

## Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance : étude de cas

## Strategies to optimize alternating training programs for preservice teachers : a case study

## Optimizar los dispositivos de formación por alternancia para futuros profesores : estudio de caso

Françoise Bruno and Sébastien Chaliès

Volume 37, Number 3, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1014754ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1014754ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bruno, F. & Chaliès, S. (2011). Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance : étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 465–487. <https://doi.org/10.7202/1014754ar>

Article abstract

This study was part of a much broader research project in France. It evaluated the various alternating work/work analysis programs for teaching training. Based on a general theory of learning (Nelson, 2008) and on a collective action (Wittgenstein, 1996), this case study specifies the effects of an alternation between sequences of training and periods of condensed classroom on the training of preservice teachers. Ideas to optimize this type of alternating training are finally proposed.

# Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance : étude de cas \*



**Françoise Bruno**  
professeure  
IUFM de Nice-Université de Nice



**Sébastien Chaliès**  
maître de conférences  
IUFM de Midi-Pyrénées-  
Université de Toulouse II

**RÉSUMÉ** • Cette étude de cas fait partie d'un programme de recherche plus large ayant pour ambition d'apprécier l'efficacité du principe de l'alternance sur la formation professionnelle d'enseignants novices. Réalisée dans le cadre d'une conception théorique originale de la formation structurée à partir de postulats empruntés à une théorie générale de l'apprentissage (Nelson, 2008) et de l'action collective (Wittgenstein, 1996), cette étude de cas situe les retombées d'une alternance entre des séquences de formation et de pratique professionnelle masquées dans le temps sur la formation d'enseignants. Des pistes pour optimiser ce type de dispositif de formation sont finalement proposées.

**MOTS CLÉS** • formation professionnelle des enseignants, alternance, théorie de l'action, règle, expérience.

## 1. Introduction et problématique

Depuis la création des instituts universitaires de formation des maîtres (appelés *instituts* dans la suite du texte) en 1989, la formation des enseignants novices comportait en France deux étapes distinctes. Lors des quatre premières années de formation, les étudiants recevaient des enseignements théoriques à l'université. Ces enseignements étaient entrecoupés de stages d'une à deux semaines en établissements scolaires durant lesquels ils observaient des pratiques enseignantes expertes. À l'issue de cette première étape, ils passaient un concours national.

---

\* Cette étude a été financée par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres des Universités de Nice et de Toulouse II, dans le cadre des travaux de l'équipe de recherche DATIEF.

La réussite à ce concours leur attribuait alors le statut d'enseignant stagiaire (appelé *stagiaire* dans la suite du texte) et leur permettait de recevoir une formation professionnelle initiale pendant une année. Cette dernière était organisée sur le principe d'une alternance hebdomadaire avec, pour une moitié du temps, des séquences de formation menées par les formateurs universitaires (appelés *formateurs* dans la suite du texte) et, pour l'autre, une pratique professionnelle en établissement scolaire accompagnée par les conseillers pédagogiques (appelés *conseillers* dans la suite du texte). Dans le cadre d'une harmonisation européenne, une réforme de la formation des enseignants a toutefois été engagée et mise en œuvre depuis la rentrée de l'année universitaire 2010-2011. Cette réforme a généré deux changements principaux. Tout d'abord, les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement reçoivent maintenant un enseignement théorique de plus haut niveau. Il leur est en effet demandé d'obtenir un diplôme de master 2 (cinq années à l'Université) pour pouvoir se présenter aux concours nationaux. D'autre part, l'année de formation professionnelle initiale a été modifiée. Le principe d'une alternance hebdomadaire entre des séquences de formation à l'institut et de pratique professionnelle a été abandonné. La formation des stagiaires s'effectue principalement dans les établissements scolaires avec l'aide des conseillers. Elle est toutefois étayée, trois ou quatre fois dans l'année, par des séquences de formation plus longues et concentrées dans le temps, réalisées à l'institut avec les formateurs.

Bien qu'il soit présenté comme ancré sur des principes institutionnels adoptés au niveau européen, des réserves quant à l'efficacité de ce type d'organisation de l'alternance peuvent être émises. De nombreux travaux scientifiques remettent en effet en question l'utilité du principe de l'alternance, notamment lorsque les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas optimales (pour une synthèse: Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009). Ainsi, une de ces conditions réside dans la nature du partenariat entre l'université (en France, les instituts de formation initiale des maîtres) et les établissements scolaires d'accueil des stagiaires, c'est-à-dire dans la nature de l'alternance entre les séquences de formation et la pratique professionnelle (Vanhulle, Merhan et Ronveau, 2007). En effet, toujours institutionnellement pré-établi et contraint, ce partenariat n'en reste pas moins dépendant de contingences locales (Vanhulle et collab., 2007). La plupart du temps informel (Scribner Bartolonew et Haymore-Sandoltz, 2009), construit dans le temps à partir de la bonne volonté des différents partenaires impliqués dans la formation, il laisse ainsi libre cours à une multiplicité de pratiques de formation, notamment dans les établissements scolaires (Christie, Conlon, Gemmell et Long, 2004). Ce constat interpelle d'autant plus que les modalités à venir de mise en œuvre du principe de l'alternance risquent d'accentuer cette dispersion de la formation dans différents lieux porteurs de cultures différentes (Schepens, Aelterman et Van Keer, 2007) et d'aboutir à une forme de collusion entre les rôles et responsabilités de chacun des formateurs, source de déstabilisation chez les stagiaires (Bullough, Draper, Smith et Birrell, 2004). L'aménagement du principe

de l'alternance tel qu'il est proposé dans le cadre de la Réforme questionne d'autant plus que certains travaux pointent plutôt la nécessité de rapprocher, tant temporellement que structurellement, les séquences de formation menées à l'université et en établissements scolaires et la pratique professionnelle (Boudreau, 2001) en plaçant, par exemple, l'expérience pratique de classe au cœur du processus de formation (Moussay, Étienne et Méard, 2009). Plus précisément, ils appellent à la construction d'une nouvelle forme d'apprentissage professionnel de type *communauté de pratique* (Wenger, 1998), au cœur de laquelle tous les acteurs de la formation travaillent en partenariat (Mullen, 2000). En effet, le point commun de ces différents programmes est de chercher à déplacer le *centre de gravité de la formation* (Zeichner, 2006) en faisant tomber les barrières traditionnellement érigées par chacune des institutions, afin d'aboutir à une nouvelle dynamique dite *d'alternance intégrative* (Bucheton, 2009). Même si quelques études relèvent le manque de travaux empiriques sur les conséquences de tels aménagements sur la formation des stagiaires (pour une synthèse : Escalié et Chaliès, 2011), certains résultats probants peuvent toutefois être mis de l'avant. Pour la plupart, ils étaient le point de vue de Zeichner (2010) selon lequel une optimisation de l'alternance par un rapprochement des séquences de formation et de pratique professionnelle aboutit à la création *d'espaces hybrides* au cœur desquels non seulement les stagiaires, mais aussi les conseillers et les formateurs, se développent professionnellement. En permettant à chacun de négocier le travail à accomplir à partir de ses propres préoccupations, attentes et possibilités, ce type d'environnement valorise leur implication dans une *communauté de pratique réflexive* (Korthagen, Loughran et Russell, 2006), nourrie par les controverses et divergences de points de vue professionnels (Talvitie, Peltokallio et Männistö, 2000). Par ailleurs, les conseillers et les formateurs cherchent dans ce type d'alternance à faire le lien entre les apports livrés en formation et la pratique professionnelle (Hahn, 2007), favorisant ainsi la mise en œuvre d'un *programme cohérent* (Lamb et Jacobs, 2009).

