doxas* pédagogiques à relever. Elles adoptent une posture critique qui questionne la pratique et qui leur permet de se projeter dans leurs pratiques futures sans la prescrire.

Articulation théorie pratique

Parmi les étudiantes des catégories *récit de formation*, Clarisse raconte une pratique qui met en œuvre les apports du module, sans réellement faire preuve d'une compréhension des enjeux de ces apports.

Lucie et Saskia font usage des apports théoriques du module. La première pour expliquer sa compréhension des actions que l'enseignant devrait mener pour favoriser les apprentissages chez les élèves, et la deuxième pour analyser et comprendre les enjeux de ces apprentissages des élèves et par conséquent les actions à mener du point de vue de l'enseignant. Elles expliquent toutes deux ce qu'elles ont compris et comment leurs conceptions ont évolué.

16.4 Les bilans de deuxième année : synthèse et évolution

La synthèse des différentes catégories de bilan identifiées plus haut, permet d'établir le tableau ci-dessous :

Tableau 18. Evolution du traitement du discours : bilan 1 et bilan 2

Etudiante	Traitement du discours bilan 1		Traitement du discours bilan 2
MARIE-JEANNE	**a1** Nommer ses acquis	=	**a1** Nommer ses acquis
HÉLÈNE	**a1** Nommer ses acquis	=	**a1** Nommer ses acquis
NICOLE	**a2** Transformer pour justifier	≈	**a1** Nommer ses acquis
VALÉRIE	**a2** Transformer pour justifier	→	**b1** Prescrire
LOUISE	**b** Prescrire	=	**b1** Prescrire
ANNE	**b** Prescrire	≈	**b2** Conseils
NATHALIE	**c1** Questionner – outils	→	**b1** Prescrire
MICHÈLE	**c1** Questionner – outils	→	**b2** Conseils
SASKIA	**c2** Questionner - concepts	→	**d2** Effet de formation - conceptions
SOLANGE	**d1** Effet de formation - action	→	**b1** Prescrire
CLARISSE	**d1** Effet de formation - action	=	**d1** Effet de formation - action
LUCIE	**d2** Effet de formation - conceptions	=	**d2** Effet de formation - conceptions

En regard de la structure des premiers bilans, les évolutions suivantes peuvent être relevées :

- Les étudiantes dont les bilans étaient classés dans des catégories *juxtaposition* des premiers bilans produisent toujours des bilans des catégories *juxtaposition* pour les deuxièmes bilans (Marie-Jeanne, Nicole et Hélène). Une exception, cependant, Valérie produit un bilan de type prescriptif.
- Les étudiantes de la catégorie **b-***prescrire* des premiers bilans restent dans la catégorie **b** des deuxièmes bilans (Louise et Anne). Cependant, chez Anne, le bilan devient moins prescriptif.
- Les étudiantes de la catégorie **c1-***des outils pour questionner la pratique* (Michèle et Nathalie) produisent cette fois des bilans **b1-***prescrire* ou **b2-***conseils.*
- Parmi les étudiantes de la catégorie **d1-***récit des effets de formation sur son action* lors du premier bilan, Solange change la forme du traitement de son deuxième bilan et produit un bilan **b-***prescrire*. En revanche, Clarisse propose le même type de bilan.
- Les étudiantes de la catégorie **c2-***des concepts pour questionner la pratique* (Saskia) et de la catégorie **d2-***récit des effets de formation sur ses conceptions* (Lucie) des premiers bilans rendent toutes deux des deuxièmes bilans de la catégorie **d2**.

16.4.1 Les cinq catégories de bilans

Du point de vue de leur traitement, les bilans de deuxième année peuvent être classés en cinq catégories. Par rapport à la première année, trois catégories ont disparu : les bilans-*transformer pour justifier*, les bilans-*des outils pour questionner la pratique*, et les bilans-*des concepts pour questionner la pratique*. En revanche, une nouvelle catégorie est apparue : les bilans-conseils pour la pratique. Cette dernière catégorie est une variation des bilans-*prescrire*, mais sans l'utilisation nécessaire de modalisations déontiques. Ainsi, les cinq catégories peuvent se résumer ainsi :

1) a1. Nommer des acquis

Comme dans les premiers bilans, une partie des étudiantes affirment des acquis (ou ici des difficultés) sans les expliquer ni les définir. Elles juxtaposent généralement à ces affirmations des descriptions d'une pratique générale qui semble venir prouver leurs acquis de formation. De nouveau, ces bilans se terminent par une prescription pour l'action de l'enseignant et par un commentaire personnel.

2) b1. Des apports pour prescrire la pratique

Dans ces bilans, les étudiantes nomment ce qu'elles ont appris, compris ou ce qui leur a permis de se former. Elles convoquent de nombreux savoirs de référence théoriques et reformulent les apports du module sous la forme de prescriptions, ou de lois pour la pratique. Quand elles font référence à leur expérience de la pratique, c'est souvent pour illustrer ces prescriptions ou pour en démontrer la validité.

3) b2. Des apports traduits en conseils pour la pratique

Ces bilans ressemblent aux bilans-*prescrire*, à quelques différences près. Cette fois, les étudiantes convoquent des apports du module quelles reformulent ou traduisent en conseil pour la pratique enseignante, mais sous une forme moins prescriptive, plus ouverte ou discutée. Une autre différence tient à la nature des savoirs de référence convoqués. Si dans les bilans-prescription, les étudiantes convoquent des concepts théoriques issus du module, dans les bilans-conseil, les savoirs de référence présents sont plutôt des outils médiateurs proposés dans le séminaire. Enfin, ces étudiantes décrivent des observations qu'elles ont effectuées lors de leurs expériences en stage, et ces expériences sont expliquées ou questionnées.

4) d1. Récit des effets de la formation sur son action

Dans ce bilan, l'étudiante fait le récit de sa formation et de ce qu'elle a appris. Elle convoque des savoirs théoriques de référence et des exemples issus de son expérience pratique. Ces éléments sont expliqués et analysés. Elle termine la première partie de son bilan par les apports du module qu'elle retient pour son enseignement. Dans la deuxième partie du bilan, elle se projette dans sa pratique future et décrit comment elle tiendra compte des apports dans son enseignement.

5) d2. Récit des effets de la formation sur ses conceptions

Ces bilans, comme à la fin de la première année, sont les plus aboutis. Les étudiantes y démontrent une réelle appropriation des nombreux savoirs théoriques de référence convoqués, qu'elles expliquent ou reformulent. Elles décrivent aussi les changements qu'elles observent au niveau de leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage. Enfin, elles terminent leur bilan par des commentaires qui montrent leur appropriation et par des projections dans leur future pratique. Ces projections sont, elles aussi, justifiées, expliquées.

16.4.2 La centration de l'attention

Le croisement entre le traitement du discours et la centration de l'attention pour les premiers et deuxièmes bilans se synthétise dans le tableau suivant :

Tableau 19. Evolution de la centration de l'attention : bilans 1 et bilans 2

Etudiante	Traitement du discours bilan 1	Centration de l'attention Bilan 1	Traitement du discours bilan 2	Centration de l'attention Bilan 2
CAROLINE	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire		
MARIE-JEANNE	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire difficultés
HÉLÈNE	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire + apprentissages	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire difficultés
NICOLE	**a2** Transformer pour justifier	Enseignant - faire	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire difficultés
VALÉRIE	**a2** Transformer pour justifier	Enseignant - faire + apprentissages	**b1** Prescrire	Enseignant - faire + ∞ apprentissages
LOUISE	**b** Prescrire	Enseignant - faire + apprentissages	**b1** Prescrire	Enseignant - faire + apprentissages
ANNE	**b** Prescrire	Enseignant - faire + apprentissages	**b2** Conseils	Gestes prof. ∞ apprentissages
NATHALIE	**c1** Questionner – outils	Enseignant - faire	**b1** Prescrire	Enseignant - faire + apprentissages
MICHÈLE	**c1** Questionner – outils	Gestes prof. ∞ apprentissages	**b2** Conseils	Gestes prof. ∞ apprentissages
SASKIA	**c2** Questionner - concepts	Gestes prof. ∞ apprentissages	**d2** Effet de formation - conceptions	Enseignement ∞ Apprentissage
SOLANGE	**d1** Effet de formation - action	Enseignement ∞ Apprentissage	**b1** Prescrire	Gestes prof. ∞ apprentissages
CLARISSE	**d1** Effet de formation - action	Enseignement ∞ Apprentissage	**d1** Effet de formation - action	Enseignant - faire + apprentissages
LUCIE	**d2** Effet de formation - conceptions	Enseignement ∞ Apprentissage	**d2** Effet de formation - conceptions	Enseignement ∞ Apprentissage
CÉCILE	**d2** Effet de formation - conceptions	Articulation entre enseignement et apprentissage		

La lecture de cette synthèse permet de relever les points suivants :

- Les trois étudiantes (Marie-Jeanne, Hélène et Nicole) qui produisent des deuxièmes bilans de type **a1**-*nommer ses acquis* centrent leur attention sur les actions de l'enseignant et sur les difficultés à effectuer ces actions qu'elles ne parviennent ni à décrire, ni à expliquer. Elles exposent ce qu'elles retiennent des activités proposées dans le module (mener un entretien, poser des questions métacognitives). Il n'y a pas de réelle évolution de ce point de vue entre leur bilan de première année et leur bilan de deuxième année.
- Une étudiante (Valérie) qui produisait un premier bilan de la catégorie **a2**-*transformer pour justifier* progresse dans la centration de son attention. En effet, dans son deuxième bilan, elle déplace son attention vers les apprentissages des élèves.
- Louise et Anne qui produisaient un premier bilan de même type avec une attention portant alternativement sur les actions de l'enseignant et sur les apprentissages des élèves, ne suivent pas la même évolution. Louise propose un deuxième bilan très

proche du premier et centré sur ses difficultés à mettre en œuvre ce qu'elle retient du module. En revanche, Anne produit un bilan moins prescriptif et établit des liens entre les gestes professionnels de l'enseignant et les apprentissages des élèves, surtout du point de vue des intérêts pour l'enseignement.

- Les étudiantes, dont le premier bilan se situait dans les catégories **c1**-*questionner-outils,* produisent un deuxième bilan **b1**-*prescrire* pour Nathalie et **b2**-*conseils* pour Michèle. Nathalie ne modifie pas la centration de son attention dans son deuxième bilan, alors que Michèle établit cette fois des liens entre les gestes professionnels de l'enseignant et les apprentissages des élèves, comme Anne, surtout du point de vue des intérêts pour l'enseignement.
- L'étudiante (Saskia) qui proposait un premier bilan **c2**-*des concepts pour questionner la pratique* propose un deuxième bilan **d2**-*récit des effets de formation sur ses conceptions.* La centration de son attention se précise, elle établit des liens entre ses interventions et les apprentissages vers la relation enseignement-apprentissage. Plus précisément, elle se centre sur les apprentissages et c'est à partir des enjeux liés à ces derniers qu'elle revient sur les gestes de l'enseignant.
- Solange, bien que produisant un deuxième bilan **b1**-*prescrire*, affine aussi la centration de son attention en direction des relations enseignement-apprentissage, surtout du point de vue des intérêts pour l'enseignant d'obtenir des informations sur les apprentissages des élèves.
- Clarisse, dont les deux bilans sont de l'ordre du **d1**-*récit des effets de formation sur son action*, régresse dans la centration de son attention, des relations entre les gestes professionnels et les apprentissages vers le traitement des actions de l'enseignant ou des apprentissages des élèves sans lien entre les deux.
- Lucie, enfin, propose à nouveau un bilan qui fait état de ses changements de conceptions en lien avec la relation enseignement-apprentissage.

Ainsi, il est possible de relever une certaine stabilité touchant la centration de l'attention des étudiantes dans les deux bilans. Huit étudiantes sur onze ne modifient pas ou modifient très peu l'objet de leur attention. Les situations les plus intéressantes sont celles de Valérie et d'Anne qui progressent réellement dans cette centration et celle de Clarisse qui elle n'établit plus de liens entre les deux dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage. Nous y reviendrons dans la description des parcours de formation.

16.4.3 Les savoirs convoqués

Selon le type de bilan produit par les étudiantes, les savoirs de référence et contenus du module convoqués sont les suivants :

- Comme dans les premiers bilans, les étudiantes a1-*nommer ses acquis* ne convoquent aucun savoir théorique de référence dans leur bilan.
- Parmi les étudiantes de la catégorie **b1**-*prescrire,* Louise ne convoque pas de savoirs théoriques de référence. Ses références au module sont liées à des actions que devrait mener l'enseignant (questionner les élèves, être au clair sur les contenus). Les trois autres, Valérie, Nathalie et Solange, convoquent des concepts théoriques abordés dans le module (objet d'apprentissage, objet d'étude, tâche,

stratégie, concepts spontanés ou scientifiques, zone proximale de développement, métacognition) ainsi que des outils proposés pour agir en classe (poser des questions métacognitives, anticiper son action). Nathalie fait référence au conflit cognitif qui n'a pas été abordé cette année. Valérie opère une nette évolution par rapport à la première année où elle ne convoquait pas de savoirs théoriques de référence. Cette année, elle fait aussi référence à sa lecture de Bautier. Enfin, Solange convoque de nombreux concepts.

- Anne et Michèle, qui produisent des bilans de type **b2**-*conseils,* ne convoquent pas réellement des concepts théoriques, mais plutôt des outils pour agir proposés et travaillés dans le module (questionner les élèves d'un point de vue métacognitif, analyser les supports des activités, prendre des informations sur les processus d'apprentissage). Ceci semble cohérent avec la nature de leur bilan orienté vers les actions à mener de la part de l'enseignant.
- Clarisse qui propose un bilan **d1-***récit des effets de formation sur son action*, ne convoque pas de savoir de référence, hormis comme en-tête des deux parties de son bilan (métacognition et planifier). Ces apports sont traités du point de vue des actions de l'enseignant.
- Enfin, les deux étudiantes Saskia et Lucie, dont le bilan est de la catégorie **d2-***récit des effets de formation sur leurs conceptions,* sont les seules à convoquer des concepts théoriques abordés dans le cours magistral (évaluation formative, diagnostique, auto- et co-évaluation) en plus des contenus du séminaire (métacognition, questionnement métacognitif, habiletés cognitives, planification) et des lectures (faire et apprendre, spécificités des objets de l'école enfantine).

Le fait que les étudiantes des bilans-*conseils* convoquent moins facilement des savoirs académiques que celles des bilans-*prescrire* est intriguant. Une hypothèse serait que l'appropriation des outils médiateurs serait moins propice à la prescription et que les concepts académiques, plus difficiles à traduire en pratique, génèreraient celle-ci. Une autre hypothèse tiendrait à une interprétation relativement soumise de la consigne qui conduirait certaines étudiantes à convoquer des savoirs académiques et à démontrer leur usage dans la pratique.

16.4.4 L'articulation théorie pratique

Les étudiantes de la catégorie **a1-***nommer des acquis* racontent, de manière très générale, comment elles font dans la pratique de façon à démontrer qu'elles mettent en œuvre ce qu'elles pensent que les formateurs attendent d'elles.

Ceci, cumulé au fait qu'elles ne convoquent aucun savoir théorique de référence, peut laisser penser que comme dans les premiers bilans, elles ne donnent pas de place aux dimensions théoriques de la formation une quelconque place. Ces mêmes étudiantes généralisent ou relèvent essentiellement les éléments liés aux activités menées, dans le séminaire ou dans le stage, et ne secondarisent pas ces expériences. Leurs apprentissages en formation sont contextualisés et liés à une activité en particulier, sans que des éléments génériques ou transférables soient identifiés.

Les étudiantes des catégories **b1-***prescrire* et **b2-***donner des conseils* convoquent des concepts théoriques abordés dans le module, sans réellement les définir. La forme particulière de la traduction des apports du module en prescription ou en marche à suivre / conseils pour la pratique permet d'inférer un rapport plutôt *applicationniste* de la théorie.

Ces étudiantes tentent de traduire les savoirs de référence en actions pratiques. Cette traduction reste relativement fidèle aux contenus du module, mais rend leur appropriation un peu superficielle, les étudiantes se centrant sur les dimensions visibles de l'action enseignante sans chercher à saisir les éléments qui permettraient de comprendre ces phénomènes. Les bilans de ces catégories contiennent encore passablement d'éléments relevés et généralisés en lien avec une ou l'autre des activités préparées en séminaire et menées en stage. Ces éléments ne sont pas la conséquence d'un processus de décontextualisation ou de secondarisation, ce qui fait que les apprentissages des étudiantes restent encore souvent liés à une activité donnée.

Comme chez les étudiantes des catégories précédentes, Clarisse raconte une pratique qui met en œuvre les apports du module, sans réellement faire preuve d'une compréhension des enjeux de ces apports.

Enfin, Lucie et Saskia font réellement usage des apports théoriques du module. Les concepts proposés leur permettent de comprendre les actions de l'enseignant et les enjeux de ces pratiques sur les apprentissages des élèves. Elles font aussi usage des savoirs théoriques de référence pour identifier et comprendre comment leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage ont évolué. Comme pour les bilans de la première année, ce sont seulement les étudiantes de cette catégorie qui semblent concevoir la théorie comme un outil de pensée, de compréhension du monde et de conceptualisation des phénomènes expérimentés en pratique.

16.5 *Trajet des savoirs* en deuxième année

Comme pour le premier bilan, les étudiantes devaient choisir deux acquis qu'elles décrivaient et pour lesquels elles établissaient des liens avec la pratique. Ci-après, nous avons relevé parmi les acquis choisis et identifiés celui qui revenait le plus souvent, afin d'observer les différentes formes données à un même savoir.

16.5.1 Les acquis relevés en deuxième année

Comme pour le premier bilan, nous avons établi la liste les acquis choisi par les étudiantes. Ces derniers sont résumés dans le tableau ci-dessous et donnent un aperçu des éléments relevés. Certaines étudiantes ont établi leur bilan en regard des deux activités principales proposées dans le séminaire et les autres ont choisi les acquis inscrits dans le tableau suivant :

Tableau 20. Acquis choisis dans les bilans de deuxième année

Etudiante	**Marie-Jeanne**	**Hélène**	**Nicole**	**Valérie**	**Louise**	**Anne**	**Nathalie**	**Michèle**	**Saskia**	**Solange**	**Clarisse**	**Lucie**
Activité1 Mener un entretien	**X**				**X**							
Activité 2 La devinette	**X**				**X**							
Métacognition				**X**						**X**	**X**	
Questions métacognitives		**X**				**X**	**X**	**X**	**X**			
Influence des images		**X**										
Influence du support						**X**		**X**				
Objet d'apprentissage				**X**			**X**			**X**		
Planifier											**X**	
Guider-induire									**X**			
Faire et apprendre												**X**
Les spécificités du CIN												**X**
Evaluation formative									**X**			
Evaluation diagnostique									**X**			

Une première lecture de ce tableau montre que :

- Deux étudiantes, Marie-Jeanne et Louise traitent leurs activités à partir des deux activités proposées en séminaire : l'entretien sur la classification des fruits et le jeu de la devinette. Dès lors, leurs acquis sont très liés à ces activités et les étudiantes ne décontextualisent pas les éléments à retenir, elles ne construisent pas de généralisation à partir de ces situations particulières, autres que des généralisations liées au contexte précis de la tâche. Par exemple, Louise déclare qu'il faut impérativement être au clair sur le règne animal (Louise, B2, 21).
- Huit étudiantes ont traité de métacognition ou de questionnement métacognitif. C'est de ce savoir que nous traiterons plus bas pour comparer les constructions des étudiantes en fonction de leur catégorie de traitement du bilan.
- Trois étudiantes traitent de l'objet d'apprentissage et de la préparation que l'enseignant devrait mener à ce propos pour pouvoir enseigner efficacement. Ces étudiantes ont vraisemblablement pris conscience de l'importance pour l'enseignant de maîtriser le contenu à enseigner. Valérie restitue quelques questions proposées dans le séminaire pour analyser les objets d'apprentissage et fait référence à

l'ouvrage de Bautier à ce propos, sans que son discours indique une réelle appropriation de ce qu'elle écrit. Pour Solange et Nathalie, ce travail reste lié à la nécessité pour l'enseignant de pouvoir répondre aux questions des élèves. Elles élargissent un peu leur prise de conscience au travail d'anticipation que mène l'enseignant avant de travailler avec les élèves.

- Trois étudiantes, enfin, traitent d'apports qu'elles sont à chaque fois seules à relever. Saskia est la seule étudiante à faire référence à l'évaluation, formative et diagnostique, alors que c'est le sujet central du module. Clarisse traite de planification et restitue les éléments essentiels sur lesquels devrait porter cette dernière. Lucie, en proposant de traiter des différences entre faire et apprendre et des spécificités de l'école enfantine, propose le bilan le plus secondarisé des étudiantes. En effet, elle part d'éléments d'un degré élevé de généralisation et les explique en les reliant à des apports précis du module.

Nous pouvons relever que l'ensemble des acquis choisis ici par les étudiantes se réfère à des contenus du module. Contrairement aux bilans de première année, où il n'était pas toujours facile de déterminer l'origine des savoirs convoqués, cette fois, les liens avec le module sont évidents, y compris quand les étudiantes se réfèrent aux stages. Ceci est probablement dû à la nature du travail en séminaire qui était étroitement lié aux activités menées en stage.

16.6 Variations dans le traitement d'un acquis : la métacognition

L'acquis le plus souvent relevé à la fin de cette deuxième année est la métacognition, ou plus précisément le questionnement métacognitif. Si la métacognition a plutôt été traitée dans le cours de première année, le questionnement métacognitif a fait partie des éléments traités dans le séminaire. Les étudiantes devaient planifier un questionnement de type métacognitif de leurs élèves dans le cadre de l'activité devinette et lors des analyses des protocoles, elles devaient repérer les questions métacognitives et leurs effets sur les élèves et sur leurs apprentissages.

En lien avec les objectifs du module, ce questionnement favorisait pour l'enseignante la prise d'informations sur les processus de pensée mis en œuvre par les élèves (évaluation diagnostique) et pour les élèves, la prise de conscience des processus de pensée qui permettent de déduire l'animal caché.

Les étudiantes devaient prévoir des questions à poser avant le jeu de la devinette, plus précisément des questions de planification, puis des questions de contrôle ou de rappel en cours de jeu, voire des questions de régulation quand cela s'avérait nécessaire, et enfin, des questions en fin de partie pour institutionnaliser certains modes de pensée ou certaines stratégies efficaces.

Si, en première année, la métacognition a été présentée dans le cours comme un outil pour favoriser les apprentissages, en deuxième année, le questionnement métacognitif a plutôt été investi comme un moyen pour l'enseignant d'obtenir des informations sur les processus de traitement des élèves.

L'analyse des bilans de deuxième année nous a permis d'identifier au moins quatre sens donnés par les étudiantes au questionnement métacognitif : une démarche qui s'ajoute aux situations d'enseignement-apprentissage, difficile à mettre en œuvre et qui prend du temps ; un outil pour l'enseignant, lui permettant de prendre des informations sur les

apprentissages des élèves et de réguler son enseignement le cas échéant ; un outil pour apprendre, pour permettre aux élèves de mieux se connaître et de mieux apprendre ; un outil pour analyser les tâches ; un outil pour développer l'autonomie dans les apprentissages. La plupart des étudiantes traitent de deux de ces sens donnés au questionnement métacognitif, mais nous les avons classées en fonction de celui qui semble prépondérant.

Le questionnement métacognitif : un savoir-faire difficile à mettre en œuvre et qui prend du temps

La première étudiante (Hélène) de la catégorie **a1**-*nommer ses acquis* qui a choisi de traiter de questionnement métacognitif commence par constater que ce n'est pas facile de poser des questions aux élèves durant les activités. Puis, elle restitue les types de questions métacognitives telles que présentées en première année. Ensuite, c'est de la difficulté des élèves à y répondre dont il est question, notamment par la référence à sa pratique en général. Enfin, elle conclut par une affirmation prescriptive sur l'importance de poser ce genre de questions pour motiver les élèves et favoriser leurs apprentissages, plus particulièrement parce que cela leur permet de prendre conscience de la manière dont ils pilotent leur pensée et de développer l'auto-évaluation.

Bien que l'étudiante restitue une partie du discours tenu dans les cours de première année et dans le séminaire de deuxième année à propos des intérêts de la métacognition, la part personnelle de son bilan traite d'abord de ses difficultés à questionner les élèves et des difficultés des élèves à y répondre.

L'autre étudiante qui aborde le questionnement métacognitif est Clarisse ; elle produit un bilan de type **d1**-*effets de formation sur son action.* Elle explique que ce concept avait été abordé en première année, mais que c'est sa mise en œuvre en deuxième année qui lui a permis de se l'approprier. Elle relève le fait que c'est en prévoyant les questions à l'avance qu'elle arrive à les poser, car dans l'interaction en classe, elle risque de l'oublier. Elle raconte ensuite ses difficultés à poser ce type de question et à trouver le bon moment pour le faire. Elle pense qu'elle le fera à l'avenir. Enfin, pour terminer, Clarisse relève que la métacognition lui est aussi utile pour se questionner dans la préparation de son enseignement.

La métacognition : un outil pour apprendre

Les trois étudiantes de la catégorie **b1**-*prescrire* traitent de métacognition. Deux d'entre elles proposent comme acquis de formation la métacognition. Elles construisent toutes deux un sens assez proche, à savoir un outil pour apprendre.

Valérie commence son bilan en affirmant que la métacognition est une notion primordiale. Cette partie de son bilan est essentiellement une suite de prescriptions pour l'élève qui doit prendre conscience de sa manière d'apprendre pour pouvoir exercer un contrôle sur ses apprentissages. Pour étoffer son discours, l'étudiante cite Portelance (2002) à ce sujet. Ensuite, elle établit des liens entre les déjà-là de l'élève desquels il faudrait partir pour favoriser le transfert des apprentissages. Enfin, elle termine en définissant le rôle de l'enseignant comme celui qui doit faciliter les activités mentales à l'aide de la métacognition.

Bien qu'encore fragile dans son appropriation de la métacognition, Valérie met l'accent sur l'aide à l'apprentissage que les outils de la métacognition peuvent fournir. C'est dans ce sens qu'elle a privilégié sa compréhension de la métacognition.

Solange reformule sa compréhension de la métacognition, à savoir le fait de se poser les bonnes questions pour progresser dans les apprentissages. Ainsi, c'est du point de vue de l'apprenant que l'étudiante aborde cette notion. Elle précise que le fait de revenir sur sa façon de procéder ou de penser permet à l'apprenant de se connaître et de trouver de nouvelles stratégies. Elle termine cette partie de son bilan par des prescriptions pour l'apprenant et une projection pour sa pratique ou elle ajoute un élément du point de vue de l'enseignant, le fait de voir comment les élèves procèdent et ce qu'il reste à travailler.

La métacognition : un outil pour analyser les tâches

La troisième étudiante de la catégorie **b1**-*prescrire*, Nathalie, choisit de traiter des questions métacognitives parce que le sujet a été souvent abordé. C'est du point de vue de l'enseignant qu'elle aborde cette question, mais de l'enseignant qui se questionne quand il réalise une tâche avant de la proposer aux élèves. Ainsi, l'étudiante donne un sens nouveau à cet apport de la formation, celui de réfléchir d'abord à sa propre manière de fonctionner pour anticiper les difficultés éventuelles que pourraient rencontrer les élèves et les stratégies possibles pour résoudre une tâche. Cette dimension a bien été abordée dans les modules concernés, mais pas nécessairement en lien avec le questionnement métacognitif.

À la fin de cette partie de son bilan, Nathalie relève que ces questions peuvent aussi être pertinentes pour les élèves qui doivent prendre conscience de la manière dont ils fonctionnent et de ce qui leur pose problème. Pour terminer, l'étudiante explique que des pistes ont été proposées dans les cours et associe à cet apport le fait de nommer les stratégies mises en œuvre et les objectifs à atteindre. De plus, de manière surprenante, elle relie la métacognition au conflit cognitif qu'elle raconte avoir observé en stage. On retrouve encore une fois ici le conflit cognitif souvent nommé dans les premiers bilans et pourtant pas du tout abordé dans ce module de deuxième année.

Ce sens donné à la métacognition a aussi été relevé par Michèle à la fin de son bilan.

Le questionnement métacognitif : un outil pour enseigner

Les deux étudiantes de la catégorie **b2**-*conseils* traitent du questionnement métacognitif et l'abordent du point de vue de son intérêt pour l'enseignant.

Anne relève le fait que le questionnement métacognitif permet de suivre l'évolution des élèves, bien que son expérience à l'école enfantine lui ait montré que c'était difficile pour les élèves d'expliciter leurs façons de faire. Elle reste convaincue que c'est en les faisant expliciter leurs stratégies qu'ils pourront en prendre conscience et apprendre mieux. Mais, c'est surtout pour ce que cela permet à l'enseignant d'observer chez ces élèves que l'étudiante relève l'intérêt de ce questionnement : leurs représentations, leurs obstacles et leurs acquis. Elle ajoute que cela permet à l'enseignante de ne pas se contenter du résultat de l'activité de l'élève, mais d'accéder aux processus mis en œuvre. Anne termine cette partie par une prescription pour l'enseignant, à savoir le fait de questionner l'élève pendant qu'il accomplit sa tâche, ainsi que par le constat des progrès des élèves dans l'activité devinette.

Michèle produit, à ce sujet, un bilan qui explique les intérêts de ce questionnement pour les élèves et pour l'enseignant. Pour les premiers, le fait de verbaliser leurs stratégies leur permet de s'en rendre compte et de se corriger si nécessaire. Pour l'enseignant, et c'est la partie la plus importante à ce sujet, elle permet d'obtenir des informations sur les élèves, de les aider et de comprendre leur fonctionnement. L'étudiante termine son bilan en affirmant qu'elle mettra en œuvre ce type de questionnement pour être plus efficace dans son travail.

La métacognition : un outil au service de l'autonomie de l'apprenant

Une seule des deux étudiantes de la catégorie **d2**-*effet de formation sur ses conceptions,* aborde le questionnement métacognitif. Comme Michèle, Saskia relève que le concept avait été abordé en première année, mais que c'est sa mise en pratique qui lui a permis de l'intégrer, d'en comprendre les enjeux et d'être motivée à le mettre en œuvre. L'étudiante reformule et explique la métacognition comme le fait de permettre à l'élève de prendre du recul, de se concentrer sur les processus et les habiletés cognitives requises par les tâches et de transférer ses apprentissages avec l'aide de l'enseignant. C'est ce qu'elle appelle apprendre à apprendre. Enfin, elle termine son bilan en établissant un lien entre le questionnement métacognitif et le développement de l'autonomie de l'élève. Dans la perspective vygotskienne travaillée dans le séminaire, ce lien a été fait entre l'appropriation des modes de pensée par l'élève, leur prise en charge consciente et volontaire et l'autonomie cognitive. Cette étudiante relie ces éléments au questionnement métacognitif et démontre ainsi une compréhension plutôt en profondeur des enjeux de ces différents apports.

16.6.1 Synthèse et commentaires

La description ci-dessus des différentes significations construites par les étudiantes à partir de savoirs de référence liés à la métacognition et au questionnement métacognitif montre encore une fois la diversité des compréhensions et des sens possibles saisis par les étudiantes en regard d'un même apport de formation.

Comme pour la planification, qui dans les premiers bilans prenait des sens différents, la métacognition est explorée selon différentes dimensions possibles. Ainsi, nous avons pu en identifier quatre qui démontrent des niveaux de compréhension différents des enjeux liés à l'enseignement et aux apprentissages tels que défendus dans le module : un questionnement difficile à mettre en œuvre, un outil pour apprendre, un outil pour analyser les tâches, un outil pour développer l'autonomie des élèves.

Ainsi pour les étudiantes qui ne s'approprient pas les savoirs théoriques proposés dans le module, le questionnement métacognitif est un exercice difficile et une contrainte chronophage. Pour d'autres, ce questionnement, appliqué à elles-mêmes, est un outil pour analyser les tâches proposées aux élèves et se préparer à enseigner. Là encore, ces étudiantes démontrent que leur attention est prioritairement centrée sur leurs actions d'enseignante. Pour les étudiantes de la catégorie *conseils*, c'est aussi du point de vue de l'enseignant que la métacognition est présentée, mais parce qu'elle permet à ce dernier de prendre des informations sur les processus d'apprentissage des élèves. Enfin, c'est seulement chez les étudiantes qui font le récit de leur formation et de ses effets sur leurs conceptions que la métacognition est considérée du point de vue des élèves, à savoir en tant qu'outil pour développer leur autonomie dans les apprentissages.

Comme dans les premiers bilans au sujet de la planification, seules les étudiantes qui produisent un bilan de formation dans lequel elles décrivent leurs processus de formation, ou autrement dit, seules les étudiantes qui se voient se former, considèrent la métacognition comme un outil au service des apprentissages des élèves.

À l'autre extrême, les étudiantes qui produisent un bilan où elles juxtaposent des éléments, nomment des acquis, ne voient dans la métacognition qu'un travail supplémentaire pour l'enseignant.

16.7 Parenthèse de la formatrice

Le premier élément que je retiens de ces analyses, c'est qu'aujourd'hui je suis plus au clair sur ce qui devrait figurer dans un bilan ainsi que sur la forme à donner à celui-ci. Autrement dit, maintenant je saurai mieux comment formuler la consigne ! En fait, j'aurais déjà voulu la modifier, suite aux analyses des premiers bilans, pour la deuxième année, mais les contraintes de la recherche m'ont conduit à redonner la même consigne. Voilà un des effets perturbant de la recherche : les analyses m'ont rendue consciente de ce qui ne convenait pas dans mes interventions de formation (ici la consigne du bilan) alors même que je ne pouvais faire autrement. Il est de plus en plus difficile pour moi de décortiquer un dispositif de formation qui a passablement changé, notamment sous l'influence de mes analyses. À cela s'ajoute la frustration grandissante de ne pas traiter les données qui émanent de ces changements…

*Le deuxième élément que je souhaite relever, c'est l'augmentation des bilans de la catégorie **b** (prescrire ou conseils). Si lors de l'analyse des premiers bilans, cette catégorie m'inquiétait par le côté applicationniste donné à la théorie, plus j'avance dans mes analyses, plus je me demande si ce n'est pas une étape de la formation, une forme particulière d'appropriation des savoirs académiques de référence.*

Il conviendrait alors peut-être de guider cette forme de traduction, d'en faire un levier de formation, par exemple en identifiant et en explicitant l'usage possible des concepts académiques dans la pratique enseignante. Actuellement, j'essaye cette nouvelle formule dans un nouveau module sur les premiers degrés de la scolarité. Je fais régulièrement des pauses dans mon cours et questionne les étudiants sur les conséquences des théories abordées pour leur pratique. L'enjeu est bien de ne pas traduire ces savoirs académiques en prescription de gestes, mais d'identifier les phénomènes que ces savoirs permettent d'observer ou de comprendre, les points de vigilance qu'ils indiquent, les questions qu'ils permettent à l'enseignant de se poser, le rôle qu'ils peuvent jouer dans des choix pédagogiques ou didactiques, des possibles de la pensée, en termes d'alternatives, qu'ils autorisent…

Un troisième point a retenu mon attention, il est d'ailleurs lié au précédent, c'est le fait que les étudiantes qui produisent des bilans-conseils se réfèrent essentiellement aux outils médiateurs proposés dans le séminaire, alors que les étudiantes qui prescrivent convoquent des savoirs théoriques, des concepts académiques. Les outils médiateurs semblent moins propices à la traduction en prescriptions… Ainsi, ceci renforce mon hypothèse qu'il serait intéressant d'essayer de creuser la question de l'usage des concepts académiques et de ne pas laisser à l'étudiant seul la charge de les traduire pour sa pratique. Nous pourrions, par exemple, réfléchir à la construction d'autres outils médiateurs qui favoriseraient le questionnement plutôt que la marche à suivre…

17 Parcours: la troisième année de formation

Avant d'entrer plus précisément dans l'analyse des bilans de formation établis en lien avec le module *Prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et adapter son enseignement,* il convient de présenter plus précisément ce module, ses objectifs et son contenu.

17.1 Le module de troisième année

Le module de troisième année a entièrement lieu durant le 6e semestre et s'intitule *Prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et adapter son enseignement.* Il est composé d'un cours magistral et d'un séminaire d'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP) donné en effectif réduit (12-15 étudiants).

La thématique du module est l'intégration de tous les élèves dans les classes régulières, la prévention de l'échec scolaire et de la construction des inégalités. Les objectifs de formation sont d'amener les étudiants à mener des analyses réflexives rigoureuses sur des aspects précis de leur enseignement, à guider les élèves dans leurs activités par des interventions appropriées, ainsi qu'à détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage et à les résoudre en utilisant les ressources appropriées.

Le cours aborde la problématique des besoins particuliers des élèves et de ceux présentant des difficultés d'apprentissage. Il propose des démarches qui permettent d'adapter son enseignement à la diversité des élèves, de concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage permettant à chaque élève d'atteindre les objectifs visés. Plus précisément, le cours donné en 2010 a abordé les thématiques suivantes :

- L'échec scolaire (Bonnéry, 2007 ; Crahay, 2003 ; Talbot, 2005) ;
- Apprentissage et développement : Piaget et Vygotski (Rochex, 1997 ; Schneuwly, 2008 ; Schneuwly & Bronckart, 1985 ; Vygotski, 1934/1997 ; Doise & Mugny, 1997 ; Piaget, 1965) ;
- La mémoire des apprentissages (Brousseau & Centeno, 1991 ; Brousseau, 1998)
- L'étude des difficultés scolaires sous l'angle du système didactique (Deschamps & Beauvois, 1996 ; Sarrazy, 1995 ; Schubauer-Leoni, 1996 ; Sensevy & Mercier, 2007) ;
- Le contrat didactique (Chevallard, 1985, 2003 ; Leutenegger, 2003 ; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002 ; Sensevy, 2007 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) ;
- Le contrat didactique différentiel (Leutenegger, 2008 ; Mercier, 1999) ;
- Bouillages et malentendus (Bautier, 2006a, 2006b ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2002 ; Cèbe & Pelgrims, 2007 ; Cèbe & Goigoux, 1998 ; Joigneaux, 2009 ; Hattie, 2009 ; Vygotski, 1934/1995) ;
- Le plan de travail et les devoirs à domicile (Hoffmans-Grosset, 2000)
- Processus d'orientation (Leutwyler, 2006)

À ce cours est associé un séminaire d'analyse des pratiques professionnelles qui propose une modalité particulière de formation dans laquelle chaque étudiant présente une situation qu'il vit dans sa classe de stage. Il vise la compréhension de la situation, au

travers d'un questionnement, d'hypothèses explicatives et de pistes concrètes pour résoudre le problème évoqué.