La réforme engagée en France semble donc aller à l'encontre de l'optimisation de la formation visée. L'objet de cette étude de cas est donc d'apprécier si une alternance entre des séquences de formation et de pratique professionnelle massées dans le temps, comme celle proposée dans le cadre de la réforme, peut avoir des retombées sur la formation des stagiaires et, si ces retombées existent, quelles en sont les circonstances.

## 2. Contexte théorique

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche plus large destiné à évaluer l'efficacité des dispositifs de formation des enseignants fondés sur l'alternance théorie-pratique et la réflexivité (Bertone, Chaliès et Clot, 2009). En ce sens, elle lui emprunte trois de ses principaux fondements épistémologiques. D'abord, une conception allopoïétique de la subjectivisation (Cavallier, 1997), c'est-à-dire de la construction du sujet en formation, est tout d'abord adoptée. Pouvant être définie comme le propre non objectif du sujet, la subjectivité n'est donc ici pas assimilée

à une caractéristique naturelle constitutive de chaque individu. Elle procède d'une construction au cœur de laquelle le langage occupe une place de choix. Autrement dit, véritable outil intellectuel de la subjectivité, le langage est considéré, dans ce programme, comme constitutif de la pensée du sujet que celui-ci modèle sans cesse (Ogien, 2007 ; Proudfoot, 2009 ; Winch, 2009). Ensuite, dans ce programme de recherche, une distinction est établie entre, d'une part, la subjectivisation, c'est-à-dire la construction du sujet aux prises avec des expériences de langage institutionnel (Searle, 1998) et, d'autre part, l'individuation, c'est-à-dire la construction de l'individu aux prises avec des expériences de langage naturel (Cavell, 1996). Enfin, dans ce programme de recherche, le langage institutionnel est assimilé aux règles apprises et donc socialement intelligibles et dicibles. Autrement dit, la construction du sujet se joue dans et par le suivi de ces règles. Ce suivi peut se faire lors de situations de formation réflexives au cours desquelles le sujet apprend avec l'aide des formateurs à les rendre intelligibles en les conscientisant et en les verbalisant. Il peut aussi se faire dans certaines circonstances de formation, offrant au sujet la possibilité de réaliser des actions gouvernées par des règles, soit préconscientes et potentiellement dicibles parce qu'apprises lors d'une formation réflexive antérieure, soit encore non conscientes et non dicibles (mais fondamentalement conscientisables et dicibles moyennant une formation réflexive), car apprises par la participation à des pratiques professionnelles intelligibles (Stern, 2009 ; Taylor, 1997).

Outre ces fondements, cette étude emprunte au programme de recherche dont elle est extraite une conception théorique originale de la formation établie à partir de trois présupposés théoriques.

## **2.1 Enseigner des règles pour permettre aux stagiaires de signifier leurs expériences de classe et de s'y adapter avec adéquation**

Selon le premier présupposé, l'interprétation correcte, par les stagiaires, des expériences professionnelles vécues en classe, ainsi que les réponses qu'ils peuvent y apporter, supposent un apprentissage préalable (Williams, 2002). Il s'agit d'un apprentissage *d'expériences normatives situées* (Laugier, 2009), théoriquement appelées *règles* (Wittgenstein, 1996). Par leur apprentissage, ces règles permettent en effet aux stagiaires de construire la signification des expériences vécues en classe, de s'y adapter ou de les évoquer *a posteriori* comme objets de discussion en formation (par exemple lors de l'entretien de conseil pédagogique). Dans cette optique, ce sont les conseillers ou les formateurs qui permettent aux stagiaires d'apprendre des règles et ainsi de pouvoir participer ensuite à des pratiques professionnelles plus efficaces. L'apprentissage de ces règles s'effectue par l'intermédiaire d'un *enseignement ostensif* (Wittgenstein, 1996), au cours duquel les conseillers ou les formateurs fondent la signification de faits et d'actions professionnels considérés comme exemplaires. Plus exactement, ils enseignent chaque règle en *dressant un lien de signification* (Wittgenstein, 1996) entre, d'une part, son énoncé, c'est-à-dire l'expérience langagière visant à la nommer (par exemple :

la passation des consignes) et, d'autre part, les circonstances expérientielles identifiées et montrées ostensiblement en correspondance comme exemplaires (par exemple, par l'intermédiaire d'un extrait vidéo). Ce lien de signification appris devient alors, pour les stagiaires, un véritable *mètre étalon* (Williams, 2002) lors de nouvelles situations de formation ou de classe: il leur permet, sur la base des échantillons d'expériences exemplaires appris, d'étalonner la singularité des expériences de classe ou de formation rencontrées. Autrement dit, il leur permet de les signifier (par exemple: *ce que je vois là est une passation des consignes*), de les juger (par exemple: *elle est plus longue que ce que j'avais pu apprendre*) et de s'y adapter (par exemple: *je vais rassembler les élèves ayant les mêmes besoins pour accélérer la passation des consignes*). À ce niveau de développement, il convient d'insister sur le concept de règle pour éviter d'*alimenter une compréhension dans un sens limité* (Lähteenmäki, 2003), voire une mésinterprétation. La conception wittgensteinienne de la règle et de son usage contient en effet la possibilité, pour les stagiaires, de rompre avec les règles apprises (Ortmann, 2010). Ces dernières renforcent donc paradoxalement *l'agentivité* des stagiaires (Descombes, 2004). Ces règles ne contraignent les stagiaires que si ces derniers, en toute autorité (Laugier, 2009), décident de se contraindre à les suivre. Elles ont donc une autorité pour les stagiaires lors de leur suivi, car elles constituent des standards de correction au sein de la communauté professionnelle (Gustaffson, 2004). Par contre, les stagiaires ne sont pas obligés d'appliquer ces règles (Laugier et Chauviré, 2006) et celles-ci ne les contraignent que s'ils veulent bien s'y soumettre.

## 2.2 Contrôler pour expliquer et faire constater aux stagiaires les usages possibles des règles enseignées et leurs résultats

Le deuxième présupposé est que l'apprentissage des règles par les stagiaires, initialement objet d'un enseignement ostensif, fait ensuite l'objet d'*explications* (Wittgenstein, 1996) de la part des conseillers ou des formateurs. C'est, en effet, en observant les stagiaires qui suivent les règles apprises en situation de formation ou de classe que les conseillers ou les formateurs constatent les incompréhensions ou les malentendus laissés en jachère lors de l'enseignement de la règle. Ils reprennent alors les stagiaires qui ont suivi de façon inadéquate des règles apprises. Pour ce faire, ils s'engagent dans une activité d'explication ostensive en multipliant, sous forme de nouveaux exemples montrés ou décrits, les circonstances susceptibles d'être associées aux règles considérées et par-là même, ils permettent progressivement aux stagiaires de suivre ces règles seuls et de façon acceptable dans d'autres circonstances de formation ou de classe. L'apprentissage des règles nécessite donc théoriquement *le contrôle* (Nelson, 2008) des conseillers ou des formateurs pour s'assurer de la conformité du suivi de celles-ci par les stagiaires. Il apparaît en effet que des apprenants comme les stagiaires ne sont pas en mesure de manifester une intentionnalité quelconque dans le suivi des règles lors de l'enseignement que leur imposent les conseillers ou les formateurs au cours des premières phases de l'apprentissage (Nelson, 2008). Ce n'est qu'au travers de la pratique conforme des règles

(Berducci, 2004) et du constat récurrent des résultats attendus qu'ils parviendront progressivement à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est associée dans la communauté. Théoriquement, il sera alors possible de considérer que l'apprentissage des règles est finalisé, et que la possibilité d'un développement professionnel est engagée (Nelson, 2008; Ogien, 2007).