La forme donnée à cette analyse des pratiques est inspirée des travaux de l'équipe de l'Université de Montpellier qui propose le dispositif GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives). Ce dispositif est présenté dans l'ouvrage de Fumat, Vincens et Étienne (2003) : *Analyser les situations éducatives.*

La certification du module repose sur la rédaction individuelle d'une réflexion de 8 pages, qui tout d'abord, décrit le plus précisément possible la situation présentée au séminaire puis fournit une analyse basée sur les apports des pairs et les contenus théoriques capitalisés tout au long de la formation et fait référence aux régulations expérimentées en stage.

17.1.1 Structure des textes / du discours

La catégorisation des bilans selon les trois critères : la structure du texte, les opérations cognitives mises en œuvre et la prise en charge énonciative, permet de relever les traits suivants :

Tableau 21. Traitement du discours par les étudiantes : bilans 3

ETUDIANTE	Structure du texte	Opérations cognitives	Prise en charge énonciative
Nicole	*Juxtaposition*	Restitution/description Explication	Prise en charge énonciative Points de vue personnels
Louise	*Juxtaposition / Articulation*	Restitution/description Explication / Analyse /Critique	
Valérie	*Articulation*	Plus de trois types d'opérations cognitives	Discours externe (Valérie + Michèle) Prise en charge énonciative sans modalisations (sauf Anne : nombreuses modalisations) Points de vue personnels
Clarisse			
Michèle			
Anne			
Nathalie	*Intégration*	Nombreuses opérations cognitives	Prise en charge énonciative Modalisations (sauf Lucie) Points de vue personnels Discours externe rapporté
Solange			
Saskia			
Lucie		Riche en opérations cognitives	

17.2 Différents types de bilans

Les bilans de troisième année sont essentiellement des bilans **d-***récits de formation.* Seules deux étudiantes produisent un bilan **a1-***nommer ses acquis,* il s'agit de Nicole et de Louise. Cette relative homogénéité dans les bilans provient certainement en partie de la consigne reformulée ou explicitée par la formatrice du séminaire et à la nature de ce

séminaire (analyse des pratiques). De plus, les étudiantes sont à la fin de leur parcours de formation et ceci explique peut-être aussi le fait qu'elles se centrent sur leur formation.

À la différence des deux premiers bilans, nous ne retiendrons pas la dimension liée à la construction de *doxas* pédagogiques, parce qu'elle n'est pas pertinente ici.

17.2.1 Premier type de bilan : les bilans juxtaposition

Les deux bilans *juxtaposition* (Nicole et Louise) peuvent être classés dans la catégorie **a1**-*nommer ses acquis,* bien que celui de Louise contienne des parties articulées et quelques opérations cognitives supplémentaires.

a1. Nommer des acquis

Nicole produit un bilan qui reste très "collé" à la situation qu'elle a présentée en séminaire d'analyse des pratiques et ce qu'elle généralise est lié à cette situation précise : *Je garde cependant en mémoire tout ce qu'il est possible de faire avec un élève présentant des difficultés à l'encontre de l'autorité, principalement lorsqu'il s'agit du non-respect des consignes ou des étapes d'un bricolage comme présenté dans ma situation* (Nicole, B3, 3). Bien qu'elle reconnaisse quelques intérêts à ce séminaire, qui *met en images* le cours, son bilan est essentiellement une juxtaposition de commentaires sur le groupe, les horaires inconfortables (trop long) et le dispositif de formation (hypothèses erronées et nécessité de garder le silence durant les hypothèses).

Dans un deuxième temps, elle affirme qu'elle mettra en œuvre une démarche proche de celle proposée ici lorsqu'elle rencontrera des problèmes : *Je poserai les éléments importants sur le papier, puis j'y réfléchirai. Je pourrai également exposer ma situation à un pair afin qu'il me dise s'il y a des éléments qui ne sont pas clairs. Ensuite, nous pourrions avoir une discussion sur les différentes hypothèses à poser autour de cette situation* (Nicole, B3, 23-25). Cette "marche à suivre" ne retient de la démarche que les éléments apparents, de surface.

Enfin, l'étudiante affirme avoir changé de posture, mais essentiellement par rapport à la situation relatée et parce que : (j'ai) *eu accès à des éléments auxquels je n'aurais pas pensé par moi-même* (Nicole, B3, 28). Elle termine son bilan en revenant sur les éléments organisationnels et surtout sur le temps trop long passé à écouter les autres.

Louise commente le dispositif et se dit emballée par la démarche et par l'apport du regard externe des collègues et de la formatrice qui permet à l'étudiante de quitter sa position moins objective. Comme Nicole, elle revient sur des éléments liés à la situation relatée en séminaire et relève ce qui a changé pour elle dans cette situation : *J'ai modifié mon comportement avec cet élève en le questionnant et le stimulant plus. J'ai également adapté les exercices proposés, les exigences ainsi que la quantité de travail afin de répondre aux besoins de ce dernier* (Louise, B3, 7-8). Cette compréhension de l'adaptation à l'élève est en contradiction avec les apports théoriques du module, qui bien que montrant la nécessité d'adapter ses interventions en fonction des élèves, celle-ci ne devrait pas conduire l'enseignant à baisser ses exigences.

Dans la deuxième partie de son bilan, Louise explique que bien qu'il soit intéressant, elle doute que ce dispositif puisse être reproduit dans sa vie professionnelle. Elle pense que les enseignants n'en auront ni le temps ni l'envie. À aucun moment, elle ne retient des éléments de la démarche comme pouvant l'aider à questionner ses pratiques. Selon elle,

c'est le dispositif entier qui est reproductible. Elle termine en affirmant qu'il lui manque des notions théoriques pour sa réflexion, sans pour autant les nommer.

Dans les deux bilans de cette catégorie, les étudiantes ne convoquent aucun savoir théorique de référence. De plus, les éléments qu'elles généralisent sont soit des éléments de surface, soit des éléments liés à la situation travaillée, sans que cette expérience fasse l'objet d'une secondarisation.

En résumé, ces bilans peuvent se décliner ainsi :

a1-*Nommer des acquis*

L'étudiante affirme des acquis ou *relève ce qui a changé en termes d'action professionnelle*→ une part importante du bilan est consacrée à commenter le dispositif de formation → et parfois affirme ce qu'elle mettra en œuvre

Comme dans les premiers et deuxièmes bilans, cette catégorie ne contient pas d'éléments en gras, c'est-à-dire ni explication, ni négociation, ni secondarisation. La différence avec les bilans précédents, c'est la disparition de références à des situations tirées de la pratique en stage, alors que le dispositif prévoyait justement de l'aller-retour avec la pratique en stage.

La centration de l'attention dans les bilans

Nicole est la seule étudiante qui centre son attention sur la personne enseignante, voire même sur l'étudiante et ce qui est à faire. Louise est centrée sur elle comme enseignante et sur ce qu'elle a mis en œuvre en stage en lien avec le séminaire. Ces deux étudiantes n'ont pas réellement adopté une posture d'enseignante, car mis à part les éléments liés à leurs interventions en classe, elles portent sur le dispositif d'analyse des pratiques un regard d'étudiante, ce qui les empêche d'en retirer des éléments pour leur pratique future.

L'articulation théorie pratique

Les étudiantes ne se réfèrent pas aux savoirs de référence théoriques proposés dans le module. Nicole propose une citation, mais elle est erronée : *Cela rejoint ce que disait Vygotski lorsqu'il a dit "Soi-même comme un autre"* (Nicole, B3, 29) et Louise fait une fois référence au questionnement de l'enseignant, ce qui a été travaillé dans le séminaire.

Bien que les éléments théoriques soient absents de ces bilans, Louise relève qu'il lui manque des notions théoriques pour mener ce type d'analyse des pratiques.

En conclusion, dans ces bilans, la théorie, ou plus précisément les savoirs de référence proposés dans le module, ne sont jamais convoqués ou mobilisés par les étudiantes.

17.2.2 Deuxième type: les bilans articulation

Les quatre étudiantes, dont le bilan est de type *articulation,* produisent un bilan **d1-***récit des effets de formation sur leur action.* Il s'agit de Valérie, Clarisse, Michèle et Anne. Cette dernière propose un récit qui intègre aussi des changements identifiés au niveau de ses conceptions.

d1. Récit des effets de formation du point de vue de l'action

Les quatre étudiantes produisent un bilan qui fait le récit de leur formation du point de vue de ce qui a changé au niveau de leurs actions professionnelles. Toutes les quatre font le récit de ce qui leur a permis d'apprendre et de ce qui a changé et qu'elles retiennent. Ces passages sont d'ailleurs rédigés avec une certaine distance et contiennent des explications, ce qui leur permet de construire des éléments de généralisation qui vont bien au-delà des situations traitées dans le séminaire ou de la simple "marche à suivre" de l'analyse de pratiques.

Valérie commence son bilan par le récit de ce qui lui a permis de se former, d'élargir sa façon de voir la situation. Elle relève l'utilité du groupe et de son bagage théorique. Les autres apportent un regard plus neutre parce qu'elles ne sont pas prises par le problème. Ensuite, elle relève que le module lui a permis de prendre conscience des différentes formes que peut prendre l'échec scolaire. Elle l'explique en reformulant l'historique qu'elle retient du cours et la variété des modèles explicatifs possibles. Enfin, elle retient que les enjeux des apprentissages doivent être explicités aux élèves, que la réflexion sur ses pratiques est nécessaire pour améliorer l'impact de ses interventions et l'importance du séminaire dans sa formation : *Je tiens à préciser que j'accorde beaucoup plus d'importance à l'analyse de ma pratique depuis ce séminaire et que j'ai pris l'habitude d'écrire des retours sur les leçons que je donne en relevant les points positifs à reprendre et ceux qui sont négatifs donc à améliorer ou à supprimer* (Valérie, B3, 14).

Après un bref récit de ce qui a été mené en classe, Clarisse relève qu'à la suite du séminaire, elle s'est davantage questionnée sur ses leçons et qu'elle sait maintenant adopter une "marche à suivre" pour analyser sa pratique : *Je pense qu'il permet de traiter les points essentiels dans un ordre cohérent et même bénéfique sans s'éloigner du but* (Clarisse, B3, 8). Ensuite, elle explique que le séminaire lui a permis de se positionner en praticienne réflexive et que l'analyse des pratiques a fait ressortir ce qu'elle n'aurait pas perçu seule. De plus, elle se réfère à son expérience pour en extraire les éléments qu'elle généralise, comme la fixation et le maintien des objectifs d'apprentissage. Enfin elle termine en relevant quelques intérêts de la démarche et par quelques commentaires qui expliquent cet intérêt :

> *J'ai trouvé intéressant de réaliser le changement de posture que l'on a pu vivre par le regard des autres. J'ai trouvé qu'il était rassurant de réaliser que nous avions tous des interrogations et des craintes quant à notre pratique. Nous nous sentions, je pense, à un niveau semblable, ce qui a facilité l'explicitation et l'acceptation des hypothèses de compréhension et d'action* (Clarisse, B3, 17-19).

Michèle, comme Valérie, produit un bilan qui traite essentiellement de ce que le séminaire lui a permis d'apprendre : se positionner en praticien réflexif, trouver des solutions à plusieurs, prendre de la distance par rapport à sa situation, comparer les propositions, observer sa situation de manière plus objective, se remettre en question et bénéficier de ressources plus grandes et plus variées. Pour étayer son discours, elle cite Altet (2000) à propos de l'analyse des pratiques. Michèle termine son bilan en se projetant dans sa pratique future. Elle explique que : *Cet outil d'analyse m'a également permis de comprendre qu'avant de faire appel à des spécialistes, il est important de tester différentes pistes d'action, en réponse aux hypothèses de compréhension émises* (Michèle, B3, 14) et ajoute qu'elle participera à des groupes d'Analyse des Pratiques si cela est mis en place

dans son établissement. Son dernier commentaire affirme l'avantage indéniable de cette démarche pour évoluer dans sa profession.

Contrairement aux étudiantes de la catégorie précédente (*nommer ses acquis)*, ces quatre étudiantes concentrent leur discours sur les effets du dispositif d'analyse des pratiques sur leur enseignement actuel et futur. Les éléments retenus ne sont plus liés à la situation présentée en séminaire, mais sont des généralisations construites à partir de cette situation ou à partir du dispositif.

Bien que son bilan soit de type *articulation*, voire même parfois *juxtaposition,* Anne propose un récit de sa formation et des effets de cette dernière sur ses actions ET sur ses conceptions de l'enseignement. Elle relève que le séminaire lui a permis d'adopter une posture de praticien réflexif et de réunir la théorie et la pratique. Par rapport au dispositif, elle met en avant le fait que les pairs sont indispensables pour lui permettre de prendre de la distance et de porter son attention sur des éléments qui lui ont échappé ou qui lui semblaient aller de soi. Le groupe favorise un regard plus objectif et plus précis sur la situation et lui a permis de modifier son propre regard. Elle fait un bref commentaire sur la générosité du groupe et prescrit qu'il faut se remettre en question. Ensuite, elle revient sur le dispositif de formation et sur la place des concepts théoriques dans l'analyse de pratique : *Le fait de rattacher des concepts théoriques à ma situation m'a permis de mieux les intégrer car il m'a été possible de faire des liens avec mon vécu. Cette combinaison m'a offert une meilleure compréhension de ma situation* (Anne, B3, 11-12). L'étudiante termine son bilan en reprenant le récit de sa formation et relève encore que se questionner lui permet d'évoluer et de construire son métier. Elle constate qu'à son retour en classe elle avait changé de posture, que la situation s'est améliorée et que le travail avec le groupe et les apports théoriques et pratiques lui ont permis *d'affronter* sa classe de stage. Elle conclut son bilan en relevant sa prise de conscience du rôle de l'enseignant et de son influence par rapport à l'échec scolaire.

Les bilans de cette catégorie peuvent être schématisés de la façon suivante :

d1-*Récit des effets de la formation sur son action*

L'étudiante fait le récit de ce qui l'a formé et de ce qu'elle a appris → Elle convoque des **Savoirs de Référence théoriques ou l'APP comme outils pour résoudre des problèmes rencontrés dans la pratique** (éventuellement une référence à un auteur)→ ***elle relève ce qui a changé dans son action professionnelle*** → elle fait quelques commentaires sur le dispositif de formation.

Ce schéma montre que les dimensions liées au récit de la formation par l'étudiante (en vert) sont en gras. En effet, sur ce plan, les étudiantes de cette catégorie ne se contentent pas de nommer ce qu'elles ont appris, mais reviennent sur ce qui leur a permis de se former, identifient et expliquent ce qui a changé dans leur pratique professionnelle. L'absence de parties en bleu montre qu'en troisième année, elles ne convoquent plus leur expérience en stage dans leur bilan. Enfin, les parties en rouge, les commentaires personnels des étudiantes, ne sont pas en gras. En effet, ces derniers restent de l'ordre de l'affirmation, du point de vue ou du jugement non étayé.

La centration de l'attention dans les bilans articulation

Les quatre étudiantes de cette catégorie font porter leur discours sur la formation et plus particulièrement sur les effets du séminaire d'analyse des pratiques sur leurs actions d'enseignante, sur leurs gestes professionnels.

Clarisse et Michèle centrent leur attention sur elles-mêmes en tant qu'enseignante, sur leur posture, leur questionnement et les pistes qu'elles ont découvertes et explorées. Elles retiennent de la démarche des façons de réfléchir une situation problématique sans référence aux apprentissages des élèves.

Valérie et Anne, outre les éléments relevés chez les deux autres étudiantes de la catégorie, expliquent leur prise de conscience du rôle de l'enseignant par rapport aux échecs scolaires et Valérie ajoute l'importance de questionner ses pratiques pour améliorer l'impact de ses interventions sur les apprentissages des élèves.

L'articulation théorie pratique

Les étudiantes de cette catégorie ne convoquent que rarement des savoirs de référence théoriques proposés dans le module. En fait, c'est le dispositif, comme outil de réflexion qui est au centre de leurs références à la formation. Elles semblent retenir les modalités de questionnement à mettre en œuvre lors d'une situation problématique.

Ces étudiantes ne semblent pas mobiliser des apports théoriques dans la forme d'analyse qu'elles retiennent, à l'exception d'Anne. En effet, bien qu'elle ne mobilise aucun savoir de référence théorique, cette dernière relève que l'intérêt du dispositif est justement la mobilisation de ces apports théoriques et les liens qu'elle a pu faire entre ces derniers et son expérience pratique.

17.2.3 Troisième type : les bilans intégration

Quatre étudiantes produisent un bilan de type *intégration.* Une d'entre elles, Solange, écrit un récit des effets de la formation sur son action professionnelle, alors que les trois autres, Nathalie, Lucie et Saskia, traitent des effets de la formation sur leurs conceptions de l'enseignement.

d1. Récit des effets de formation du point de vue de l'action

Solange est la seule à produire un récit de formation plutôt orienté vers les changements en termes d'actions à mener. Après un bref commentaire à propos de la richesse des moments passés en séminaire, l'étudiante fait le récit de ce qui a changé : sa façon de voir les choses, les pistes qu'elle a pu explorer et ses remises en question sur sa pratique. Elle décrit ce qui lui a permis de se former : le panel de ressources proposées, l'aide et l'ouverture des collègues. Elle poursuit en prescrivant qu'il ne faut pas rester seul et propose des pistes d'action commentées et expliquées, telles que : *Oser demander de l'aide, accepter de ne pas pouvoir tout contrôler, partager ses difficultés et ses soucis reflètent même un signe de compétence dont tout professionnel devrait faire preuve* (Solange, B3, 8). Ensuite, elle propose une comparaison entre sa façon de revenir sur sa pratique avant le séminaire (uniquement les faits passés) et après celui-ci (questionnement qui permet une réflexion). Elle conclut par quelques commentaires sur le fait que cette réflexion demande beaucoup d'objectivité et que cela devrait faire partie du travail de l'enseignant. Ainsi, elle se projette dans sa future pratique et déclare qu'elle a pour objectif de mettre en œuvre ce type de démarche pour continuer à se perfectionner.

d2. Récit des effets de formation du point de vue des conceptions

Les trois autres étudiantes ayant produit un bilan de type *articulation* ont écrit des récits de la formation et de ses effets qui touchent aussi leurs conceptions de l'enseignement apprentissage.

Ainsi, Nathalie commence son bilan par le récit de ce qu'elle a appris et de ce qui l'a formée. Le séminaire lui a permis de réfléchir en profondeur à la situation de l'élève concerné, d'identifier de nombreuses pistes et plus largement de se questionner et de développer des ressources sur les élèves en situation d'échec. Elle fait un commentaire sur le fait que réfléchir à plusieurs est indispensable. Elle poursuit en expliquant qu'elle a pris conscience du rôle de l'enseignant par rapport aux échecs des élèves et poursuit avec quelques prescriptions sur le fait que l'enseignant doit anticiper les décisions et parfois faire appel à des ressources externes. Elle explique que ces ressources peuvent se trouver ailleurs, mais surtout que : *Toutes ces ressources se tournent vers un seul but : celui de voir l'enfant réussir au mieux sa scolarité* (Nathalie, B3, 15). Enfin, elle termine son bilan par la présentation d'une piste qu'elle a retenue, comme exemple de ce qu'elle a mis en œuvre et par l'observation des effets de cette intervention.

Lucie propose, au travers d'un récit de formation, une analyse de ce qui lui a permis de se former et des effets de cette formation : le développement d'une posture de praticien réflexif, une meilleure compréhension de la situation, notamment parce que le dispositif l'a aidée à se décentrer, à analyser la situation et à faire des liens entre son enseignement et les concepts théoriques abordés durant les années précédentes. Elle insère un commentaire sur le fait que l'échange est enrichissant et poursuit sur l'intérêt de la démarche : les ressources collectives ont permis de pousser la réflexion. De plus, elle relève l'intérêt pour les situations des collègues par lesquelles elle s'est sentie concernée. Elle retient que poser un regard externe sur ces autres situations lui permet de réfléchir à sa propre pratique. Elle termine son bilan par les apports du cours magistral, grâce auquel elle a mis des mots scientifiques sur les éléments de la pratique et de formuler d'autres hypothèses sur sa situation. Elle affirme avoir pris conscience des malentendus présents dans celle-ci et avoir pu généraliser les pistes d'actions travaillées dans le séminaire. Elle conclut par une projection : *Dorénavant, je porterai une attention particulière à l'explicitation de mes attentes, aux effets de contrat, à la secondarisation des objets d'apprentissage, à l'habillage ainsi qu'au sens de la tâche* (Lucie, B3, 16).

Saskia produit un bilan un peu différent des précédents. Sont texte débute par une analyse des progrès d'un élève suite aux interventions menées en lien avec le séminaire d'analyse des pratiques. Elle relève notamment l'amélioration de sa participation et de sa motivation et reste surprise par ses comportements violents qui, bien que plus rares, semblent plus intenses. Elle poursuit en critiquant un peu la démarche :

> *Comme je l'ai mentionné en cours, je pense que durant ce semestre nous nous sommes retrouvées à parler de situations problématiques sans faire une réelle analyse de pratique. Le glissement très rapide dans ce mode de fonctionnement s'explique peut-être par le fait que, comme le dit Philippe Perrenoud, « l'analyse des situations n'est pas une analyse de pratique mais elle y sous-tend », Nous avons toutes cherché des solutions aux problèmes de nos élèves, sans remettre vraiment en cause notre pratique professionnelle. Or l'analyse de pratique se définit comme une démarche qui « n'est pas une fin en soi, mais un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle » [Perrenoud, 1995)* (Saskia, B3, 13-16).

Toute la deuxième partie de son bilan est une critique étayée de la démarche d'analyse des pratiques proposée dans le séminaire. Elle explique qu'elle ne pense pas qu'il y ait eu de réelles analyses des pratiques, mais plutôt une analyse de situations problématiques. Elle regrette que cette recherche de solution n'ait pas vraiment remis en cause les pratiques des étudiantes. Elle termine par quelques éléments positifs sur l'importance du dispositif mis en œuvre dans le développement d'une prise de distance d'avec leurs manières de faire. Celle-ci lui a permis de devenir plus critique et de rendre visibles des liens souvent invisibles. Or, ceci est rendu possible par le travail en groupe et les apports des collègues.

Ces bilans se résument sous la forme suivante :

d2-*Récit des effets de la formation sur ses conceptions*

L'étudiante fait le récit de son parcours de formation, ce qui a permis de se former et ce qu'elle a appris →Elle convoque des **Savoirs de Référence scientifiques ou des outils proposés dans le module** → **Elle fait quelques commentaires sur le dispositif de formation** → **Elle évoque des conséquences pour sa pratique ou se projette dans son avenir professionnel** → et parfois **fait une référence à ce qui s'est passé dans la pratique.**

Ce qui ressort de ce schéma, c'est la présence de toutes les couleurs et l'omniprésence du gras. Ces étudiantes font appel à toutes les sources de la formation et toutes ces dimensions sont expliquées, justifiées, secondarisées.

Le bilan de Saskia est particulier, il se résume de la façon suivante :

d2-*Récit des effets de la formation sur ses conceptions – Saskia*

L'étudiante analyse la situation proposée dans le séminaire et les effets de ses interventions → Elle fait des commentaires critiques sur le dispositif de formation → Les savoirs de référence scientifique convoqués sont intégrés dans son discours.

Le récit de Saskia ne contient que deux couleurs : la référence à sa pratique et les commentaires personnels. Ces deux dimensions de la formation sont traitées dans un registre second, celui du questionnement, de la décontextualisation, de l'argumentation.

La centration de l'attention dans les bilans

Solange produit un bilan proche de ceux des étudiantes des bilans-*articulation*. La centration de son discours sur les effets de la démarche d'analyse des pratiques sur ses actions d'enseignante lui fait porter son attention essentiellement sur ses gestes professionnels, comme l'ont fait Clarisse et Michèle, sans que ces derniers soient articulés aux apprentissages des élèves.

Dans le même ordre d'idée, mais traitant plus précisément de ses acquis et de sa compréhension des phénomènes liés à l'enseignement apprentissage, Lucie centre son attention sur les gestes professionnels de l'enseignant.

Nathalie, en plus des éléments liés à la situation présentée dans le séminaire et à la démarche d'analyse des pratiques, relève sa prise de conscience du rôle de l'enseignant dans les échecs des élèves.

Saskia, dont le bilan est très différent des autres, centre son discours sur le dispositif d'analyse des pratiques et sur sa critique de la démarche. Dans la deuxième partie de son texte, elle centre son attention sur la nécessité de questionner ses pratiques. Les liens avec les apprentissages des élèves restent implicites.

L'articulation théorie pratique

À l'exception de Saskia, chez qui les savoirs théoriques de référence sont intégrés-au discours, les autres étudiantes n'en convoquent pas. La forme particulière du séminaire, l'analyse des pratiques professionnelles, semble avoir plus retenu l'attention des étudiantes que les contenus du cours. Seule Lucie relève les apports particuliers de ce dernier.

Seules Lucie et Nathalie traitent de la relation entre l'enseignement et les apprentissages des élèves, ici plus particulièrement en lien avec les risques d'échec scolaire.

Il est difficile de traiter d'articulation théorie-pratique. En effet, dans ces bilans la centration sur les modalités de questionnement de la pratique proposée en séminaire semble ne pas nécessiter, chez les étudiantes, de convoquer des savoirs académiques de référence abordés dans le cours.

17.3 Les bilans de troisième année : synthèse et évolution

La synthèse des différentes catégories de bilan identifiées ci-dessus est croisée aux synthèses des bilans de la première et de la deuxième année de formation. Ceci permet d'établir le tableau suivant :

Tableau 22. Traitement du discours : bilans 1, 2 et 3

Étudiante	Traitement du discours bilan 1		Traitement du discours bilan 2		Traitement du discours bilan 3
Marie-Jeanne	**a1** Nommer ses acquis	=	**a1** Nommer ses acquis		
Hélène	**a1** Nommer ses acquis	=	**a1** Nommer ses acquis		
Nicole	**a2** Transformer pour justifier	≈	**a1** Nommer ses acquis	=	**a1** Nommer ses acquis
Valérie	**a2** Transformer pour justifier	→	**b1** Prescrire	→	**d1** Effet de formation - action
Louise	**b** Prescrire	=	**b1** Prescrire	≈	**a1** Nommer ses acquis
Anne	**b** Prescrire	≈	**b2** Conseils	→	**d2** Effet de formation - conceptions
Nathalie	**c1** Questionner – outils	→	**b1** Prescrire	→	**d2** Effet de formation - conceptions
Michèle	**c1** Questionner – outils	→	**b2** Conseils	→	**d1** Effet de formation - action
Solange	**d1** Effet de formation - action	→	**b1** Prescrire	→ =1	**d1** Effet de formation - action
Clarisse	**d1** Effet de formation - action	=	**d1** Effet de formation - action	=	**d1** Effet de formation - action
Saskia	**c2** Questionner - concepts	→	**d2** Effet de formation - conceptions	=	**d2** Effet de formation - conceptions
Lucie	**d2** Effet de formation - conceptions	=	**d2** Effet de formation - conceptions	=	**d2** Effet de formation - conceptions

Signification des symboles :

= le bilan est classé dans la même catégorie que le précédent
≈ le bilan est classé dans une catégorie proche du précédent
→ la catégorie de bilan a changé

La lecture de ce tableau permet de relever les éléments suivants :

- Marie-Jeanne, Hélène et Nicole (catégories **a1** ou **a1**) produisent toujours des bilans dans ces mêmes catégories.
- Valérie change de catégorie à chaque bilan et progresse en direction de bilans qui démontrent une meilleure appropriation des savoirs de référence et de ses processus de formation.

- Des deux étudiantes qui démarraient avec un premier bilan **b1-***prescrire,* Louise produit un bilan 2 dans la même catégorie et un bilan 3 dans la catégorie **a1-***nommer ses acquis,* alors qu'Anne progresse à chaque bilan vers une meilleure appropriation des savoirs de référence et de ses processus de formation.
- Nathalie et Michèle, qui produisaient des premiers bilans **c1-***des outils pour questionner la pratique,* proposent toutes les deux des deuxièmes bilans de catégories **b** (**b1-***prescrire* pour Nathalie et **b2-***conseils* pour Michèle) et des troisièmes bilans de catégories **d** (**d2-***récit des effets de formation sur ses conceptions* pour Nathalie, et **d1-***récit des effets de formation sur son action* pour Michèle).
- Solange a un parcours particulier. Son premier et son troisième bilan sont classés **d1-***récit des effets de formation sur son action*, alors que son deuxième bilan est classé **b1-***prescrire.*
- Clarisse produit tous ses bilans dans la catégorie **d1-***récit des effets de formation sur son action.*
- Saskia, à l'exception de son premier bilan **c2-***des concepts pour questionner la pratique*, et Lucie, produisent des bilans **d2-***récit des effets de formation sur ses conceptions* tout au long de leur formation.

17.3.1 Les trois catégories de bilans

Les bilans de formation liés au module de troisième année sont répartis dans seulement trois catégories : nommer ses acquis et faire le récit de sa formation et de ses effets, soit sur son action, soit sur ses conceptions.

1) **a1. Nommer des acquis**

   Comme dans les premiers bilans, une partie des étudiantes affirme des acquis (ou ici des difficultés) sans les expliquer ni les définir. Elles juxtaposent généralement, à ces affirmations, des descriptions d'une pratique générale qui semble venir prouver leurs acquis de formation. De nouveau, ces bilans se terminent par une prescription pour l'action de l'enseignant et par un commentaire personnel.

2) **d1. Récit des effets de la formation sur son action**

   Dans ce bilan, l'étudiante fait le récit de sa formation et de ce qu'elle a appris. Elle convoque des savoirs théoriques de référence et des exemples issus de son expérience pratique. Ces éléments sont expliqués et analysés. Elle termine la première partie de son bilan par les apports du module pour l'enseignante et, l'autre partie, en se projetant dans sa pratique future.

3) **d2. Récit des effets de la formation sur ses conceptions**

   Ces bilans, comme à la fin de la première année, sont les plus aboutis. Les étudiantes y démontrent une réelle appropriation des nombreux savoirs théoriques de référence convoqués, qu'elles expliquent ou reformulent. Elles décrivent aussi les changements qu'elles observent au niveau de leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage. Enfin, elles terminent leur bilan par des commentaires qui montrent leur appropriation et par des projections dans leur future pratique. Ces projections sont elles aussi justifiées et expliquées.

17.3.2 La centration de l'attention dans les troisièmes bilans

Différentes formes d'attention peuvent être relevées dans les bilans de troisième année :

- Nicole et Louise, dont le bilan est classé dans la catégorie **a1**-*nommer ses acquis*, centrent leur attention sur les dimensions organisationnelles du séminaire. Leur bilan est plus celui d'une étudiante que d'une future enseignante.
- Clarisse, Michèle et Solange dont le bilan appartient à la catégorie **d1**-*récit des effets de formation sur son action* centrent leur attention sur leur personne comme enseignante et sur les pistes d'actions qu'elles retiennent. Elles n'établissent pas de liens entre la pratique de l'enseignant et les apprentissages des élèves.
- Valérie et Anne, dont le bilan appartient à la catégorie **d1**-*récit des effets de formation sur leur action* centrent aussi leur attention sur leurs actions d'enseignantes. Cependant, elles traitent aussi du rôle de l'enseignant dans les échecs scolaires des élèves.
- Lucie, dont le bilan appartient à la catégorie **d2**-*récit des effets de formation sur ses conceptions* centre son attention sur sa compréhension des phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage et sur les gestes professionnels de l'enseignant.
- Nathalie, dont le bilan appartient à la catégorie **d2**-*récit des effets de formation sur ses conceptions*, porte son attention sur la démarche d'analyse des pratiques et traite du rôle de l'enseignant dans les échecs scolaires des élèves.
- Saskia, dont le bilan particulier est tout de même classé dans la catégorie **d2**-*récit des effets de formation sur ses conceptions* centre son discours sur le dispositif d'analyse des pratiques et sur la nécessité de questionner ses pratiques. Ses liens avec les apprentissages des élèves restent implicites.

Les liens entre traitement du discours et centration de l'attention sont résumés ci-dessous :

Tableau 23. Traitement du discours et centration de l'attention : bilans 3

Etudiante	**Traitement du discours bilan 3**	**Centration de l'attention Bilan 3**
Nicole	**a1** Nommer ses acquis	Dispositif + Etudiante
Valérie	**d1** Effet de formation - action	Enseignement + échec scolaire
Louise	**a1** Nommer ses acquis	Dispositif + Etudiante
Anne	**d1** Effet de formation - action	Enseignement et échec scolaire
Nathalie	**d2** Effet de formation - conceptions	Dispositif + Enseignement et échec scolaire
Michèle	**d1** Effet de formation - action	Gestes professionnels
Saskia	**d2** Effet de formation - conceptions	Gestes prof. + enseignement /apprentissage
Solange	**d1** Effet de formation - action	Gestes professionnels
Clarisse	**d1** Effet de formation - action	Gestes professionnels
Lucie	**d2** Effet de formation - conceptions	Dispositif Enseignement ∞ Apprentissage ?

17.3.3 L'articulation théorie pratique

Dans ces troisièmes bilans, il est difficile de traiter de l'articulation théorie pratique. Le dispositif de formation, Analyse des Pratiques Professionnelles, a pris la place principale dans le discours des étudiantes. L'outil de réflexion et de questionnement mis en œuvre dans le cadre des séminaires est la référence que les étudiantes retiennent.

Nous l'avons vu, les étudiantes ne convoquent ou ne mobilisent que très rarement des savoirs théoriques de référence. Parmi les trois modules analysés dans ce travail, c'est le seul qui n'a pas fait l'objet d'un examen de connaissances, vérifiant l'appropriation des contenus proposés dans le cours magistral et les lectures. À ce sujet, seule Saskia relève les apports théoriques du cours.

Une étudiante, Louise, relève toutefois son manque de maîtrise des éléments théoriques nécessaires dans l'analyse des situations proposées, et une autre, Anne, explique que l'analyse des pratiques lui a permis de donner sens aux savoirs théoriques en les reliant aux situations de la pratique.

Enfin, chez Lucie, les concepts théoriques sont intégrés au discours.

17.4 Trajets des savoirs en troisième année

La forme particulière donnée aux bilans de troisième année, notamment due à une variation dans la consigne proposée par la formatrice et à l'absence d'examen de connaissances en fin de module, ne permet pas d'identifier réellement des savoirs de référence théoriques. Pour permettre une comparaison entre étudiantes dans le traitement d'un apport du module, nous retenons la démarche de réflexion et de questionnement proposée par l'analyse des pratiques professionnelles sur laquelle les étudiantes reviennent toutes dans leur bilan.

17.4.1 Variations dans le traitement d'un acquis : le questionnement des pratiques dans le dispositif APP

Dans les troisièmes bilans, la plupart des étudiantes reviennent sur le dispositif d'analyse des pratiques. Ce qu'elles en retiennent pour leur futur professionnel nous permet de caractériser le sens qu'elles donnent au questionnement des pratiques. Trois idées principales ressortent de leurs bilans : une marche à suivre, un travail d'équipe, une posture professionnelle.

Une marche à suivre

L'idée que l'analyse des pratiques est une "marche à suivre" à appliquer ressort chez au moins deux étudiantes : Nicole (catégorie **a1-***nommer ses* acquis) et Clarisse (catégorie **d1-***récit des effets de formation sur son action*). Toutes deux semblent considérer que la démarche proposée peut être appliquée individuellement de la façon dont elle a été menée en séminaire. Pour Nicole, le temps passé à écouter les autres semble inutile et bien long.

Clarisse déclare qu'elle a acquis une marche à suivre qui lui permettra de *traiter les points essentiels dans un ordre cohérent et même bénéfique sans s'éloigner du but* (Clarisse, B3, 8). Et Nicole raconte comment elle s'y prendra face à une situation qui lui pose problème : *Je poserai les éléments importants sur papier, puis j'y réfléchirai calmement. Je pourrais également exposer ma situation à un pair afin qu'il me dise s'il y a*

des éléments qui ne sont pas clairs. Ensuite, nous pourrions avoir une discussion sur les différentes hypothèses à poser autour de cette situation (Nicole, B3, 23-25).

Dans les bilans de ces deux étudiantes, les outils théoriques qui pourraient permettre de questionner les situations ne sont jamais évoqués.

Un travail d'équipe

Dans la plupart des bilans, les étudiantes relèvent le fait que cette analyse ne peut se faire qu'en groupe. Les bénéfices du groupe sont :

- le recul et l'objectivité offerts par les collègues non concernées par la situation (Valérie, Michèle, Anne, Lucie et Saskia) ;
- la mutualisation des ressources : les pistes proposées (Michèle, Solange, Nathalie, Lucie, Saskia) ;
- la mutualisation des ressources : les apports théoriques (Anne et Lucie) ;

Ainsi, la majorité des étudiantes retiennent l'importance du travail d'équipe, et plus particulièrement l'aide que peuvent apporter les collègues dans des situations qui posent problème.

Une posture professionnelle

Si de nombreuses étudiantes affirment avoir développé une posture de praticien réflexif, celle-ci n'est souvent qu'affirmée. Quelques éléments qui expliquent cette posture peuvent néanmoins être relevés :

- la nécessité de se remettre en question pour progresser et évoluer, chez Anne et Solange ;
- élargir son questionnement et sa réflexion au-delà des faits visibles, chez Solange ;
- travailler sur les situations des collègues permet de réfléchir aussi à sa propre situation, chez Lucie ;
- devenir plus critique grâce à la prise de distance et rendre visibles des liens invisibles, chez Saskia.

17.5 Parenthèse de la formatrice

Le module d'où proviennent ces bilans n'existe plus à ce jour. L'Analyse des Pratiques Professionnelles ne fait plus partie des attributions de notre équipe, bien qu'elle ait été plébiscitée par les étudiants dans leurs évaluations de la formation. Les étudiants apportaient au séminaire des situations problématiques qui portaient essentiellement sur des problèmes de comportement ou sur des difficultés dont les causes pouvaient être renvoyées à un problème diagnostiqué (dyslexie, hyperactivité, haut-potentiel…). L'enjeu pour les formateurs était de leur permettre d'élargir les possibles hypothèses interprétatives de la situation, de les guider vers une observation / analyse des éléments liés aux apprentissages et d'identifier avec eux les interventions possibles dans cette situation.

Ce que je retiens de ces analyses, c'est encore une fois le rôle des outils médiateurs dans la formation. Je fais la différence entre un outil médiateur (qui permet de guider

l'appropriation d'un questionnement, de modes de pensées) et une recette ou une marche à suivre à appliquer. Dans cette perspective, l'Analyse des Pratiques Professionnelles est un outil médiateur de l'analyse de ses pratiques. Cette démarche dépasse la question de l'articulation théorie-pratique puisqu'elle permet d'entraîner l'usage, collectivement, des concepts académiques et de proposer une alternative à la recherche d'application pratique de ces concepts. L'Analyse des Pratiques rend explicite le rôle et la référence aux cadres théoriques proposés dans les cours. Plusieurs étudiantes ont relevé cet élément, certaines ont même pris conscience de la nécessité de s'approprier des savoirs théoriques pour analyser leurs pratiques.

Comme je l'ai dit plus haut, les étudiantes convoquent volontiers ces outils médiateurs et surtout, celles qui le font, ont moins tendance à chercher à traduire les apports théoriques en prescriptions pour la pratique. L'enjeu pour la formatrice est alors de trouver comment conjuguer l'appropriation de ces outils, la compréhension de leurs fondements théoriques et l'appropriation des concepts académiques dont l'outil fait usage.

Si je reviens sur l'ensemble de ces analyses, et plus particulièrement sur celle des à différents bilans, je définirais leurs objectifs en lien avec deux dimensions :

- *Expliciter ce que j'ai appris, ce qui m'a formé, comment je me suis formé, ce qui a changé (pratiques / conceptions)*

Ce premier élément se retrouve dans les bilans-récits de formation et encore plus précisément chez les étudiantes qui explicitent l'évolution de leurs conceptions. Cette part du bilan répond l'objectif défendu par Riopel (2006) quand elle explique l'importance d'être conscient de sa formation.

- *Analyser des situations observées/menées en stage (éléments saillants, logiques constitutives…)*

Cet élément se retrouve chez les étudiantes qui secondarisent les situations de stage qu'elles convoquent et qui en dégagent les logiques constitutives.

L'enjeu pour la formatrice est de construire des médiations pour permettre à toutes les étudiantes de produire des bilans qui répondent à ces deux objectifs. Ces médiations devraient notamment :

- *favoriser l'appropriation des savoirs théoriques de référence, et de leur usage (outils de pensée) dans l'analyse, le questionnement et la problématisation de situations issues de la pratique,*
- *permettre l'appropriation des modes de pensée à l'usage dans l'écriture réflexive,*
- *un accompagnent de cette écriture : des retours, des régulations, des ré-écritures.*

18 Des parcours de formation : synthèse et conséquences

Les cinq productions des étudiantes (fiche 1, bilan1, fiche 2, bilan 2 et bilan 3) permettent d'identifier des parcours de formation typiques. Repartant des parcours décrits à mi-chemin de la formation (chapitre 16), il est possible également de repérer des situations particulières, des évolutions surprenantes, qui méritent qu'on s'y attarde. Mais, pour mieux saisir ces parcours, nous présentons une synthèse : - de l'évolution de la centration de l'attention dans les bilans, - des types de discours, et - de l'évolution des appropriations des savoirs académiques de référence.

La description de ces parcours permet de répondre aux deux questions de recherche, c'est-à-dire tant à la question de l'appropriation des savoirs théoriques proposés en formation qu'à celle de l'évolution des conceptions et des changements de centration de l'attention. Cette partie de la présentation des résultats permet de croiser ces deux questions et de relever les liens entre ces deux dimensions.

Ces parcours sont abordés tout d'abord du point de vue du développement de l'attention des étudiantes dans le sens d'une centration sur les apprentissages des élèves et sur la relation enseignement-apprentissage. Ensuite, ils sont repris en regard des types de traitement du discours comme révélateurs de l'appropriation des savoirs académiques de référence. Enfin, cinq parcours prototypiques sont décrits du point de vue de la posture adoptée par les étudiantes dans leur formation, du point de vue de leur rapport aux savoirs de la formation.

18.1 Évolution de la centration de l'attention dans les bilans

Lors de l'analyse des bilans, nous avons systématiquement relevé les dimensions sur lesquelles les étudiantes portaient leur attention. Le tableau ci-dessous permet de faire une synthèse de cette centration et de son évolution au regard du traitement du discours propre à chaque bilan.

Tableau 24. Synthèse de la centration de l'attention : bilans 1, 2 et 3

Etudiante	Traitement du discours bilan 1	Centration de l'attention Bilan 1	Traitement du discours bilan 2	Centration de l'attention Bilan 2	Traitement du discours bilan 2	Centration de l'attention Bilan 2
Caroline	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire				
Marie-Jeanne	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant - faire	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire difficultés		
Hélène	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire + apprentissages	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire difficultés		
Nicole	**a2**Transformer pour justifier	Enseignant - faire	**a1** Nommer ses acquis	Enseignant – faire difficultés	**a1** Nommer ses acquis	Dispositif Etudiante
Valérie	**a2**Transformer pour justifier	Enseignant – faire + apprentissages	**b1** Prescrire	Enseignant – faire + ∞ apprentissages	**d1** Effet de formation - action	Enseignement + échec scolaire + impact des pratiques
Louise	**b** Prescrire	Enseignant – faire + apprentissages	**b1** Prescrire	Enseignant - faire + apprentissages	**a1** Nommer ses acquis	Dispositif Etudiante
Anne	**b** Prescrire	Enseignant - faire + apprentissages	**b2** Conseils	Gestes prof. ∞ apprentissages	**d1** Effet de formation - action	Enseignement et échec scolaire
Nathalie	**c1**Questionner – outils	Enseignant - faire	**b1** Prescrire	Enseignant - faire + apprentissages	**d2** Effet de formation - conceptions	Dispositif + Enseignement et échec scolaire
Michèle	**c1**Questionner – outils	Gestes prof. ∞ apprentissages	**b2** Conseils	Gestes prof. ∞ apprentissages	**d1** Effet de formation - action	Gestes prof.
Saskia	**c2**Questionner - concepts	Gestes prof. ∞ apprentissages	**d2** Effet de formation - conceptions	Enseignement ∞ Apprentissage	**d2** Effet de formation - conceptions	Gestes prof. + enseignement /apprentissage
Solange	**d1** Effet de formation - action	Enseignement ∞ Apprentissage	**b1** Prescrire	Gestes prof. ∞ apprentissages	**d1** Effet de formation - action	Gestes prof.
Clarisse	**d1** Effet de formation - action	Enseignement ∞ Apprentissage	**d1** Effet de formation - action	Enseignant – faire + apprentissages	**d1** Effet de formation - action	Gestes prof.
Lucie	**d2** Effet de formation - conceptions	Enseignement ∞ Apprentissage	**d2** Effet de formation - conceptions	Enseignement ∞ Apprentissage	**d2** Effet de formation - conceptions	Dispositif Enseignement ∞ Apprentissage ?
Cécile	**d2** Effet de formation - conceptions	Articulation entre enseignement et apprentissage				

Ainsi, nous pouvons relever que deux étudiantes, Nicole et Louise, terminent leur parcours de formation avec des bilans de type **a1**-*nommer ses acquis* et centrent leur attention sur le dispositif d'Analyse des Pratiques avec un regard d'étudiante (critique de l'horaire, centration sur des dimensions formelles…) plutôt que de professionnelle. Durant son parcours, Nicole a toujours centré son attention sur les dimensions visibles du travail enseignant, sur ce qui est de l'ordre du *faire*. Louise a fait de même, tout en juxtaposant parfois des éléments liés aux apprentissages, mais sans établir de liens entre enseignement et apprentissage. Ces étudiantes quittent probablement la formation avec une conception de leur profession qui relève d'un certain nombre de choses à faire sans que ces éléments

soient reliés aux apprentissages des élèves. Leur centration sur les dimensions formelles du dispositif dans ce bilan final le confirme. En effet, Nicole critique la démarche du point de vue de sa gestion organisationnelle ou relationnelle et Louise, bien que plus enthousiaste, n'en retire pas non plus d'éléments de l'ordre de la formation.

Trois étudiantes, Valérie, Anne et Nathalie, portent leur attention sur les actions de l'enseignant, sur l'évolution de leur posture professionnelle, ainsi que sur les pistes d'actions découvertes dans le cadre du séminaire et explorées dans leur stage. Toutes trois relèvent le rôle de l'enseignant par rapport aux échecs scolaires des élèves. Cette thématique du cours semble les avoir marquées et elles la restituent sans en expliquer réellement les liens. Leurs bilans précédents ont au moins une fois été classés dans la catégorie **b1**-*prescrire.* Cette tendance à traduire les savoirs académiques en prescription reste présente. Ainsi, il est difficile d'affirmer que les savoirs relevés par les étudiantes ont fait l'objet d'une appropriation en profondeur. Ce traitement des savoirs serait plutôt un indice d'une forme de soumission à la formation, comme si les étudiantes cherchaient à démontrer qu'elles ont compris et qu'elles adhèrent à ce que les formateurs attendraient d'elles. A la différence d'Anne et de Nathalie, Valérie établit des liens entre la nécessité de questionner ses pratiques et l'amélioration de l'impact de ses interventions de l'enseignante sur les apprentissages des élèves.

Trois autres étudiantes, Michèle, Solange et Clarisse, centrent leur attention sur leur personne comme enseignante et sur les pistes d'actions qu'elles retiennent du séminaire d'Analyse des Pratiques. Ces pistes vont au-delà de ce qui est de l'ordre du *faire*, elles sont de l'ordre du questionnement que mène l'enseignant. En revanche, elles n'établissent pas de liens entre la pratique de l'enseignant (ce questionnement) et les apprentissages des élèves. Bien qu'elles aient toutes fait référence à ce type de liens dans leurs bilans précédents, ces étudiantes ont centré l'ensemble de leur bilan sur les dimensions liées à leur action professionnelle.

Enfin, Saskia et Lucie ont traité des liens entre apprentissage et enseignement dans leurs deux premiers bilans. Dans le troisième, Saskia porte particulièrement son attention sur le dispositif de formation, du moins dans la première partie de son bilan. Par la suite, elle se centre sur le questionnement nécessaire à mener par l'enseignant et les liens avec les apprentissages des élèves restent implicites. Lucie, traite de la relation enseignement apprentissage et sur le questionnement de l'enseignant. Comme Nathalie, elle le fait surtout du point de vue des risques d'échec des élèves, mais dans une perspective moins prescriptive et qui se réfère à des savoirs académiques pour guider ce questionnement. Ces deux étudiantes sont les seules à avoir porté leur attention, tout au long de leur formation, sur la relation enseignement-apprentissage, ce qui était l'objectif des modules concernés.

Si certaines étudiantes ont répondu dès la première année aux objectifs de la formation, ce qui nous intéresse ici, c'est l'évolution de cette centration, en direction des apprentissages ou de la relation enseignement-apprentissage. Ainsi, Valérie fait montre d'une progression importante, voire étonnante, puisque dans son premier bilan elle centrait son attention sur ce qui est à *faire,* dans le deuxième aussi, mais en y ajoutant les liens entre ce faire et les apprentissages des élèves pour terminer avec une prise en compte de l'impact des interventions de l'enseignante sur les apprentissages des élèves. Un constat assez proche peut être fait au sujet d'Anne et de Nathalie. En ce qui concerne les autres étudiantes, il n'est pas possible de constater une réelle évolution. Ainsi, soit cette centration a toujours porté sur la personne enseignante et ce qu'elle doit *faire* (Nicole et

Louise), soit les étudiantes ont toujours fait minimalement des liens entre enseignement et apprentissage (Michèle, Saskia, Solange, Clarisse et Lucie). Nous reviendrons sur ces évolutions dans la synthèse des parcours de formation.

18.2 Des formes de traitement du discours comme révélateurs de l'appropriation de savoirs académiques

L'analyse des bilans a permis de caractériser un certain nombre de formes possibles données aux fiches de lecture ou aux bilans de fin de module. Plus particulièrement, le traitement du discours, la nature du contenu de ces textes et le traitement de ce contenu ont montré que cette forme pouvait être révélatrice de la nature de l'appropriation des savoirs académiques. Nous retenons ici les trois grandes catégories que sont la juxtaposition, l'articulation et l'intégration.

18.2.1 La juxtaposition

Dans ces textes, les étudiants juxtaposent des affirmations (parfois erronées en regard du référent) ou qui décrivent des expériences de stages. Les opérations de pensée mises en œuvre sont quasi uniquement de l'ordre de la *restitution* (ou du moins de ce qui y ressemble, puisque cette dernière est souvent erronée) et de la *description* (soit d'observations ou de pratiques réalisées en stage, soit de leurs apprentissages en termes de changements observés dans leur manière de faire). Marton, Juifang & Nagel (1996) ont montré que les étudiants qui considéraient l'apprentissage comme permettant seulement d'augmenter ses connaissances et faisant objet de mémorisation ou visant la reproduction de savoir-faire à appliquer, avaient une conception de l'apprentissage que les auteurs qualifient d'apprentissage *en surface*. Les énoncés propres à ce type de texte ne sont pas (ou rarement) reliés, et l'énonciateur semble *empiler* (juxtaposer) un ensemble d'éléments tiré des lectures, des cours ou de leur expérience pratique. Les opérations de pensée mises en œuvre ici ne sont pas les indices d'une construction de significations, les étudiantes ne semblent pas participer à l'énonciation de ce qu'elles écrivent. Ainsi, ceci ne nous permet pas d'inférer, ni l'appropriation de savoirs de référence, ni l'intériorisation de médiations offertes par la formation.

Dans ces productions, l'étudiante ne construit pas un point de vue *exotopique* qui lui permette de confronter des idées, des notions, de les faire dialoguer (Bautier & Rochex, 2001). Elle ne se ressaisit pas des exemples racontés, ni des rares références théoriques convoquées. La catégorie de fiches de lecture qui correspond à ce type de texte est la fiche-*restitution avec prescriptions* et le bilan typique est le bilan-*nommer ses acquis*. Il est à noter que cette catégorie de bilans est une des rares qui persiste jusqu'à la fin de la formation.

Les généralisations construites par les étudiantes dans les productions de type *juxtaposition* sont reliées aux passages où l'étudiante affirme ce qu'elle a appris et sont souvent de l'ordre de la *liste-recette*. Ces généralisations, réductrices ou erronées, sont plutôt établies à partir d'un exemple, sans que soient saisis les éléments essentiels ou généralisables de la situation. Les étudiantes érigent en généralisations des actions de l'enseignant telles que menées dans une situation particulière, sans saisir les raisons de ces actions. C'est dans les textes de ce type que l'on trouve le plus de *doxas* pédagogiques porteuses de conceptions inverses aux objectifs des modules concernés et potentiellement

génératrices de pratiques qui ont montré leur participation à la construction des inégalités scolaires.

Les étudiantes qui produisent des textes de ce type sont celles dont le parcours de formation est "à risque". En effet, les étudiantes qui n'ont pas terminé leur formation n'ont produit que des textes de cet ordre. En revanche, l'inverse n'est pas vrai, puisqu'une partie des étudiantes qui ont produit une première fiche de lecture *juxtaposition* ont progressé durant les trois ans. Mais c'est le cas de celles qui, malgré un discours de ce type, ont restitué, du moins partiellement et sans grossières erreurs, les contenus de l'ouvrage de référence dans leurs premières fiches.

18.2.2 L'articulation

Dans les textes *articulation,* les étudiantes construisent un peu plus leur discours, soit parce qu'elles utilisent des connecteurs pour relier les énoncés, soit parce qu'elles tentent des liens entre les différentes idées proposées. Leur écriture, parfois un peu "au fil de la plume", semble enchaîner ou associer une idée à la précédente. Dans certains passages, ces étudiantes démontrent une prise en charge énonciative, mais elle n'est pas constante. Elles explorent ainsi des possibles de la pensée, mais dans des enchaînements de sens dont elles ne se ressaisissent pas réellement (Bautier & Rochex, 2001). Les opérations cognitives relevées dans ces textes sont la restitution et la synthèse, auxquelles s'ajoutent des reformulations, des traductions en prescriptions et des appréciations. Ces textes oscillent entre une tentative appliquée de satisfaire aux attentes de la formation, telles que projetées par l'étudiante, et un effort pour traduire les apports théoriques de la formation en pistes d'actions concrètes. C'est dans ce type de traitement du discours que se trouvent les textes remplis de prescriptions pour la pratique (bilans-*prescrire*), mais c'est aussi dans ce type de textes que sont classées des productions qui démontrent un questionnement de la part des étudiantes (bilans-*questionnement* en première année et bilans-*conseils* en 2^{e} année)

Les généralisations construites par les étudiantes dans ce type de productions sont souvent de l'ordre de la loi, de la marche à suivre, de la prescription. Dans plusieurs de ces textes, la présence de modalisations déontiques est fortement marquée et débouche parfois sur la construction de *doxas* pédagogiques contre lesquelles les formateurs des modules concernés luttent parce qu'elles sont potentiellement génératrices de pratiques d'enseignement qui participent à la construction d'inégalités.

Les textes de type *articulation* sont produits par des étudiantes dont l'évolution reste ouverte. C'est dans cette catégorie que nous trouvons le plus souvent des étudiantes au parcours particulier ou relevant d'une progression surprenante. Ainsi, les productions de ce type sont des indices de processus de formation, qui bien qu'initiés, restent encore fragiles, pouvant par exemple générer des cristallisations autour de *doxas* pédagogiques ou à l'inverse des postures critiques et de l'ordre du questionnement.

18.2.3 L'appropriation

Dans les textes de type *appropriation*, les étudiantes conduisent leur discours. Elles articulent différentes sources de la formation et démontrent une réelle prise en charge énonciative. Les opérations cognitives mises en œuvre par les étudiantes sont de l'ordre de l'explication, de la reformulation et de la négociation. Celles-ci révèlent le plus haut degré d'appropriation des contenus proposés par la formation parce que non seulement elles font apparaître des tensions dans la construction de significations par l'étudiant, mais montrent

un certain degré de conscience de ces tensions. Vanhulle (2009a) a montré que les significations singulières construites par les étudiants sont d'autant plus appropriées que l'engagement dans la négociation de sens transparaît dans leurs discours.

C'est seulement dans ce type de discours que l'analyse ne relève pas d'inversion de sens ou de construction de *doxas* pédagogiques construites à partir de savoirs académiques de référence mal compris. L'appropriation de ces savoirs est corrélée à l'appropriation du discours. Les étudiantes se sont suffisamment approprié les savoirs académiques proposés dans les cours ou les lectures pour ne pas les passer au filtre de leurs conceptions préalables et les transformer pour qu'elles y correspondent. Au contraire, c'est dans ces bilans que les étudiantes nomment et expliquent les changements de conceptions consécutifs à la formation dont elles ont pris conscience. Ainsi, c'est ce type de discours qui est mis en œuvre dans les bilans-*récit de formation.*

Ces quelques premiers éléments de synthèse nous permettent de passer à la description de parcours prototypiques ou singuliers et de tenter de mieux comprendre où se jouent les bifurcations propices à une formation des enseignants des premiers degrés plus favorable à la lutte contre les inégalités scolaires.

18.3 Différents parcours : des postures en formation

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, nos analyses ne nous permettent pas d'inférer des pratiques particulières d'enseignement que certaines étudiantes mettraient en œuvre et d'autres pas. Cependant, elles nous aident à montrer l'évolution de certaines conceptions ou la cristallisation d'autres. Comme expliqué dans les chapitres 6 et 7, de nombreux travaux ont montré l'importance de ces conceptions en regard des risques de construction des inégalités, et c'est bien dans cette perspective que les interventions de formation dont il question ici sont construites.

Le tableau ci-dessous reprend l'évolution de la nature des bilans de formation, croisée avec les appropriations de savoirs académiques identifiées dans les fiches de lecture. Il permet de montrer certaines ressemblances ou constantes, surtout chez les étudiantes en grande difficulté ou chez celles qui traversent leur formation sans difficulté apparente. En fait, les éléments les plus intéressants pour la formation des enseignants, ceux qui nous permettent de mieux comprendre ce qui se joue dans ces parcours de formation sont révélés par les parcours moins réguliers des étudiantes qui se situent entre les deux.

Les cinq types de parcours décrits ci-dessous sont révélateurs de postures différentes face à la formation, dans le sens donné par Rebière de comportement spécifique face aux apprentissages scolaires (2001), ici face aux apprentissages en formation. Cette posture peut être reliée à la notion de rapport au savoir interprétée comme la manière dont le sujet se positionne dans ses choix face à un objet. Ainsi, ces parcours laissent apparaître les postures suivantes :

1) Les premiers parcours - *savoir-faire à appliquer* - sont le fait d'étudiantes qui abordent la formation à la recherche d'outils ou de recettes à appliquer dans leur pratique. Ces étudiantes se situent dans le registre du *faire.*

2) Les deuxièmes parcours - *opinion et outils pour enseigner* - sont le reflet de postures d'étudiantes qui repèrent, dans la formation, les outils pour l'enseignement qui leur sont proposés. Ces étudiantes considèrent souvent les savoirs théoriques comme des opinions qu'elles adoptent ou rejettent en fonction de leur propre opinion.

3) Les troisièmes parcours - *imitation et soumission* - révèlent des postures d'étudiantes qui se soumettent aux consignes des formateurs et considèrent que les savoirs proposés sont à traduire en prescriptions pour leur pratique future.

4) Les quatrièmes parcours – *négociation* - démontrent une posture en formation portée par des étudiantes qui abordent les savoirs proposés en les questionnant, en les comparant avec leurs conceptions préalables, avec la conscience des décalages entre leurs conceptions spontanées et ces savoirs académiques entre lesquels elles organisent la confrontation.

5) Les cinquièmes parcours – *appropriation* - sont le fait d'étudiantes dont la posture permet d'aborder les savoirs théoriques comme des outils pour penser, comprendre, analyser ou conceptualiser leur future pratique.

Tableau 25. Synthèse des parcours de formation

Etudiante	Fiche 1	Bilan 1	Fiche 2	Bilan 2	Bilan 3
Caroline	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis			
Marie-Jeanne	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis	
Hélène	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis	Restitution partielle	**a1** Nommer ses acquis	
Nicole	Aucune appropriation	**a2** Transformer les apports pour justifier pratique	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis	**a1** Nommer ses acquis
Louise	Restitution partielle	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	Appropriation partielle	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	**a1** Nommer ses acquis
Valérie	Restitution partielle	**a2** Transformer les apports pour justifier pratique	Appropriation partielle	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Anne	Restitution partielle	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	Appropriation partielle + inversion sens	**b2** Des apports comme conseils pour la pratique	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Nathalie	Restitution inversion sens	**c1** Des outils pour questionner la pratique	Restitution + inversion sens	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions
Michèle	Restitution inversion sens	**c1** Des outils pour questionner la pratique	Restitution + inversion sens	**b2** Des apports comme conseils pour la pratique	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Solange	Restitution inversion sens	**d1** Récit des effets de formation sur son action	Appropriation	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Clarisse	Restitution inversion sens	**d1** Récit des effets de formation sur son action	Appropriation partielle	**d1** Récit des effets de formation sur son action	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Saskia	Restitution partielle	**c2** Des concepts pour questionner la pratique	Appropriation	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions
Lucie	Appropriation	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	Appropriation	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions
Cécile	Appropriation	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions			

Les cinq types de parcours sont décrits ci-après.

18.3.1 Les parcours 1 : les parcours savoir-faire à appliquer

Le tableau ci-dessous résume le parcours des étudiantes concernées ici.

Tableau 26. Synthèse des parcours « savoir-faire à appliquer»

Etudiante	Fiche 1	Bilan 1	Fiche 2	Bilan 2	Bilan 3
Caroline	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis			
Marie-Jeanne	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis	
Hélène	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis	Restitution partielle	**a1** Nommer ses acquis	
Nicole	Aucune appropriation	**a2** Transformer les apports pour justifier pratique	Aucune appropriation	**a1** Nommer ses acquis	**a1** Nommer ses acquis
Louise	Restitution partielle	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	Appropriation partielle	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	**a1** Nommer ses acquis

Caroline, Marie-Jeanne et Hélène ne termineront pas leur formation. Caroline est en échec définitif à la fin de la première année, Marie-Jeanne et Hélène au cours de leur troisième année. L'analyse de leur parcours de formation, tel qu'il émerge des textes analysés ici, ne laisse identifier ni appropriation de savoirs académiques de référence ni évolution du traitement du discours dans les textes produits. Bien que Nicole et Louise terminent leur formation, leur absence d'appropriation de savoirs académiques de référence, ainsi que la nature de leurs bilans, nous ont conduit à les classer dans le même type de parcours.

Des parcours sans appropriation apparente

Ainsi, dans leurs fiches de lecture, Caroline, Marie-Jeanne et Hélène ne repèrent aucun des savoirs en jeu proposés par les auteurs de l'ouvrage de référence. Ces étudiantes ne semblent être ni en mesure de s'approprier les contenus de l'ouvrage, ni de produire une fiche de lecture qui en rende compte. Elles ont débuté leur formation sans avoir développé les outils requis par la formation. Elles produisent des fiches de lecture qui passent à côté des thèses défendues par les auteurs, dans lesquelles elles s'efforcent de restituer des éléments glanés lors de leur lecture. Elles s'acquittent de leur tâche en remplissant leur fiche de lecture. Leur registre de travail est de l'ordre de ce que Bautier (2006a) qualifierait du *faire* par opposition à l'apprendre. Ainsi, sans outils pour s'approprier des savoirs proposés lors d'une lecture, ces étudiantes ne bénéficient pas de l'exercice fiche de lecture pour se former. Au contraire, lors de leur deuxième fiche de lecture, leurs difficultés de compréhension les conduisent à proposer de nombreuses traductions de ce qu'elles retiennent de l'ouvrage en prescriptions générales qui sont parfois en contradiction avec les thèses proposées par les auteurs.

Dans leurs bilans, ces étudiantes affirment des acquis, nomment ce qu'elles ont appris et font référence à leurs expériences en stage pour démontrer ces acquis à la formatrice. Ce sont des bilans qu'on pourrait intituler : *je ne savais pas et maintenant je sais*. Ces étudiantes centrent toujours leur attention sur ce qui est à *faire* par l'enseignant, sur les dimensions visibles, formelles et factuelles de leur future profession. Elles ne convoquent que très rarement un concept scientifique traité dans le module.

Les parcours de Nicole et Louise ne sont pas éloignés de ceux présentés ci-dessus, mais, à la différence de ces étudiantes, elles arrivent au bout de leur formation. Elles

semblent terminer cette formation sans avoir quitté une posture d'étudiante, et surtout sans s'être réellement approprié les savoirs académiques proposés dans les modules concernés. En effet, dans leur dernier bilan, classé dans la catégorie **a1**-*nommer ses acquis*, elles traitent de dimensions périphériques par rapport aux enjeux de formation et ne retiennent du dispositif que la forme qu'elles pourraient reproduire à l'avenir (marche à suivre des étapes de l'analyse des pratiques ou reproduction du dispositif). Du point de vue de ce que ces étudiantes retirent de la situation qu'elles ont travaillée dans le cadre du séminaire, elles restent "collées" à cette situation et n'arrivent pas à la décontextualiser, à en secondariser des éléments généralisables ou transférables à d'autres situations.

Cette difficulté à construire des significations à partir d'expériences de formation ou de stage est doublée d'une difficulté à s'approprier des savoirs académiques tels que proposés dans les lectures. Comme les autres étudiantes classées dans ce type de parcours, Nicole n'identifie pas, dans ses fiches de lecture, les thèses défendues par les auteurs dans l'ouvrage de référence. Elle ne semble pas disposer des outils qui lui permettent de le faire.

La situation de Louise est un peu différente, puisqu'elle était classée dans les parcours *imitation* à mi-chemin de la formation, notamment parce qu'elle avait démontré une appropriation partielle des contenus de l'ouvrage. Cependant, la suite de son parcours, et plus particulièrement la nature de ses deux derniers bilans, nous ont conduite à la classer ici.

Des acquis centrés sur ce qui est à faire par l'enseignant

Lors de l'analyse des savoirs retenus pour chaque année de formation (trajet des savoirs), les étudiantes dont le parcours est classé dans ce type et qui ont traité un des objets retenus lors des analyses, l'ont fait de la façon suivante :

- À la fin de la première année, la planification est conçue comme une action à mener par l'enseignant avant d'enseigner pour ne pas oublier ce qui sera à faire lors de la leçon, une sorte de pense-bête. Elle permet de ne pas se perdre durant la leçon et de se sentir plus à l'aise. Cette conception est centrée sur l'enseignant et ne tient pas compte des élèves ou des apprentissages visés. De plus, pour une étudiante, préparer ses leçons est une découverte, elle raconte qu'elle ne le faisait pas avant de suivre ce module.
- À la fin de leur seconde année, la métacognition est décrite comme le fait de poser des questions aux élèves durant les activités. Ce questionnement est difficile à mener par l'enseignant et il est difficile pour les élèves d'y répondre. Le questionnement métacognitif motive les élèves et favorise le développement de l'auto-évaluation, mais il prend du temps.
- Enfin, les deux étudiantes qui terminent leur formation ne voient dans l'analyse des pratiques qu'un dispositif à appliquer.

Les étudiantes dont le parcours de formation est de type *savoir-faire à appliquer* ne progressent pas d'une fiche de lecture à l'autre, ni d'un bilan au suivant. Elles semblent manquer des outils qui leur permettraient de s'approprier des savoirs académiques et ne parviennent pas à les construire durant leur formation. Dans leur rapport à la théorie, ces étudiantes gomment les écarts qui pourraient apparaître et font comme si théorie et pratique ne faisaient qu'un.

Ces étudiantes n'ont à aucun moment fait référence aux élèves ou à leurs apprentissages. Apprendre à enseigner semble se résumer pour elles à apprendre à appliquer un certain nombre d'actions, qui bien que dans le but implicite de faire apprendre les élèves, ne semblent pas s'articuler à ces apprentissages.

Si on cherche à identifier ce qui pourrait expliquer que Louise et Nicole terminent leur formation, à la différence des trois autres étudiantes de ces parcours, il faut alors relever que le premier bilan de Nicole n'est pas de même nature que celui des trois autres. La principale différence tient à ce que, quand les autres nomment leurs acquis, elle transforme les apports du module cours pour justifier des pratiques souvent opposées à celles qui sont prônées dans le module. La modalité particulière de traitement des contenus du module dans son bilan (la transformation des apports pour justifier la pratique), bien qu'elle ne convoque aucun savoir de référence, joue peut-être un rôle dans sa façon d'aborder la formation. Cette posture, bien que l'amenant à construire des significations très éloignées de celles visées par les interventions des formateurs des modules concernés, est néanmoins une posture active de construction de significations !

Quant à Louise, son parcours est intrigant, puisqu'elle donne des indices de formation dans la première partie de son parcours, mais que contrairement à Anne et Valérie dont le parcours à mi-chemin est très proche, elle ne continue pas à progresser comme les autres. C'est d'ailleurs la seule étudiante de la cohorte analysée ici qui démontre, dans ses fiches de lecture, une appropriation, bien que partielle, des savoirs académiques proposée dans l'ouvrage de Bautier et dont les bilans ne permettent pas de relever une progression ni dans leur forme, ni du point de vue des objectifs des modules.

Comme les autres étudiantes de ces parcours, Nicole et Louise ont traversé leur formation avec le souci d'acquérir des savoir-faire à appliquer. Si Louise fait parfois référence aux apprentissages des élèves, c'est sans établir de liens entre ces derniers et l'enseignement. Nicole reste centrée sur ce qu'elle a à faire.

La construction de certitudes peu propices à la réduction des inégalités

Les étudiantes des parcours *savoir-faire à appliquer*, ont tendance à construire des *doxas* pédagogiques qui vont à l'encontre des enjeux défendus par les modules en regard de la construction d'inégalités scolaires.

Ainsi, dans les fiches de lecture la responsabilité des difficultés scolaires est renvoyée aux familles et l'étudiante pense qu'il faut adapter le langage scolaire pour le rendre accessible à ces élèves défavorisés qui ne le maîtrisent pas. Les travaux de Hattie (2009) et de Bautier et Rayou (2009) présentés dans le premier module visaient justement à rendre les étudiantes attentives aux risques de l'adaptation à la baisse des exigences de l'enseignant face aux élèves en difficultés.

Dans les bilans de ces étudiantes, des *doxas* pédagogiques sont présentes, notamment l'idée que les élèves devraient apprendre seuls et que cet apprentissage serait favorisé par la multiplication d'expériences variées. Ces conceptions vont à l'encontre de tout le travail entrepris dans les modules, notamment en référence aux travaux de Bautier (2006a, 2006b), de Cèbe (2000) et de Cèbe et Goigoux (1999).

18.3.2 Les parcours 2 : des parcours opinion et outils pour enseigner

Le tableau ci-dessous résume le parcours des étudiantes concernées ici.

Tableau 27. Synthèse des parcours « entre opinion et outils pour enseigner»

Etudiante	Fiche 1	Bilan 1	Fiche 2	Bilan 2	Bilan 3
Nathalie	Restitution inversion sens	**c1** Des outils pour questionner la pratique	Restitution + inversion sens	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions
Michèle	Restitution inversion sens	**c1** Des outils pour questionner la pratique	Restitution + inversion sens	**b2** Des apports comme conseils pour la pratique	**d1** Récit des effets de formation sur son action

Les parcours de formation de Michèle et de Nathalie sont caractérisés d'une part par la place accordée à leur opinion dans leurs productions et particulièrement dans leur première fiche de lecture, et d'autre part par leur intérêt pour les outils médiateurs proposés en formation. En effet, dans leur première fiche de lecture, les parties en "je" sont nombreuses et expriment une opinion, un point de vue assumé qui semble s'opposer aux apports de l'ouvrage de référence considérés comme l'opinion des auteurs. Ainsi, dans ces passages, les étudiantes inversent le sens des thèses défendues. Dans leur deuxième fiche de lecture, ces inversions de sens les conduisent à construire une conception qui renvoie la responsabilité des difficultés des élèves à leur origine socio-économique. La présence de ces passages en "je" rend visible, autorise, voire justifie ces inversions de sens. Ainsi, il y a probablement un malentendu ou une mécompréhension de ce qu'est une fiche de lecture et ceci entraîne la cristallisation de certaines conceptions, probablement renforcées, voire institutionnalisées par le passage à l'écrit.

Des parcours entre opinion et opérationnalisation des savoirs académiques

Dans ces fiches, les tensions entre le discours des auteurs et les conceptions des étudiantes ne sont ni identifiées, ni négociées, ni problématisées. Les étudiantes gomment ces différences et semblent convaincues que leur opinion est validée par la lecture de l'ouvrage de référence. Bautier et Rochex (2001) ont montré qu'il était nécessaire de se dépendre, du moins provisoirement, de ses convictions pour pouvoir les confronter à d'autres possibles. Ces étudiantes sont mises en difficulté par leur engagement et leurs convictions sur le sujet qui les empêchent de penser ces possibles.

Les premiers bilans de ces deux étudiantes sont des bilans qui questionnent des phénomènes de la pratique à l'aide d'outils médiateurs proposés dans le module pour planifier l'enseignement (le scénario, la taxonomie des habiletés cognitives). Dans leur deuxième bilan, elles traduisent les apports du module en prescriptions pour la première, et en conseils pratiques pour la seconde. On retrouve ainsi leur attachement aux apports "pratiques" de la formation. Dès leur premier bilan, elles ne se contentent pas de nommer ce qu'elles ont appris, mais racontent aussi comment elles ont appris. C'est ainsi qu'elles terminent leur parcours par des bilans récits de formation relatifs aux changements de conceptions pour la première et aux changements dans ses actions en pratique pour la seconde. De plus, lorsqu'elles convoquent des savoirs de référence, il s'agit principalement d'outils médiateurs proposés dans les séminaires et dont elles font usage pour questionner, prescrire ou conseiller la pratique. Ainsi, ces étudiantes restent attachées à la traduction pratique des dimensions théoriques de la formation et ont probablement construit une conception *applicationniste* de la théorie, ce qui les pousserait à inverser le sens de certains

apports pour les rendre plus opérationnels. Michèle semble s'en éloigner lors de son dernier bilan où elle s'intéresse à l'évolution de ses conceptions.

Des acquis centrés sur l'acquisition d'outils pour l'enseignement

Lors de l'analyse des savoirs retenus pour chaque année de formation, ces étudiantes ont traité les objets retenus de la façon suivante :

- À la fin de la première année, la planification est décrite comme un outil d'organisation de l'enseignement et du développement de la pensée de l'enseignant. Cette conception de la planification ne tient pas réellement compte des apprentissages visés, elle est centrée sur la planification de l'enseignement.
- À la fin de la deuxième année, le questionnement métacognitif est un outil pour enseigner. Là encore, ces étudiantes, bien qu'elles fassent des liens entre l'enseignement et les apprentissages des élèves, considèrent les apports du module du point de vue de leur enseignement, des outils qu'elles acquièrent pour enseigner.
- À la fin de la troisième année, ces deux étudiantes retiennent de leur expérience de l'analyse des pratiques l'intérêt du travail en équipe parce qu'il permet la mutualisation des ressources et l'échange de pistes d'action pour résoudre des problèmes rencontrés par l'enseignant.