### 2.3 Aider les stagiaires à s'engager dans des suivis extensifs des règles apprises

Le dernier présupposé est que, lorsque l'apprentissage d'une règle est finalisé, c'est-à-dire qu'un *lien logique* de type rapport de consubstantialité a été construit lors du suivi de la règle entre action et intention (Von Wright, 1971), son développement est alors rendu possible. En d'autres termes, le suivi, dans de nouvelles situations (de classe ou de formation), des règles apprises en formation renvoie à un usage extensif des liens de signification initialement appris. Cette extension des liens de signification, ou autrement dit cet épaissement expérientiel, est rendue possible grâce à l'identification, par les stagiaires, d'un *air de famille* (Wittgenstein, 1996) entre les circonstances occurrentes et celles apprises en formation qui fonctionnent alors comme *mesure étalon* (Wittgenstein, 1996). À partir des liens de signification appris, les stagiaires donnent finalement un sens à la situation en cours : par un *réseau complexe de ressemblances* (Chauviré, 2003), ils la comprennent, au sens où ils la reconnaissent (Bertone et collab., 2009), et *in fine* s'y adaptent. En apparence moins présents, les conseillers ou les formateurs accompagnent néanmoins ce développement des stagiaires : ils aménagent les situations proposées de sorte qu'elles rendent possible l'usage des règles antérieurement apprises et, par-là même, autorisent l'ensemble de ces activités de signification, de compréhension et d'action.

Au regard de ce cadre théorique, l'objet de l'étude spécifié en amont peut être précisé. Cette étude cherche à apprécier si, et si c'est le cas, dans quelles circonstances, les règles apprises lors de séquences de formation massées dans le temps sont ensuite suivies par les stagiaires en situation de formation ou de pratique professionnelle en établissements scolaires.

## 3. Méthodologie

### 3.1 Sujets

Cette étude de cas a été réalisée avec cinq dyades constituées chacune d'un stagiaire et d'un formateur volontaires pour participer à cette recherche. Âgés de 24 à 29 ans, les stagiaires avaient obtenu, en fin de 1<sup>re</sup> année d'institut, le Certificat d'aptitude au professorat des écoles nécessaire pour enseigner en France dans les écoles maternelles (enfants de trois à cinq ans) ou primaires (enfants de six à onze ans). Au moment de l'étude, ils étaient en début de formation professionnelle (mois de novembre). Leur expérience en enseignement était limitée : deux stages d'observation de deux semaines et un stage de pratique accompagnée avec un enseignant en école primaire, soit un total de 25 journées. Les formateurs étaient des formateurs de l'institut, expérimentés (huit années d'expérience de formation

en moyenne). Ils avaient un statut spécifique au système éducatif français, *professeurs d'école maîtres formateurs*. À ce titre, leur activité professionnelle se partageait entre des temps de formation en institut et des temps d'enseignement dans une école avec leurs propres classes. Au cours du dispositif support à cette étude, ils avaient comme objectifs d'aider les stagiaires à 1) planifier leur enseignement et à 2) créer les conditions d'une mise en activité des élèves (gestion de l'espace et passation des consignes).

### 3.2 Instrumentation

Le dispositif support à cette étude était celui de l'*aide en cours de stage*. Il faisait partie des cinq dispositifs (les autres étaient : 1) le dispositif d'apports théoriques sur les didactiques des disciplines, 2) le dispositif d'apports théoriques sur la formation générale au métier d'enseignant, 3) le dispositif d'analyse de pratiques professionnelles et 4) le dispositif du mémoire professionnel) constitutifs du plan de formation à la quarantaine de stagiaires en formation chaque année. D'une durée différente et abordant des contenus singuliers, ces dispositifs étaient proposés de façon séparée aux stagiaires. Le dispositif support à cette étude avait été choisi pour deux raisons. Exploité dans la plupart des instituts en France, ce dispositif pouvait tout d'abord être considéré comme typique. D'autre part, il prenait appui sur une modalité d'alternance entre des séquences de formation et de pratique professionnelle massées dans le temps, c'est-à-dire une modalité identique à celle adoptée à la suite de la réforme. Proposé trois fois dans l'année, il était structuré comme suit :

Temps 1 : Sur une journée (en début de semaine précédant leur pratique professionnelle), les stagiaires allaient dans leur classe d'accueil. Il leur était demandé 1) d'observer l'activité professionnelle des conseillers auprès de leurs élèves, 2) de discuter avec ces derniers du travail à poursuivre ou à engager et, *a posteriori*, 3) de se préparer à faire part de leurs interrogations aux formateurs lors de leur retour à l'institut.

Temps 2 : Répartis par groupes de six à huit sous la responsabilité d'un formateur, les stagiaires participaient à une séquence de formation à l'institut (une journée en fin de semaine précédant leur pratique professionnelle). L'objet était de les préparer à enseigner le plus efficacement possible. Les contenus abordés étaient élaborés à partir de leur questionnement et de propositions faites directement par les formateurs.

Temps 3 : Les stagiaires réalisaient un stage de pratique professionnelle *en responsabilité* d'une durée de deux semaines consécutives. Les conseillers ordinairement responsables des classes étaient absents lors de la venue des stagiaires. Ils étaient en formation à l'institut. Ils ne pouvaient donc pas *a priori* observer la pratique professionnelle des stagiaires ni réaliser des entretiens post-leçon.

Temps 4: À l'issue du stage, les stagiaires participaient à une séquence de formation à l'institut avec les formateurs (mêmes groupes qu'au Temps 2). Les principales difficultés éprouvées lors du stage étaient alors abordées et des pistes permettant leur résolution étaient envisagées.

### 3.3 Déroulement

Deux types de données ont été recueillis pour réaliser cette étude : des données d'observation et d'autoconfrontation.

#### 3.3.1 Les données d'observation

Pour chacune des dyades, un enregistrement audio-vidéo des Temps 2 et 3 du dispositif a été réalisé. Cet enregistrement a été effectué à l'aide d'une caméra vidéo placée en périphérie des salles de formation ou de classe (enregistrement en plan large) et d'un microphone sans fil (micro HF) porté par le stagiaire. Pour éviter de trop empiéter sur l'objectif d'exercice du métier en autonomie par les stagiaires, il avait été convenu par contrat que seules les deux premières journées de pratique professionnelle seraient enregistrées.

#### 3.3.2 Les données d'autoconfrontation

Elles ont été recueillies à partir d'un enregistrement audio-vidéo des entretiens d'autoconfrontation menés par le chercheur avec chacun des stagiaires à l'issue des séquences de formation et de classe filmées. Réalisés à partir du même protocole, ces entretiens ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les stagiaires pendant l'entretien post-leçon considéré. Par un questionnement semi-structuré de ces derniers, le chercheur visait à accéder 1) à l'étiquetage langagier des événements visionnés et 2) aux circonstances expérientielles montrées ou décrites en correspondance, c'est-à-dire aux significations qu'ils attribuaient à leurs actions ou aux actions d'autrui visionnées. Par ses questions, le chercheur a incité les stagiaires à décrire et à justifier ce qu'ils signifiaient, au sens de *juger*, dans la situation visionnée (par exemple: *Qu'est-ce que tu fais avec les élèves à ce moment-là?*). Il a relancé régulièrement les stagiaires soit en demandant de préciser le jugement préalablement porté (par exemple: *Qu'est-ce que tu veux dire par «elle [la formatrice] ne nous aide pas beaucoup ici»?*), soit en intervenant sur le mode de la controverse en les plaçant face à des contradictions apparentes (par exemple: *Pourquoi tu lui poses cette question (au formateur), alors que tu me dis connaître déjà la réponse?*). Durant ces entretiens, le chercheur et le stagiaire interviewé étaient chacun en possession d'une télécommande leur permettant d'arrêter et de revenir en arrière en fonction du caractère significatif des événements visionnés.