Ainsi, ces étudiantes ont traversé leur formation sans s'approprier réellement les savoirs théoriques de référence des modules, mais en s'appropriant les outils médiateurs qui visent plus précisément à guider leur action professionnelle ou du moins la part liée à la préparation de cet enseignement. Se former à l'enseignement correspond pour elles à acquérir des outils qu'elles puissent mettre en pratique. Cette conception a probablement été un frein à leur appropriation théorique, mais ne les a pas empêchées de progresser durant leur formation.

Une conception des inégalités de l'ordre du "handicap social"

La tendance à la traduction en prescriptions conduit ces étudiantes à affirmer sous forme de *doxas* certains éléments contraires aux objectifs des modules. Ici, c'est essentiellement le renvoi de la responsabilité des difficultés des élèves à leur famille qui persiste. C'est aussi ces étudiantes qui affirment que lutter contre les inégalités serait utopique et que l'hétérogénéité est constitutive de l'école. Cette conception les empêche d'envisager des alternatives qui intègrent le rôle de l'enseignement dans la construction des inégalités scolaires. La formation ne semble pas avoir réussi à leur permettre de s'approprier des savoirs académiques de référence qui visaient cette compréhension des enjeux de l'enseignement, ni à ébranler cette conception déficitaire à l'égard des élèves en difficulté. Cette conception "ethnocentrique" de l'école empêche souvent les enseignants d'identifier les difficultés cognitives des élèves et les amène à redéfinir leurs objectifs et à abaisser leur niveau d'exigence pour ces élèves en difficulté (Cèbe & Goigoux, 1999).

18.3.3 Les parcours 3 : des parcours entre imitation et soumission

Le tableau ci-dessous résume le parcours des étudiantes concernées ici.

Tableau 28. Synthèse des parcours « entre imitation et soumission»

Etudiante	Fiche 1	Bilan 1	Fiche 2	Bilan 2	Bilan 3
Valérie	Restitution partielle	**a2** Transformer les apports pour justifier pratique	Appropriation partielle	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Anne	Restitution partielle	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	Appropriation partielle + inversion sens	**b2** Des apports comme conseils pour la pratique	**d1** Récit des effets de formation sur son action

Les parcours de Valérie et d'Anne sont caractérisés par leur soumission aux consignes de travail, leur application dans l'effectuation des tâches et leur souci de se former pour devenir de bonnes enseignantes. Ainsi, si leur première fiche de lecture ne montre qu'une appropriation très partielle des contenus de l'ouvrage, voire même une restitution incomplète et sans prise en charge énonciative, elle ne contient pas d'erreurs manifestes ou de contresens importants. Cette restitution semble démontrer la mise en œuvre d'un apprentissage par "imitation" , dans le sens où les étudiantes "font comme" les auteurs, répètent ce qui est dit sans toutefois sembler comprendre le sens de ce qu'elles restituent. Lors de la deuxième fiche, cette restitution fait parfois place à une appropriation. Ceci leur permet de progresser durant leur parcours. La progression la plus surprenante est celle de Valérie qui pourrait presque être considérée comme un parcours remarquable.

Des parcours obéissants

Comme les étudiantes des parcours *savoir-faire à appliquer*, elles ont le souci d'établir des liens entre les apports du module et la pratique enseignante. Ici encore, ce souci *applicationniste* traverse leur parcours. Cependant, à la différence des étudiantes qui se situent dans le registre de l'opinion, elles sont plus « soumises » aux formateurs et ce souci traduit une réelle volonté de rendre opérationnel ce qu'elles ont compris des contenus du module. Toutes deux traduisent ou transforment les contenus du premier module, Valérie pour les faire correspondre à la compréhension qu'elle a de la pratique observée en stage et Anne pour prescrire des pratiques qui traduisent son appropriation en cours des contenus du module. Ces opérations qui transforment les savoirs théoriques de référence semblent indicatrices de processus de formation engagés. Ceci se traduit notamment dans la progression de ces étudiantes entre leurs deux fiches de lecture. Leurs deuxièmes bilans sont de même type que les premiers, mais, cette fois, Valérie traduit les apports du module en prescription, alors qu'Anne assouplit son discours et propose des conseils pour la pratique, exprimés de façon moins prescriptive. Leur dernier bilan est un récit de formation centré sur l'évolution de leur pratique professionnelle.

La posture un peu "scolaire" que ces étudiantes adoptent lors de la rédaction de leur fiche de lecture nous permet d'imaginer que la consigne des bilans, les invitant à faire des liens avec leur stage, a pu générer cette façon de construire leurs bilans en traduisant ce

qu'elles ont retenu en pratiques à mettre en œuvre. Ces traductions sont réductrices, mais rarement en opposition avec les objectifs des modules.

Si ces étudiantes n'établissent pas systématiquement des liens entre enseignement et apprentissage, du moins pas dès leur premier bilan, ces deux dimensions sont toujours présentes. Ceci laisse présager un réel souci des élèves et de leurs apprentissages.

Des acquis qui progressent en direction des apprentissages des élèves

Ces étudiantes ont traité les acquis retenus comme emblématiques de chaque année de la façon suivante :

- À la fin de la première année, la planification est définie du point de vue de l'enseignant. C'est un outil d'organisation de l'enseignement et de développement de la pensée de l'enseignant.
- En revanche, à la fin de la deuxième année, la métacognition est traitée du point de vue des élèves. Elle est définie comme un outil pour apprendre.
- À la fin de la troisième année, les apports de l'analyse des pratiques relevés sont essentiellement liés au travail en équipe. Celui-ci permet la mutualisation non seulement des ressources pour agir, mais aussi des apports théoriques pour analyser les situations.

La progression dans le traitement des acquis décrite ci-dessus est intéressante et démontre un processus de formation qui part du souci d'enseigner, passe par celui que les élèves apprennent et aboutit sur celui de questionner ses pratiques pour éviter l'échec scolaire et maximiser l'impact de ses interventions sur les apprentissages des élèves.

Ainsi, nous pouvons retenir de ces parcours imitation ou soumission le fait que si ces étudiantes ont démarré leur formation en restituant ou "répétant" les apports théoriques du module, cela ne les a pas empêchées de progresser, voire même plus que les autres dans la suite de leur formation. Leurs restitutions balbutiantes, leurs appropriations d'abord maladroites, leurs traductions des apports du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, les ont conduites à construire progressivement des significations proches des objectifs des modules. Ces parcours montrent l'importance d'exiger des étudiantes qu'elles s'approprient des cadres théoriques correctement, même sans tout comprendre. Cette forme d'apprentissage semble favorable à la progression, à l'appropriation progressive des savoirs de référence.

Des traductions pragmatiques des savoirs théoriques de référence

Dans ce groupe d'étudiantes, la tendance à la traduction en prescriptions est aussi présente que dans le groupe précédent. Cependant, ces prescriptions relèvent plutôt du souci de restituer le contenu des modules d'un point de vue pragmatique. Ainsi, la fragilité de certaines appropriations peut conduire les étudiantes de ces parcours à une traduction un peu rigide et réductrice des savoirs académiques en actions à mener, à *faire,* pour enseigner au mieux, sans que ces traductions ne soient à proprement parler des certitudes.

18.3.4 Les parcours 4 : Les parcours négociation

Le tableau ci-dessous résume le parcours des étudiantes classées ici.

Tableau 29. Synthèse des parcours « négociation »

Etudiante	Fiche 1	Bilan 1	Fiche 2	Bilan 2	Bilan 3
Solange	Restitution inversion sens	**d1** Récit des effets de formation sur son action	Appropriation	**b1** Des apports pour prescrire la pratique	**d1** Récit des effets de formation sur son action
Clarisse	Restitution inversion sens	**d1** Récit des effets de formation sur son action	Appropriation partielle	**d1** Récit des effets de formation sur son action	**d1** Récit des effets de formation sur son action

Les parcours de Clarisse et Solange sont caractérisés par la présence importante de négociations de sens avec les savoirs académiques proposés dans leurs fiches de lecture. Nous faisons l'hypothèse que l'expression des tensions révélée par ces opérations cognitives est indicatrice de tensions qui se jouent dans la zone proximale de développement de l'étudiant. Or, c'est justement l'identification et la compréhension des dimensions en tension qui informe le chercheur sur "ce que deviennent les savoirs académiques proposés en formation".

Des parcours qui négocient le sens des savoirs académiques

Comme Michèle et Nathalie (parcours *opinion*), Clarisse et Solange font une place importante à l'expression de leur point de vue en "je" dans leurs fiches de lecture. Ces étudiantes rendent ainsi visibles leurs incompréhensions et les difficultés générées par les malentendus liés à l'injonction d'articuler théorie et pratique. A la différence des deux premières, ces étudiantes n'opposent pas leur opinion à celle des auteurs, mais démontrent un réel effort de négociation entre ce qu'elles avaient construit auparavant, leurs concepts spontanés, et ce que les résultats de recherche des auteurs présentent (concepts scientifiques). Elles semblent ainsi conscientes de leurs désaccords avec les auteurs et nomment les tensions que ces savoirs académiques proposés génèrent chez elles. Ces tensions sont propices à la poursuite de leur formation, puisque ces étudiantes, particulièrement Solange, proposent une deuxième fiche de lecture beaucoup plus aboutie que la première.

Les bilans de ces étudiantes sont des récits de formation, et plus particulièrement des récits des effets de la formation sur leurs actions professionnelles que parfois elles prescrivent et dans lesquelles elles se projettent. Elles convoquent des savoirs académiques de référence pour expliquer ces actions professionnelles. Contrairement aux étudiantes des parcours précédents, elles centrent leur attention à la fois sur les gestes professionnels de l'enseignant et sur leurs liens avec les apprentissages des élèves.

Des acquis qui articulent l'enseignement et les apprentissages des élèves

Ainsi, lorsqu'elles traitent les acquis du module, ces étudiantes le font de la manière suivante :

- En fin de première année, la planification est définie comme un outil d'organisation de l'enseignement au service des apprentissages. Ainsi, dès le début de la formation, le lien entre enseignement et apprentissages est identifié, privilégié.

- En fin de deuxième année, la métacognition est avant tout un outil pour apprendre. Là encore, cet apport du module est investi du point de vue des apprentissages des élèves.
- À la fin de leur formation, en revanche, ces deux étudiantes ne retirent de leur expérience de l'analyse de pratiques que des apports pour l'enseignant (travailler en équipe, mutualiser des ressources et des pistes) et ne traitent pas explicitement des élèves et de leurs apprentissages.

Ainsi, nous retiendrons de ces parcours le fait que ces étudiantes ont conscience des tensions provoquées par l'appropriation des savoirs académiques dès leur première fiche de lecture. Cette posture de formation se retrouve dans tous leurs bilans. En effet, ces étudiantes n'ont pas cessé de relever ce qui les formait, comment elles se formaient et les changements qu'elles ont pu identifier dans leurs actions professionnelles. Cette posture est à relier au fait que ces étudiantes ont démontré leur appropriation des savoirs académiques proposés lors de la production des fiches de lecture. En effet, est-il possible de prendre conscience de sa formation sans cette appropriation ? Contrairement aux étudiantes des parcours précédents, Solange et Clarisse ont montré leur capacité à confronter leurs convictions à d'autres possibles (Bautier et Rochex, 2001).

Des significations négociées au profit des actions de l'enseignant

Chez les étudiantes des parcours *négociation*, les *doxas* pédagogiques sont très rares, à part l'idée persistante que les élèves doivent découvrir le savoir par eux-mêmes et que le rôle de l'enseignant est de questionner et d'aider les élèves à trouver leurs propres stratégies ou à trouver eux-mêmes les concepts scientifiques. Cette conception de l'apprentissage est probablement véhiculée dans d'autres lieux de la formation (didactique, stages) et il est difficile d'en déterminer l'origine.

Ces étudiantes négocient les savoirs théoriques de référence et leur dialogue avec ces derniers leur permet de rendre visibles les tensions provoquées par leur appropriation. Ceci leur permet de construire du sens aux savoirs proposés et de prendre conscience de leur parcours de formation. Ces éléments traitent essentiellement de l'évolution de leur action d'enseignante, de leur pratique en stage.

18.3.5 Parcours 5 : Les parcours appropriation

Le tableau ci-dessous résume le parcours des étudiantes classées ici

Tableau 30. Synthèse des parcours « appropriation»

Etudiante	Fiche 1	Bilan 1	Fiche 2	Bilan 2	Bilan 3
Saskia	Restitution partielle	**c2** Des concepts pour questionner la pratique	Appropriation	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions
Lucie	Appropriation	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	Appropriation	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions	**d2** Récit des effets de formation sur ses conceptions

Les parcours de Saskia et de Lucie sont caractérisés par :

1. l'appropriation des savoirs académiques de référence ;
2. la conscience des processus formation et de l'évolution de leurs conceptions ;
3. l'attention, centrée dès le début de la formation sur la relation entre enseignement - apprentissage ;
4. l'usage qu'elles font des savoirs académiques dans leurs bilans ;
5. la capacité à construire des généralisations à partir de situations particulières secondarisées.

Des parcours de formation

Saskia et Lucie démontrent une réelle appropriation des contenus de l'ouvrage de référence dans leurs deux fiches de lecture. Les thèses sont identifiées, expliquées, et les argumentations des auteurs sont saisies. Leurs textes sont pris en charge du point de vue énonciatif, les apports de l'ouvrage sont "parlés" par les étudiantes. De plus, dans leur deuxième fiche de lecture, ces étudiantes se ressaisissent de ces apports pour se projeter dans leur pratique future.

Les bilans de ces étudiantes sont des récits de formation qui convoquent des concepts scientifiques traités dans les modules pour analyser des situations issues de leur pratique ou de celle de leur praticien, et qui décrivent les effets de la formation sur leurs conceptions. Comme les étudiantes des parcours *négociation*, ces étudiantes se décrivent "se formant". De plus, leur attention dans les bilans est, dès le début de leur formation, centrée sur la relation entre l'enseignement et les apprentissages des élèves.

Ces étudiantes font réellement usage des concepts scientifiques dans leurs textes. Elle semble avoir construit un rapport à la théorie *conceptualiste.* Les savoirs académiques sont des outils pour penser, comprendre ou conceptualiser la pratique. Est-ce la profondeur de leur appropriation des savoirs académiques qui le leur permet ou est-ce leur rapport à la théorie qui est favorable à l'appropriation de ces savoirs ? Dans tous les cas, ceci montre que l'usage de concepts scientifiques pour comprendre des phénomènes pratiques semble rendu possible par leur appropriation.

Des acquis au service des apprentissages des élèves

L'analyse du traitement des acquis du module montre que ces étudiantes le font de la façon suivante :

- À la fin de la première année, elles définissent la planification comme un outil au service des apprentissages. Ainsi, dès le début de leur formation, elles s'approprient les outils proposés en saisissant leur finalité.
- À la fin de la deuxième année, la métacognition est envisagée par ces étudiantes comme un outil au service du développement de l'autonomie de l'apprenant.
- Enfin, elles terminent leur formation en retirant de leur expérience de l'analyse des pratiques des éléments liés au dispositif, tels que l'importance du travail en équipe et de la mutualisation des ressources, et décrivent comment ce dispositif leur a permis de développer une posture professionnelle.

Ainsi, ces étudiantes construisent des significations à la fois en faisant usage de leurs appropriations théoriques pour questionner leurs conceptions ou pour problématiser des situations issues de la pratique, et à la fois pour construire des savoirs à partir de l'analyse de situations pratiques. Elles explorent dans leurs textes différents possibles de la pensée et se ressaisissent tant des apports théoriques que des apports pratiques de la formation (Bautier & Rochex, 2001). Ces étudiantes semblent avoir débuté leur formation en maîtrisant des outils de pensée qui leur permettaient de profiter de leur formation.

Ce parcours de formation leur a permis de construire les savoirs visés par les modules concernés. Leurs conceptions et leur appropriation des savoirs proposés correspondent aux objectifs visés par une formation qui tente de participer à la lutte contre les inégalités scolaires. Ce qui demeure énigmatique, c'est qu'elles ne représentent que deux des quatorze étudiantes dont le parcours a été analysé ici, trois si on ajoute Cécile dont la première année de formation laissait présager un parcours de même type. Si ces étudiantes bénéficient plus que d'autres des apports de la formation parce qu'elles ont acquis les outils qui leur permettent de se former, il devient alors urgent de se questionner sur l'aide à offrir aux étudiants en début de formation pour qu'ils acquièrent les outils requis par la formation.

La secondarisation comme mode privilégié de construction de significations

Chez les étudiantes des parcours *appropriation*, nous n'avons pas relevé de *doxas* pédagogiques. Dès le début de leur formation, elles semblent maîtriser les outils cognitifs qui leur permettent de construire de nouvelles généralisations à partir des savoirs théoriques proposés. Il en est de même lorsqu'elles analyse des situations issues de la pratique qu'elles secondarisent et analysent en faisant usage de concepts proposés dans le module. Enfin, cette posture de secondarisation se retrouve aussi dans leur capacité à décrire leurs processus de formation et à identifier l'évolution de leurs conceptions.

18.4 Ce que nous enseignent ces parcours

Nous cherchions à mieux comprendre comment les futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité s'approprient les savoirs théoriques proposés dans les modules sur l'enseignement et l'apprentissage. L'identification de ces parcours nous permet d'y répondre, du moins en partie.

Les cinq parcours décrits ci-dessus permettent de montrer de grandes différences dans l'appropriation et l'usage des savoirs académiques de référence par les étudiantes.

18.4.1 Quels savoirs s'approprient-elles et pour quel usage ?

Cinq étudiantes ne démontrent aucune appropriation des savoirs académiques proposés dans les modules concernés par cette recherche. Il s'agit des étudiantes décrites dans les parcours de formation 1 : *savoir-faire à appliquer.* En effet, ces étudiantes n'ont ni identifié, ni restitué les contenus de l'ouvrage de référence lors de la production des fiches de lecture. Ces mêmes étudiantes ne convoquent aucun concept scientifique dans leurs bilans. Ainsi, elles semblent traverser leur formation sans s'approprier de savoirs académiques, même si deux d'entre elles terminent leur formation et obtiennent le titre d'enseignante.

À l'autre extrémité des parcours décrits ci-dessus, trois étudiantes, celles des parcours 5 : *appropriation,* semblent parcourir leur formation sans difficulté, s'appropriant

les savoirs académiques proposés et faisant usage de ces apports théoriques dans leurs analyses de situations. Ces étudiantes identifient et s'approprient tous les éléments attendus lors des fiches de lecture. Dans leurs bilans, elles convoquent de nombreux concepts scientifiques et outils proposés dans les modules dont elles font usage dans leur analyse des situations observées ou menées dans les stages. Le développement de leurs acquis de formation accorde une place importante aux enjeux d'apprentissage des élèves. De plus, non seulement ces étudiantes s'approprient en profondeur les savoirs académiques proposés, mais elles ont conscience de leur formation et des effets de cette dernière sur l'évolution de leurs conceptions.

Entre ces deux profils de parcours, six étudiantes s'approprient partiellement et de façon irrégulière les savoirs académiques proposés dans les modules. Elles accomplissent des parcours moins linéaires, mais riches d'informations pour qui tente de mieux comprendre comment et où se jouent les enjeux de progression et les obstacles à la formation. Ainsi, nous retiendrons les quelques éléments décrits ci-dessous.

Si toutes les étudiantes des parcours 2, 3 et 4 ne se sont que partiellement approprié les contenus de l'ouvrage de référence lors de leur première fiche de lecture, certaines d'entre elles progressent nettement dans la nature de leur appropriation lors de la deuxième fiche, alors que d'autres pas. Ainsi, nous avons pu montrer que :

- la présence d'un discours en "je" dans les premières fiches de lecture n'était pas sans influences dans cette progression. Les étudiantes pour qui l'utilisation du "je" relève du registre de l'opinion inversent le sens des résultats de recherche proposés par les auteurs de l'ouvrage, tant dans leur première fiche de lecture que dans leur deuxième. A l'inverse, les étudiantes dont l'utilisation du "je" relève de la négociation progressent très nettement entre ces deux fiches.
- les étudiantes qui ne font que restituer partiellement les contenus de l'ouvrage dans leur première fiche de lecture, un peu scolairement soit, mais sans erreurs manifestes, progressent réellement dans la nature de leur appropriation des savoirs académiques contenus dans l'ouvrage de référence lors de leur deuxième fiche de lecture.

Les étudiantes des parcours *opinion* ne convoquent que peu de concepts scientifiques dans leurs bilans. En revanche, elles s'approprient des outils pour enseigner, ce qui semble restreindre leur formation à l'acquisition de ces outils. Le traitement des acquis qu'elles produisent dans leurs bilans est toujours construit du point de vue de ce qui est à *faire* par l'enseignant.

Les étudiantes des parcours *négociation* explorent des concepts scientifiques proposés dans les modules, elles en saisissent le sens et négocient, souvent explicitement, les significations qu'elles construisent. Les acquis qu'elles traitent dans leurs bilans font souvent référence aux concepts scientifiques proposés dans les cours et aux outils travaillés dans les séminaires. Ces savoirs sont toujours réinvestis du point de vue des apprentissages des élèves.

Les étudiantes des parcours *imitation-soumission* ne convoquaient pas de savoirs académiques dans leur premier bilan. Elles progressent dans leurs bilans comme dans leurs fiches de lecture, puisqu'elles convoquent plusieurs concepts scientifiques dans leur deuxième bilan. De plus, à cette progression s'ajoute le déplacement de leur attention des

actions de l'enseignant vers les apprentissages des élèves, et même vers la relation enseignement-apprentissage à la fin de leur formation.

Les différents éléments décrits ci-dessus nous questionnent quant aux exigences de la formation du point de vue de l'appropriation de savoirs académiques. En effet, la restitution, même partielle et scolaire, d'éléments théoriques, semble plus profitable à la poursuite de la formation que le débat d'opinions que certaines étudiantes se sont crues autorisées à mener dans leurs fiches de lecture. Nous y reviendrons dans le chapitre sur l'évolution du module de première année.

18.4.2 Nommer des acquis, transformer ou s'approprier des savoirs

L'analyse des bilans et de leur évolution a montré que les étudiantes qui se contentent de nommer leurs acquis comme s'il s'agissait simplement d'augmenter leurs connaissances ou d'acquérir de simples savoir-faire à appliquer ne progressent pas dans leur formation. Leurs bilans sont toujours de même nature, elles n'y convoquent pas de savoirs académiques et se réfèrent à la pratique en stage uniquement pour donner la preuve de cette acquisition ou de la validité des connaissances retenues. Ces étudiantes sont en difficulté dans leur formation, la plupart d'entre elles se retrouvent face à un échec définitif durant leur parcours. Cette conception de l'apprentissage *en surface* ne leur permet pas réellement de se former.

Les étudiantes qui s'approprient *en profondeur* les cadres théoriques proposés font usage de ces concepts scientifiques dans leur analyse et leur compréhension des phénomènes liées à l'enseignement – apprentissage. Ces étudiantes démontrent non seulement leur appropriation des savoirs académiques, mais aussi leur capacité à secondariser les situations tirées de la pratique pour construire des généralisations transférables dans d'autres situations. C'est aussi ces mêmes étudiantes qui se voient se former et qui ont conscience de l'évolution et des changements que la formation provoque au niveau de leurs conceptions initiales. Enfin, les mêmes étudiantes centrent leur attention sur la relation enseignement-apprentissage et qui mesurent l'impact des pratiques sur la réussite ou non des apprentissages des élèves.

Toutes les autres étudiantes abordent, durant les deux premières années de formation, les savoirs académiques proposés en leur faisant subir des transformations : pour les faire correspondre à leur compréhension de la pratique ou pour les traduire en prescriptions ou conseils pour la pratique. Toutes ces étudiantes produisent un dernier bilan qui fait le récit de leur formation et dans lequel elles identifient des changements consécutifs à la formation, plutôt sur le plan de leurs actions professionnelles. Le fait d'aborder les savoirs académiques proposés avec une posture qui vise à les transformer pour se les approprier est le signe d'un processus de formation engagé. Toutes ces étudiantes (à l'exception de Nicole) progressent, à des degrés divers, et s'approprient, au moins partiellement, les savoirs proposés. Il semble ainsi que ces transformations fassent partie du processus de formation. Cependant, les formateurs devraient rester attentifs au fait que certaines de ces transformations, particulièrement quand elles deviennent des *doxas* pédagogiques, peuvent se cristalliser et faire obstacle à la poursuite de la formation. Comme nous l'avons relevé plus haut, il semble que la restitution partielle des contenus d'un ouvrage soit plus propice à la poursuite d'une appropriation des savoirs académiques qu'il contient que le fait de les considérer comme de simples opinions auxquelles l'étudiante peut opposer ses propres conceptions.

Enfin, nous relèverons que les étudiantes qui passent, à un moment ou à un autre, par la production d'un bilan rempli de traductions en prescriptions pour la pratique, progressent dans la suite de leur formation, à l'exception de Nicole, qui est d'ailleurs la seule à produire deux fois de suite un bilan de ce type. Cette façon d'aborder les savoirs académiques semble relever d'une forme un peu réductrice de tentative d'appropriation des savoirs. Cependant, celle-ci n'empêche pas ces étudiantes de progresser, bien qu'elles abordent la formation dans une perspective souvent pragmatique, à la recherche de pistes pour agir.

Seules les étudiantes qui s'approprient les savoirs académiques dès le début de la formation construisent des significations en adéquation avec les enjeux des premiers degrés de la scolarité et font usage de ces savoirs pour comprendre, analyser et conceptualiser les phénomènes de la pratique.

18.4.3 Construire des outils de pensée ou des certitudes

Nous cherchions aussi à mieux saisir ce que les étudiantes font de savoirs académiques proposés dans la formation, si elles construisent des outils de pensée ou les transforment en certitudes, en allant-de-soi normatif. Ainsi, nos analyses ont montré que le risque de construction de *doxas* était bien plus élevé chez les étudiantes qui ne s'approprient pas ces savoirs académiques et chez celles qui considèrent les apports théoriques de la formation comme des opinions au même titre que leurs propres conceptions. Cette dimension de nos analyses peut se résumer ainsi :

- Les étudiantes des parcours *savoir-faire à appliquer* construisent de nombreuses *doxas* ou cristallisent les conceptions avec lesquelles elles sont entrées en formation.
- Les étudiantes de parcours *opinion* restent souvent campées sur leurs conceptions initiales et traduisent les apports de la formation en prescriptions qui souvent valident ces conceptions. Dans le cadre qui nous intéresse, ces étudiantes ont surtout construit ou maintenu une vision déficitaire à l'égard des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Elles n'intègrent pas dans leurs conceptions le rôle des pratiques enseignantes dans la construction des difficultés de certains élèves.
- Les étudiantes des parcours *imitation-soumission* traduisent souvent les apports de la formation en prescriptions, mais de façon à concrétiser ces savoirs académiques, à les rendre opérationnels, à tenter de trouver des pistes pour agir "juste". Ceci pose problème parce que cette posture les conduit à des conceptions réduites et peu conceptuelles des dimensions théoriques, mais ne favorise pas particulièrement la construction de *doxas* pédagogiques.
- Les étudiantes des parcours *négociation* ne construisent en général pas de *doxas* pédagogiques, si ce n'est qu'on retrouve dans leur discours l'idée récurrente que les élèves devraient découvrir les savoirs par eux-mêmes. Nous posons l'hypothèse que cette conception est portée par d'autres partenaires de la formation et qu'il est difficile avec nos données d'en identifier la source.
- Les étudiantes des parcours *appropriation* ne construisent pas de *doxas* pédagogiques. Leurs projections dans leur pratique future sont toujours empreintes de discussion, de distance critique et ne-sont jamais de l'ordre de la prescription ou de la marche à suivre.

Encore une fois, l'appropriation en profondeur de savoirs académiques, de concepts scientifiques, semble être un réel garde-fou contre la construction de ces *doxas* peu propices à la lutte contre les inégalités scolaires.

Bien que ce discours puisse ressembler à une lapalissade, la logique des compétences professionnelles dans laquelle s'inscrit la formation des futurs enseignants à la HEP Vaud, et plus particulièrement l'injonction de n'évaluer que ces dernières, a eu pour conséquence de limiter les exigences en matière d'appropriation de ressources théoriques chez les étudiants. En effet, cette logique a conduit les formateurs à privilégier presque exclusivement la forme de certification par dossier, c'est-à-dire au travers d'un discours de l'étudiant démontrant la mise en œuvre de ces compétences dans la pratique. Comme nous le montrerons au chapitre suivant, ces exigences peuvent avoir un effet sur les postures que les étudiantes adoptent par rapport à l'usage des concepts scientifiques. Ainsi, cette recherche nous permet de poser une nouvelle hypothèse, à savoir que l'amélioration des appropriations théoriques des étudiants constitue une réelle protection contre la construction de ces *doxas* génératrices de pratiques différenciatrices.

18.4.4 Évolution de la centration de l'attention

Un des objectifs centraux des modules concernés par cette recherche est de progressivement centrer l'attention des étudiantes sur les apprentissages des élèves et sur la relation entre enseignement et apprentissage.

La description des parcours type a montré que cette centration ne changeait pas réellement au cours de la formation. Les étudiantes des parcours *savoir-faire à appliquer* restent centrée sur ce qui est à faire, celle des parcours *négociation* abordent dès la fin de leur première année de formation l'enseignement dans la perspective des apprentissages des élèves et les étudiantes des parcours *appropriation* sont toujours centrées sur la relation enseignement-apprentissage. Seules les étudiantes des parcours *opinion* et des parcours *imitation-soumission* progressent de ce point de vue, et ces dernières plus que les autres.

Nous avons pu montrer que le déplacement de l'attention vers les apprentissages des élèves et la relation enseignement-apprentissage apparaissait en même temps que les indices d'appropriation des savoirs académiques et que la capacité des étudiantes à secondariser, interroger, problématiser les phénomènes de la pratique.

Ainsi, au moins deux hypothèses s'offrent à nous. La première, la plus simple serait que les étudiantes entrent en formation avec des conceptions qui n'évoluent guère et que ces dernières sont liées à leur maîtrise des outils de pensée requis par la formation. La deuxième, plus en cohérence avec cette recherche, serait que le travail en lien avec la première fiche de lecture et d'autres contenus abordés en première année a permis aux étudiantes qui s'approprient les savoirs académiques de centrer au plus vite leur attention sur les dimensions visées par les modules. Ce qui donne du poids à cette hypothèse est le fait que les étudiantes qui progressent sont justement celles qui s'approprient, bien que plus lentement, ces savoirs académiques.

Ceci nous conduit à postuler que la formation devrait agir sur au moins deux dimensions : permettre au plus grand nombre d'étudiants de s'approprier ces savoirs académiques et veiller à ce que l'attention des étudiants soit le plus tôt possible centrée sur les apprentissages et la relation enseignement-apprentissage.

18.4.5 L'évolution des conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité

Nous avons identifié au tout début de ce travail un certain nombre de conceptions avec lesquelles les futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité entraient en formation. Nous avons relevé que ces étudiantes choisissaient cette profession par attirance pour les activités propres à ces degrés et pour l'absence d'objectifs prescrits et d'évaluation formelle. Nous avons aussi montré que leurs conceptions de l'enseignement relevaient de qualités telles que la patience, la créativité ou le sens de l'organisation. Pour ces étudiantes, l'objectif principal de ces premiers degrés est la socialisation et la modalité d'apprentissage privilégiée est la découverte. Enfin, leur conception de l'apprentissage laisse transparaître une posture attentiste ou maturationniste, selon laquelle le rôle de l'enseignant se limiterait à proposer des expériences variées aux élèves.

Les analyses présentées dans ce travail ont montré la persistance de certaines de ces conceptions, particulièrement chez les étudiantes qui ne s'approprient pas de savoirs académiques. C'est particulièrement dans l'expression de *doxas* pédagogiques que nous les avons retrouvées. Ainsi, l'absence d'appropriation de savoirs académiques semble empêcher les étudiantes de faire évoluer ou de modifier les conceptions avec lesquelles elles sont entrées en formation. Elles n'ont même pas conscience de leurs désaccords avec les résultats de recherche proposés dans les modules. Pareillement, le fait de considérer les savoirs académiques comme des opinions conduit les futures enseignantes à les considérer comme des choix que peut faire ou pas l'enseignant : chacun enseigne donc selon le modèle qui lui convient.

Comme évoqué plus haut, la conception qui véhicule l'idée que l'apprentissage doit faire l'objet d'une découverte, que l'élève doit trouver le savoir par lui-même, semble très persistante. En effet, on la retrouve même chez les étudiantes qui effectuent un parcours sans difficulté, qui négocient le sens des savoirs qu'elles construisent et qui sont généralement conscientes des dissensions entre leurs conceptions et les savoirs académiques proposés.

En revanche, là encore, les étudiantes des parcours *imitation-soumission* évoluent, comparativement plus que les autres, quoiqu'elles terminent leur parcours en se centrant sur les changements consécutifs à la formation sur leurs actions professionnelles, plus que sur leurs conceptions.

L'autre catégorie de conceptions avec lesquelles les futures enseignantes entrent en formation relève de leur rapport à la formation. Nous avons montré au début de cette recherche que les étudiantes attendent que la formation leur propose des savoirs *utiles* et *applicables* dans leur pratique. Or, nous défendons l'importance de leur permettre de construire un rapport aux savoirs académiques qui leur permette de les considérer comme des outils de pensée et de développement. Il paraît essentiel, tant pour leur formation que pour leur enseignement, que les étudiants puissent saisir en quoi l'appropriation de savoirs académiques permet de comprendre, changer de point de vue, de conceptualiser ou encore de rendre conscientes leurs conceptions spontanées.

Nos analyses du rapport que les étudiantes entretiennent avec les apports théoriques de la formation ont permis de montrer que seules celles qui se sont approprié en profondeur des savoirs académiques font usage de ces concepts scientifiques pour

construire des généralisations à partir des phénomènes observés dans leur pratique ou pour porter un regard critique et effectuer une analyse argumentée de ces phénomènes.

La plupart des étudiantes cherchent à transformer les apports théoriques de la formation en actions à mener, plus ou moins prescriptives, voire en *doxas* pédagogiques. Nous avons vu que ceci ne les empêchait pas de progresser, mais cette conception du rôle de la théorie semble ainsi confirmée. Il est toutefois intéressant de relever que certaines étudiantes, notamment celles des parcours *imitation-soumission* qui traduisent souvent les apports du module en prescriptions pour la pratique, sont justement celles qui relèvent dans leur troisième bilan leur manque de maîtrise de certains concepts scientifiques qui leur permettraient d'approfondir leurs analyses de pratiques.

Ainsi, ces quelques éléments ouvrent des voies ou des pistes pour repenser une formation qui permettrait de construire non seulement des outils de pensée, mais aussi une conscience de ce que ces outils permettent. Car il est difficile d'imaginer qu'un enseignant, qui n'aurait jamais saisi, éprouvé et pris conscience de ce que les savoirs offrent comme possibles de la pensée, ou de la saveur de ces savoirs pour reprendre l'expression d'Astolfi (2008), puisse permettre à ses élèves de le construire.

18.5 Parenthèse de la formatrice

Je ne vais pas revenir sur les différents éléments évoqués tout au long de ces parenthèses de la formatrice, au risque de me répéter. Je relèverai essentiellement deux éléments, sources de difficultés dans la réalisation de cette recherche en lien avec ma double casquette. Le premier tient à la gestion de la prise de conscience des limites de mes interventions et le deuxième au décalage entre les actions de formation que je mène aujourd'hui et celles d'où sont issues les données de cette thèse.

Dans le cas de la première de ces difficultés, c'est la chercheuse qui perturbe le travail de la formatrice. En effet, plus les analyses avancent, plus je prends acte des limites de nos interventions de formation. La plupart des étudiantes s'approprient bien des savoirs et déclarent des changements soit au niveau de leurs pratiques, racontées ou projetées, soit au niveau de leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage. Cependant, les données ne permettent pas d'inférer des effets sur leur pratique future. De plus, la forme particulière du bilan invite les étudiantes à rester à un niveau assez général et ne me permet pas de valider leur centration et leur compréhension des apprentissages dans une situation donnée ni l'impact des apprentissages sur leur enseignement. Je souhaite par exemple à l'avenir provoquer des traces, des productions, qui traitent plus précisément d'une situation d'enseignement-apprentissage et qui me permettent de mieux situer les étudiants dans l'usage qu'ils font des apports théoriques pour analyser, comprendre ou conceptualiser ces phénomènes. Quand je dis que la chercheuse a perturbé la formatrice, c'est, dans ce cas, parce que je me suis retenue d'aller dans ce sens pour arriver à garder mon attention sur les données choisies. Je me suis empêchée de provoquer ces nouvelles traces parce qu'elles allaient encore plus ralentir mon processus de thèse.

Dans le cas de la deuxième difficulté, c'est la formatrice qui dérange la chercheuse. C'est le miroir de ce que je viens d'expliquer ci-dessus. En effet, les modifications apportées aux modules de l'équipe dans laquelle je travaille m'ont ralentie sur au moins deux points : une difficulté croissante à m'intéresser aux données issues d'interventions

"dépassées" et une envie perpétuelle de modifier mes cadres d'analyse pour répondre aux nouvelles questions que se pose la formatrice.

PARTIE VI

Apports pour la formation des enseignants

19 Des effets de la modification du dispositif de première année

Avant d'en venir aux interprétations et à la discussion des résultats présentés plus haut, nous souhaitons ajouter ici un chapitre de résultats issus d'une recherche réalisée parallèlement à la thèse. Il s'agit de la comparaison des réponses à une même question d'examen du premier module entre les étudiants de la thèse et des étudiants de la volée qui a commencé deux ans plus tard. Cette nouvelle volée a suivi un module dont le dispositif a été adapté en regard des résultats de nos analyses et les effets de ce nouveau dispositif nous semblent compléter judicieusement cette thèse.

Chaque année, notre équipe analyse un certain nombre de données dans le but de mesurer l'impact de ses dispositifs de formation. En ce qui concerne le module de première année, nous retenons régulièrement :

a. Les critiques formulées par les étudiants dans les questionnaires évaluation qualité[31]. Lors de cette évaluation, les étudiants de la volée concernée par cette recherche ont focalisé leurs critiques sur le manque de lien entre la théorie et la pratique ainsi que sur l'inutilité de ces théories.

b. Les réponses à un questionnaire spécifique[32], élaboré par l'équipe de formateurs du module à partir de la définition de la clarté cognitive formulée par Bernardin (2002) à partir de Downing et Fijalkow (1984), à savoir le fait que l'apprenant sache qu'il apprend, ce qu'il apprend, comment il l'apprend et pourquoi il l'apprend. L'analyse des réponses à ce questionnaire a été effectuée à l'aide des travaux de Quifang & Nagle (1996) qui identifient des niveaux d'apprentissage à partir des conceptions des étudiants. Ces auteurs distinguent deux niveaux d'apprentissage qu'ils relient à six conceptions possibles. Ainsi, les réponses des étudiants ont été classées dans ces six catégories de conceptions :

   - l'apprentissage en surface :
     - augmenter ses connaissances (*j'ai appris le guidage, la métacognition),*
     - mémoriser et reproduire (La *zone proximale de développement constitue le lieu où l'apprentissage est le plus efficace),*
     - appliquer (*il faut être attentif à..., il faut éviter les malentendus, il faut prendre en compte la zone proximale de développement),*

[31] Les questionnaires qualité sont anonymes et réalisés par l'institution. Ils sont utilisés systématiquement pour évaluer chaque module de la formation. Ils portent notamment sur le degré de satisfaction des étudiants, sur l'atteinte des objectifs et sur les modalités de formation. Par ailleurs, des questions ouvertes permettent aux étudiants de relever les points positifs ou négatifs du module évalué.

[32] Ainsi les étudiants ont répondu aux questions suivantes :
Q1 : « ... ce que vous avez appris » : nommez les 3 principaux apprentissages réalisés dans le cadre du module.
Q2 : « ... comment avez-vous appris » ; identifiez les éléments qui ont aidé ces apprentissages et ceux qui au contraire n'ont pas fait sens.
Q3 : « ... pourquoi avez-vous appris » : identifiez les effets de ces apprentissages sur votre posture d'enseignant.

- l'apprentissage en profondeur :
    - comprendre (*j'ai compris l'importance d'un lexique propre à chaque discipline),*
    - voir quelque chose d'une autre façon (*je suis étonnée de voir remises en cause toutes les pratiques que j'ai pu observer lors de mes stages),*
    - changer en tant que personne (*désormais, je vais souvent me remettre en question).*

c. Les bilans de formation rédigés par les étudiants à la fin du module. Dans ces bilans, il leur est demandé de développer deux acquis du module et de les articuler avec leur expérience en stage. Ces productions sont analysées ici du point de vue de leur contenu, des savoirs auxquels les étudiants se réfèrent et surtout de la centration de leur attention (sur l'enseignant comme personne ou comme professionnel, sur l'élève, sur les contenus, sur les processus d'apprentissages ou encore sur la relation enseignement apprentissage).

d. Les réponses à une question d'examen où il était demandé d'expliquer une citation de Schneuwly (2008)[33] , de l'illustrer, de la commenter et d'établir des liens entre cet extrait et un élément observé ou mis en œuvre dans le cadre du stage. Ces réponses ont été analysées avec comme cadre de référence les travaux de l'équipe ESCOL (par exemple, Bautier & Goigoux, 2004) sur la *secondarisation.*

19.1 Analyse de la volée 2008/2009

L'analyse des questionnaires spécifiques a permis d'identifier que les apprentissages décrits par les étudiants relevaient très souvent de l'apprentissage en surface (augmenter ses connaissances et appliquer), que les acquis étaient décrits du point de vue de leur application pratique et des observations de changements du point de vue du *faire* et que ce qui a permis ces apprentissages relevait essentiellement des outils médiateurs proposés dans les séminaires.

De plus, dans ces questionnaires, les étudiants évaluent LEUR propre pratique souvent en termes de juste ou faux et quand ils relèvent des changements dans leur conception du métier, c'est essentiellement dû à la prise de conscience du travail invisible de l'enseignant, qu'ils n'avaient pas anticipé (préparation des cours).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons ajouté à ces constats nos analyses des réponses à l'examen certificatif. Celles-ci ont montré une faible appropriation des concepts proposés dans le cours et les lectures, ainsi qu'une grande difficulté à utiliser ces concepts dans l'analyse des expériences pratiques relatées. Dans les exemples tirés de cette volée, nous avons pu relever une forme de plaquage de concepts dont on ne peut pas toujours identifier l'origine. Les étudiants convoquent des termes qui ne sont pas nécessairement reliés au sujet de la question. Ces éléments "théoriques" sont maladroitement juxtaposés avec des éléments tirés de l'observation de la pratique. Cette dernière est d'ailleurs présente sous la forme de récit ou même d'anecdote. On retrouve là, cette logique *d'anecdotisation* décrite par Bautier et Rochex (2004) au sujet des étudiants en difficulté.

[33] *« L'enseignement/apprentissage scolaire [...] n'est efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'enfant et travaille sur des savoirs et savoir-faire dont les bases psychiques ne sont pas encore développées, ne sont pas encore arrivées à maturité. »* (p. 47)

Par exemple Anne propose cette réponse :

> *J'ai pu observer quelques situations-problèmes en classe de stage enfantine. En mathématiques par exemple. A partir d'une feuille de papier et d'une paire de ciseaux, les élèves, par groupe de deux, doivent former une maison en 3D. Ceci a suscité une sorte de conflit cognitif par rapport à leur représentation des maisons (2D). Ce conflit devrait pousser les élèves à une réflexion, une réorganisation de leurs pensées. Ainsi, le développement se "développe". Il n'est pas possible de faire entrer un élève en conflit cognitif si il ne possède pas de bases. Cela voudrait dire que la zone proximale de développement serait trop éloignée du développement de l'élève, ainsi, il ne progresserait pas/peu. Vygotski relève bien l'importance qu'il ne faut pas devancer le développement à n'importe quel moment (p. 48). Pour en revenir aux bases de l'élève, avant le conflit cognitif, il devait savoir ce qu'était une maison. Pour lui le dessin de la maison est en 2D mais il vit dans une maison qui n'est pas plate. Pour que ces bases psychiques arrivent à maturité, il faut qu'il en possède.*

Sur le fond, l'analyse des réponses à l'examen laisse émerger une compréhension fort réduite de la zone proximale de développement, à savoir qu'elle correspondrait au fait que l'enseignant enseigne des savoirs que les élèves "ne savent pas encore". Sur la forme, seules les réponses de Louise, Saskia et Cécile démontrent une compréhension et un usage des concepts convoqués par Schneuwly pour analyser une situation issue de la pratique.

De plus, on retrouve dans ces copies certaines des *doxas* dont nous avons abondamment parlé plus haut, le plus souvent, la conception que l'élève doit découvrir tout seul le savoir (Nathalie, Clarisse et Solange). Enfin, les concepts reliés à ceux proposés par Schneuwly sont très variés et ceci démontre soit une faible compréhension de la théorie de Vygotski (situation problème, conflit cognitif, représentations) soit la construction d'amalgames entre deux éléments théoriques issus de cadres différents (et probablement de modules différents).

19.2 Évolution du module

Aux réponses à ce questionnaire se sont ajoutées nos analyses présentées ici. Ces différents éléments ont encouragé l'équipe de module à entreprendre des modifications profondes du dispositif de formation. Le pari a été fait de construire et d'assumer la rupture entre les apports théoriques du module et la pratique émergente des étudiants débutants (Clerc & Ducrey, sous-presse), rupture potentiellement génératrice de développement (Vygotski, 1934/1985). Avec Schneuwly (2008), nous pensons que la formation se doit d'assumer les ruptures imposées par un enseignement systématique et d'en faire des leviers du développement d'un contrôle conscient et volontaire des processus de pensée des étudiants.

Ainsi, nous avons agi :

- sur le contenu du cours magistral et provoqué une première rupture avec la pratique. Aujourd'hui, le cours magistral présente un choix restreint de cadres théoriques[34] et

[34] Dans cette version du module, nous avons retenu les cadres théorique suivants : l'approche historico-culturelle, la théorie de la variation de Marton, la métacognition, la construction des inégalités scolaires et quelques apports des sciences cognitives.

demande aux étudiants de s'approprier ces derniers "en profondeur" sans chercher à établir des liens avec LEUR pratique, effectuée et observée en stage auprès d'enseignants experts. Ces cadres théoriques sont proposés comme des offres de signification et non plus comme un éventail d'informations issues des sciences de l'éducation. Le choix des théories s'est fait dans l'intention de favoriser le développement des étudiants et plus particulièrement pour provoquer une prise de conscience quant au rôle de l'enseignant et des savoirs dans les apprentissages et le développement des élèves.

- au niveau des modalités de formation. Les séminaires ne prennent plus appui sur la pratique des étudiants novices, mais guident les étudiants tant dans leur appropriation des cadres théoriques proposés que dans l'analyse d'éléments issus DES pratiques. Si dans la première version du module, les étudiants devaient ramener des récits de leurs expériences, actuellement ce sont les formateurs qui proposent des tâches ou des protocoles d'interaction ne concernant pas directement les étudiants.
- par la suppression des consignes de stage. Dans la version du module présentée ici, les étudiants devaient planifier, mettre en œuvre, faire le récit et analyser leur pratique balbutiante. Ces tâches renforçaient leur conception *applicationniste* de la théorie et les mettaient souvent dans la situation délicate (et parfois impossible à concrétiser) de démontrer leur soumission aux prescriptions des formateurs. Actuellement, il n'y a plus de consigne de stage dans ce module de première année.
- au niveau de la certification. Dans le souci de répondre à la prescription d'évaluer les étudiants en regard d'un référentiel de compétences, nous avions opté pour des dossiers comportant la planification conforme aux modèles proposés dans le séminaire, le récit visant à prouver que la situation avait bien été mise en œuvre et l'analyse *a posteriori* de cette situation. Cette formule mettait les étudiants dans une situation paradoxale, puisqu'ils devaient à la fois répondre aux exigences de leur praticien-formateur qui évaluait leur stage et aux exigences parfois contradictoires des formateurs du module qui évaluaient leur dossier. Aujourd'hui, les étudiants sont soumis à deux examens écrits, un examen de connaissances au terme du premier semestre et un examen d'analyse de tâches à l'aide des outils théoriques proposés par le module à la fin du deuxième semestre.

Le tableau ci-dessous résume les différences entre la version du module qu'ont suivi les étudiants de la cohorte dont il est question dans cette recherche et la version actuelle du module :

Tableau 31. Evolution du module

	Module 2008/2009	**Module 2010/2011**
Apports théoriques	Nombreux et superficiels. Visée panoramique et sans "formatage"	Peu de cadres traités en profondeur Visée : offres de significations
Modalités de formation	Activités exemplaires ou "pour de vrai" et liens avec des éléments théoriques Convocation et appui permanents de/sur la pratique des étudiants novices Cours magistral avec "activités" visant les liens avec la pratique Séminaire "travaux pratiques" : planification et analyse de situations menées par les étudiants	Appropriation de la théorie par un travail de lecture et d'écriture pour analyser des dimensions précises de l'enseignement apprentissage objets, tâches, interactions, ... Convocation et appui de/sur LES pratiques Cours magistral assumant la théorie comme ayant un intérêt en soi Séminaire : guidage de l'appropriation des cadres théoriques (notamment au travers de séminaires de lecture)
Liens cours-stages	Consignes de stage : mise en œuvre de situations planifiées dans le module (visée applicationniste), puis restitution sous forme de récit et analyse a posteriori (visée vérificatrice)	Absence de consignes de stage et de compte-rendu Le lien avec la pratique (pas celle des étudiants) se fait seulement sur des dimensions précises de la pratique : objets d'apprentissage, tâches, interactions enregistrées
Certification	Dossier : planification, mise en œuvre (récit) et analyse d'une situation réellement menée en stage Et un examen de connaissances	Deux examens écrits : - connaissances théoriques - analyse de tâches tirées des pratiques

De plus, l'équipe de formateurs a mis en œuvre des dispositifs d'accompagnement et de guidage de la lecture d'ouvrages de référence, comme le chapitre 6 de *Pensée et langage* de Vygotski (Clerc & Ducrey, sous-presse).

Pour mesurer les effets du nouveau dispositif, nous avons reposé aux étudiants lors de l'examen certificatif, la même question que celle qui avait été posée aux étudiants de la volée concernée par cette thèse. Il leur était demandé de reformuler une citation de Schneuwly (2008)[35] , de l'illustrer, de la commenter et d'établir des liens entre cet extrait et un élément observé ou mis en œuvre dans le cadre du stage.

[35] *« L'enseignement/apprentissage scolaire […] n'est efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'enfant et travaille sur des savoirs et savoir-faire dont les bases psychiques ne sont pas encore développées, ne sont pas encore arrivées à maturité. »* (p. 47).

19.3 Nouvelles analyses, volée 2010-2011

Lors de l'évaluation qualité du module par les étudiants, le taux de satisfaction est resté élevé. Le changement principal, à notre grande surprise, est la quasi-disparition des critiques sur l'absence de liens entre la théorie et la pratique. Notre choix de proposer peu de cadres théoriques mais d'exiger une appropriation en profondeur a semble-t-il permis de donner du sens à ces éléments théoriques. Ces résultats sont d'ailleurs renforcés par un constat identique auprès des étudiants se destinant à l'enseignement secondaire (Clerc & Martin, 2012).

L'analyse des questionnaires spécifiques a permis de montrer que les apprentissages décrits par les étudiants relevaient beaucoup plus souvent de l'apprentissage en profondeur (compréhension des phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage ; changements de conceptions notamment du point de vue de la relation entre enseignement et apprentissage). De plus, les étudiants ne se réfèrent plus à leur pratique, mais aux pratiques en général, sur lesquelles ils portent un regard critique et argumenté. Ensuite, ils nomment leurs changements de conceptions du métier et critiquent leurs conceptions initiales. En outre, les étudiants sont plus souvent conscients de leurs processus de formation (changements de conceptions). Enfin, nous avons montré (Clerc & Ducrey, sous-presse), que les étudiants qui laissaient apparaître une conception de leur formation de l'ordre de l'apprentissage en profondeur (comprendre, modifier ses conceptions, changer en tant que personne) sont ceux qui relèvent la lecture comme moyen privilégié de formation et les savoirs théoriques comme des outils pour comprendre les phénomènes de l'enseignement-apprentissage. Inversement, les étudiants dont les apprentissages en formation restent de l'ordre de l'apprentissage en surface (augmenter ses connaissances, mémoriser, appliquer) ne trouvent sens ni dans la lecture ni dans les apports théoriques de la formation.

Enfin, l'analyse des réponses à la même question d'examen montre que bien que les propos restent parfois maladroits, les concepts ne semblent plus plaqués, mais "parlés" par la plupart des étudiants. À ce constat, massif dans la comparaison entre les réponses des étudiants des deux volées, s'ajoute celui lié à la façon de convoquer la pratique, de la reconfigurer, d'en faire un objet de questionnement. Cette fois, c'est une logique de *secondarisation* qui est mise en œuvre.

Ainsi, par exemple, une étudiante propose la réponse suivante :

> *Cet extrait de texte me fait penser au principe de base suivant : l'enseignant doit mettre les enfants en contact avec des notions qu'ils ne maîtrisent pas encore pour qu'il puisse y avoir, par la suite, apprentissage. Cela me fait également penser aux concepts développés par Vygotski comme quoi l'apprentissage est source de développement. Je pense à une situation que j'ai vécue dans la classe dans laquelle je travaille, où j'ai dû passablement accompagner une enfant dans la décomposition de nombres afin de pouvoir faire du calcul mental. Cette enfant ne parvenait pas à se "simplifier" la tâche en décomposant son calcul en étant seule, mais elle a pu le faire grâce à mon guidage. En faisant ce travail avec elle, je lui montre comment je m'y prends (modelage) et je l'accompagne, dans le but qu'elle acquière des outils et puisse y parvenir seule par la suite (autonomie dans sa pratique). Au travers de cette pratique guidée, l'enfant développe des manières de penser et de fonctionner jusque-là inédites pour elle, l'apprentissage précédant le développement.*

Les réponses d'une quinzaine d'étudiants à la même question d'examen montrent au moins deux changements de fond. D'une part, les étudiants font preuve d'une meilleure compréhension des concepts proposés ici par Schneuwly, notamment parce qu'ils relient ces concepts entre eux et à la théorie de Vygotski et les convoquent de façon adéquate. D'autre part, ils font usage de ces concepts pour porter un regard sur une situation issue de la pratique.

19.4 Quelques éléments de comparaison

La comparaison des productions de ces deux groupes d'étudiants, soumis à la même question à deux ans d'écart, nous permet de soutenir que le nouveau dispositif est favorable à l'apprentissage sur trois plans :

- La **relation théorie – pratique** : la *juxtaposition* de termes laisse place à davantage de *tissage* de concepts. Initialement, les formulations juxtaposent des termes issus des théories proposées et mêlent des cadres conceptuels variés plaqués sur des situations pratiques résumées. Alors que deux ans plus tard, les formulations *tissent* des concepts entre eux, les insèrent adéquatement et en cohérence avec le cadre théorique convoqué pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage.
- La relation **lecture du texte - perspective critique**, les étudiants sont passés d'une logique de la "preuve" (j'ai bien observé ou mené ce qui est dit dans le texte) à l'adoption d'une perspective critique constituant les situations en objet de questionnement. Chez les étudiants de la première volée, on trouve de nombreux jugements de valeurs, en termes de juste ou faux, à l'égard des pratiques, alors que chez ceux de la deuxième volée, il y a souvent articulation entre la situation décrite et la théorie convoquée et les critiques sont étayées.
- La relation **anecdotisation - secondarisation**, les étudiants, dans les premiers extraits, ne constituent pas les situations en objet de questionnement, les concepts sont utilisés maladroitement sous forme de "jargon pédagogique", alors que dans la seconde série, les concepts sont mobilisés de manière pertinente et la théorie est convoquée pour "voir les situations autrement".

Cette recherche, menée parallèlement à notre thèse ouvre des perspectives dans les suites à mener. Ici, ce qui ressort, ce sont les effets d'une exigence accrue et accompagnée de l'appropriation de savoirs académiques de références. Cette appropriation, consécutive à la diminution des savoirs proposés dans le module au profit d'un traitement en profondeur d'une part et, proposée dans un premier temps pour elle-même et en rupture avec leur pratique émergente d'autre part, apporte des éléments de réponses à deux questions soulevées par notre thèse. Premièrement, ceci valide nos résultats au sujet des liens entre appropriation de savoirs académiques et changement de conceptions conscients et verbalisables par les étudiants. Deuxièmement, l'usage des concepts académiques que les étudiants de la nouvelle volée mettent en œuvre semble aussi favorisé par cette appropriation en profondeur. Or, nous avons montré que les étudiants qui font usage des concepts académiques dans leurs bilans sont ceux qui ne construisent pas de *doxas* pédagogiques et centrent leur attention sur les apprentissages des élèves et la relation enseignement-apprentissage. Il y a ici des pistes prometteuses à explorer ces prochaines années.

20 Ce que nous enseignent les processus de formation des enseignantes des premiers degrés de la scolarité

Cette dernière partie de la recherche revient sur quelques éléments issus de des analyses et qui semblent offrir des pistes de questionnement et d'intervention pour la formation des futurs enseignants. Ainsi, les dimensions retenues et discutées ici sont : les conceptions des étudiantes à propos de l'enseignement-apprentissage, l'appropriation des savoirs académiques de référence, l'articulation théorie-pratique, la conscience qu'ont les étudiants de leur formation et, pour terminer la centration de leur attention sur les apprentissages des élèves.

20.1 Les conceptions des étudiantes en fin de formation

Nous n'avons pas questionné précisément les étudiants en fin de formation pour identifier les conceptions avec lesquelles ils entrent dans le métier. Cependant, nous avons pu relever dans les productions analysées ici quelques récurrences, conceptions ou *doxas*, qui semblent perdurer, se construire ou se renforcer durant la formation. Plus particulièrement, quatre conceptions ressortent de nos analyses : la perspective du handicap social, l'idée que le savoir doit être découvert par les élèves et celle qui postule que le rôle de l'enseignant est de proposer des expériences variées aux élèves.

20.1.1 La perspective du handicap social

Un des objectifs centraux des modules proposés aux étudiants par notre équipe est la compréhension du rôle joué par les pratiques enseignantes dans la construction des inégalités et la mesure (2e année) de l'effet de leurs interventions sur les apprentissages des élèves. D'un point de vue théorique, nous avons postulé que le travail sur l'ouvrage de Bautier (2006a) *via* notamment les fiches de lecture, ainsi que celui sur quelques autres textes (Cèbe & Goigoux, 1999 par exemple) permettrait de construire cette compréhension. Si une partie des étudiantes semble s'être appropriée les thèses défendues par les auteurs proposés, une autre partie d'entre elles en a inversé le sens et construit (ou renforcé) des significations contraires au message de l'ouvrage. Ces étudiantes, tant dans leurs fiches de lecture que dans leur premier bilan, renvoient la cause des difficultés des élèves aux familles, au milieu socio-économique. Elles ont adopté une perspective du handicap social et ne semblent pas prendre en compte le rôle des pratiques enseignantes dans la construction de ces difficultés. C'est particulièrement le cas des étudiantes qui restituent des éléments piqués ça et là dans des lectures ou les cours et des étudiantes qui traduisent les savoirs académiques proposés en prescriptions pour l'enseignement.

Pour certains auteurs, cette conception serait la conséquence du discours sociologique sur l'école : il a conduit les enseignants à percevoir les difficultés d'apprentissage dans une perspective déficitaire, une perspective du handicap social (Bautier & Rochex 1995 ; Cèbe & Goigoux, 1999). Cette conception génère parfois chez les enseignants l'idée qu'ils doivent s'adapter à ces élèves en simplifiant les tâches d'apprentissage, adapter leurs exigences pour les mettre en situation de réussite ou encore simplifier leur langage quand ils s'adressent à eux (Bautier, 2006b ; Cèbe et Goigoux, 2005). Or, une des conditions d'un enseignement propice à la réussite des élèves est le maintien d'exigences élevées pour tous (Hattie, 2009).

De plus, pour permettre aux élèves en difficulté de s'approprier les gestes requis par l'école, l'enseignant ne devrait pas adapter les tâches d'apprentissage, en les simplifiant et supprimant ainsi la complexité des modes de pensée à mettre en œuvre, mais adapter le guidage cognitif qu'il propose aux élèves (Rochex, 2012), faire avec les élèves en prenant partiellement en charge les modes de pensée en cours d'intériorisation (Vygotski, 1934/1985).

C'est un véritable défi pour la formation que de traiter de la question des inégalités scolaires sans conduire les étudiants à construire une conception fataliste ou déficitaire à l'encontre des élèves issus de milieux moins favorisés. Il y a une véritable bascule à accompagner de la prise de conscience des résultats différenciés des élèves selon leur origine sociale à la compréhension du rôle joué par l'école et les pratiques enseignantes dans la construction de ces inégalités. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui nous préférons parler de pratiques différenciatrices plutôt que d'inégalités scolaires. En effet, ce changement de focale a l'avantage d'éviter le risque de glisser de la prévention des inégalités vers le renforcement d'une conception fataliste de l'inégalité.

20.1.2 Les élèves doivent découvrir seuls les savoirs

Une autre conception ou *doxa* apparaît surtout dans les premiers bilans. C'est l'idée que les élèves doivent découvrir les savoirs par eux-mêmes. Cèbe et Goigoux (1999) relèvent la prégnance de cette idée dans les premiers degrés de la scolarité. Nous avons trouvé cette idée tant chez des étudiantes qui ne saisissent pas les enjeux de l'ouvrage de référence que chez d'autres qui semblent s'approprier les savoirs académiques de référence proposés. À la différence de la conception touchant l'existence d'un "handicap social", cette dimension n'a pas été précisément travaillée dans les modules concernés ici, bien qu'il en soit souvent question dans les textes que nous leur avons donnés à lire. Cette *doxa* est proche de celle relevée par Crinon, Marin et Bautier (2008). Ces auteurs expliquent que, pour les enseignants des premiers degrés de la scolarité, une séance réussie est une séance dans laquelle ce sont les élèves qui ont amené le savoir. Le rôle de l'enseignant se limiterait ainsi à valider les bonnes réponses. Cèbe et Goigoux (2005) montrent que cette conception empêche les enseignants d'accompagner les élèves dans la mise en œuvre (et dans l'appropriation) des outils cognitifs requis par le travail scolaire. Cette absence de guidage peut favoriser la construction d'inégalités scolaires et l'accroissement des écarts entre les élèves.

L'analyse des objets d'apprentissage est centrale dans nos interventions de formation. Nous demandons aux étudiants un travail important à ce sujet dans le cadre le leur préparation des situations d'enseignement-apprentissage. Cette analyse vise à leur permettre d'identifier les caractéristiques essentielles des objets d'apprentissage ainsi que l'usage de ces savoirs dans diverses situations scolaires pour leur permettre de guider les élèves dans leurs apprentissages. Parmi les étudiantes qui ont construit l'idée que le savoir doit être découvert par les élèves, certaines ont interprété cette nécessité de maîtriser le savoir à enseigner uniquement pour ne pas être prises en défaut face aux questions des élèves. Là encore, le rôle assigné à l'enseignant semble relativement passif, il est une ressource à disposition des élèves.

20.1.3 Proposer aux élèves des expériences variées

La troisième conception qui ressort de nos analyses est celle qui véhicule que l'enseignant doit proposer aux élèves des expériences multiples et variées.

Certaines étudiantes convoquent Piaget pour justifier cette idée que les apprentissages se font spontanément au travers de la seule expérimentation. Ces derniers réduisent l'action à sa partie visible et oublient que Piaget faisait référence l'action mentale (Cèbe & Goigoux, 1999). Or, être actif cognitivement ne se réduit pas à la seule exploration ou manipulation, au seul *faire*. Cette conception entraîne l'idée que l'enseignant n'est « qu'un pourvoyeur de tâches » (Cèbe, 2000, p. 52), il est dans le *faire faire* (Bautier, 2006b).

Une autre hypothèse serait liée au fait que l'activité maîtresse à l'âge préscolaire est le jeu symbolique et que l'observation des élèves de cet âge ait conduit les enseignants à postuler que leur rôle se limitait à proposer des situations ou du matériel le favorisant, alors qu'il est crucial que les enseignants interviennent dans ces jeux pour en améliorer la qualité et en faire des leviers du développement de l'enfant (Bodrova & Leong, 2012). Ces jeux sont l'occasion de construire des stratégies cognitives telles qu'anticiper son action, la planifier, la contrôler et l'évaluer, prendre conscience et nommer ce qu'on a appris pour passer d'un comportement spontané à un comportement intentionnel (Bodrova & Leong, 2012), pour changer de registre (Bautier, 2006a), pour permettre à l'enseignant de guider les élèves vers les généralisations propices à l'entrée dans les disciplines scolaires.

Cette conception est articulée à celle du handicap social. Les élèves issus de milieux défavorisés seraient en déficit d'expériences et l'école devrait combler ce manque en proposant aux élèves des expériences multiples et variées. Cependant, bien que nécessaires, ces expériences ne sont pas suffisantes, « c'est non pas l'action qui est le moteur du développement mais la prise de conscience de ses propriétés » (Cèbe & Goigoux, 2005, p. 227).

Les analyses ont montré la place importante donnée par les étudiantes au conflit cognitif dans les apprentissages, alors même que celui-ci n'a pas été traité en profondeur dans les modules concernés. Les étudiantes semblent séduites par cette notion qu'elles réduisent souvent à l'idée de mettre les élèves face à une contradiction, à une expérience censée leur démontrer le contraire de ce qu'ils pensent. Les enseignants qui sont porteurs d'une conception selon laquelle l'expérimentation est seule génératrice d'apprentissage pensent souvent que, par ce biais, les élèves se verront confrontés à des conflits cognitifs dont la résolution générera des apprentissages. Or, « dans le développement conceptuel, il semble que si on ne fait jouer que le conflit, on oublie l'essentiel du travail d'abstraction réfléchissante qui correspond à une conceptualisation de certaines propriétés de l'action efficace » (Cèbe & Goigoux, 1999, p. 54).

20.1.4 Une alternative à ces conceptions : le concept spontané guidé

Si les étudiants persistent à penser que le savoir doit être découvert par l'élève et que ceci est favorisé par la multiplication d'expériences variées proposées aux élèves, c'est probablement que ces croyances correspondent à des éléments observés dans la pratique et qu'elles ont interprété ainsi. Du coup, plutôt que de lutter en tentant de leur démontrer le contraire, en leur proposant des concepts scientifiques qui ne peuvent rejoindre les conceptions qu'ils construisent au travers de leurs expériences pratiques, il conviendrait de comprendre l'origine de ce malentendu et d'en tenir compte.

Pour Vygotski (1935/1995), lorsque avant d'entrer à l'école maternelle, l'enfant apprend en suivant son propre programme, de manière *spontanée*. Au contraire, à l'école

primaire, l'enfant apprend selon le programme du maître, forme d'apprentissage que Vygotski nomme *réactif*.

Entre les deux, lors des années préscolaires, l'apprentissage occupe une place intermédiaire. Ces années doivent permettre aux élèves de passer de l'apprentissage spontané à l'apprentissage réactif. Dans une perspective vygotskienne, c'est l'appropriation consciente, volontaire et systématique de concepts académiques qui, parce qu'ils entrent en tensions avec les concepts spontanés construits non consciemment et au fil des expériences, qui permet potentiellement le développement de l'enfant. Ainsi, bien que les concepts quotidiens et les concepts scientifiques rendent compte de deux modes de pensée différents (Rochex, 1997), l'appropriation de concepts scientifiques doit pouvoir prendre appui sur des concepts spontanés qui eux pourront devenir conscients et volontaires suite à l'appropriation structurée et systématique des concepts scientifiques. Vygotski (1931/1997) parle d'un seul système de concepts, ce qui signifie que les concepts construits de manière systématique, dans le cadre d'un enseignement structuré, et les concepts construits par l'expérience singulière doivent pouvoir se rencontrer, les premiers inscrivant les deuxièmes dans des systèmes de concepts, de généralisation d'un nouvel ordre, et les deuxièmes donnant chair aux premiers.

Du coup, si l'école enfantine n'est pas le lieu d'un enseignement disciplinaire structuré et systématique et qu'en même temps, à cet âge, les enfants apprennent plus naturellement par l'expérience, en construisant des généralisations issues de cette expérience, il convient peut-être d'identifier une forme intermédiaire et propre à ces degrés de construction de concepts, le "concept spontané guidé", spontané parce que construit du bas vers le haut et en lien avec une expérience, une action, et guidé, parce que cette construction n'est pas laissée au hasard. Ceci nous permettrait de mieux montrer le rôle et la prise en compte de l'expérimentation dans les premiers degrés de la scolarité.

Ceci correspond à l'idée défendue par Vygotski (1935/1995) quand il explique que l'enjeu à l'école enfantine est de faire se rejoindre les intérêts des élèves (ce qu'ils veulent faire) et les intentions du maître (les amener à vouloir faire ce que veut le maître). Ceci permettrait de résoudre cette tension irréductible qui oppose les tenants d'une école enfantine primarisée (où l'on enseigne comme en primaire) et les tenants d'une école enfantine qui considèrent que l'apprentissage des élèves doit être laissé au hasard des expériences variées qui lui sont proposées.

Ainsi, dans ce cadre, le rôle de l'enseignant pourrait se redéfinir à au moins deux niveaux. D'une part, l'enseignant guide les élèves dans la construction de généralisations qui permettent et favorisent les apprentissages systématiques ultérieurs, de concepts spontanés qui serviront réellement de terreau aux concepts académiques enseignés au primaire (c'est ce que fait l'enseignant quand il corrige un élève qui dit *je suis viendu* ou quand il guide son analyse de végétaux pour lui permettre de généraliser le fait que le fruit contient une graine). D'autre part, l'enseignant accompagne les élèves dans la prise de conscience de leur action, de leur usage des concepts qu'ils explorent de façon spontanée (dans le cadre d'une activité de construction par exemple) pour leur permettre de dégager certaines généralités.

20.1.5 L'appropriation de savoirs académiques comme prévention de la construction de *doxas* pédagogiques

Les analyses n'ont pas révélé de *doxas* ou de conceptions de l'ordre de celles décrites ci-dessus, et ceci, ni dans les fiches de lecture où les étudiantes démontrent une appropriation des contenus de l'ouvrage de référence, ni dans les bilans où les étudiantes questionnent la pratique à l'aide d'outils proposés dans les cours (concepts ou médiateurs) ou font le récit de leur formation, de ce qui leur a permis de se former et des changements qu'elles identifient dans leur pratique ou dans leurs conceptions. Ceci milite pour une exigence sérieuse en matière d'appropriation des savoirs académiques, appropriation qui nécessiterait, nous l'avons vu, un guidage des étudiants qui ne maîtrisent pas les outils cognitifs pour le faire.

Chez l'adulte, les concepts quotidiens ont acquis un caractère conscient et volontaire et sont organisés en réseau. Yvon (2012) explique ainsi leur résistance plus grande à la pénétration des concepts scientifiques. Les liens qui existent entre les concepts quotidiens sont souvent le produit d'une généralisation abusive et sont liés à une situation particulière. Ils ont un caractère économique et efficient. Une des difficultés de la formation est de permettre aux étudiants de faire la différence entre ces systèmes de pensée de l'ordre de l'idéologie formés par les concepts quotidiens et les théories qui proposent une conception scientifique du monde et sont formées par les concepts scientifiques.

20.2 Le devenir des savoirs théoriques de référence

La question de départ de cette recherche portait sur ce que deviennent les savoirs théoriques proposés en formation des enseignants, sur les significations que les futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité construisent à partir des savoirs proposés dans les modules sur l'enseignement et l'apprentissage. Pour mieux comprendre ce que les étudiants font de ces savoirs, nous avons analysé des fiches de lecture et des bilans de fin de module. Les premières nous ont permis de comparer les productions des étudiantes avec les contenus de l'ouvrage de référence et de relever que ces écrits favorisent l'appropriation des savoirs théoriques chez les étudiantes qui ont les outils nécessaires pour le faire. Cependant, ces mêmes écrits risquent de solidifier, d'institutionnaliser des incompréhensions, des inversions de sens ou des *doxas* chez ceux qui ne semblent pas avoir développé les outils attendus par la formation. Les bilans ont montré que les savoirs théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas si souvent convoqués. De plus, quand ils le sont, ce n'est pas dans la perspective attendue par les formateurs, à savoir comme outils pour analyser, comprendre ou conceptualiser des phénomènes de l'enseignement-apprentissage.

Le type de savoirs de référence convoqués et la nature du traitement de ces savoirs par les étudiantes ont des conséquences sur la profondeur de leur appropriation, sur la construction de *doxas* pédagogiques, sur la centration de leur attention et sur la possibilité qu'ont les étudiantes de prendre conscience de leur formation.

20.2.1 Ecriture : appropriation de savoirs académiques ou institutionnalisation de conceptions

La place de l'écriture, accordée par les formateurs dans les dispositifs de formation d'où sont issues les productions analysées ici, relève du postulat que cette dernière favorise

la (re)construction d'un système de pensée (Vanhulle, 2005). Le langage, et plus particulièrement le langage écrit, est censé contraindre l'étudiant à sélectionner certains éléments et à construire des significations, des systèmes de sens. Idéalement, l'écriture permet au sujet de se dégager des cadres de référence préconstruits et de les transformer en significations, de les faire passer du statut de savoirs extérieurs à celui d'outils de pensée (Vygotski, 1934/1997). La recherche ne permet pas de vérifier ce postulat. Les productions écrites des étudiantes ont servi de révélateur des significations construites, mais sans qu'on puisse mesurer la part de l'écriture dans cette construction.

Les analyses des fiches de lecture ont montré, dans au moins deux cas de figure, que dans leurs productions, les étudiantes ont construit des significations propices à la poursuite de leur formation. Premièrement, les étudiantes qui se sont approprié les éléments essentiels de l'ouvrage de référence ont construit des significations qui leur ont permis de se former, de faire évoluer leurs conceptions initiales et de porter un regard critique et argumenté sur des phénomènes issus de la pratique. Deuxièmement, les étudiantes qui ont restitué "scolairement", sans erreurs, mais sans réels indices d'une compréhension des éléments restitués, ont progressé dans leur appropriation des savoirs théoriques tout au long de leur formation. Dans ces deux situations, l'écriture semble avoir permis à ces étudiantes de consolider leur appropriation, d'institutionnaliser leur compréhension des thèses de l'ouvrage de référence.

En revanche, dans deux autres situations, les productions des étudiantes ont révélé la construction ou la solidification de conceptions peu favorables à la lutte contre les inégalités scolaires et qui vont à l'encontre des objectifs de formation visés par les modules concernés. Il s'agit premièrement des étudiantes qui ont restitué "à l'envers" les thèses défendues par les auteurs de l'ouvrage de référence. Dans ce cas, l'écriture semble avoir institutionnalisé, stabilisé certaines conceptions et mis les étudiantes en péril dans la poursuite de leur formation, les empêchant de s'approprier les savoirs théoriques proposés. Deuxièmement, il s'agit des étudiantes qui ont "dialogué" avec les contenus de l'ouvrage, opposant leur opinion à ce qu'elles semblent considérer comme l'opinion des auteurs. Chez ces étudiantes, les fiches de lecture ont été l'occasion de donner un statut à leurs conceptions comme si elles étaient de même nature que les savoirs issus de recherches et proposés dans l'ouvrage. Là encore, l'analyse des productions dans la suite de leur formation a montré les difficultés pour ces étudiantes à se défaire de leur opinion et à s'approprier les cadres de pensée offert dans les modules.