### 3.4 Méthode d'analyse des données

Le traitement des données a été réalisé afin d'identifier les règles apprises ou suivies par les stagiaires en situation de formation ou de pratique professionnelle. À partir de la procédure proposée par Chaliès, Bertone, Flavier et Durand (2008), nous avons traité les données recueillies en quatre étapes.

1) Après la retranscription du verbatim de l'ensemble des données recueillies, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par les stagiaires aux événements visionnés lors des entretiens d'autoconfrontation (Tableau 1).

Tableau 1

Illustration du traitement des données recueillies

Extrait d'un entretien d'autoconfrontation entre le chercheur et un stagiaire à propos de la séquence de formation	Analyse
Chercheur : Alors qu'est-ce que tu penses de ce qu'elle (la formatrice) dit là, <i>utiliser les supports visuels et auditifs</i> ?	Objet du jugement : L'utilisation de supports visuels et auditifs pour présenter les consignes
Stagiaire : Oui c'est, c'est bien... Peut-être que... ne pas le faire tout le temps. Peut-être que si systématiquement j'alterne entre le visuel et l'auditif... plutôt que je donne les deux à chaque fois.	Jugement porté : Ce qui est proposé par la formatrice ( <i>utiliser les supports visuels et auditifs pour présenter les consignes aux enfants</i> ) est bien mais pas tout le temps.
Chercheur : Oui.	
Stagiaire : Peut-être, il y a des fois où je vais donner que la consigne oralement et peut-être que parfois je vais écouter un petit peu la consigne et montrer uniquement et...	Étayage du jugement : <i>C'est bien mais pas le faire tout le temps vaut pour parfois soit donner la consigne oralement soit écouter sa délivrance et montrer aux élèves.</i>
Chercheur : Pas les deux ?	Demande d'étayage du chercheur à propos du jugement porté
Stagiaire : Pas systématiquement. Les deux sont bien mais peut-être pas systématiquement.	Étayage du jugement : <i>C'est bien mais pas tout le temps vaut pour le faire mais pas systématiquement.</i>
Chercheur : Pourquoi, c'est quand même plus riche ?	Controverse introduite par le chercheur
Stagiaire : Oui mais pour essayer de... que les enfants eux-mêmes aient une recherche un petit peu plus approfondie. Qu'ils n'essaient pourquoi pas eux-mêmes de verbaliser la consigne.	Étayage du jugement : <i>C'est bien mais pas tout le temps pour que les élèves recherchent, essaient eux-mêmes de verbaliser la consigne.</i>

2) Pour chaque unité d'interaction, l'étayage de la signification attribuée par les stagiaires a été identifié. L'étayage a été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par les stagiaires pour expliquer au chercheur comment s'y prendre pour signifier les événements de la situation de formation visionnée (Tableau 1).

3) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par le stagiaire a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir a) de l'objet de la signification attribuée par le stagiaire, b) de l'ensemble des circonstances évoquées par ce dernier pour étayer cette signification et c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [*Objet de la signification vaut pour ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification*, ce qui obtient comme résultat : *ensemble des résultats constatés et/ou attendus*]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chaque règle a été étiquetée à partir du vocabulaire des stagiaires (Tableau 2).

Tableau 2

Illustration d'une formalisation de règle suivie par le stagiaire pour porter son jugement

---

La règle suivie par le stagiaire pour porter le jugement présenté dans le Tableau 1 peut être formalisée de la manière suivante : [*L'utilisation des supports visuels et auditifs pour présenter les consignes aux élèves est bien mais pas tout le temps vaut pour le faire mais pas de façon systématique*, vaut pour *parfois soit donner la consigne oralement soit écouter sa délivrance et la montrer aux élèves*, ce qui obtient comme résultat que *les enfants aient une recherche plus approfondie, qu'ils essaient eux-mêmes de verbaliser la consigne*].

---

4) La validité des résultats obtenus a enfin été testée. Les résultats obtenus séparément par deux chercheurs ont été comparés et discutés jusqu'à l'obtention d'un accord. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5 % des éléments identifiés ont finalement été *sources de désaccord et rejetés*.

### 3.5 Considérations éthiques

Cette étude a été menée en respectant certaines considérations éthiques contractualisées par écrit avec chacun des participants. Dans le détail, les principales conditions contractuelles constitutives du contrat passé avec ces derniers étaient relatives :

- aux modalités de participation à la recherche. Cette participation devait être libre, volontaire et éclairée. Elle pouvait être suspendue ou interrompue à tout moment ;
- aux modalités de collecte des données. Ces modalités étaient discutées avec les participants afin de limiter leur caractère intrusif et éventuellement perturbant au sein du dispositif de formation. Une planification de la collecte des données spécifiant l'ensemble des séquences de recueil (comprenant les entretiens d'autoconfrontation) était construite avec les participants. Les autorisations liées à l'usage de la vidéo dans les établissements scolaires étaient finalement explicitées, passées et accordées ;
- aux modalités de confidentialité. Les principes permettant de garantir l'anonymat des participants étaient explicités ;
- aux modalités de diffusion des données recueillies ou des résultats obtenus. Un principe de libre diffusion à visée de recherche ou de formation, en

conformité avec la législation sur le droit à l'image et les principes déontologiques, était systématiquement demandé aux participants. En cas de refus, seule la diffusion à visée de recherche était mise en œuvre;

- aux modalités de restitution des données recueillies et des résultats obtenus. Par principe, une copie des données recueillies et une synthèse des résultats obtenus (généralement sous format informatique) étaient restituées aux participants.

#### 4. Résultats

Les résultats de cette étude permettent d'apprécier si une alternance entre des séquences de formation et de pratique professionnelle massées dans le temps a des retombées sur la formation des stagiaires. D'un point de vue quantitatif, dans le dispositif étudié, les stagiaires ont suivi en classe la moitié (51 %) des règles apprises ou suivies en situation de formation. À cet égard, le dispositif étudié peut être considéré comme utile à leur formation (Tableau 3).

Tableau 3

Règles suivies ou apprises par les stagiaires lors des séquences de formation ou de classe

	Dyades				
	1	2	3	4	5
Séquence de formation					
Règles suivies	32	48	43	36	46
Règles apprises	1	4	1	1	2
Total règles suivies ou apprises	33	52	44	37	48
Séquences de classe					
Règles suivies	45	58	51	43	48
Règles apprises	-	-	-	-	-
Règles suivies après avoir été suivies en situation de formation	19	26	26	15	18
Règles suivies après avoir été apprises en situation de formation	1	2	1	-	1
Total règles suivies ou apprises	45	58	51	43	48
Total règles suivies ou apprises en situation de classe et de formation	78	110	95	80	96

Ce point de vue est toutefois à nuancer. Une analyse détaillée des résultats confirme le caractère limité des retombées de ce type de dispositif. Ainsi, parmi les 245 règles suivies en situation de classe, seules cinq (2 %) ont été apprises par les stagiaires lors de la situation de formation précédant le stage. La quasi-totalité des règles suivies en classe avait donc été déjà apprise ou suivie dans d'autres situations de formation précédant celle du dispositif étudié. En d'autres termes,

la situation de formation précédant le stage a contribué à la formation des stagiaires en permettant principalement des usages extensifs de règles déjà apprises, et seulement ponctuellement l'apprentissage de nouvelles règles.