Ainsi, l'écriture en formation est un outil particulièrement intéressant pour les formateurs qui ont ainsi accès aux significations construites par les étudiantes. Cependant, cette écriture n'a de sens que si ce travail est traité avec attention, que s'il débouche sur des productions qui permettent aux étudiants de continuer à se former. Pour que celui-ci soit réellement porteur en termes de formation, il convient de guider les étudiants dans leur appropriation des savoirs théoriques de référence et éviter que cet exercice soit l'occasion de construire ou de solidifier des conceptions ou des croyances. Par exemple, l'équipe de formateurs en charge du premier module a construit un dispositif d'élaboration de fiches de lecture à propos du chapitre 6 de *Pensée et Langage* de Vygotski (1934/1985) qui guide les étudiants dans la lecture du chapitre, dans l'identification des éléments clés, des concepts centraux et de leur organisation en système, dans l'écriture et dans la ré-écriture d'une fiche de lecture qui rende compte des contenus de l'ouvrage (Clerc & Ducrey, sous-presse).

20.2.2 Appropriation de savoirs académiques et/ou d'outils médiateurs ?

Lors de l'analyse des bilans de fin de module, nous avons repéré dans les productions des étudiantes les savoirs académiques convoqués. Les étudiantes en difficulté, celles qui ne semblent pas s'approprier les outils proposés en formation, ne convoquent aucun savoir académique de référence. Celles qui produisent des textes remplis de prescriptions pour l'enseignement en convoquent quelques-uns et les traduisent en général en lois pour la pratique enseignante. En revanche, quand les étudiantes convoquent des outils médiateurs proposés pour les aider à analyser, questionner, faire usage des savoirs académiques (scénario didactique, taxonomie des habiletés), leur traduction des apports pour la pratique devient moins prescriptif. Elles proposent alors des conseils ou des pistes pour l'enseignement. Dans ce cas, les outils médiateurs semblent plus propices à la construction de modes de pensée, à l'adoption de postures ouvertes et critiques. Ces outils médiateurs semblent moins inviter les étudiantes à produire des prescriptions.

Les étudiantes qui convoquent des outils médiateurs pour questionner des phénomènes de la pratique restent souvent dans le registre du *faire* et leur analyse des situations proposées relève majoritairement de ce qui est visible, observable. Alors que l'étudiante qui convoque des concepts académiques propose une analyse des phénomènes de la pratique plus critique, plus distanciée et démontrant un usage de ces concepts pour comprendre ces phénomènes.

Enfin, parmi les étudiantes qui proposent des bilans de type récit de formation, celles qui décrivent les changements observés dans leur pratique convoquent très peu de savoirs théoriques de référence, alors que celles qui font état de l'évolution de leurs conceptions convoquent de nombreux concepts académiques et en font usage pour analyser des situations issues de la pratique.

Les travaux qui portent sur les attentes des étudiants en formation ont montré que les savoirs de référence ne sont que très rarement cités (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) et que les étudiants réclament surtout des savoir-faire (Portelance, 2005). De plus, la logique des compétences qui prévaut dans nos institutions de formation, souvent réduite à la recherche d'un "agir-juste" (Crahay, 2006), favorise une perspective utilitariste des savoirs de référence offerts en formation. Dans ce contexte, l'effort de certaines étudiantes pour traduire en règles d'action les savoirs théoriques proposés ne peut être que renforcé. Dans la perspective développementale que nous avons adoptée, nous préférons à la notion de compétence celle de "fonction psychique supérieure", plus solide conceptuellement (Bronckart & Dolz, 1999) et permettant de focaliser l'attention du formateur sur le développement des modes de pensée de l'étudiant plutôt que sur son savoir-agir-juste.

L'effort de traduction en prescription des savoirs académiques proposés en formation et mis en œuvre par les étudiants correspond probablement aussi au discours de certains formateurs qui traduisent ou expriment les contenus de la formation sous forme de prescriptions pour la pratique et habillent ainsi une idéologie de l'éducation sous un discours prétendument scientifique (Van der Maren, 1993). Or, dans notre perspective, le savoir académique ne peut être utile que s'il est traité comme tel, c'est-à-dire comme outil de pensée, de questionnement, de réflexion et non pas comme outil de prescription de l'action.

Les analyses à ce sujet ont pu montrer deux éléments. Premièrement, les étudiantes qui s'approprient en profondeur les savoirs académiques de référence proposés

construisent des modes de pensée qui leur permettent de questionner, analyser et comprendre les phénomènes liés aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Elles développent des fonctions psychiques supérieures propices à une posture critique face à leur profession. Deuxièmement, les étudiantes qui semblent avoir plus de difficultés à s'approprier les savoirs théoriques proposés réduisent ces derniers en prescriptions sauf quand elles en font usage par l'appropriation des outils médiateurs proposés. Ainsi, nous rejoignons Cèbe et Goigoux (2005) qui proposent d'outiller les futurs enseignants, mais en restant attentifs à deux éléments.

D'une part, ces outils se doivent d'être des médiateurs de modes de pensée et ne doivent pas être des recettes-prescriptions à appliquer. D'autre part, l'appropriation de ces outils passe par l'appropriation des concepts théoriques dont ils permettent l'usage. Ainsi, nous retenons pour la formation la nécessité d'allier des exigences d'appropriation des concepts académiques et le développement d'outils médiateurs qui permettent aux étudiants de s'en approprier l'usage.

20.2.3 Restitution, transformation ou appropriation des apports théoriques de la formation

Les cadres théoriques proposés en formation sont des figures de significations offertes aux étudiants et l'intériorisation de ces médiateurs de développement vise à leur permettre d'élaborer de nouvelles significations et d'accéder à une compréhension plus approfondie et à une attention consciente et volontaire aux phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. Nous retiendrons de nos analyses différentes formes de traitement de ces savoirs par les étudiantes :

1. la restitution aléatoire ou erronée d'éléments piqués ça et là dans les lectures ou dans le discours des formateurs,
2. la restitution correcte et souvent partielle des savoirs académiques de référence,
3. la transformation de ces savoirs soit pour les faire coller à une compréhension des phénomènes pratiques, soit pour permettre de se les approprier,
4. l'appropriation de ces savoirs académiques.

Chez les étudiantes, dont les productions sont de l'ordre de la restitution aléatoire et erronée ou de l'ordre de l'appropriation des savoirs académiques, cette forme de traitement perdure tout au long de leur formation En revanche, chez celles dont la restitution est correcte, bien que partielle, ou qui transforment les savoirs académiques, la forme de traitement des savoirs académiques de référence évolue durant leur parcours.

De l'évolution des étudiantes qui progressent le plus, nous pouvons retenir une succession qui pourrait se résumer ainsi : restitution partielle mais correcte des savoirs théoriques → transformation ou confrontation entre leurs conceptions et ces savoirs → traduction en prescriptions puis en conseils pratiques → construction d'outils d'analyse et de compréhension de la pratique. Ces différentes formes de traitement des savoirs académiques montrent toutes une tentative d'appropriation des savoirs par les étudiantes. Cette chaîne nous montre peut-être une piste pour accompagner les étudiants et les faire passer d'une forme de traitement à l'autre. Elle correspond en partie au mouvement d'objectivation – subjectivation décrit par Buysse et Vanhulle (2009). En effet, ces étudiantes tentent d'abord de relier les différents apports de la formation, d'objectiver les savoirs de référence proposés avant de pouvoir se les approprier, c'est-à-dire de construire un sens pour elles-mêmes et d'en faire usage dans l'analyse critique de la pratique.

Accompagner les étudiants dans ce processus reviendrait :

1. à favoriser minimalement la restitution correcte des savoirs académiques proposés en formation, parce que la qualité de cette restitution favorise leur appropriation à moyen terme ;
2. à les aider à prendre conscience des écarts entre ces savoirs et leurs conceptions spontanées, pour éviter d'une part que ces savoirs ne soient considérés comme des opinions et d'autre part pour favoriser le travail de négociation qui permet leur appropriation (Vanhulle, 2009a, 2009c) ;
3. à expliciter l'usage de ces savoirs dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, pour éviter leur réduction à des prescriptions pour l'action ;
4. à leur proposer des outils médiateurs de cet usage pour favoriser la construction de modes de pensée et le développement des futurs enseignants (Vygotski, 1934/1997).

20.3 L'articulation théorie-pratique : un mythe, une rupture nécessaire, des temporalités à respecter…

Si on reprend les différentes formes d'articulation entre savoirs théoriques et expériences pratiques qui émergent des bilans analysés, on peut relever :

- Des étudiantes qui juxtaposent théorie et pratique sans avoir conscience d'écarts possibles ou faisant comme si ces deux dimensions de la formation étaient identiques. Elles réduisent ainsi les apports théoriques pour les faire coïncider avec leur expérience de la pratique et démontrent par le récit qu'elles mettent bien en œuvre ce qu'elles pensent être prescrit par les formateurs. Dans cette perspective, théorie et pratique ne sont pas à articuler, elles sont identiques, l'une décrivant l'autre et l'autre démontrant la première.
- Des étudiantes pour qui les écarts qu'elles identifient entre théorie et pratique sont sources de difficultés ou de confusion. Elles tentent par moment de les réduire ou de les nier, et à d'autres moments elles résolvent ces tensions en traduisant les apports théoriques en prescriptions pour l'enseignement et interprètent les écarts observés comme des erreurs d'application de la théorie.
- Des étudiantes qui font usage des apports théoriques pour questionner, relire, analyser des dimensions issues de la pratique. Ici, la théorie commence à acquérir un statut d'outil d'analyse et de compréhension de la pratique.
- Des étudiantes qui se sont approprié les savoirs théoriques et en font usage soit pour analyser la pratique et se projeter dans une pratique future, soit pour comprendre les phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. Ici, la théorie est un outil pour comprendre ou problématiser la pratique. Ces étudiantes font comme si elles construisaient une forme de rupture entre théorie et pratique, dans le sens où elles ne cherchent pas à appliquer les éléments théoriques, mais en font usage pour penser la pratique.

Vygotski (1934/1997) a montré que le développement est favorisé par l'appropriation de concepts scientifiques. Celle-ci crée une rupture avec les pratiques précédemment construites. Cette rupture se produit à l'intérieur de la zone proximale de développement et permet l'émergence de nouvelles fonctions psychiques qui s'articulent et transforment les fonctions déjà construites. Ainsi, la part théorique de la formation est

considérée ici dans une visée de développement de l'étudiant. Pour permettre la création d'une zone proximale de développement, il faudrait qu'il y ait tension entre les concepts scientifiques appropriés et les concepts spontanés construits par le biais de l'expérience (Brossard, 2002) et donc que les premiers soient suffisamment intériorisés. C'est vraisemblablement ce qui se passe chez les étudiantes qui peuvent faire usage des savoirs théoriques pour analyser les situations pratiques et qui identifient les tensions et les écarts entre ces deux apports de la formation.

Ainsi, avec Schneuwly (2008), nous pensons que la formation se doit d'assumer les ruptures imposées par un enseignement systématique des concepts scientifiques pour en faire des leviers du développement d'un contrôle conscient et volontaire de ses processus de pensée. Les analyses présentées dans le chapitre précédent nous encouragent à poursuivre dans cette voie, ceci d'autant plus que les étudiantes qui tentent trop vite d'établir des liens entre les savoirs théoriques proposés et leur pratique, le font dans une perspective applicationniste et réductrice qui semble les empêcher de se les approprier en profondeur et d'en faire usage pour penser plutôt que pour agir. Dans cette perspective, le rôle de la part théorique de la formation est d'assumer ces ruptures et de proposer un enseignement systématique et rigoureux des concepts scientifiques. « L'enseignement disciplinaire, systématique, évitant la fausse concrétude est la seule voie pour créer la zone proximale de développement nécessaire » (Schneuwly, 2008, p. 49).

Dans la formation en alternance, telle quelle est proposée à la HEP Vaud, l'étudiant est en stage tout au long de sa formation (toutes les semaines de leur formation et dès le premier jour). Mayen (2007) nous a rendu attentifs à un certain nombre de risques liés à l'expérience précoce en formation : dénigrement de la formation, adoption de pratiques apparemment efficaces parce que moins coûteuses, observation de pratiques sans outils pour les comprendre et les analyser, construction de manières de raisonner et d'agir fragiles parce que non achevées. Nous questionnons ce choix de notre institution de ne pas permettre, du moins par moments, de construire cette rupture avec les étudiants. Dans nos modules, nous tentons de construire cette rupture, en première année, notamment parce que nous avons supprimé les liens avec les stages des étudiants. C'est seulement en deuxième année, et en guidant les étudiants, que nous leur proposons de faire usage des savoirs théoriques proposés pour analyser les phénomènes de leur pratique.

Une autre source de malentendu pour les étudiants pourrait relever de la probable confusion entre théories et généralisations/prescriptions de la pratique par les formateurs. Le savoir théorique est parfois *vulgarisé* et utilisé pour justifier des prescriptions, pour habiller une idéologie de l'éducation cachée sous un discours qui se prétend scientifique. Or, pour Van der Maren (1993), le discours scientifique ne pourrait être utile aux enseignants que s'il était traité en "savoir savant", non pour prescrire une pratique, mais pour réfléchir en étant informé. Or d'une part, la transmission de "trucs" prescriptifs ne peut pas permettre la création d'une zone de potentiel développement et, d'autre part, cette façon de confondre théorie et prescriptions ne peut qu'engendrer de la confusion auprès des étudiants qui ne savent plus très bien ce qu'est la théorie.

De plus, les difficultés de certains étudiants à s'approprier les savoirs théoriques de référence et à en faire usage pour questionner la pratique pourraient aussi relever d'un malentendu de même nature que celui dénoncé par Bautier (2006a) à propos de la scolarisation des objets du monde. La référence permanente aux pratiques balbutiantes des étudiants présuppose que tous sont capables de traiter cette expérience (convoquée dans le

registre premier du narratif) dans un registre second de la décontextualisation, de la problématisation et du questionnement, et ceci sans avoir intériorisés un certain nombre de cadres qui leur permettent de le faire.

Enfin, une dernière source de difficultés provient peut-être des significations multiples données à certains concepts utilisés en formation. Quand le concept scientifique proposé dans les cours n'a pas de points communs avec celui qui porte le même nom parmi les concepts spontanés, les chances que ces concepts se rejoignent dans un même système sont très faibles. C'est par exemple le cas de la différenciation ou de l'évaluation formative dont l'usage qui en est fait sur le terrain et dans les cours ne correspond pas à une même réalité. Par exemple, l'évaluation formative est souvent considérée sur le terrain soit comme une évaluation "à blanc", soit comme comptant plus faiblement dans le calcul de la moyenne. Elle est souvent utilisée pour justifier la multiplication de mini-tests de vérification de connaissances (vocabulaire, restitution de définitions, de formules) et l'appellation formative donnée à ces tests indique seulement que c'est la moyenne de plusieurs d'entre eux qui débouchera sur une note prise en compte. Les tests "formatifs" sont opposés aux tests "significatifs" dont le résultat compte pleinement dans le calcul de la moyenne annuelle. En formation, l'évaluation formative correspond à toutes les démarches de prise d'information (non-notées) que l'enseignant met en œuvre pour aider les élèves dans leurs apprentissages.

20.4 Se former, avoir conscience de sa formation

Riopel (2006) a montré que l'investissement de l'étudiant dans sa formation dépend de sa capacité à être conscient qu'il se forme. Pour donner du sens à leur formation les étudiants doivent pouvoir identifier qu'ils se forment, à quoi ils se forment, comment ils se forment et pourquoi ils se forment.

Cette recherche a montré que les étudiantes en difficulté cherchent à démontrer qu'elles se forment. Dans leurs bilans, elles affirment qu'elles ont appris et cherchent à faire la preuve de leur formation à l'intention du formateur. En référence aux travaux de Marton, Quifang et Nagle (1996), ces étudiantes démontrent une conception de l'apprentissage *en surface.* Pour elles, se former, c'est augmenter leurs connaissances et appliquer ce qui est attendu. Elles se situent dans une logique du cheminement (Bautier, Rochex et Charlot, 2000), notamment parce qu'elles semblent ne valoriser les apports de la formation que dans la mesure où elles les considèrent comme directement utiles pour leur pratique.

À l'inverse, les étudiantes qui s'approprient des savoirs théoriques et en font usage identifient qu'elles se forment, nomment les changements qu'elles observent tant sur le plan de leurs pratiques que sur celui de leurs conceptions. Ces étudiantes ont une conception de l'apprentissage *en profondeur* (Marton, Quifang & Nagle, 1996), c'est-à-dire qu'elles considèrent qu'apprendre c'est comprendre, changer de point de vue, voire changer en tant que personne. Elles se situent dans une logique de l'apprentissage (Bautier, Rochex et Charlot, 2000) parce qu'elles saisissent les éléments à généraliser et établissent des liens entre les différentes situations de formation.

Ainsi, les étudiantes qui s'approprient des savoirs académiques proposés dans les cours sont les mêmes qui se voient se former, qui ont conscience de leur formation et qui

identifient les changements de conceptions consécutifs à la formation. C'est un peu l'éternelle question de l'œuf et de la poule. Il est probable que c'est la profondeur de leurs apprentissages qui leur permet d'identifier les changements et les effets de la formation, mais c'est aussi le fait d'avoir conscience qu'elles se forment qui leur permet de donner du sens à la formation et de se former d'autant plus. Ainsi, la formation se doit de travailler sur ces deux niveaux, d'une part en exigeant une appropriation en profondeur des cadres théoriques proposés et d'autres part en aidant les étudiants à prendre conscience de ce que cette appropriation provoque, en quoi ces éléments de formation sont des leviers de (trans)formation.

20.5 Centrer son attention sur les apprentissages des élèves

Le dernier point discuté ici et à l'origine de cette recherche est l'influence de l'appropriation des savoirs académiques, la compréhension des relations entre enseignement et apprentissage et la centration de l'attention sur ces phénomènes. Daguson (2009) et Goigoux (2007) relèvent que la nature de cette centration est un indicateur du développement professionnel des enseignants. Là encore, les liens entre appropriation en profondeur de savoirs académiques, la capacité à en faire usage pour analyser les situations de la pratique, la mise en œuvre de processus de secondarisation et la centration de l'attention sur les apprentissages et la relation enseignement-apprentissage sont récurrents.

Nous avons montré que la centration de l'attention ne se modifie pas souvent chez les étudiantes durant leur formation. Dans les cas où elle se déplace en direction des apprentissages des élèves, c'est au moment où l'étudiante donne des indices d'appropriation de savoirs théoriques. C'est au même moment qu'elle commence à questionner, problématiser ou secondariser des situations de la pratique.

En fait, parmi les étudiantes qui ne portaient pas leur attention sur ces dimensions, seules celles qui ont progressé dans leur appropriation des savoirs académiques ont fini par le faire.

Ces éléments, centraux dans le travail de l'enseignant des premiers degrés de la scolarité, devraient mieux être pris en compte dans la formation. En effet, une des particularités de ces degrés est l'absence de possibilité pour l'enfant de laisser des traces écrites de ses apprentissages. L'enseignant doit alors, plus que dans n'importe quel autre degré, observer l'enfant dans ses moments de jeu libre, le questionner, le guider et observer l'effet de son questionnement dans les moments d'apprentissage en collectif et observer encore les effets de son aide sur les activités de l'élève, sur la façon dont il réinvestit cette aide.

L'enseignant doit pouvoir identifier les savoirs en jeu, les reconnaître dans les jeux des élèves, analyser la façon dont l'élève en fait usage, faire usage de ces savoirs avec l'élève pour lui permettre de progresser, évaluer la prise en compte par l'élève de ce qui a été mené collectivement… Tous ces gestes professionnels requièrent de l'enseignant qu'il centre son attention sur les apprentissages des élèves, sur les processus de pensée mis en œuvre par ces derniers et sur l'impact de ses interventions dans les processus d'apprentissage.

Les analyses des bilans réalisées dans ce travail ne permettent pas d'inférer que ce type d'attention soit développé chez les étudiantes concernées. Même celles qui traitent d'apprentissage ou de la relation enseignement-apprentissage le font en restant à un niveau

de généralité qui ne permet pas d'affirmer que leur attention dans leur pratique porte sur ces éléments. Ce constat nous conduit à questionner la forme même donnée aux bilans de fin de module et à imaginer d'autres formes de bilan qui favorisent cette attention particulière, peut-être plus en lien avec une situation précise et évitant d'inviter les étudiantes à un discours général sur la pratique.

CONCLUSION

21 Synthèse, retour sur le processus et perspectives

La fin d'une thèse n'est pas la fin d'un processus, c'est un arrêt sur image dans l'histoire de la chercheuse. Ainsi, bien qu'il soit difficile de décider de conclure, nous allons le faire momentanément et revenir sur les questions de recherche qui ont initié ce travail. Ensuite, nous aborderons quelques limites méthodologiques de la thèse et ferons un détour pour donner la parole à la formatrice. Avant de terminer, nous proposerons des pistes initiées par ce travail, des poursuites possibles et quelques projets pour approfondir le questionnement. Enfin, nous terminerons par ce que nous retenons de ce cheminement.

21.1 Un retour sur les questions de recherche

Cette recherche a débuté par le constat que les futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité entraient en formation avec des motivations et des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage parfois éloignées de celles qui semblent plus propices à la réussite de tous les élèves et à la lutte contre la construction des inégalités scolaires.

Choix professionnel

Les étudiants choisissent d'enseigner à l'école enfantine par goût pour les activités propres à ces degrés (bricolages, jeux), par amour des enfants et parce que ces degrés semblent moins contraignants sur le plan des objectifs et de l'évaluation qui leur est imposée. Or, ces contraintes sont en train d'évoluer et il est attendu aujourd'hui d'un enseignant des premiers degrés que non seulement il évalue les élèves, mais qu'il rende compte des résultats de son évaluation aux parents et à l'institution. Ainsi, ce n'est pas l'amour des enfants qui devrait être le moteur du choix professionnel, mais l'intérêt pour l'entrée dans les apprentissages. Or, l'apprentissage et la transmission de savoirs n'apparaissent que très rarement dans les rôles de l'enseignant tels que définis au début de leur formation par ces mêmes étudiants.

Nous avons montré ici que centrer l'attention des futures enseignantes sur les apprentissages des élèves et sur la relation enseignement-apprentissage n'allait pas de soi. Si la plupart des étudiantes de notre corpus le font à un moment ou à un autre, c'est souvent de manière générale et sans traiter précisément des apprentissages en jeu. Toutefois, nous retenons que seules les étudiantes qui montrent des indices d'une appropriation des savoirs académiques de référence traitent de ces dimensions, les autres centrant leur attention sur leur seule personne.

Pour prendre en compte ces éléments en formation, deux pistes pourraient être explorées. Premièrement, nous pourrions agir au niveau de la nature des productions demandées aux étudiants, partant plus précisément de situations particulières et surtout de traces de ces situations (traces d'élèves, enregistrements d'interactions…) pour guider les étudiants dans l'analyse des apprentissages en jeu. C'est bien ce que nous faisons dans le séminaire de deuxième année, mais sans que ceci ressorte dans les bilans de fin de module. Ainsi, nous proposons de mieux articuler ces bilans aux traces analysées. Deuxièmement, nous questionnons la pertinence des stages précoces dans lesquels les futurs enseignants renforcent leur sentiment de savoir enseigner et/ou observent des praticiens sans être en possession d'outils d'observation qui leur permettent de généraliser autre chose que des éléments visibles (organisation spatiale de la classe, relation entre l'enseignant et les élèves,

comportements des élèves…). Il nous semble qu'il serait judicieux de guider et d'entraîner cette observation avec des experts avant de le faire spontanément et seul dans le stage.

Enjeux des premiers degrés

Les futurs enseignants débutent leur formation en postulant que les enjeux de ces premiers degrés sont essentiellement de l'ordre de la socialisation, comprise comme le fait d'apprendre à vivre ensemble. Ils y ajoutent le développement de la motricité et l'apprentissage du "lire et écrire". Les modalités de travail envisagées sont l'expression et la découverte par l'expérience. Or, nous l'avons montré, ces conceptions perdurent souvent jusqu'à la fin de leur formation. Ces éléments croisés avec une conception de l'apprentissage de type "maturationniste" selon laquelle il faudrait attendre que l'élève soit prêt pour lui proposer des apprentissages, risquent de conduire ces futurs enseignants à laisser les élèves en difficulté sur le côté, à laisser les écarts se creuser entre les élèves.

Si cette recherche montre que la plupart des étudiantes s'approprient peu à peu une compréhension de leur rôle dans les apprentissages des élèves, il reste néanmoins que le rôle de ces apprentissages dans le développement de l'enfant n'apparaît pas dans leurs productions. Il y a là un élément essentiel à reprendre et à traiter dans la formation. En effet, il ne suffit pas que les étudiantes soient conscients de l'impact de leurs interventions dans les apprentissages, il faudrait aussi qu'elles soient conscients des effets des apprentissages dans le développement de l'enfant pour que cela les encourage à ne pas laisser un élève de côté, à maintenir des exigences pour tous les élèves et à postuler l'éducabilité.

De plus, nous avons montré les risques liés à la non compréhension des enjeux liés à la construction des inégalités scolaires. Le simple fait de parler d'inégalité engendre un renvoi de la responsabilité des difficultés scolaires à l'élève et à sa famille. Nous préférons aujourd'hui parler de pratiques différenciatrices. Cette façon d'aborder la question a l'avantage de focaliser l'attention des étudiants sur l'enseignement plus que sur la personne enseignante ou sur l'élève.

Rapport au savoir et à la formation

De nombreux étudiants attendent d'une formation qu'elle leur fournisse des outils, des recettes pour l'enseignement. C'est probablement une des raisons pour laquelle ils cherchent à traduire en "marche à suivre" les apports théoriques de la formation. C'est probablement aussi pour cette raison qu'ils pensent devoir justifier les savoirs qu'ils proposent à leurs élèves du point de vue de leur utilité dans la vie quotidienne. Ceci est renforcé par la perspective pratique induite par une référence permanente à un référentiel de compétences. Or, cette recherche a modestement montré les liens qu'il y avait entre l'appropriation de savoirs théoriques de référence (sans liens nécessaires à leur application pratique) et la possibilité pour les étudiants de centrer leur attention sur les apprentissages des élèves d'une part, et, celle d'avoir conscience de se former d'autre part. À ce niveau, l'enjeu de la formation est bien de leur permettre de s'approprier des savoirs académiques qui favorisent leur développement professionnel. Ainsi, il conviendrait de questionner les messages implicites véhiculés par les prescriptions institutionnelles (référentiel de compétences, questionnaire qualité sur l'utilité des cours dans la pratique, consignes de stage à visée prescriptive…). Nous faisons l'hypothèse qu'une conscience des effets de

l'appropriation de savoirs théoriques sur son propre développement serait plus propice à la construction d'une conception du rôle des savoirs dans le développement de l'enfant.

L'appropriation des savoirs théoriques par les futurs enseignants

La première question de recherche a trait à la nature de l'appropriation des savoirs théoriques par les futurs enseignants : *Comment les futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité s'approprient-ils les savoirs théoriques proposés sur l'enseignement et l'apprentissage* ? Nous avons montré que toutes les étudiantes du corpus ne s'appropriaient pas de façon équivalente ces savoirs proposés en formation. Ainsi, pour une part d'entre elles se pose la question des outils de pensée, des gestes requis qui sont peu ou ne sont pas maîtrisés à l'entrée en formation (lire un texte scientifique, produire une fiche de lecture, prendre des notes dans un cours magistral…) : soit ils sont considérés comme des prérequis et les exigences de la formation conduisent les étudiantes qui ne les maîtrisent pas vers l'échec, soit ils font partie des contenus de la formation et alors il conviendrait de guider les étudiants dans leur appropriation. Il y a là un réel débat à initier et des options institutionnelles à définir.

Nous ne reviendrons pas ici sur la nature des significations construites, cette question a été passablement traitée plus haut. Cependant, nous retiendrons ici deux éléments. Premièrement, les liens que cette recherche a pu rendre visible entre l'appropriation en profondeur des cadres théoriques proposés et la disparition de ces *doxas* dans le discours des étudiantes devraient nous encourager à maintenir des exigences élevées à ce sujet. Deuxièmement, les liens entre cette appropriation en profondeur et la possibilité pour l'étudiante de prendre conscience qu'elle se forme, de l'évolution de ses conceptions, va dans le même sens. Ce deuxième point serait à traiter en tant que tel dans la formation, car il ne suffit pas de demander aux étudiants de produire des textes-bilans ou réflexifs pour favoriser cette prise de conscience. Nous l'avons montré, ces productions peuvent tout aussi bien conduire les étudiants à renforcer leurs croyances ou leurs conceptions initiales.

Evolution des conceptions et parcours typiques

La deuxième question de recherche porte sur l'évolution des conceptions de futurs enseignants : *Comment évoluent (ou pas) les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des finalités des premiers degrés de la scolarité chez les futurs enseignants de ces degrés* ? Les analyses de productions d'étudiantes échelonnées sur l'ensemble de leur parcours de formation ont permis de dessiner quelques parcours typiques et d'identifier quelques leviers de développement, notamment à propos des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et du déplacement de l'attention de ces futurs enseignants en direction des apprentissages des élèves. Ces parcours montrent que chez une part des étudiantes, les conceptions n'évoluent guère. C'est à la fois le cas des étudiantes qui ne s'approprient pas les savoirs académiques proposés et celui de celles qui se les approprient en profondeur dès le début de la formation. Chez ces dernières, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que la centration de leur attention, répondent aux attentes de la formation dès leurs premières productions.

Dans les autres parcours, nous avons pu montrer que le déplacement de l'attention vers les apprentissages des élèves et la relation enseignement-apprentissage apparaissait en même temps que les indices d'appropriation des savoirs académiques et que la capacité des étudiantes à secondariser, interroger, problématiser les phénomènes de la pratique. De plus, les étudiantes qui s'approprient plus lentement ces savoirs progressent particulièrement

durant leur parcours. Ceci nous encourage à viser une appropriation en profondeur des savoirs académiques proposés, à choisir ces derniers en fonction de leur potentiel à favoriser la centration de l'attention des enseignants sur les apprentissages des élèves, à guider les étudiants dans cette appropriation et à proposer aux étudiants des médiateurs de l'usage de ces savoirs académiques. Ce dernier point reste important puisque les étudiantes qui s'approprient ce type d'outils sont moins susceptibles de construire des certitudes, des *doxas* pédagogiques contre lesquelles luttent les modules de formation analysés ici.

De plus, cette recherche a montré que seules les étudiantes qui se sont approprié en profondeur les savoirs académiques en font usage dans leur analyse de phénomènes observés dans la pratique. Ce n'est pas une lapalissade, car très souvent les formateurs postulent qu'il suffit de fournir aux étudiants des outils-recettes à appliquer en pratique. Or, nos analyses renforcent notre hypothèse qu'il ne suffit pas de fournir aux futurs enseignants des outils pour agir, mais qu'il faut leur permettre de s'approprier les savoirs académiques qui sont à l'origine de ces outils.

Enfin, nous avons vu que la plupart des étudiantes cherchent à transformer les apports théoriques de la formation en actions pratiques à mener, plus ou moins prescriptives, et parfois s'exprimant sous la forme d'allant-de-soi normatifs. Nous y voyons une piste pour la formation des enseignants. Nous devons prendre en compte cette forme d'appropriation des savoirs théoriques et accompagner ces traductions, ces transformations pour aider les étudiants à construire des outils de pensée, de compréhension et d'analyse de la pratique plutôt que de les laisser les réduire à des savoir-faire prescriptifs. Il y a peut-être aussi un questionnement à mener de la part des formateurs d'enseignants sur la façon dont ils font usage de ces savoirs théoriques. Il s'agirait par exemple de rendre visibles les liens établis entre ces savoirs et la pratique et lutter contre les discours qui laissent entendre que les cadres théoriques sont à la source des prescriptions de pratique qui seules sont transmises aux étudiants.

21.2 Docteure Jekyll et Mrs Hyde ou la formatrice dans l'ombre de la chercheuse

Le processus de thèse est avant tout un processus de (trans)formation d'une personne, à la fois d'une chercheuse et d'une formatrice…

Le moteur de la thèse est le questionnement d'une formatrice qui tente de changer de posture et cherche à porter un regard nouveau et plus distancié sur sa réalité professionnelle quotidienne. À la formatrice, les lunettes de la chercheuse offrent une opportunité pour faire évoluer son travail en s'émancipant de ses impressions, de ses émotions, de ses interprétations spontanées. Mais en même temps, le travail de la chercheuse chamboule cette réalité, transforme son regard, fait apparaître des éléments inattendus, et parfois même remet en question sa façon d'investir son métier de formatrice.

Le carburant de la thèse est l'intérêt d'une chercheuse qui désire comprendre ce qui se joue dans la formation des futurs enseignants, qui essaye d'identifier ce qui peut favoriser cette formation. Cette fois, la formatrice a nécessairement ralenti la chercheuse. Ainsi, au fil de la recherche et des analyses, les dispositifs de formation présentés ici se sont modifiés, enrichis, transformés, en écho aux transformations de la chercheuse et de

son influence sur la formatrice. Dès lors, la formatrice a parfois tenté la chercheuse l'invitant à analyser les effets des nouveaux dispositifs de formation… Ceci d'autant plus que les nouvelles lunettes offertes par la chercheuse à la formatrice lui indiquaient des voies prometteuses…

Le lecteur l'aura compris, la cohabitation de la chercheuse et de la formatrice a été à la fois stimulante et paralysante. Elle est probablement à la fois l'atout de la démarche et l'origine de faiblesses méthodologiques.

Tout d'abord, du point de vue du processus de recherche, l'analyse est devenue réellement possible (distante des enjeux de formation) quand les étudiantes concernées ont terminé leur formation. Ceci d'une part, parce qu'associée aux changements récurrents de noms sur les productions, nous avons progressivement "oublié" les étudiantes derrière leurs textes. D'autre part parce que l'évolution continue des modules de formation a éloigné progressivement les conséquences de nos analyses des discussions des équipes de modules concernées et des options de formation adoptées. En effet, celles-ci sont liées aux constats et aux analyses que l'équipe fait de la dernière version d'un module.

Ensuite, la question de la place à accorder à la formatrice dans ce texte est revenue souvent. Fallait-il la rendre visible ou tenter de la camoufler derrière une forme de rigueur théorique et méthodologique ? Nous avons choisi de la laisser parler pour au moins deux raisons. La première est que la formatrice a une connaissance du contexte de la recherche qui dépasse celle que pourrait convoquer un chercheur externe. Ainsi, lui donner la parole permettait de lever certains implicites liés à son statut et rendre visible le fait que parfois ce double rôle peut être considéré comme un atout de la démarche. La deuxième raison est de permettre au lecteur d'accéder, partiellement au moins, aux tensions vécues par la formatrice, tensions qui ont parfois influencé ses options méthodologiques et qui pourraient être envisagées comme des faiblesses. Ainsi, par exemple, l'intérêt pour les prescriptions ou les certitudes construites par les étudiantes qui est né en cours de recherche tant parce qu'elles apparaissaient au travers de l'analyse que parce qu'elles devenaient un réel souci de formatrice.

Enfin, le temps passant, les dispositifs questionnés ici se sont éloignés et ressemblent de moins en moins à la réalité actuelle, les données anonymisées, triturées, l'écriture et la ré-écriture des analyses, la distance s'est installée progressivement, insidieusement… et la recherche a pu prendre toute sa place. À l'heure de rédiger cette conclusion, les nouvelles questions de la formatrice s'associent à celles de la chercheuse. Ce qui nous anime aujourd'hui, c'est l'envie d'entreprendre de nouvelles recherches, de tenter de nouveaux dispositifs qui permettraient d'explorer les nouvelles hypothèses issues de cette thèse.

21.3 Retour sur la démarche de recherche

La première difficulté méthodologique que nous avons rencontrée tient au nombre important de dimensions que nous avons cherché à coder. Une partie d'entre elles a disparu lors des analyses et de la rédaction de la thèse. Nous avons dû opérer des choix en regard de nos questions de recherche. Par exemple, pour documenter la question du rapport au savoir des étudiantes, nous avons catégorisé tous les verbes qu'elles attribuent aux chercheurs dans leurs fiches de lecture. Nous avons aussi recensé les types d'activités

retenues dans les descriptions de situations pratiques, dans l'intention d'identifier celles qui trouvait du sens à leurs yeux. Ou encore, dans le but de mieux saisir les processus de construction de leur identité professionnelle, nous avons relevé tous les énoncés dans lesquels les étudiantes indiquer leur souci d'appartenance à un groupe professionnel ou celui de se singulariser par rapport à celui-ci. Durant la phase d'écriture de la thèse, certains de ces éléments ont été présents à notre esprit et ont probablement influencé certaines de nos interprétations, sans que le lecteur ait en main toutes ces clés de lecture.

Du point de vue des catégories de codage retenues, il nous est apparu délicat de classer précisément les savoirs de référence selon leur nature et leur origine. Toute taxonomie a ses limites et nous enferme dans la nécessité de trancher. Dans notre cas, les données ne peuvent totalement garantir que la source des savoirs convoqués est bien du côté des cours ou du côté de la pratique. Aujourd'hui, nous assouplirions cette catégorisation pour permettre notamment de prendre en compte ces savoirs énoncés dont nous ne saisissons pas réellement l'origine.

Cependant, les outils d'analyse que nous avons développés ici nous semblent permettre d'identifier un certain nombre d'éléments indicateurs de l'appropriation par les étudiants des savoirs théoriques proposés en formation. En ce sens, ils pourraient aussi se transformer en outils pour la formation.

Ensuite, la deuxième difficulté méthodologique relève du choix des données retenues. Nous avons volontairement choisi de traiter les productions qui émanaient des dispositifs de formation existant plutôt que de construire un dispositif particulier pour la récolte de données. Si ce choix nous semble pertinent pour répondre à la question des formes d'appropriation des savoirs théoriques par les étudiantes, le bilan de fin de module aurait nécessité une consigne plus précise pour nous permettre de comprendre plus finement les processus de formation à l'œuvre. Le choix des mots utilisés dans la consigne (acquis par exemple) a vraisemblablement joué un rôle dans la nature des productions des étudiantes, et bien que nous nous en soyons rendue compte dès la fin de la première année, nous n'avons pas modifié la consigne : le souci de favoriser la comparaison entre les différentes années de formation l'a emporté sur celui de générer des données pertinentes.

Enfin, la troisième difficulté que nous souhaitons aborder tient à la quantité de données analysées. Nous avions prévu de coder plus légèrement l'ensemble des données et de ne retenir que quelques "cas exemplaires" à approfondir. Durant nos analyses, nous n'avons pas réussi à "lâcher" quelques parcours d'étudiantes, notamment parce que bien que des tendances se dessinent, chaque parcours nous est apparu comme singulier. Dans chaque parcours, il y a au moins un élément particulier qui nous semblait suffisamment intéressant pour que ce parcours figure dans nos résultats. Ce choix a l'avantage de ses inconvénients. Il nous a peut-être empêchée d'approfondir certains parcours, mais il nous a permis de ne pas perdre la vue d'ensemble et de relever de nombreuses dimensions qui interviennent dans ces parcours. Ceci a peut-être aussi contribué à ne pas enfermer les étudiantes dans des catégories trop restrictives.

21.4 Quelques ouvertures pour la suite…

Comme évoqué ci-dessus, ce processus ne peut pas s'arrêter ici. Parmi toutes les possibilités déjà évoquées nous retiendrons trois voies qui mériteraient d'être poursuivies : celle du suivi des étudiantes du corpus analysé ici, celle de la prise en compte des savoirs

académiques effectifs proposés dans la formation et celle d'une analyse des processus de formation qui prenne en compte toutes les dimensions de la formation.

Des conséquences de l'appropriation des savoirs académiques de référence dans la pratique effective des enseignants.

Cette recherche a analysé les conceptions et l'évolution de l'attention des futurs enseignants dans le cadre de productions écrites particulières. C'est ainsi leur discours en formation qui a été pris en compte. À aucun moment, nous n'avons prétendu que cette centration de leur attention se retrouverait dans leur pratique. Ainsi, nous souhaiterions retrouver les étudiantes du corpus et aller les observer dans leur classe aujourd'hui, deux ans après la fin de leur formation. Il serait intéressant d'analyser avec elles leurs pratiques, de les questionner sur les savoirs académiques qu'elles retiennent et dont elles font usage, de prendre la mesure de l'évolution de leurs conceptions et de repérer les dimensions sur lesquelles elles portent leur attention.

Le choix des savoirs académiques proposés en formation

Un autre point qui mériterait une analyse particulière tient au choix des cadres théoriques proposés en formation. Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté d'établir des liens entre les cadres proposés dans nos modules et l'évolution des conceptions des étudiants en regard du rôle de l'enseignant dans la réussite des apprentissages des élèves. Dans les modules de formation auxquels nous participons, l'équipe de formateurs a fait l'hypothèse que moins d'apports théoriques mais traités plus en profondeur, avaient plus de chance d'être appropriés et de participer au développement des étudiants. Les premiers résultats des analyses qui ont suivi sont encourageants. Il serait dès lors intéressant d'analyser la nature des cadres proposés et celle des significations construites en regard de théories particulières. Si toute théorie est potentiellement génératrice de développement, toutes ne vont pas favoriser la construction des mêmes significations. Ainsi, il paraît essentiel d'identifier la nature des significations visées par une théorie donnée et les conceptions de l'enseignement-apprentissage qui pourraient en découler.

Une vision plus large des parcours et des processus de formation

Il semblerait aussi intéressant de décrire les parcours de formation en intégrant l'ensemble des apports de celle-ci. Une piste serait de poursuivre cette recherche et de suivre moins d'étudiants, mais dans l'ensemble de leurs productions en formation. Une autre possibilité serait de suivre un étudiant durant ses cours et stages, deux fois par semestre par exemple et de croiser cette observation à l'analyse de ses productions. Ceci permettrait de comprendre les tensions dans lesquelles il est pris, d'identifier les différents apports de la formation, tant du point de vue des savoirs académiques que des prescriptions pratiques proposées dans les cours et des apports issus des stages.

Dans tous les cas, il nous semble important d'élargir notre recherche et de situer les interventions dont nous assumons la responsabilité dans l'ensemble de la formation.

21.5 Le rôle des savoirs théoriques de référence

Dans la perspective vygotskienne que nous avons adoptée, le développement est rendu possible par l'appropriation de concepts scientifiques qui entrent en tension avec les

concepts spontanés construits au gré des expériences singulières de l'étudiant. La rupture entre ces deux types de concepts, construits par des voies différentes, crée une tension, une zone de développement potentiel, c'est-à-dire la possibilité pour celui qui se forme de se doter de nouvelles fonctions psychiques supérieures qui s'articulent et transforment celles qui étaient déjà construites. Favoriser l'appropriation de concepts académiques nous semble une condition nécessaire du développement intellectuel et professionnel des futurs enseignants (Clerc & Ducrey, sous-presse, Vanhulle, 2009b).

C'est dans ce cadre que nous proposons aux futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité des savoirs théoriques à s'approprier. Pour que ces derniers puissent jouer leur rôle de générateurs potentiels du développement professionnel, nous avons vu qu'ils devaient être appropriés en profondeur par les étudiants. Ceci nous conduit à militer pour des exigences élevées à ce sujet, exigences qui doivent absolument être doublées d'un guidage qui permette au plus grand nombre d'intérioriser ces cadres théoriques.

Les concepts choisis dans les modules décrits ici le sont d'abord parce qu'ils portent leur attention sur certains éléments des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, les apports théoriques sont proposés comme des offres de signification potentiellement transformatrices des manières de penser, comprendre ou conceptualiser l'enseignement et l'apprentissage. En accord avec Schneuwly (2008), nous pensons donc qu'il est de notre responsabilité d'assumer les ruptures imposées par l'enseignement–systématique proposé par un cadre scolaire (ou universitaire) et de les utiliser comme des leviers pour le développement d'un contrôle conscient des processus de pensée.

Cependant, nous avons pu relever que si les savoirs académiques offraient une réelle protection contre la construction de certitudes, les outils-médiateurs qui permettent l'appropriation de l'usage de ces concepts semblent aussi pouvoir jouer ce rôle. Ainsi, nous pensons que ces outils, associés à l'appropriation des savoirs académiques dont ils permettent l'usage, sont de véritables leviers de formation et de développement. De plus, la construction de ces outils par les formateurs leur permettrait d'accompagner les étudiants dans leur recherche de traduction de ces apports en gestes pratiques. Il nous semble que le fait de rendre visible et explicite l'usage des concepts académiques favorise une appropriation de ces derniers qui évite que les traductions des étudiants les transforment en *doxas* ou en prescriptions réductrices.

Ainsi, nous pensons que la formation doit assumer la rupture entre savoirs théoriques et expérience pratique au début de la formation. Ceci essentiellement pour éviter la construction de liens artificiels avec leur pratique balbutiante. Ensuite, la formation doit accompagner les liens que les étudiants construisent entre ces savoirs et leur future pratique et les accompagner dans l'usage de ces savoirs. De plus, assumer les ruptures c'est aussi permettre aux étudiants de prendre la mesure des écarts entre les apports des différentes sources de formation et d'y revenir une fois l'appropriation en profondeur des cadres théoriques réalisée. Enfin, c'est aussi leur donner les moyens de mesurer l'évolution de leurs conceptions et de leur compréhension de leur profession et de son rôle dans la réussite scolaire des élèves.

Pour terminer, notre questionnement doit être resitué dans le débat lié au rôle et à la place de la théorie dans la formation professionnelle des enseignants. Dans notre perspective, la théorie vise d'abord le développement des fonctions psychiques, le développement intellectuel des étudiants. Dans cette optique, le développement professionnel est en quelque sorte un bénéfice secondaire. De notre point de vue, chaque

partenaire de la formation (cours et stages) doit pouvoir jouer son rôle. Et, la part théorique devrait se voir attribuer ce que la théorie permet de développer, c'est-à-dire l'appropriation d'outils pour penser, analyser, comprendre ou encore conceptualiser la pratique, et non pas le rôle de prescripteur de cette pratique. Cette position n'est pas incompatible avec la nécessité d'outiller les futurs enseignants, de leur fournir des guides pour leur pratique, mais ceci dans la mesure où nous leur fournissons aussi les outils de pensée pour comprendre ces guides. Or, ce discours est loin d'être partagé par les différents partenaires de la formation et il nous semble urgent de le mener, au moins pour clarifier ces éléments auprès des étudiants que nous formons et qui confondent souvent théorie et prescription de pratique…

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bissonnette, S., M. Richard & Gauthier, C. (2006). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Akkari, A & Heer, S. (2006). La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. In A. Akkari et S. Heer (Éds.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative.* Actes de la Recherche, HEP-BEJUNE, n° 5, 2-6.

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Éds.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation.* Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (1996) Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et Ph. Perrenoud. (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M., (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, et Ph. Perrenoud, (Éds.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (pp .159-176). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation des enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, C. Paquay & Ph. Perrenoud (Éds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p 215-232). Bruxelles : De Boeck.

Amigues, A. & Zerbato-Poudou, M.T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : RETZ.

Anderson, L. W. David R. Krathwohl, D. R., & al. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston : Allyn & Bacon.

Anderson, L.W., Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York : Longman.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs.* Paris : ESF.

Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard.

Balslev, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève, Genève.

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Éds.), *Signification, sens, formation* (pp. 61- 86). Paris : PUF.

Barth, B. M. (1993). *Le savoir en construction.* Paris : Retz.

Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques : regard sur le travail de l'étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Varia, 14,* 197-219.

Barré-De Miniac (2011). La professionnalisation par l'écriture. Vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation. In M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros. (Éds.), *Écritures réflexives et professionnalisantes* (pp. 18-36). Québec : PUQ, collection Recherche.

Barré-De Miniac (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.* Paris : Presses universitaires du Septentrion.

Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Éds.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.

Bautier, E. (2006a). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

Bautier, E. (2006b). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, *51*, 105-118.

Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Éd.). *L'école, état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La découverte.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF, coll. Éducation et société

Bautier E. & Rochex, J.-Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue. In. E. Bautier (Éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courtry : La Dispute.

Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Éds). *Situation éducative et significations* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck, Raisons Educatives.

Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2001). Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et en Sciences économiques et sociales. In B. Charlot (Éd.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* (pp. 133-154). Paris : Anthropos.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Éd. Universitaires.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir.* Paris : L'Harmattan.

Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (2000). Formes et formations du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.

Bernardin J. (2002). *Comment les enfants rentrent dans la culture écrite*. Forum Education Culture. Paris : Retz.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, *141*, 77-88.

Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogie – Pédagogie visible et invisible.* Paris : CERI-OCDE.

Bétrix Köhler, D. & Blanchet, A. (1999). *Vers une évaluation au service des apprentissages dans une pédagogie différenciée. Enseigner sur mesure. Eclairages sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation.* Lausanne : URSP.

Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. In X. Dumay et V. Dupriez (Éds.), *L'efficacité dans l'enseignement* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Bodrova, E. & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bowlby, J. (1969): Attachment and loss: VoL L Attachment. London: Hogarth.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bosterli, M. (1999). L'entrée à l'école, dans quelle école ? *Éducateur, 11*, 11-15.

Boudon R. & Boursicaut, F. (1990). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.

Bourdieu, P. & Passerons, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Éditions de minuit.

Bourdon clé, R. (1991). La professionnalisation des enseignants - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie, 94*, 73-92.

Bourdoncle R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie, 105*, 83-119.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, *35*, 117-132.

Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de Pédagogie*, *142*, 131-181.

Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Education, 31*(1), 5-14.

Bronckart, J.P. (1996) *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.* Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.M. Baudoin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation*. (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck Université.

Bronckart, J-P. (2002). Quelques remarques sur la notion de compétence. *Babylonia*, *3*, 6-10.

Bronckart J.-P. (2004). Agir et discours en situation de travail. Genève. *Cahiers de la Section des sciences de l'Education*, *103*.

Bronckart, J.-P. (2012). Un siècle de crise : de la difficulté d'une approche matérialiste des significations. In Y. Clot (Éd.), *Vygotski maintenant* (pp. 117-134). Paris : La Dispute.

Bronckart J.-P. & Dolz, J. (1999). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz et E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot (Éds.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris : La Dispute.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation.* Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens / concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation, 2,* 67-82.

Brossard, M. (2012). Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In Y. Clot (Éd.), *Vygotski maintenant* (pp. 95-116). Paris : La Dispute.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. In *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *11/2 & 3*, 167-210. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bru, M. (2002). Introduction. In J. Donnay et M. Bru (Éds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation,* (pp. 7 à 13). Bruxelles : De Boeck.

Brun, J. (1994). Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. In M. Artigue & al. (Éds). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 57-83). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Paris : Retz.

Bulea, E., Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Education permanente*, *168*, 31-57.

Buysse, A. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Genève, faculté des Sciences de l'Education.

Buysse, A. et Vanhulle S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives, 5*(11), 225-242.

Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école élémentaire.* Bruxelles : De Boeck.

CDIP (1992). *Objectifs et Activité préscolaires.* Neuchâtel : CIIP/SR/TI.

Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficience scolaire ultérieure du CP au CÉ2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.

Cèbe, S. (2001). Apprends-moi à comprendre tout seul. *X Y Zep*, 11, 3-6.

Cèbe, S. (2006). Devenir professeur des écoles. In J.-L. Ubaldi (Éd.) *Débuter dans l'enseignement* (pp. 19-45). Paris : ESF.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, *661*, 41-66.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2005). Outiller les maîtres de l'école maternelle pour améliorer le fonctionnement cognitif des élèves. In L. Talbot (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 221-232). ERES, Connaissances de la diversité.

Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2004). Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle. In G. Chauveau (Éd.), Réussir ses apprentissages à l'école et au collège. *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 25, 23-33.

Cèbe, S. & Pelgrims, G. (2007). Apprends-moi à être autonome, *Psychologie et Éducation,* n°4, *69-83.*

Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs.* Paris : Armand Colin.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chevallard, Y. (1985 et rééd. augmentée 1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard Y. (1998). *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: L'approche anthropologique*. Actes de l'université d'été, IREM de Clermont-Ferrand (pp. 91-120).

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (Éds.). *Rapport au savoir et didactique* (pp. 81-104). Paris : Fabert, Education et sciences.

Clénet, I. & Demol, I. N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. In C. Landry (Ed), *La formation en alternance – Etat des pratiques et des recherches* (pp. 82-108) Québec : PUC.

Clerc A. (2011). Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros. (Éds.), *Ecritures réflexives et professionnalisantes* (pp. 61-82). Québec : PUQ, collection Recherche.

Clerc, A. (2006). *L'analyse du travail des enseignants au service de la formation professionnelle : L'exemple de la planification à l'école enfantine*. Mémoire de DESS. Genève : FAPSE.

Clerc, A. & Ducrey, M. (sous presse). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.-P. Bernié (Éd.), *Vygotski et l'école: Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui*. Bordeaux : PUB.

Clerc, A. & Vanini De Carlo, K. (soumis). Lettres de jeunes professeurs : écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. In *International Studies on University writing: comparisons and evolutions.* Santa Barbara : Perspectives on Writing, University of California.

Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Mis en ligne le 16 janvier 2012. Consulté le 13 février 2012, dans http://ripes.revues.org/514.

Clerc, A. & Truffer, I. (2010). Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes. *L'Educateur, 12*, 34-35.

Clough, Goodley, Lawthom, & Moore (2004). *Researching Life Stories: Method, Theory and Analyses in a Biographical Age.* London : Routledge.

Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain, 68*, 289-316.

Coquidé**,** M. (2007). Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle ? L'exemple de la formation à l'activité « faire découvrir la nature et les objets. *Recherche et formation*, *55*, 75-92.

Crahay, M. (2003, 2e éd.). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2005, 1999 1ère éd.). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF (Quadrige).

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, *154*, 97-110.

Crinon, Marin & Bautier (2008). Quelles situations de travail pour quels apprentissages ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.

Curonici, C. & McCulloch, P. (2004). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires.* Bruxelles : De Boeck.

Daguzon, M. (2009). De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement des professeurs des écoles stagiaires : étude longitudinale. In R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczek-Capelle (Éds.) *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 89-110). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.

Deloge, A. (2004). Retrouver du pouvoir sur son métier. In N. Bliez-Sullerot et Y. Mevel, *Récits de vie en formation, l'exemple des enseignants* (pp. 57-66). Paris : L'Harmattan.

Deschamps, J.-C. & Beauvois, J.-L. (1996). *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale.* Grenoble : PUG.

Dessus, P. (2000). La planification des séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue Française de Pédagogie*, *133*, 101-116.

Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif.* Paris : Armand Colin.

Doise, W. & Mugny, G. (2001). *Éduquer et former.* Auxerre *:* Editions Sciences Humaines.

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Durand, M. & Fillietaz, L. (2009).Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie. In M. Durand & L. Fillietaz. (Éds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 1-25). Paris : PUF.

Dilthey, W. (1995/1883). Critique de la raison historique. Introduction aux sciences de 1'esprit et autres textes. Paris : Cerf.

Downing J. & Fijalkow J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat, éducation et culture.

Florin, A. (1999). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit.* Paris : Ellipses.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 297-304). Bruxelles : De Boeck.

Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève : Carnets des Sciences de l'Education, FPSE, Université de Genève.

Fumat, Y., Vincens, C. & Étienne , R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.

Garcia-Debanc, C. (2007). Contenus de formation professionnelle des professeurs des écoles et recherches en didactique du français. *Recherche et formation*, *55*, 59-74.

Giust-Desprairies, F. (2002). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et Formation, 41*, 49-63.

Giust-Desprairies, F. (2005). Analyse de la complexité des situations. *In Analyser ses pratiques professionnelles en formation,* SCEREN/CRDP, Académie de Créteil.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation XXVII,* 1*,* 3-32.

Goigoux, (1998). Sept malentendus capitaux à l'école maternelle. *Conférence donnée dans le cadre des journées d'études de la FSU*.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique, 3,* 19-41.

Goody, J. (1978). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.* Paris : éditions de Minuit.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre.* Paris : La découverte.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* London: Routledge.

Haywood, C. (2000). *Bright Start : Cognitive curriculum for young children*. Paper given at a symposium on cognitive education, University of Lille, October 2000.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

Hoffmans-Gosset, M.-A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique Sociale.

Hofstetter, R. (2005). La professionnalisation des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Numéro thématique: Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ? Formation et pratiques d'enseignement en questions*. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 71-90.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19e – première moitié du 20e siècle)*. Berne : Peter Lang.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.). (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. & V. Lussi (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M, Altet, C. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Éds.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions?* (pp. 29-54). Bruxelles : De Boeck.

Huberman, A. M. (1978). L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. In M. Debesse M. & G. Mialaret. *Traité des sciences pédagogiques*. *Tome 7: Fonction et formation des enseignants* (pp. 315-340). Paris: PUF.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques, 149/150*, 112-128.

Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.

Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.

Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et Société,* 4, 29-56.

Joigneaux, C. (2009). La construction scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de Pédagogie, 169,* 17-28.

Kennedy, M. (1983). Working knowledge. *Knowledge : creation, diffusion, utilization, 5* (2). 193-211.

Lahire, B. (2000). Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. In A. Van Zanten (Éd.), *L'école. L'état des savoirs* (pp. 170-178). Paris : La Découverte.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Lang, V. (2001). Formateurs en IUFM : un monde composite. In M. Altet, L. Paquay L. & Ph. Perrenoud (Éds.), *La professionnalisation des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.

Lang, V. (2009). Savoirs professionnels et professions enseignantes. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Éds). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 289-304) (Raisons éducatives). Bruxelles: De Boeck,

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation.

Lefeuvre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives, 5*(11), 276-314.

Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? (2009) In R. Etienne, M, Altet, C. Lessard, L. Paquay et & Ph. Perrenoud (Éds), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. In D. Raymond & Y. Lenoir (Éds). *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 11-33). Bruxelles : De Boeck.

Léontiev, A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité.* Paris : Editions du Progrès.

Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en mathématiques : un prototype méthodologique. *Bulletin de psychologie*, *456*, 559-571.

Leutenegger, F. (2008). L'entrée dans un code écrit à l'école enfantine et l'articulation entre le collectif et l'individuel : comparaison de deux études de cas. *Education & Didactique*, *2* (2), 7-42.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique.* Berne : Peter Lang, Collection Exploration.

Leutenegger, F. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. In A. Terrisse (Éd.), Les didactiques scientifiques et technologiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *8*, 73-86.

Leutwyler, J. (2006). *Analyse du processus d'orientation au cycle de transition*. Lausanne : URSP.

Lévine, J. (2000). Jusqu'à quand fermera-t-on les yeux ? Plaidoyer pour un autre accueil en PS de maternelle des enfants en sous-construction identitaire et cognitive. *Je est un Autre*, *Revue de l'AGSAS*, *10*.

Lévine, J. (2004). Le soutien au soutien du point de vue de la parentalité. *Je est un Autre*, *Revue de l'AGSAS*, *14*.

Libratti, M. & Passerieux, C. (2001). *Les chemins des savoirs en maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

Lussi Borer, V. (2009). Les savoirs : un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 41-58). (Raisons éducatives N°2009/13). Bruxelles : De Boeck.

Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. In C. Gervais et L. Portelance (Éds.). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 65-84). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Martin, D., Doudin, P.-A. & Albanese, O. (2001). Vers une psychopédagogie métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation : théorie et pratique* (pp. 3-29). Berne : Peter Lang (2e éd. revue et augmentée).

Marton F., Quifang W. & Nagle A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in Chili and Uruguay. *Anales de psicologia*, *12*(2), 123-132.

Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. In. F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Éds.). *Alternances en formation* (pp. 67-82). Bruxelles : de Boeck.

Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds). *Alternances en formation* (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck.

Marx, K. (1867/1976). Thèses sur Feuerbach. In *L'idéologie allemande.* Paris : Éditions sociales.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie.* Paris : ESF.

Meirieu, P. (non daté). Alternance. Repéré le 24 septembre 2012 à http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm

Mercier, A. (1999). *L'espace-temps didactique. Etude du didactique en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Lambesc : Université de Provence.

Merhan, F., Ronveaux C. & Vanhulle, S. (2007). (Éds.), *Alternances en formation.* Bruxelles : De Boeck.

Meyer, C. (2006). Améliorer l'apprentissage des étudiants en soin infirmiers sur le soin technique. *Mémoire pour le Master Ingénierie des Apprentissages en formation professionnelle.* ENESAD & Université de Bourgogne.

Mezen, S. (2011). La réflexivité dans l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux. *Revue suisse de travail social, 10*(1), 70-83.

Mezzena S. Stroumza, K., Seferdjeli, L. & Baumgartner, P. (*soumis*). De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité d'éducateurs spécialisés. *Revue Activités.org.*

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003, 2e éd.). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.

Mill, S. (1867). *Currency and Banking*. - The Collected Works of John Stuart Mill, Volume V - Essays on Economics and Society Part II.

Morisse, M., Lafortune L. & Cros, F. (2011). (Éds.), *Ecritures réflexives et professionnalisantes,* Québec : PUQ, collection Recherche.

Moro, C., & Schneuwly, B. (1997). L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Éds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 1-19). Berne: Lang.

Mucchielli, A. (1996). (Éds.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Robert, P. R., Rex-Debove, J. & Rey, A. (2008). *Le nouveau Petit Robert de la langue français*. Paris : Le Robert.

Olry, P. (2000). *La gestion des composantes temporelles pour se former au travail.* Thèse de Sciences de l'Éducation. Paris : Cnam.

Passerieux, Ch. (2007). Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle. In M. Bosterli et O. Maulini (Éds.). *L'entrée dans l'école, rapport au savoir et premiers apprentissages*. (pp. 90-104). Bruxelles : De Boeck.

Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006) La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, *154*, pp. 145-198.

Périsset, D. (2007). *Missions et activités de l'école première : de la fonction au discours*. In Bosterli, M. et Maulini, O. (Éds.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 23-38). Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud P. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1996) Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Éducation et Recherche*, *2*, 234-250.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet, D. & B. Séguier (Éds.), *Alternance et complexité en formation. Éducation; Santé; Travail social* (pp. 10-27). Paris : Editions Seli Arslan.

Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. *Résonances, 3*, 7-9.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, *160*, 35-60.

Piaget, J. (1965). *Études sociologiques.* Genève : Droz.

Piaget J. (1967). *La psychologie de l'intelligence.* Paris : Armand Colin.

Pierrehumbert, B. (2003). *Le Premier Lien. Théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses universitaires de France.

Portelance, L. (2002) Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, *122*, 20-23.

Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. In C. Gervais & L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (pp. 105-128) Scherbrooke : Editions du CRP.

Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée… *Langue française, 162*, 71-87.

Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (Éds.), *Didactique du sens et sens des didactiques*. Pp 101-121. Scherbrooke, éditons du CRP.

Rebière, M. (2001). Une notion venue d'ailleurs : la posture. In J.-P. Bernié (Éd.). *Apprentissage, Développement et Significations***.** Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Rey, B. (2007). Autour du mot « contenu ». *Recherche et formation*, *55*, 119-133.

Richardson, J. (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences.* Leicester: PBS Books.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit (Vol 1 : L'intrigue et le récit historique).* Paris : Seuil.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Rochex, J.-Y. (1995). Un inédit de Vygotski. *Société française*, *2*(52), 32-34.

Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie, 120,* 105-147.

Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? In R. Pallascio et L. Lafortune. *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-86). Sainte-Foy : PUQ.

Saada-Robert, M. & Balslev, K. (2004). Au-delà d'une évidence pluridisciplinaire, la transposition de deux objets d'étude en littéracie émergente. In G. Chatelanat, C. Moro et M. Saada-Robert (Éd.). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation* (pp. 113-136). Berne : Peter Lang.

Saada-Robert, M, et Leutenegger, F (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 7-30). Bruxelles : De Boeck Université.

Sainsaulieu, R. (1977/1985). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la FSNP.

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation. 20.* (3), 529-545.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie, 112*, 85-118.

Saussez, F. & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Éds.), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner* (pp. 115-138). Bruxelles : De Boeck.

Scalon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B. (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no 118.

Schneuwly, B. & Léopoldoff-Martin, I. (2012). Le travail pédologique de Vygotski : une réponse au diagnostic de la crise en psychologie. In Y. Clot. *Vygotski maintenant* (pp. 61-77). Paris : La Dispute.

Schneuwly B. & Bronckart, J.-P. (1934/1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif*. Montréal, Editions Logiques.

Schön, D. (1996) À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J. M. Barbier (Éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. In C. Raisky et M. Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique.* (pp. 159-189). Bruxelles : De Boeck.

Schubauer-Leoni M. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique «ordinaire». In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Éds.),

Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck Université.

Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Eductional Psychology*, *77* (3), 247-271.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). L'action conjointe du professeur et des élèves. In G. Sensevy et A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt. *Recherche en didactique des mathématiques*, *20*(3), 263-304.

Serres G. (2008). Formation des enseignants. In A. Van Zanten (Éds.). *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 339-343). Paris : PUF.

Serres, G. & Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. *Revue des HEP*, *6,* 99-119.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap : Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom.* New York : The Free Press.

Suchaut, B. (2008). Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves. *Conférence pour l'A.G.E.E.M.* Bourges.

Tamir, P., 1991. Professional and personnal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 7*(3), 263-281.

Tardif, M. & Gauthier, C., 1997. L'enseignant comme acteur rationnel. Quelle rationalité ? Quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 209-238). Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/de Boeck,

Tardif, M. & Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.

Thévenaz-Christen, Th. (2002). Approche didactique des enjeux du jeu à l'école première. In M.-P. Trinquier & Zerbato-Poudou (Éd.), *Le préscolaire en question : questions sur les pratiques* (Les dossiers des Sciences de l'Éducation, n° 7, pp. 83-93). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.

Thévenaz-Christen, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Truffer Moreau, I., Périsset Bagnoud, D. & Clerc, A. (2006). Le scénario didactique. *Résonances, 9,* 28-30.

Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal*), vol. XIX, n° 1,* 153-172.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis.* Cambridge-Oxford : Blackwell.

Vanhulle S., Mottier Lopez, L. & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.). *Alternances en formation* (pp. 241-257). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances scientifiques par l'écriture entre implication et distance. *SPIRALE*, *29*, 123-143.

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. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré et Y. Lenoir (Ed). *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-255). Toulouse : Octarès.

Vanhulle, S. (2009a). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter, B. Schneuwly (Éds.). *Les savoirs de référence pour les professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2009b). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 90,* 167-188.

Vanhulle, S. (2009c). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.

Vanhulle, S. (2012). *Écrire ses savoirs professionnels : entre imagination scientifique, valeurs et usages de soi.* Conférence donnée le 23 mars 2012 au Colloque international : Stratégie d'écriture, Stratégies d'apprentissages de la maternelle à l'Université. IUFM d'Alsace : Colmar.

Vanhulle, S. & laboratoire TALES (2011). *La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire*. Programme de recherche soutenu par les fonds FNS.

Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (pp. 7-46). Bruxelles : de Boeck.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, *82*, 1-53.

Vygotski, L. **(**1926/2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1930/1978). *Mind in society. The development of higher psychological process.* Cambridge, London : Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1997). The History of the Development of Higher Mental Functions. In R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 4* (pp. 1-259. New York and London: Plenum Press.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française, 2*(52), 35-45.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, vol. 92, n° 4*, 548-573.

Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. Vygotski et M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds). *Vygotski aujourd'hui* (pp. 139-168). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Winnicott (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education.* New York: MacMillan.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research, 68 (2*), pp. 130-178.

Wittorski, R & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation / développement professionnel des enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (Éds.). *Les parcours des enseignants débutants* (pp. 45-60). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.

Yvon, F. (2012). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Éds.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 381-398). Moscou : MGU.

Zaouani-Denoux, S. (2007). *Le rapport à l'alternance, de l'injonction à l'appropriation*. Strasbourg : Actualités de la Recherche en Education et en Formation.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Évolution des conceptions institutionnelles du rapport au savoir en maternelle. *Les dossiers des Sciences de l'Education, 5*, 125-135.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. *Cahiers Pédagogiques, 456.* http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-maternelle-penser-l-evaluation.

ANNEXES

Annexe 1 Extrait de bilan codé

2acquis1-Michèle.-P09 **analyser planification avec scénario / représentations et prise en compte** **REFERENT** restitué, cité / reformulé, transformé / **expliqué questionné, problématisé** **PROJECTION PRATIQUE:** restitué-faire / traduction en prescriptif / **discuté questionné expliqué** **POINT DE VUE :** affirmation, jugement V-F / **négociation, explication, discussion** **TRAJET DE FORMATION :** Ref au faire + je sais, je sais pas / Ref à ce que j'ai appris / **comment, ce qui a permis d'apprendre, …** *Changement dans le faire ou juste affirmé / **changement niveau apprendre*** ***REF PRATIQUE GENERALE :** description, preuve, démo, illustration **secondarisé, questionné, problématisé*** **REF PRATIQUE PRECISE :** description, preuve, démo, illustration **secondarisé, questionné, problématisé**	**Traitement**	**Opérat cognitives**	**Modalisation**	**Prise en charge énonciat Subjectivation – *Sujet du discours***	**Centration de l'attention**	**Contenu et référent *déclencheur***	**Validation**
1. Analyser de sa planification au travers « du scénario didactique» :							
2. Dans ce module BP103, "Concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'apprentissage", une grande part des cours, pour ne pas dire la plus importante, est consacrée à la planification.		Descrip module				***Module*** planific	Pcq bcp traité
3. Nous avons plus spécifiquement abordé ce sujet en séminaire, tout au long de cette première année à la HEP. **4. Cela m'a beaucoup aidée.** 5. Cependant, je pense qu'il me reste encore plein de choses à apprendre concernant les planifications de leçon. 6. Voilà pourquoi je ne pouvais déclarer et développer **"la planification d'une leçon"** comme un acquis de ce module BP 103. 7. **Les différents concepts de ce sujet, plus ou moins acquis, ne cesseront d'évoluer et de se développer notamment, au travers de l'expérience que je vais acquérir et qui, à mon avis, est encore faible à ce jour.**	ART	Descrip explic Eval de soi f +agir éval soi f	P	*nous* *je* PEC	**EnPr gest**	***Module*** Soi form Ce que acquis +à acq **SRAc**	pertinent pcq contenu de C peut pas certifier l'acquis
8. Je souhaite, cependant, aborder le "scénario didactique », très lié à la planification, comme un acquis théorique de ce module. 9. J'utilise ce document afin d'analyser chacune de mes planifications, dans le but de les améliorer mais aussi de m'améliorer moi-même pour mes prochaines planifications. 10. Grâce au "scénario didactique", je reprends mes planifications par catégories (celles du scénario), je me pose les questions inscrites et en développe d'autres dans le but d'analyser mon travail le plus en profondeur possible. **11. Je trouve donc ce document d'une grande aide pour toute analyse concernant la préparation d'une leçon, car il reprend tous les points importants comme: l'objet d'apprentissage, la tâche de l'élève, les modalités de travail, les objectifs et bien d'autres.**	ART	Dercript *Récit* pratiq génér Descipt démo Expxlic eval Expl reform	A	*je* PEC *je* PDVs	**EnPr gest** **acquis théoriq** **Analys**	***Module*** **SRAc** **Scénario** Commen t je l'utilise Utilité	valide l'outil par sa mise en œuvre utilisé
12. Bien que certaines questions du scénario se rejoignent, elles abordent, pourtant, différentes facettes du sujet en question et développe donc la pensée de l'utilisateur.	INT	Défini reform		PDVs	**EnPr gest**	Scénario **effets sur elle**	Dév la pensée
13. Comme je l'ai dit, je considère le "scénario dldactique » comme un acquis théorique. 14. Dans le sens où je comprends son utilité, où je l'utilise fréquemment et où je le développe suivant mon travail, ma planification. 15. Néanmoins, je ne suis pas encore capable d'analyser mon travail sans cette précieuse base. 16. J'en ai besoin pour fonder ma réflexion. 17. Je ne peux donc pas le considérer comme un acquis pratique de ce module.	ART/	Eval acquis Justif Eval explic Justif		*je* PEC	**EnPr gest** **analys**	Acquis **Module** Où j'en suis	pcq comprend son utilité Δ pas encore capable de s'en passer
18. Ce document m'a beaucoup aidé à développer ma pensée réflexive notamment pour mes planifications mais aussi pour ma façon de penser et d'être avec les élèves en général.		Explic éval méta		*je* PEC	**EnPr gest pensée**	**Effets**	utilité pour penser

19. Prendre conscience des représentations des élèves et en tenir compte**:**							
20. Au travers des cours du module BP 103, «Concevoir, mettre en oeuvre et analyser des situations d'apprentissage », j'ai pris conscience de l'importance des représentations des élèves dans leur instruction scolaire, notamment. 21. Les enfants voient le monde avec leurs propres yeux. 22. Cependant, cette façon de voir, n'est pas toujours la réalité. 23. Une fausse conception, si elle n'est pas modifiée rapidement, peut faire dévier tout un apprentissage et incruster une fausse notion pour un certain laps de temps. 24. De plus, cette notion sera difficile à modifier par la suite.	ART	Eval descrip Explic restitu reform Trad. P	D	*je* PDVs	**Elèv / appr**	***Cours*** **Représe ntations** **SRAsc**	par redéfinition du concept validation "en soi"
25. Lors de mon dernier stage, nous avons étudié la grenouille. 26. Un jour, l'enseignante avait préparé un cours où les élèves devaient rechercher des informations sur la grenouille dans des livres mis à leur disposition. 27. Au moment du retour de leurs recherches, sur le tapis, un élève aborde le crapaud. 28. Il est, selon les élèves, le «mari de la grenouille ». 29. Mais lorsque l'enseignant leur explique que ce n'est pas vrai, que le crapaud est une race et qu'il existe des crapauds mâles et femelles, tout comme des grenouilles mâles et femelles, ils sont totalement ébahis. 30. Pour eux, c'est un conflit sociocognitif qui commence ! 31. Leur représentation du crapaud va être modifiée. 32. Et ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres.	*Récit* Juxta ART JUXT	Décrit Décrit Décrit Plaque concept		*je* PEC *(je)* PEC	**EnPr gest Elè/ app**	**Stage Démo** **SRAsc** **Conflit socio-cogn**	par l'exemplsit uation prafo + validation de l'exemple par concept du cours
33. Grâce aux cours de ce module, j'ai appris, à nouveau très théoriquement car il me manque une grande part de pratique, à tenir compte des représentations des élèves. 34. Il est important de les corriger au travers de discussions, d'explications et de démonstrations variées qui développeront des conflits cognitifs ou socloocognltfs et qui leur permettront de réellement prendre conscience de ce qui les séparent de la réalité, de corriger leurs fausses représentations et par la même occasion de faire évoluer leurs savoirs et leurs connaissances.	ART	Décrit Trad. P Restit Reform et liens	A ? D	*je* PDVs	**EnPr gest / app** **!théori que**	***Cours*** Ce que appris **Tenir comptde s rep** **SRAsc**	valide "en soi" l'importanc e du concept par D
35. J'ai appris, plus particulièrement lors des différentes leçons que j'ai pu donner pendant mes stages, qu'il était plus qu'essentiel pour un enseignant de se renseigner, de s'informer, par quelque moyen qu'il soit, mais de sources sûres, à propos du sujet qu'il compte enseigner. **36.** Il doit avoir des connaissances nettement supérieures à ses élèves, sans quoi, il risque de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions de ses élèves et les induire en erreur en ne modifiant pas leurs représentations erronées.	ART	Décrit Restit Trad. P reform	D	*je* PDVs	**EnPr / savoir appr**	Ce que appris **→presc**	par l'expérienc e pratiqu validation "en soi"
37. Je pense donc qu'un enseignant a l'obligation de tenir compte des représentations de ses élèves, de prendre le temps d'en discuter et de les modifier si elles sont erronées.	ART	Trad P en je	D	*je* PDVs		**Ce que pense →prescr**	pense comme le cours?