Cette étude visait, en outre, à apprécier dans quelles circonstances les règles apprises lors de séquences de formation massées dans le temps étaient ensuite suivies par les stagiaires en situation de formation ou de pratique professionnelle en établissement scolaire. Les résultats présentés de façon détaillée ci-après permettent de renseigner qualitativement sur les principales retombées du dispositif de formation étudié ainsi que leurs circonstances. Le choix de ne présenter précisément que ces quatre résultats se justifie doublement. Tout d'abord, ces résultats renseignent sur les seules retombées de formation, ainsi que leurs circonstances, récurrentes à chacun des stagiaires. D'autre part, ces résultats permettent de mettre en lumière l'intérêt du cadre théorique adopté ainsi que celui de la démarche d'analyse des données qui y est associée.

#### 4.1 Une formation pour se rassurer

Pour chacun des stagiaires, un décalage apparaît entre les jugements portés sur les séquences de formation et l'impact effectif de cette dernière sur leur pratique professionnelle. Alors qu'elles alimentent peu leur activité de classe, ces séquences sont jugées *positives* et *intéressantes*. L'importance que les stagiaires leur accordent tient toutefois davantage à leur fonction de *réassurance* qu'à leur caractère formatif. Lors de ces séquences de formation, les stagiaires cherchent à accroître leur confiance en sollicitant les formateurs afin que ces derniers leur confirment la validité des règles qu'ils possèdent et suivent déjà. Emprunté à la dyade n° 2, l'extrait qui suit illustre cette idée. À l'instant considéré de la séquence de formation, la formatrice a insisté sur l'importance de la préparation de la leçon en évoquant les différentes consignes à anticiper avant l'interaction avec les élèves (Extrait 1).

Extrait 1 :

*Formatrice: Les consignes, je vous conseille de les écrire dans vos préparations parce que le choix des mots est important. Donc, il faut qu'il y ait tous les constituants de la tâche, le but, qu'est-ce qu'ils (les élèves) vont faire... Le dispositif, où va se passer l'atelier? Quel matériel? Avec qui va se dérouler l'atelier? Et vous donnez aussi les critères de réussite. C'est par exemple: le collage sera réussi si tu n'as pas débordé du cercle qui était tracé (...) À la limite avoir un exemplaire du matériel sous la main... Tout ça rapide. Dans la forme, toujours insister sur le verbe d'action (...). Et ne pas donner trop d'informations (...).*

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, le stagiaire s'est arrêté sur cette intervention de la formatrice à propos de l'importance à accorder à la préparation et il a justifié l'intérêt qu'il lui a accordé (Extrait 2) :

Extrait 2 :

*Stagiaire: Ça me conforte dans l'idée que ce que j'avais vu (lors de l'observation du conseiller en Étape 1 du dispositif) et ce qu'on avait utilisé lors d'un stage précédent,*

*c'est vrai partout. Ça se répète. Ça confirme...*

*Chercheur: Ça confirme?*

*Stagiaire: Ça confirme que si on n'a pas tout le matériel à côté, si il manque quelque chose... Et comme j'aime bien que tout soit préparé, tout organisé... Ça me rassure, dans l'idée que ce n'est pas que moi qui suis trop organisé... Il faut que ce soit bien préparé, qu'il manque rien.*

*Chercheur: Ça te rassure?*

*Stagiaire: Oui ça me conforte dans l'idée que... Ce n'est pas que moi. Il faut pour tout le monde un minimum de préparation.*

À cet instant, la formatrice n'a pas permis, par son intervention, l'apprentissage d'une nouvelle règle par le stagiaire. Elle a confirmé une règle apprise antérieurement [*organiser sa préparation de leçon vaut pour il faut que ce soit bien préparé*, ce qui équivaut à *tout organiser*, ce qui donne comme résultat: *qu'il ne manque rien* au moment de la leçon]. Plus précisément, la formatrice a doublement rassuré le stagiaire (*ça me rassure*) sur ce qu'il savait et faisait déjà. D'une part, le stagiaire a trouvé confirmation qu'une règle apprise pour agir dans d'autres circonstances peut aussi être suivie dans de nouveaux contextes (*c'est vrai de partout*). D'autre part, le stagiaire a trouvé dans les propos de la formatrice des éléments génériques de métier permettant de justifier son propre style d'enseignement (*j'aime bien que tout soit préparé, tout organisé [...] ce n'est pas que moi qui suis trop organisé*). En confirmant la certitude de règles déjà apprises et suivies dans des circonstances antérieures, cette séquence a donc été perçue comme significative par le stagiaire.

#### 4.2 Une formation qui rassure sans aider à faire la classe

En situation de formation, les formateurs peuvent donc renforcer, par leurs interventions, la certitude de règles déjà acquises ou suivies par les stagiaires. Au regard de notre objet d'étude, se pose toutefois la question de l'impact de ce type de situation de formation sur la pratique effective de classe. L'extrait qui suit permet d'apporter des éléments de réponse. Il est emprunté à l'entretien d'autoconfrontation du stagiaire de la dyade n° 4 à l'issue de sa pratique de classe (Extrait 3).

Extrait 3 :

*Stagiaire: Ça ne fait que conforter ce que je pense... Il faut bien préparer pour être clair quand tu présentes (le travail aux élèves).*

*Chercheur: Alors là ce qu'elle (la formatrice) t'avait dit... Ça t'apporte quelque chose?*

*Stagiaire: Ça consolide mes convictions, mais ça ne m'aide pas forcément dans ma pratique parce que, dans la pratique, c'est un travail sur soi. Et même si on sait ce qui est à faire, on ne le fait pas forcément bien, parce qu'on est pris dans son élan. Comme on débute, on manque d'expérience, fatalement on se laisse aller. On a envie que le travail se fasse et on ne le fait pas forcément dans les meilleures conditions parce qu'on est débutants.*

Le stagiaire a relevé ici sa difficulté à utiliser les propos tenus par la formatrice comme une ressource pour sa pratique de classe. Les énoncés de la formatrice ont

confirmé la certitude d'une règle qu'il possédait déjà (*ça consolide mes convictions*). Par contre, ils n'ont pas été une ressource pour agir de façon plus adaptée en classe (*ça ne m'aide pas forcément dans ma pratique*). Outre ce constat, le stagiaire a fourni des éléments permettant de justifier cette difficulté en suivant la règle : [*être débutant vaut pour manquer d'expérience, vaut pour on (les stagiaires) sait ce qui est à faire, mais on ne le fait pas forcément bien parce qu'on est pris dans son élan, vaut pour fatalement on se laisse aller, ce qui obtient comme résultat que le travail se fasse, mais pas forcément dans les meilleures conditions*]. C'est ici un enjeu des situations de formation qui peut être relevé. Lors de ces dernières, les formateurs ont un rôle à jouer dans la réassurance des stagiaires quant aux règles qu'ils maîtrisent et suivent déjà. Toutefois, leurs interventions ne semblent pas devoir s'arrêter là. Il paraît nécessaire que les formateurs aident les stagiaires à envisager, dès la formation, le suivi des règles abordées dans leurs futurs contextes d'enseignement. En l'absence de ce travail, les stagiaires sont confrontés à des difficultés pour suivre en classe les règles abordées en formation.

### 4.3 Une formation qui pénètre peu les circonstances de la classe

À l'instant considéré de la séquence de formation, la stagiaire de la dyade n° 1 a questionné la formatrice sur la problématique de la *passation des consignes* lors d'un travail en ateliers avec des élèves de maternelle (Extrait 4).

Extrait 4 :

*Formatrice: On répétera (les consignes) après quand on ira dans l'atelier mais... et ne pas trop donner d'infos (...). C'est pour avoir une consigne claire et concise, et puis si tout ça est bien rempli (la fiche de préparation) la passation des consignes, ça dure pas si longtemps que ça.*

*Stagiaire: On avait déjà vu (lors de l'observation du conseiller) qu'on a intérêt avant (de partir sur les ateliers) à donner l'ensemble des consignes d'un bloc. Il y a quatre ateliers, on va donner les quatre consignes.*

*Formatrice: Oui. C'est ça!*

À cet instant, la formatrice a étayé la règle : [*faire une passation des consignes claires et concises vaut pour présenter les consignes sans trop donner d'informations, ce qui obtient comme résultat que ça ne dure pas si longtemps que ça et qu'on les répétera quand on ira dans l'atelier*]. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, la stagiaire a confirmé que cette intervention illustre une difficulté liée à la nécessité de passer toutes les consignes pour que les élèves se mettent au travail, sans que cela prenne trop de temps, compte tenu de leur capacité d'attention. Elle a, d'autre part, précisé la raison de son questionnement (Extrait 5).

Extrait 5 :

*Stagiaire: Là, je connais déjà la réponse...*

*Chercheur: Tu sais?*

*Stagiaire: Ce qu'elle (la FU) va me dire, oui (...). Là, c'est la passation des consignes. Il y a quatre ateliers (d'élèves), il y a quatre consignes (...), et plutôt que de dire « tel*

*groupe vous allez faire ça, allez on y va ! », on passe toutes les consignes en même temps. C'est ce que j'avais pu observer (en Étape 1 du dispositif).*

*Chercheur: Alors pourquoi tu lui poses la question si tu sais ce... ?*

*Stagiaire: J'ai envie d'avoir d'autres arguments. J'ai les arguments que j'ai pu constater déjà lors du stage (...) qui me confortent dans ma pratique par l'expérience, et j'aimerais avoir d'autres arguments (...) pour être certain que je ne me trompe pas quand je le fais et qu'il n'y a pas des petits moments spéciaux où je vais pas le faire.*

*Chercheur: T'aurais aimé qu'elle ?*

*Stagiaire: Qu'elle donne un contre-exemple...*

*Chercheur: Tu n'es pas certain ?*

*Stagiaire: Ben oui parce (...). C'est pratique, je l'ai fait au début dans un premier stage de dire « tel groupe, allez vous faites ça, allez on y va (...) ». Donc j'ai de moins en moins d'élèves, et plus le groupe est restreint et plus ils m'écoutent et, finalement, plus c'est facile.*

*Chercheur: Et donc...*

*Stagiaire: Elle ne va pas plus loin, donc on ne sait pas.*

L'analyse de cet entretien d'autoconfrontation permet de mettre en évidence le jeu de masquage dans lequel s'inscrit la stagiaire lors de la formation. Elle a en effet masqué sa préoccupation au cœur d'une fausse question appelant la confirmation de la validité d'une pratique experte (*C'est ce que j'avais pu observer*). Cette pratique étant en accord avec celle préalablement énoncée par la formatrice, mais aussi avec ce qu'elle a pu faire elle-même en situation de classe (*J'ai les arguments qui me confortent dans ma pratique par l'expérience*), la stagiaire connaissait donc par avance la réponse de la formatrice à sa question (*je connais déjà la réponse*). A priori obsolète, cette question s'est en réalité inscrite dans une demande d'explicitations d'usages différenciés possibles de la règle. Outre le fait d'en asseoir la certitude (*pour être certain que c'est bien ça qu'il faut faire*), la stagiaire a voulu inciter la formatrice à envisager des circonstances singulières (*me montrer un contre-exemple*) dans lesquelles le suivi de la règle pourrait nécessiter un aménagement (*des petits moments spéciaux où non, là, je vais pas le faire*). Cette demande était d'autant plus importante pour la stagiaire que, bien qu'elle sache comment il est attendu de s'y prendre, il lui apparaissait encore parfois plus opportun de faire autrement (*tel groupe vous faites ça (...). J'ai de moins en moins d'élèves, et plus le groupe est restreint, plus ils m'écoutent, et finalement plus c'est facile*). Autrement dit, ce résultat pointe, la nécessité, pour les formateurs, d'aborder les diverses circonstances d'usage possible des règles considérées afin d'en faciliter l'usage par les stagiaires en classe.

#### 4.4 Une formation porteuse d'apprentissages fortuits

Lors de la séquence de formation, le formateur de la dyade n° 3 a insisté sur l'importance de la préparation des tâches et des consignes qui s'y rapportent (Extrait 6) :

Extrait 6 :

*Formateur: Vous devez travailler vos consignes pour qu'elles soient les plus simples possible, et que la tâche présentée doit être pratiquement lisible même sans consigne*

(...). Faites ce vrai travail au moment de la préparation (...), bien noter ce que vous allez dire. C'est important... La réussite d'une tâche passe par la formulation des consignes.

À cet instant, le formateur a égayé la règle: [*faire réussir la tâche* vaut pour bien, *préparer à la maison, bien noter ce que vous allez dire, travailler vos consignes pour qu'elles soient le plus simple possible*, ce qui obtient comme résultat que *la tâche présentée à l'élève soit pratiquement lisible même sans consigne*]. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, la stagiaire a interpellé le chercheur sur cette intervention (Extrait 7).

Extrait 7 :

Stagiaire: Alors là... « *Lisible sans consigne* », ça m'avait un peu perturbé. Je me dis, il faut que je leur donne un modèle.

Chercheur: C'est-à-dire?

Stagiaire: Un modèle qui renforce la consigne parce que c'était ça en fait la lisibilité... Que ce soit lisible sans la consigne... Qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire juste en regardant... Pour moi, il n'y a que le modèle qui peut...

Cet extrait met en évidence la mésinterprétation de la stagiaire quant à l'intervention du formateur. Alors que celui-ci a proposé plusieurs éléments d'égayage permettant de *faire réussir la tâche*, la stagiaire n'a signifié que celui relatif au résultat escompté lors du suivi de la règle (la tâche doit être *lisible sans consigne*). De par son caractère *énigmatique*, cet élément l'a perturbée (*ça m'avait un peu perturbée*) et par conséquent, est apparu comme plus significatif que les autres. L'entretien d'autoconfrontation a permis de constater que la mésinterprétation de la stagiaire venait du fait qu'elle ne se saisissait que d'une partie de cet élément d'égayage. En outre, il a permis de constater qu'elle apprend une nouvelle règle à partir de cette mésinterprétation: [*une tâche lisible sans consigne* vaut pour *donner (aux élèves) un modèle*, ce qui obtient comme résultat de *renforcer la consigne* et que les élèves *comprennent ce qu'ils doivent faire juste en regardant*]. Outre le fait que la règle apprise par la stagiaire ne soit pas celle énoncée par le formateur, les conséquences de cette mésinterprétation sur son activité en classe sont à questionner. L'extrait de l'entretien d'autoconfrontation qui suit concerne le suivi de cette règle en classe (Extrait 8).

Extrait 8 :

Chercheur: Tu leur (aux élèves) montres le matériel, mais tu ne leur donnes pas de modèle? La dernière fois tu disais: « Il (le formateur) parle d'une tâche lisible sans consignes, donc je leur mets un modèle et même des fois deux ».

Stagiaire: Mais pour moi, ils devaient avoir le modèle dans leur tête puisque c'était un réinvestissement (...). Par exemple le rond je ne vais pas redonner le dessin du rond... Ils doivent savoir le faire sans modèle. Ça me permet d'évaluer en même temps s'ils ont une bonne représentation. Par contre, s'il y avait quelque chose qu'ils vont devoir apprendre à faire, là oui, ils ont besoin d'un modèle pour justement se faire la représentation.