Annexe 2 Consigne première fiche de lecture

Module BP103 / BP104
Concevoir, mettre en œuvre et analyser une situation d'enseignement/apprentissage
Consignes pour la réalisation d'une fiche de lecture

Pour cette étape de validation du module, il vous est demandé de rédiger deux fiches de lecture. Une individuelle autour de la lecture obligatoire, une par groupes de deux à trois étudiant-e-s en référence à un des 10 ouvrages présentés au cours. Il s'agit de réaliser un document qui vous permette de :

a) Présenter le texte de façon concise

Voici quelques questions qui vont vous guider dans le « décryptage » du texte à présenter :

- de quel genre de texte s'agit-il (article scientifique, compte rendu de recherche, ouvrage de synthèse, chapitre de livre, essai, manuel…) ?
- dans quelle discipline l'auteur s'inscrit-il ?
- quelle est la thèse principale / le résultat principal ?
- quels arguments, quelle construction et quelle thèse sont défendus pour permettre d'aboutir aux idées forces?

Cette introduction doit faciliter l'entrée dans la fiche de lecture en donnant au lecteur un aperçu général du contenu du texte. Le lecteur n'a en effet pas nécessairement lu l'ouvrage.

b) Identifier les **questions principales** posées par l'auteur/chercheur : il s'agit de questions qui portent sur des concepts fondamentaux, des éléments identifiés comme importants dans le texte

Les rédacteurs de la fiche de lecture prendront ici une position personnelle, en donnant leur point de vue, leur(s) expérience(s) sur le texte travaillé, étayant leurs propos à l'aide d'arguments et d'exemples. Cette deuxième partie est réalisée par tout le groupe en tant que position commune. Les éventuelles négociations advenues pour définir les transformations dans les conceptions sont également présentées. Cette partie devrait minimalement traiter des points suivants :

- **contextualisation** : quel est le champ de l'éducation considéré ?
- **problématique** : comment le problème est-il posé ?
- **thèses** : quelles sont les théories et/ou recherches sur lesquelles l'auteur s'appuie pour développer ses arguments ?
- **argumentation et propositions** : quels sont les liens élaborés par l'auteur ?
- **concepts et notions** : quels sont les concepts et notions dont l'auteur fait usage ?

c) Relever les **réponses** apportées par l'auteur : ces informations peuvent se trouver dans plusieurs sections du texte ;

Elles sont présentées en tant que **résultats** (dans le cas d'une recherche), ou comme la **thèse défendue** (dans le cas d'un essai).

d) Répondre à la question suivante : en quoi cette lecture **modifie mes conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et/ou enrichit mes compétences à enseigner et faire apprendre** ?

Remarque
La même démarche vous aidera à réaliser les deux fiches de lecture, celle en référence cette à la lecture de groupe d'un des dix ouvrages, et celle individuelle en référence à la lecture obligatoire du module (Bautier pour le 103, De Vecchi pour le 104).

Délai du rendu
Pour le rendu de la fiche de lecture individuelle (Bautier pour le 103, De Vecchi pour le 104), le délai est fixé au mardi 2 ou 9 décembre selon les groupes 2008, lors du séminaire 10.
Pour le rendu de la fiche de lecture collective (choix d'un ouvrage parmi les 10 proposés), le délai est fixé au mardi 31 mars 2009, lors du séminaire 14.

Normes d'écriture
Les fiches de lecture sont réalisées en police « Times », style « normal », taille « 12 », interligne 1, et n'excèdent pas 3 pages.

Annexe 3 Première fiche de lecture : les contenus de l'ouvrage de référence

La fiche de lecture présentée ci-dessous a été établie à partir de l'ouvrage : Bautier, E. (2006). (Éd.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale. Partie 1 : Quel est l'univers de l'école maternelle ? Elle répond à la consigne proposée aux étudiantes.

Dans le cadre des travaux menés avec l'équipe ESCOL, l'équipe de Bautier défend la **thèse selon laquelle certaines pratiques enseignantes participent à la construction d'inégalités scolaires, défavorisant surtout les élèves issus de milieux sociaux défavorisés.** Elle a pu identifier certaines récurrences et dégager les malentendus provoqués par ces pratiques.

Principalement, elle relève :

1) les difficultés qu'ont les élèves de milieu populaire à identifier les **objets d'apprentissage** et les **enjeux cognitifs** des tâches proposées à l'école ;

2) la nécessité de la construction d'une **posture pour apprendre à l'école** : la reconfiguration des objets du monde en objets de connaissance scolaire.

L'ouvrage « *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle.* » est le compte rendu de recherches menées par une équipe comprenant de nombreux praticiens de l'école maternelle. Il porte sur la **construction sociale et scolaire des inégalités** et s'attache à comprendre comment, dès le début de la scolarité, les pratiques enseignantes peuvent produire et entretenir les difficultés de certains enfants en empêchant leur entrée dans les apprentissages. Partant du constat que l'école maternelle n'assure pas l'égalité des chances, la première partie du livre nous permet de mieux comprendre l'origine des diverses conceptions que les enseignants ont des premiers degrés de la scolarité et ainsi d'identifier comment les pratiques enseignantes font entrer les élèves dans l'univers de l'école de manière différenciée.

Pour tenter de comprendre l'origine des conceptions et des pratiques des enseignants de ces premiers degrés, l'équipe ESCOL propose ici une double analyse : 1) **historique** (en quoi l'histoire de l'école maternelle permet elle d'expliquer la situation actuelle) et, 2) **sociologique** (en quoi les représentations des enseignantes maternelles nous permettent de comprendre les pratiques actuelles).

Le **chapitre 1** est une **synthèse de l'évolution du rôle et des objectifs assignés à école maternelle** au cours de son histoire. Il permet de relever qu'aujourd'hui, la mission de cette école première est de préparer l'élève à sa scolarité future et à ce titre elle est clairement une école où l'on apprend des savoirs, où l'on s'approprie des outils cognitifs, où l'on construit une posture intellectuelle qui permet de réussir sa scolarité. Cependant, l'école maternelle reste une école spécifique qui a construit ses "manières de faire". L'enjeu pour les auteurs et l'objet de l'ouvrage est donc de déterminer les conditions qui permettent de conjuguer cette double orientation.

Dans le **chapitre 2**, les auteurs[36] expliquent l'ambiguïté de l'univers de l'école maternelle à partir de trois sources : les mythes fondateurs, la forme scolaire et les représentations des enseignants.

Tout d'abord, les auteurs questionnent le bien-fondé de certains mythes partagés par les acteurs de l'école maternelle (les finalités de l'école maternelle, les conceptions du développement

[36] L'ouvrage, bien que dirigé par E. Bautier, a été rédigé collectivement. Les auteurs qui ont participé aux recherches qui le nourrissent et à son écriture sont : O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joigneaux, J. Le Breton, C. Passérieux et C. Thouny.

de l'enfant, la méthode, le jeu – la leçon de choses – les ateliers, l'enseignante bienveillante). Ces mythes expliquent en partie les conceptions actuelles. Comme leur nom l'indique, les mythes sont des récits explicatifs et fondateurs des pratiques actuelles, ils désignent des croyances partagées par un nombre significatif de personnes. En déconstruisant ces mythes, les auteurs nous permettent de mieux comprendre leur origine et leurs limites. Dans la situation qui nous concerne, ils ont en commun d'exagérer les ruptures et de cacher l'héritage des salles d'asile[37], ainsi que de véhiculer un certain nombre d'ambiguïtés :

- L'école maternelle ne serait pas une école comme les autres et à ce titre elle ne devrait pas être dotée d'objectifs d'apprentissage.
- La méthode du "libre épanouissement" prônée par Kergomard se révèle ambiguë puisqu'elle laisse croire qu'il suffirait de "libérer les élèves" des leçons traditionnelles pour qu'ils s'épanouissent et se développent harmonieusement. Ce mythe véhicule l'idée qu'il est impossible de structurer des "apprentissages fondamentaux".
- Le rejet d'une programmation des apprentissages risque alors de rendre invisibles les apprentissages pour les enfants les moins familiers avec l'univers scolaire.
- La méthode "maternelle" véhicule l'idée qu'il faudrait "habiller", enjoliver les exercices pour les rendre attractifs. Cependant, alors que les jeux, les causeries familières et les travaux en ateliers seraient suffisants pour apprendre quand ils sont encadrés par une maîtresse "maternelle et dévouée", paradoxalement, ces jeux devraient être "réglés d'avance", les causeries être "moralement édifiantes" et les travaux en atelier être réglés et directifs. Ces ambiguïtés sont sources de brouillage pour l'élève, parce que les pratiques enseignantes relèvent de ces logiques contradictoires, parce que l'habillage ludique brouille la nature des apprentissages en jeu, parce que les causeries familières empêchent l'élève de s'approprier les pratiques langagières scolaires, et parce que le travail en ateliers ne permet pas d'accompagner la construction de l'autonomie cognitive.
- Les compétences attendues des maîtresses de l'école enfantine (maternelle, bienveillante et dévouée) laissent croire qu'il suffit de mettre à disposition du matériel, des jeux, des activités, pour que l'élève apprenne. Ce mythe réduit le rôle de l'enseignante à celui de l'accompagnatrice qui régule les apprentissages au gré des intérêts des élèves et des occasions rencontrées, qui valorise l'enfant sans jamais l'évaluer.

En bref, ces mythes permettent de justifier des conceptions de ces degrés et engendrent des pratiques ambiguës qui brouillent les apprentissages des élèves.

Ensuite, l'analyse de l'école maternelle au travers du filtre des questions liées à la **forme scolaire,** permet de montrer encore une fois le manque de clarté et de repères qui sont proposés aux élèves (et à leurs familles) à ce sujet. La forme scolaire devrait faire l'objet d'un apprentissage, surtout auprès des élèves les moins favorisés. L'analyse proposée par Bautier permet de relever quelques sources de tensions pour les élèves : - l'absence d'un découpage disciplinaire à l'école maternelle risque d'empêcher l'identification du savoir en jeu; - la pluralité de l'origine et de la nature des tâches de l'école enfantine (jeu de société, fiche de mathématiques, dictée à l'adulte…) produit du brouillage et demande à l'élève un travail important de différenciation, de reconfiguration (quelle différence entre faire un puzzle à la maison et faire un puzzle à l'école?) et d'identification des enjeux d'apprentissage (efficaces seulement chez l'élève qui a compris les

[37] Les « salles d'asile », apparue en France au début du 19e siècle, sont des établissements qui reçoivent les enfants de 2 à 7 ans lorsque les parents travaillent et ne peuvent les garder à la maison. Elles sont gérées par des comités de dames dans un esprit de charité. Dès 1835, elles sont confiées à l'inspection primaire et se voient soumises à des règlements qui visent à uniformiser leurs programmes d'exercices. En 1887, elles deviennent « écoles maternelles ».

exigences de la forme scolaire); - les types de savoirs à construire à l'école sont souvent proches de la vie quotidienne et sont de nature très hétérogènes.

Les conceptions qu'ont les enseignants de la forme scolaire et de sa (non-)visibilité à l'école maternelle ont des conséquences sur les apprentissages des élèves en difficulté qui risquent alors de devenir de simples "spectateurs de l'école".

Enfin, pour comprendre **les représentations des enseignants de l'école maternelle**, les auteurs ont réalisé des entretiens auprès d'enseignants et ont pu dégager deux types de représentations caractéristiques :

1) une école maternelle revendiquée comme spécifique où l'enfant prime sur l'élève (l'élémentarisation est vue comme un danger, l'école maternelle doit favoriser le développement de l'enfant avant d'inculquer des savoirs fondamentaux. Elle est un lieu d'autonomie, de liberté et de créativité, valorisation des capacités d'autonomie et de coopération, plaisir…) et,

2) une école maternelle qui anticipe l'école élémentaire (continuité avec l'école élémentaire, nécessité d'anticiper sur la suite, tirer les élèves vers le haut…).

Les entretiens ont aussi permis de mettre en évidence que l'école maternelle entretient des liens de connivence avec certains parents (catégories favorisées) et que pour les élèves concernés, il y a continuité entre famille et école (les élèves issus de milieux favorisés apprennent au moins autant à la maison). En revanche, pour les élèves de milieux moins favorisés, l'école est d'abord un lieu de rupture avec le milieu familial, et cette rupture s'accompagne d'un décalage souvent important entre les enseignants et les parents. Si les enseignants perçoivent bien les écarts de socialisation entre leurs élèves du point de vue des comportements et des habitudes relationnelles, ils les perçoivent beaucoup moins en matière de socialisation cognitive. Or, cette socialisation cognitive, si elle ne fait pas l'objet d'un enseignement, ne sera pas construite pas tous les élèves et renforcera le risque de construction des inégalités.

Ainsi, si les enseignants s'accordent sur la nécessité de permettre à l'enfant de devenir élève, leur interprétation des éléments qui permettent cette transition diffère (relation avec les pairs, autonomie, attention et concentration, motivation, écoute et obéissance aux consignes, adoption du "bon" comportement …). Or, les conceptions des enseignants à ce sujet vont influencer leurs pratiques dans un sens plus ou moins favorable aux apprentissages des élèves.

En conclusion, il convient de relever l'hétérogénéité des pratiques à l'école maternelle et surtout les risques de construction d'inégalités en fonction des conceptions et des choix pédagogiques des enseignants. Pour tenter de faire face à ces risques, les auteurs identifient trois types de logiques qui cohabitent et qui sont plus ou moins susceptibles de produire de l'ambiguïté et de participer à la confusion chez les élèves issus de milieux populaires. Deux logiques extrêmes sont en présence :

1. L'école maternelle doit apprendre aux enfants à "vivre ensemble", et à ce titre elle est une école spécifique avec une identité propre. La mission de cette école est la socialisation, il suffit de faire pour apprendre et le langage est seulement un outil de communication.
2. L'école maternelle se confond avec l'école élémentaire où il convient de se comporter comme un élève, ou l'évaluation est normative et où l'écrit prédomine.

Les auteurs proposent une troisième logique en réponse à la tension entre ces deux extrêmes : une logique où l'école maternelle est une école à part entière qui anticipe l'école élémentaire et participe à la construction de l'élève. Dans cette logique, l'élève est confronté à des objets de savoir, l'apprentissage est envisagé comme nécessitant du temps et de l'exercice et le langage ne se réduit pas à sa fonction de communication.

Annexe 4 Nouvelle consigne pour la première fiche de lecture

Consigne pour la fiche de lecture : Elisabeth Bautier (2006). *Apprendre à l'école, Apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale.
Partie 1, jusqu'à la page 81.

> Votre travail comportera **7500 à 8000 caractères** (espaces compris).
>
> Il est à enregistrer sous la forme ***BP103-FL1-prénom-nom.doc*** et à déposer sur moodle - BP103, rubrique « fiche de lecture 1» du séminaire de Mme X, au plus tard ***le vendredi 11 février 2011 à 18h00.***

Il s'agit de réaliser un document qui

- permette de présenter de façon concise le texte en question et de donner au lecteur un aperçu général de son contenu;
- identifie les **questions principales** posées par l'auteur/chercheur, les **idées forces** défendues : il s'agit de questions qui portent sur des concepts fondamentaux, des éléments identifiés comme importants dans le texte (problématique, argumentation et propositions, concepts clés tels que définis par l'auteur);
- relève les **réponses** apportées par l'auteur : ces informations peuvent se trouver dans plusieurs sections du texte ; elles sont présentées sous forme de **thèse défendue** et comme **résultats de recherche.**

GUIDE POUR REALISER LA FICHE

Pour vous aider dans la rédaction de cette fiche de lecture, nous vous en proposons l'introduction, ainsi que quelques questions pour guider votre travail.

Introduction

Dans le cadre des travaux menés avec l'équipe ESCOL, Elisabeth Bautier défend la **thèse selon laquelle certaines pratiques enseignantes participent à la construction d'inégalités scolaires, défavorisant surtout les élèves issus de milieux sociaux défavorisés.** Elle a pu identifier certaines récurrences et dégager les malentendus provoqués par ces pratiques. Principalement, elle relève :
1) les difficultés qu'ont les élèves de milieu populaire à identifier les **objets d'apprentissage** et les **enjeux cognitifs** des tâches proposées à l'école;
2) la nécessité de la construction d'une **posture pour apprendre à l'école** : la reconfiguration des objets du monde en objets de connaissance scolaire.
L'ouvrage "*Apprendre l'école, apprendre à l'école*" est le compte rendu de recherches menées par une équipe comprenant de nombreux praticiens de l'école maternelle. Il porte

sur la **construction sociale et scolaire des inégalités** et s'attache à comprendre comment, dès le début de la scolarité, les pratiques enseignantes peuvent produire et entretenir les difficultés de certains enfants en empêchant leur entrée dans les apprentissages. Partant du constat que l'école maternelle n'assure pas l'égalité des chances, la première partie du livre nous permet de mieux comprendre l'origine des diverses conceptions que les enseignants ont des premiers degrés de la scolarité et ainsi d'identifier comment les pratiques enseignantes font entrer les élèves dans l'univers de l'école de manière différenciée.

Quelques questions pour la suite

- **Comment les auteurs s'y prennent-t-ils pour répondre aux questions qu'ils posent ?** (comprendre l'origine et la nature des conceptions des enseignants de la maternelle / identifier les pratiques enseignantes en lien avec ces conceptions et leurs conséquences sur la façon dont il font entre les élèves dans l'univers de l'école) Quelle est la stratégie de recherche ? Quelles sont les démarches entreprises par les chercheurs ? Quelles sont les données récoltées ?
- **Quelles sont les réponses apportées par les chercheurs ?** (nature et origine des conceptions / incidences sur les pratiques / conséquences sur l'entrée dans le monde scolaire)
- **Que retenir de cette première partie?**

Bon travail
Les formatrices

Annexe 5 Consigne deuxième fiche de lecture

Module BP203
Concevoir, mettre en œuvre et analyser une situation d'enseignement/apprentissage

Consigne pour la fiche de lecture : Bautier, E. (2006). (Éd.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale. Partie 3, chapitres 8 et 9 à mettre en lien avec la partie 1

> Votre travail dactylographié (2 pages) est à déposer sur moodle - BP103, rubrique « fiche de lecture » du séminaire de Mme X, au plus tard le ***vendredi 5 mars 2010 à 18h00***

Il s'agit de réaliser un document qui vous permette de :

e) Présenter le texte de façon concise
- de quel genre de texte s'agit-il (article scientifique, compte rendu de recherche, ouvrage de synthèse, chapitre de livre, essai, manuel…) ?
- quelle est la thèse principale / le résultat principal ?
- quels arguments, quelle construction et quelle thèse sont défendus pour permettre d'aboutir aux idées forces?

Cette introduction doit faciliter l'entrée dans la fiche de lecture en donnant au lecteur un aperçu général du contenu du texte. Le lecteur n'a en effet pas nécessairement lu l'ouvrage.

f) Identifier les **questions principales** posées par l'auteur/chercheur, les **idées forces** défendues : il s'agit de questions qui portent sur des concepts fondamentaux, des éléments identifiés comme importants dans le texte.

Ces éléments sont notamment présentés en lien avec les dimensions suivantes :

- **contextualisation** : quel est le champ de l'éducation considéré ?
- **problématique** : comment le problème est-il posé ?
- **thèses** : quels sont les arguments de l'auteur? quelles sont les théories et/ou recherches sur lesquelles l'auteur s'appuie pour les développer?
- **argumentation et propositions** : quels sont les liens élaborés par l'auteur ?
- **concepts et notions** : quels sont les concepts et notions dont l'auteur fait usage ? comment les définit-il?

g) Relever les **réponses** apportées par l'auteur : ces informations peuvent se trouver dans plusieurs sections du texte ; Elles sont présentées en tant que **résultats** (dans le cas d'une recherche), ou comme la **thèse défendue** (dans le cas d'un essai).

Bon travail
Les formatrices

Annexe 6 Deuxième fiche de lecture : les contenus de l'ouvrage de référence

La fiche de lecture présentée ci-dessous a été produite à partir de l'ouvrage suivant : Bautier, E. (2006). (Éd.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale. Partie 3 : *À quelles conditions apprendre à l'école maternelle ? Lever les ambiguïtés*.

Dans le cadre des travaux menés avec l'équipe ESCOL, Bautier défend **la thèse selon laquelle certaines pratiques enseignantes participent à la construction d'inégalités scolaires auprès d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés**. Elle a pu identifier certaines récurrences et dégager les malentendus provoqués par ces pratiques. Principalement, elle relève : 1) les difficultés qu'ont les élèves de milieux populaires à identifier les objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs des tâches proposées à l'école (ex : la fiche); 2) la nécessité de la construction d'une posture pour apprendre à l'école : la reconfiguration des objets du monde en objets de connaissance scolaire.

La troisième partie de l'ouvrage analyse des pratiques d'enseignement et leurs effets sur les élèves les plus éloignés des habitudes de pensée propres à l'école. Elle cherche ainsi à identifier les manières de faire susceptibles de permettre à TOUS les élèves d'apprendre (de s'approprier les savoirs en jeu).

La scolarisation des objets du monde

L'école maternelle propose un mode d'apprendre nouveau pour l'élève : la **scolarisation du monde**. L'élève vit une rupture, puisqu'il est confronté à des objets, au préalable familiers dans son monde quotidien, qui deviennent dès lors des objets d'apprentissage; ces objets lui sont présentés par l'enseignant selon une organisation pédagogique et didactique. L'enseignant qui travaille dans une perspective favorable à l'identification du savoir en jeu permet ainsi aux élèves de construire des activités cognitives d'objectivation, activités requises par toute activité de pensée. Pour que *les apprentissages se produisent, il faut que l'élève porte sur l'objet d'enseignement un regard réflexif, qu'il le constitue en un objet d'étude*. Les auteurs appellent ce processus : processus de **secondarisation**.

Différentes conditions facilitent l'accès à la culture scolaire. La « mise en scène » des objets de savoir par l'enseignant va soit favoriser la construction des activités cognitives d'objectivation, soit maintenir l'élève dans le registre de l'effectuation des tâches. La construction d'un cadre propice aux apprentissages devrait lever les ambigüités, permettre à tous les élèves de percevoir les objets de savoirs en jeu et de construire le savoir visé parce qu'il est **étudié** par l'élève. Ce point de vue porté sur les objets s'oppose à celui de l'investigation sensorielle ou celui de l'investissement procédural, points de vue fréquemment proposés à l'école maternelle par le fait qu'elle utilise de nombreux objets manipulables, objets qui peuvent masquer le savoir visé. Les auteurs proposent ici une classification des objets d'enseignement : objets du monde, savoirs savants issus des disciplines de référence, habiletés motrices, méthodes et outils, modèles de référence et l'école elle-même.

Le processus de secondarisation

Le processus de secondarisation implique que les élèves adoptent les attitudes cognitives qui vont leur permettre d'**identifier les savoirs à construire**. Trois exemples d'usage des objets du monde à l'école maternelle sont proposés : 1) l'écorce de pin[38] : l'objet d'enseignent est ici l'objet du savoir, c'est l'activité de questionnement qui permet de le scolariser, de le faire passer d'objet

[38] Un enfant amène en classe un morceau d'écorce de pin. L'enseignante profite de l'occasion pour proposer un travail lexical et conceptuel à propos de termes liés à l'environnement.

manipulable à objet d'étude; 2) le papier cadeau[39], support de l'activité : il devient objet d'enseignement par l'usage qui en est fait durant la séance ; le savoir visé appartient au domaine des mathématiques. L'élève est confronté à une double difficulté : processus d'objectivation par le cadre scolaire et processus de secondarisation de l'objet lui-même. 3) les gommettes[40], objet spécifique au monde scolaire. Cet objet peut-être à la fois symbole de réussite et élément utilisable dans les activités plastiques et mathématiques. Bien qu'il s'agisse à chaque fois de la coller, apprendre c'est identifier ce qu'elle représente dans chaque activité.

Ainsi, les situations scolaires ne confèrent pas aux objets d'enseignement le même statut et un même objet d'enseignement peut être objectivé de façon différente. Pour permettre la secondarisation des objets d'enseignement, leur type devrait être clairement identifié par l'enseignant, afin de mieux cerner les difficultés de certains élèves et de s'assurer que les activités proposées sont centrées sur les savoirs visés. Le fait que certains élèves ne perçoivent pas les objets d'enseignement comme des objets d'étude est une des sources de la construction des **inégalités** futures.

Pratiques enseignantes et malentendus

Parmi les pratiques emblématiques de l'école maternelle et susceptibles de "brouillage", la fiche constitue le support de travail le plus présent. Le temps passé à la réalisation de la fiche mobilise l'élève sur la recherche de ce qui est attendu de lui par l'enseignant et s'effectue souvent au détriment d'une **médiation langagière** qui permettrait de mieux cibler les apprentissages visés et d'une **verbalisation** qui introduirait l'élève à la **métalangue** de l'école. De plus, si l'enseignant est absent lors de sa réalisation, ce support le prive de l'accès aux modes de faire de l'élève, seul le résultat est validé. Les auteurs analysent ici différentes activités-fiches proposées à l'école maternelle. Ainsi les **pratiques langagières** peuvent constituer des ressources pour rendre le savoir visible.

Pour analyser les enjeux de ces pratiques langagières, les auteurs s'intéressent à trois moments constitutifs des activités : l'entrée (l'explicitation du faire), le guidage et l'aide apportée aux élèves (l'enseignement proprement dit) et la sortie (évaluation, confrontation aux critères). Au cours du déroulement de l'activité, l'élève devrait modifier son point de vue sur l'objet d'enseignement pour l'adapter à l'étude, ces modifications recouvrent le concept de **réajustement**. La non stabilité de la centration sur l'étude implique, que dès le début, l'enseignant inscrive l'objet dans l'étude afin de favoriser la construction du savoir visé. En outre, il convient d'être attentif au support utilisé, lui aussi susceptible d'inscrire l'élève dans un registre d'étude ou pas. Durant l'activité, l'enseignant veille à maintenir le cap en adoptant une attitude tournée vers les savoirs visés. Enfin, l'enseignant signale la fin de la séance et permet à l'élève d'identifier les apprentissages en cours.

Mises en scène et mise en mots

Le dernier chapitre s'appuie sur l'analyse de situations d'éducation physique tant du point de vue des « mises en scène » que des pratiques langagières mises en œuvre. Les différentes pratiques observées permettent de pointer différentes conceptions de ce que signifie apprendre en EPS. Deux types de mise en scène sont identifiés : 1) caractérisé par des consignes essentiellement liés à l'organisation et à la circulation du groupe; une organisation sous forme de circuit ou de parcours où il s'agit essentiellement de passer ; la référence implicite à une pédagogie des situations vécues où le rôle de l'enseignant est d'aménager un milieu auto-porteur ; une mise en mouvement centrée

[39] L'enseignante propose aux élèves de continuer un motif qui se répète. Comme prétexte à l'activité, elle utilise l'image du papier peint. Lorsqu'elle présente le travail, les élèves se mettent à parler de Noël, des cadeaux, du sapin…

[40] L'enseignante propose aux élèves de décorer une assiette en collant tout autour des gommettes en alternance (jaune-bleu-jaune-bleu). D'habitue, la gommette est le symbole de la réussite d'une activité.

sur le *faire*. 2) caractérisé par des consignes liées aux contraintes de l'activité et formulées en termes d'exigences ; une organisation sous forme d'ateliers où les dispositifs sont conçus en relation avec les objectifs, identifiables par les élèves; un cadre orienté par la didactique ; une mise en activité centrée sur *l'apprendre*. Enfin, une condition favorable à l'entrée dans les apprentissages est d'organiser le travail pour permettre aux élèves d'aller au-delà de la recherche de sensations et du jeu fonctionnel, de faire l'expérience de la progressivité dans les apprentissages, de sortir de la confusion du monde qui l'entoure et de pouvoir élaborer des liens d'une séance à l'autre.

Au delà des enjeux de la mise en scène, les auteurs relèvent **l'importance de la mise en mots**. Pour permettre aux élèves les plus éloignés de la culture dominante d'accéder aux savoirs proposés à l'école, Bautier suggère que « les aider à tous moments à construire les situations scolaires comme des moments d'apprentissage langagier et cognitif participe de l'évitement des malentendus » (p. 227). Dans cet esprit, les "rituels" peuvent prendre un statut d'apprentissage scolaire (apprendre le cadre scolaire), d'apprentissages langagiers et d'apprentissages de savoirs. Ainsi, ces activités familières ne sont pas perçues de la même manière par tous les élèves. Lors d'une lecture au collectif par l'enseignant, le scénario mis en œuvre devrait permettre à chacun de construire une représentation de l'acte de lire. Ceci passe par l'explicitation de la signification de l'activité de l'enseignant. Les auteurs se réfèrent à Bruner pour qui les enfants construisent des formats de situations par l'identification de scénarios récurrents qu'ils vont reconnaître, identifier et finalement anticiper.

C'est par la médiation du langage que l'enseignant favorise la centration des élèves sur l'apprendre plutôt que sur le faire. Langage de l'enseignant tout d'abord, qui par ses consignes et ses interventions guide les élèves. Langage des élèves ensuite pour dire l'objet du travail, pour réfléchir à la façon d'apprendre. L'enseignant les conduit à préciser par des mots leur pensée. Cette pratique langagière permet la construction d'une position "méta", le langage devient un moyen de se distancer de l'ici et maintenant, de reconfigurer et de secondariser les objets, et enfin de dire le cheminement de sa pensée, de l'élaborer. C'est par le langage que l'enseignant permet aux élèves de distinguer les différentes catégories d'objets, d'organiser le monde et d'expérimenter les fonctions du langage : nommer, référer, expliquer, justifier (p. 239). Le langage est l'outil médiateur, vecteur d'une culture commune, dont l'acquisition accroît les chances de réussite scolaire de tous les élèves.

Annexe 7 Consigne du bilan de première année

Consigne pour le travail certificatif du séminaire BP103 – UF1

« Concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'apprentissage »

Le travail dactylographié (5 à 6 pages) comprend :

1ère partie : Une analyse préparatoire à la planification

Description et analyse :

- du/des objet-s d'apprentissage,
- du/des objectifs d'apprentissage, notamment du point de vue des habiletés cognitives,
- d'au moins une tâche

Justification de la cohérence entre la/les tâches et les objectifs poursuivis

Questionnement sur la situation d'enseignement / apprentissage (exploitation du scénario)

N.B. : la planification proprement dite est remise en annexe, de même que d'éventuels documents prévus pour les élèves.

2e partie : Le développement de deux acquis du module que vous avez identifiés dans votre enseignement (en stage) et en lien avec les apprentissages

Ce dossier est à déposer sur moodle pour **le 12 mai 2009**

Annexe 8 Consigne du bilan de deuxième année

Consigne pour le travail réflexif du séminaire BP203 transversal

Afin de préparer un dernier séminaire dont l'objectif est d'institutionnaliser certains apprentissages du module BP203 et dans le but de vous permettre d'expliciter vos acquis, nous vous demandons de nous renvoyer par mail d'ici dimanche **16 mai 2010** un texte personnel d'une à deux pages.

Vous développerez deux acquis du module identifiés dans votre enseignement (en stage) et en lien avec les contenus du BP203.

Merci et bon travail

Les formateurs

Annexe 9 Consigne du bilan de troisième année

Consigne pour le travail réflexif du module BP302

Comme pour les années précédentes, nous demandons de réaliser un travail réflexif qui figurera à la fin de votre dossier.

Vous développerez deux acquis du module identifiés dans votre enseignement (en stage) et en lien avec les contenus du BP302.

Merci et bon travail

Les formateurs

Annexe 10 Le scénario didactique

Démarche pour construire un scénario[41] d'enseignement / apprentissage

1. Les objets d'apprentissage

1.1. Quel est l'objet d'apprentissage? D'où vient-il (perspective épistémique et perspective historique et culturelle)? A quelles questions posées par l'homme tente-t-il de répondre? A quelle discipline de référence appartient-il?
1.a. Nommez vos représentations du savoir en jeu et votre rapport au savoir de référence (rapport affectif en général et/ou lié éventuellement à votre vécu d'élève) ? Ceci pour limiter les interférences entre ces éléments et vos choix pédagogiques.
1.2. Comment l'objet d'apprentissage peut-il être traité du point de vue de : - l'investigation sensorielle? - de l'investissement procédural? - de l'étude?[42]
1.3. A quel type de connaissance se rattache le savoir à apprendre (faits, concepts, procédures, stratégies d'apprentissage, …)?
1.4. Comment faire les liens entre le savoir à apprendre, l'objet d'apprentissage et la tâche? En quoi la tâche choisie - et la manière dont elle est pensée, organisée et sera conduite - permet-elle ou non l'appropriation de l'objet ?
1.5. Quelles habiletés pourraient être associées à l'objet d'apprentissage? Le choix des habiletés est-il équilibré et permet-il un apprentissage en profondeur?
1.6 Quelles tâches pourraient être envisagées pour mettre en œuvre ces habiletés en lien avec l'objet d'apprentissage?

2. Les finalités et les objectifs d'apprentissage

2.1. Quels sont les objectifs d'apprentissage visés (catégorie d'habileté + objet)?
2.3. Quels sont les liens entre les objectifs poursuivis par la situation et les objectifs visés par le programme en vigueur (PER)?
2.a. Questionnez vos conceptions de l'enseignement et leur cohérence avec la politique de l'éducation en vigueur dans le canton. Ceci afin d'éviter que ces conceptions entravent la mise en œuvre de cette politique.
2.4. Quels sont les critères d'atteinte des objectifs?
2.5. Y a-t-il des capacités transversales travaillées, lesquelles ?

3. Les tâches et leur enchaînement

3.1. Quelle situation d'enseignement/apprentissage est prévue? De quelles tâches est-elle constituée? Comment les tâches sont-elles organisées entre elles?
3.2. Quels sont les obstacles épistémiques présents dans la tâche ?
3.3. Quelles pourraient être les modalités de résolution de la tâche? Y en a-t-il de plus efficaces que d'autres?
3.a. Identifiez les modalités de réalisation que vous mettriez vous-même en œuvre pour réaliser la tâche.
3.4. Quelles habiletés cognitives / quelles stratégies seront explicitement travaillées?
3.5. Comment les dimensions métacognitives seront-elles travaillées (planification, contrôle, régulation)?
3.6. Quels résultats sont attendus (critères de réussite et de fin de tâche)? Comment seront-ils vérifiés ? En quoi ces résultats attendus reflètent-ils les apprentissages visés ?
3.7. Quelles sont les consignes données aux élèves?
3.8. Quelles sont les références / ressources mises à disposition des élèves?
3.9. De quels acquis les élèves doivent-ils être conscients? Comment leur permettre de prendre conscience de ce qu'ils ont appris ?

---

[41] Truffer Moreau I., Clerc A., Périsset Bagnoud D., (2006), *Le scénario didactique*, Résonances – Juin 2006, Sion
[42] Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale. Ch.8

3.10. Que prévoyez-vous en cas de difficultés, d'erreur ?
3.11. En quoi le support choisi peut-il avoir un effet bénéfique sur les apprentissages des élèves? En quoi favorise-t-il la centration sur les objectifs d'apprentissage (brouillage, habillage)?
3.b. Questionnez les raisons du choix de la tâche, ce qui vous l'a fait choisir.

4. Les modalités d'évaluation

4.1. Les modalités d'évaluation choisies permettent-elles de vérifier les apprentissages?
4.2. L'alignement curriculaire est-il respecté?
4.3. Quelles activités sont prévues en cas de difficultés ou pour la poursuite des objectifs ?
4.4. Quelles sont les erreurs des élèves? Quelles informations peut-on tirer de leur analyse ? Comment en tenir compte?
4.5. Quelles informations récolter pour réguler l'enseignement?
4.a. Comment expliquez-vous les apprentissages, les erreurs, les réussites et les échecs...?

5. Les élèves

5.1. Que savez-vous des élèves : âge, milieu socio-économique, sexe, habiletés psychomotrices, maîtrise de la langue, stratégies cognitives et métacognitives, élèves en difficulté, estime de soi, motivations, croyances, attitudes, bases de connaissances, expériences de vie, connaissances du sujet... Quelles incidences sur leurs apprentissages?
5.2. Quelles sont les "déjà-là" (d'un point de vue cognitif – affectif – métacognitif) des élèves sur le savoir à apprendre et la manière de l'apprendre? Qu'est-ce qui est acquis déjà par les élèves (analyse diagnostique des travaux existants, des observations effectuées, ...)? Qu'est-ce que les élèves peuvent faire seuls?
5.3. Qu'ont-ils *besoin* d'apprendre (contenu, sens des apprentissages, utilité sociale et/ou cognitive de l'apprentissage)?
5.4. Quel est le rapport au savoir à développer ici? Quel est le rapport au savoir des élèves concernant la discipline : processus, produits et tâches ?

6. Le groupe classe

6.1. Avec quel groupe classe travaillez-vous : degré, effectif, mono, multi âges, expériences, ... ?
6.2. Quelles interactions sont prévues entre les élèves ? (en duo ou en petits groupes, côte à côte, en groupes coopératifs, en compétition entre élèves, entre groupes, tous ensembles, ...) ? Peuvent-ils/doivent-ils travailler seuls, avec d'autres ? Les autres élèves sont-ils des ressources possibles?
6.3. Qu'est-ce que cela apporte à l'apprentissage visé ?
6.4. Ont-ils les outils nécessaires pour travailler efficacement en duo, en groupe, si non comment y remédier ?

7. L'enseignant

7.1. Y a-t-il des coutumes, des routines ou des habitudes scolaires qui lient les élèves à la discipline, à la nature du savoir enseigné, …?
7.2. Quel est le rôle prioritaire de l'enseignant dans cette tâche? Comment permettre perception de ce rôle par les élèves?
7.3. Quels aspects de la forme scolaire mettre en évidence, expliciter et/ou travailler?
7.4. Quel rôle sera confié à élève dans la situation et/ou la réalisation de la tâche?
7.5. Quelles interventions prévoir pour guider les élèves dans la réalisation de la tâche? Pour leur permettre de développer leurs compétences métacognitives? Pour leur permettre d'organiser et structurer leurs connaissances?
7.a. Quels sont les "savoirs pour enseigner" (connaissances théoriques, expérience,…) que vous pourriez mobiliser pour aider les élèves à apprendre?
7.b. Quelles sont vos conceptions du rôle de l'enseignant