Cet extrait permet de situer un suivi extensif de la règle apprise en formation par la stagiaire. En réponse à la controverse engagée par le chercheur, elle a proposé de nouveaux éléments d'étayage. Ainsi [une tâche *lisible sans consigne* vaut pour *donner (aux élèves) un modèle*, seulement si les élèves *vont devoir apprendre à faire*, ce qui obtient comme résultat qu'ils puissent *se faire la représentation* de ce qu'il y a à faire]. Par contre, dans des situations de *réinvestissement* et d'*évaluation*, les élèves *doivent savoir faire sans modèle*, (...) *avoir la représentation dans la tête*. C'est encore une fois toute l'ambiguïté d'une formation par alternance de séances regroupées qui apparaît. Les interventions du formateur ont apparemment alimenté l'apprentissage d'une règle puis son suivi en classe. Les circonstances de cet apprentissage peuvent être toutefois questionnées. Contraint par le temps, le formateur n'a pas pu expliciter ses interventions, ce qui a été source de mésinterprétation chez la stagiaire. Finalement, l'apprentissage de cette dernière a été, en quelque sorte, dévié d'une règle relative à la *préparation* des consignes à une autre relative à la nature de leur *présentation* aux élèves.

## 5. Discussion des résultats

Cette étude est une étude de cas. Les résultats présentés en amont doivent donc être considérés et discutés avec précaution au regard des écrits de recherche dans le domaine. Sans autoriser leur généralisation, ils nous permettent néanmoins de répondre à la question de savoir si une alternance entre des séquences de formation et de pratique professionnelle massées dans le temps peut avoir des retombées sur la formation des stagiaires et, si ces retombées existent, d'en situer les circonstances. À ce titre, ils peuvent donc contribuer avec mesure à alimenter la discussion de certains résultats de recherche scientifique concernant les dispositifs de formation par alternance.

À ce titre, cette étude montre principalement le caractère effectif mais insuffisant de l'impact de ce type de séquence de formation des stagiaires sur leur pratique professionnelle. Contrairement à certains travaux mettant en avant l'idée selon laquelle les séquences de formation menées avec les formateurs sont perçues par les stagiaires comme peu intéressantes, car le plus souvent centrées sur des analyses théoriques abstraites (Darling-Hammond, 2006), cette étude montre que ce type de dispositif les *rassure* en renforçant la certitude de règles qu'ils ont apprises par ailleurs et qu'ils suivent dans d'autres circonstances. Outre les apports de contenus, les séquences de formation menées par les formateurs participent donc aussi au soutien émotionnel des stagiaires. Ce soutien ne passe pas, comme peuvent le faire les conseillers, par un accompagnement *in situ* au moment même de la pratique de classe (Clarke et Jarvis-Selinger, 2005) : il devient effectif dans des interactions de formation lors desquelles les stagiaires trouvent une confirmation de ce qu'ils savent et font déjà. En ce sens, la mise en œuvre de séquences de formation massées dans le temps semble pouvoir se justifier comme non pas seulement préparatoire à la pratique professionnelle mais aussi comme la finalisant.

Cette étude met toutefois en exergue deux limites à la mise en œuvre d'une alternance s'appuyant sur des séquences de formation massées dans le temps. La première est relative à la contrainte temporelle dans laquelle sont placés les formateurs lors de ces séquences de formation : pris par le temps mais aussi par le fait qu'ils ne peuvent avoir d'interaction avec les stagiaires lorsqu'ils sont en établissements scolaires, les formateurs ont tendance à aborder de nombreuses règles sans réellement expliciter les diverses circonstances possibles de suivi de chacune de ces règles en fonction des singularités des contextes de classe. Contrairement aux interprétations avancées dans certaines études, la principale limite tient moins au caractère théorique des règles énoncées (Ottesen, 2007) qu'à l'absence de développement des circonstances dans lesquelles elles pourraient être suivies. D'un point de vue théorique, c'est ici toute la problématique de *l'explication ostensive* (Wittgenstein, 1996) qui se pose. Outre l'enseignement ostensif des règles, les formateurs ont en effet besoin de temps de formation pour permettre aux stagiaires de les questionner à propos de la règle énoncée. Ce n'est qu'à cette occasion que les formateurs peuvent multiplier, sous forme d'exemples montrés ou décrits, les circonstances associées ou associables à ces règles, et par là même, initier un suivi acceptable des règles apprises.

La deuxième limite pointée par cette étude permet de discuter de la nature de l'alternance entre les séquences de formation et de classe. Dans le dispositif étudié, la séquence de formation (Temps 2) précédant la pratique professionnelle (Temps 3) avait lieu après une journée (Temps 1) de rencontre et d'observation par les stagiaires des enseignants (leurs conseillers) titulaires de leur classe d'accueil. Cette journée devait en outre permettre aux stagiaires de préparer des questions à adresser aux formateurs lors de la séquence de formation. En apparence liés, ces différents temps du dispositif présentent en réalité une certaine discontinuité. Les stagiaires éprouvent en effet des difficultés à signifier ce qui se joue sous leurs yeux au moment de l'observation de l'activité professionnelle des enseignants titulaires de la classe. Faute d'échantillons d'expériences exemplaires leur permettant de signifier et d'interpréter les expériences de classe observées (Bertone et collab., 2009), ils ne peuvent apprécier le vécu professionnel qui leur est donné à voir, et parviennent mal à formaliser des questions à adresser aux formateurs. N'ayant que peu à dire au moment de la séquence de formation, ils invitent finalement indirectement ces derniers à prendre et à garder la main. Les formateurs s'engagent alors dans une grande multiplicité d'enseignements ostensifs de règles sans étayer les circonstances possibles de leur suivi en fonction des contextes de classe. Nourri par la pression temporelle, cet enseignement ostensif non suivi d'explication ostensive pour chacune des règles abordées est par ailleurs d'autant plus marqué que les stagiaires manquent de répondant pour inviter les formateurs à circonstancier leurs propos. Finalement, ce ne semble pas tant *l'incommunicabilité entre la théorie et la pratique* (Ottesen, 2007) qui place en difficulté les stagiaires que la mise en œuvre d'une alternance lors de laquelle les séquences de formation ne sont pas suffisamment mises au service de la pratique professionnelle (Moussay et collab., 2009).

## 6. Conclusion

Rappelons que cette étude est une étude de cas et que, en ce sens, les résultats obtenus ont besoin d'être confirmés par de nouvelles recherches. Comme nous l'avons précisé en amont, ces résultats permettent toutefois de mettre en exergue les intérêts du cadre théorique adopté ainsi que de la démarche d'analyse des données qui y est associée. Ils permettent notamment de montrer tout l'intérêt de s'instrumenter méthodologiquement pour pouvoir suivre à la trace le devenir des règles apprises en situation de formation au cours des usages qu'en font les stagiaires en situation de classe. Plus exactement, les résultats contribuent, dans une certaine mesure, à nous renseigner sur les circonstances et les pratiques de formation au cours desquelles certaines règles sont apprises et ensuite suivies par les stagiaires en situation de classe.

Bien qu'elle reste à confirmer, une piste possible d'aménagement peut être toutefois envisagée pour optimiser une alternance entre des séquences de formation et de pratique professionnelle massées dans le temps. Cette étude a permis de constater certaines retombées effectives mais encore insuffisantes sur la formation des stagiaires de ce type d'alternance. En contraignant les formateurs à s'engager dans une grande multiplicité d'enseignements ostensifs de règles sans toutefois leur donner le temps d'étayer les circonstances possibles de leur suivi en fonction des contextes de classe, ce type d'alternance semble alimenter assez peu la pratique professionnelle des stagiaires. Finalement, l'activité des formateurs nécessiterait donc d'être pensée comme une activité d'enseignement, mais aussi d'explication visant à envisager, dès la formation, les possibilités de suivi, par les stagiaires, des règles apprises, en fonction des circonstances de leurs propres situations de classe. En mettant en relief la nécessité, pour les formateurs, de connaître les circonstances des situations de classe des stagiaires, cette étude appelle, comme d'autres, à la mise en œuvre effective d'un modèle plus collaboratif de formation entre l'Université et les établissements scolaires (Brisard et Malet, 2003 ; Bucheton, 2009). Plus précisément, elle permet toutefois de spécifier ce que pourrait être une articulation de l'activité des formateurs et des conseillers auprès des stagiaires. Compte tenu des limites préalablement pointées, cette articulation devrait, semble-t-il, favoriser le suivi, par les stagiaires, dans certaines situations (de classe ou de formation), des règles préalablement apprises, c'est-à-dire les aider à faire un *usage extensif* (Wittgenstein, 1996) des liens de signification initialement construits. Au final, penser ainsi l'articulation des séquences de formation reviendrait donc à attribuer une responsabilité singulière aux formateurs et aux conseillers. Lors d'une séquence de formation massée, les formateurs se verraient ainsi attribuer la responsabilité d'enseigner et d'expliquer aux stagiaires les règles professionnelles susceptibles d'alimenter le développement de leurs capacités à interpréter et de comprendre leur vécu en classe. Parallèlement, les conseillers auraient la responsabilité de proposer aux stagiaires des circonstances de classe présentant un *air de famille* (Wittgenstein, 1996) avec celles identifiées et montrées ostensiblement lors de l'enseignement des règles considérées, afin de favoriser l'usage extensif de ces

dernières. Même s'il reste à confirmer, ce type d'aménagement apparaît finalement dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants comme une des conditions pour qu'une communauté de pratique se structure autour des stagiaires et les accompagne avec efficacité dans leur formation.

**ENGLISH TITLE** • Strategies to optimize alternating training programs for preservice teachers : a case study

**SUMMARY** • This study was part of a much broader research project in France. It evaluated the various alternating work/work analysis programs for teaching training. Based on a general theory of learning (Nelson, 2008) and on a collective action (Wittgenstein, 1996), this case study specifies the effects of an alternation between sequences of training and periods of condensed classroom on the training of preservice teachers. Ideas to optimize this type of alternating training are finally proposed.

**KEY WORDS** • teacher education, alternating training, theory of action, rules, experience.

**TITULO** • Optimizar los dispositivos de formación por alternancia para futuros profesores : estudio de caso

**RESUMEN** • Este estudio de caso forma parte de un programa de investigación más amplio que se propone evaluar la eficiencia del principio de la alternancia sobre la formación profesional de futuros docentes. Realizado en el marco de una concepción teórica original de la formación estructurada a partir de postulados fundamentados en una teoría general del aprendizaje (Nelson, 2008) y de la acción colectiva (Wittgenstein, 1996), este estudio de caso plantea las repercusiones de una alternancia entre secuencias de formación y de práctica profesional concentradas en el tiempo sobre la formación docente. Por terminar, se proponen pistas para optimizar este tipo de dispositivo de formación.

**PALABRAS CLAVES** • formación docente, formación por alternancia, teoría de la acción, reglas, experiencia.

## Références

- Berducci, D. (2004). Developmental continuum Vygotsky through Wittgenstein: a new perspective on Vygotsky's. *Theory psychology*, 14(3), 329-353.
- Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105-125.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Brisard, E. et Malet, R. (2003). La formation des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue française de pédagogie*, 144, 57-68.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Éditions.
- Bullough, R. V., Draper, R. J., Smith, L. et Birrell, J. R. (2004). Moving beyond collusion : clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and teacher education*, 20, 505-521.

- Cavallier, F. (1997). *Le langage et la pensée*. Paris, France: Ellipses.
- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison*. Paris, France: Seuil.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. et Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: a case study in the French school system. *Teaching and teacher education*, 24, 550-563.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants: la nécessité d'une formation des tuteurs. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Chauviré, C. (2003). *Voir le visible. La seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Christie, F., Conlon, T., Gemmell, T. et Long, A. (2004). Effective partnership? Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European journal of teacher education*, 27(2), 109-123.
- Clarke, A. et Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and teacher education*, 21, 65-78.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>-Century Teacher Education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir soi-même*. Paris, France: Gallimard.
- Escalié, G. et Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratiques en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 174, 107-118.
- Gustaffson, M. (2004). The rule follower and his community: remarks on an apparent tension in Wittgenstein's discussion of rule-following. *Language sciences*, 26, 125-145.
- Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Éducation permanente*, 172, 39-44.
- Korthagen, F., Loughran, J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22, 1020-1041.
- Lähtenmäki, M. (2003). On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and communication*, 23(1), 45-61.
- Lamb, L. C. et Jacobs, V. R. (2009). Establishing and maintaining program coherence in a cohort-based graduate program. *The teacher educator*, 44(2), 126-142.
- Laugier, S. (2009). *Wittgenstein: les sens de l'usage*. Paris, France: Vrin.
- Laugier, S. et Chauviré, C. (2006). *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*. Paris, France: Vrin.
- Moussay, S., Étienne, R. et Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.
- Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnership: Walkways we must travel. *Theory into practice*, 12 39(1), 4-11.
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New ideas in psychology*, 4(3), 1-13.

- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée: la sociologie après Wittgenstein*. Paris, France: Armand Colin.
- Ortmann, G. (2010). On drifting rules and standards. *Scandinavian journal of management*, 26(2), 204-214.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective practice*, 8(1), 31-46.
- Proudford, D. (2009). Meaning and mind: Wittgenstein's relevance for the 'does language shape thought?' Debate. *New ideas in psychology*, 27(2), 163-183.
- Schepens, A., Aelterman, A. et Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interview through changes in interactive cognitions. *Teaching and teacher education*, 23, 457-472.
- Scribner Bartolonew, S. et Haymore Sandoltz, J. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and teacher education*, 25(1), 155-165.
- Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris, France: Gallimard.
- Stern, D. (2009). Pre-reflexive experience and its passage to reflexive experience: a developmental view. *Journal of consciousness studies*, 16(10-12), 307-331.
- Talvitie, U., Peltokallio, L. et Männistö, P. (2000). Student teachers' view about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian journal of educational research*, 44(1), 79-88.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveau, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveau et S. Vanhulle (Dir.): *Alternances en formation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Von Wright, G. H. (1971). *Explanation and understanding*. London, Grande-Bretagne: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, Grande-Bretagne: University Press.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation? Dans C. Chauviré et A. Ogien (Dir.): *La régularité*. Paris, France: École des hautes études en sciences sociales (EHESS).
- Winch, P. (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris, France: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1996). *Recherches philosophiques*. Paris, France: Gallimard.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 326-340.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and University-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 88-99.

Madame Françoise Bruno est professeure d'école, à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nice, de l'Université de Nice. Elle travaille également dans l'équipe de recherche Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation (DATIEF), à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Toulouse, sur le Site de Draguignan.

Monsieur Sébastien Chaliès travaille dans l'équipe de recherche Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation (DATIEF), sur le site de Rangueil.

### **Correspondance**

fr.brunomeard@orange.fr

sebastien.chalies@univ-tlse2.fr

### **Contribution des auteurs**

Françoise Bruno : 50 %

Sébastien Chaliès : 50 %

Ce texte a été révisé par Catherine Croisetière.

Texte reçu le : 15 avril 2010

Version finale reçue le : 27 février 2012

Accepté le : 8 mars 2012