

## Préface

### L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : tensions, enjeux et défis

---

Carole Sève<sup>1</sup>

L'alternance est un dispositif de formation associant théorie et pratique, de manière à faciliter la circulation des savoirs entre les lieux de formation et les lieux d'exercice professionnel. Promouvoir l'alternance, c'est reconnaître que l'exercice d'un métier ne consiste pas seulement en la mobilisation d'un corpus de savoirs théoriques appris en centres de formation mais qu'il contribue à en créer de nouveaux, essentiels pour faire face à la diversité et à l'incertitude des situations professionnelles rencontrées. C'est également reconnaître une forme d'autonomie des pratiques par rapport aux théories et le fait que les situations de travail sont des situations d'apprentissage privilégiées pour apprendre un métier. L'alternance vise ainsi à rapprocher deux univers : celui de l'école (ou de l'université) et celui du métier, grâce à un va-et-vient entre différents lieux et différents moments de la formation professionnelle.

En France, la formation aux métiers de l'enseignement fait appel à l'alternance. Elle est organisée sous forme d'un master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) dit en alternance : en master 1 les étudiants ont des stages de pratique accompagnée, et en master 2 (s'ils sont admis au concours de recrutement des enseignants du premier ou du second degré) un stage, à mi-temps, en responsabilité dans un établissement scolaire. Les modalités de ces stages prennent différentes formes et poursuivent différents buts, plus ou moins explicités selon les centres de formation : faire découvrir aux étudiants les problématiques essentielles du métier d'enseignant, questionner des connaissances théoriques à l'aune de situations professionnelles, apprendre à comprendre et interpréter des situations professionnelles en mobilisant des

---

<sup>1</sup> Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale.

connaissances théoriques, décroiser les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, développer une posture de réflexivité chez les étudiants ou encore leur faire acquérir des gestes professionnels.

Si l'alternance est plébiscitée pour développer les capacités d'action des étudiants et les préparer à entrer dans le métier d'enseignant, la plus-value d'une formation en alternance ne va pas de soi tant ces formats de mise en œuvre sont divers : d'une alternance dans laquelle le stage n'apparaît que comme une confrontation aux écarts entre théorie et pratique et pouvant quelquefois déstabiliser les stagiaires, à un partenariat dans lequel formations théoriques et expériences de terrain sont articulées au service de la construction de compétences professionnelles. Aussi c'est moins le principe de l'alternance entre lieux de formation et lieux d'exercice professionnel qui importe que les conditions de mise en œuvre de cette alternance et les formes d'accompagnement des stagiaires. Ainsi se développe actuellement, dans les ESPE, un ensemble de réflexions et de propositions pour mettre en place une alternance qui ne reste pas formelle ou juxtaposée. Or souvent, dans leur mise en œuvre, les situations de formation et les situations professionnelles alternent sans que soient réellement pensées les conditions d'articulation entre ces situations, la mise en relation des apports théoriques délivrés à l'université et les expériences pratiques vécues en établissements scolaires étant dévolue à l'étudiant. Il s'agit au contraire de penser une alternance dite « intégrative », dans laquelle collaborent les formateurs universitaires et les « tuteurs de terrain » afin d'aider les étudiants à tisser des liens entre la théorie et la pratique et leur faire vivre des expériences de classe porteuses d'apprentissages. Cette volonté de renouveler les modalités de l'alternance, se traduit par la mise en place de nouveaux dispositifs et de modalités d'accompagnement des étudiants lors des stages en établissements scolaires. Cependant il importe d'apprécier l'impact de ces expérimentations sur le développement professionnel des stagiaires pour dépasser la « magie de l'alternance » et proposer une réelle « didactique de l'alternance intégrative » sur l'ensemble d'un cursus universitaire, alternance envisagée du point de vue de ses contenus (les objets de formation), de ses conditions (les contextes et lieux de formation), et des stagiaires.

C'est l'objet même de cet ouvrage que d'avancer sur cette voie. Ses chapitres présentent les résultats d'études, menées dans des cadres théoriques divers, relatifs à différents dispositifs d'alternance. Sont ainsi analysés les premiers contacts avec le métier d'enseignants lors de mise en stage pédagogique d'étudiants de Licence 3 ; la diversité des expériences de professeurs des écoles stagiaires en alternance filée et en responsabilité ; les difficultés de coordination entre les tuteurs universitaires et les tuteurs établissements dans les situations de tutorat mixte ; la manière dont des formateurs s'emparent d'un dispositif de « TD délocalisés » ; la plus-value de la présence d'un professeur référent

au sein de la triade « tuteur universitaire – tuteur établissement – stagiaire » lors de visites formatives ; l'appropriation par les stagiaires de dispositifs de formation hybride articulant formation en présentiel à l'ESPE, terrain d'exercice et formation à distance.

Ces études nous permettent de pénétrer dans l'intimité du vécu des étudiants, pour mieux saisir ce qui se joue pour eux en termes de continuités et ruptures dans leurs expériences des différents lieux et temps de la formation professionnelle. Elles pointent leurs préoccupations saillantes lors des mises en situation professionnelle, les obstacles et contradictions auxquels ils sont confrontés, comment ils intègrent de multiples situations donnant lieu à des expériences diverses, la manière dont il est possible de les aider à s'engager dans une démarche réflexive pour analyser et transformer leur activité en classe. Elles insistent sur l'importance de bien identifier ce que l'on veut faire apprendre aux stagiaires et ce qu'ils sont potentiellement en mesure d'apprendre du fait de leurs logiques d'action. D'autres études, en se centrant plus particulièrement sur l'activité des tuteurs universitaires et des « tuteurs de terrain », mettent en évidence leurs différences de culture professionnelle et les difficultés qu'ils rencontrent pour s'engager dans un travail collectif de formation.

L'alternance est un dispositif complexe à mettre en place pour qu'il tienne ses promesses et constitue une réelle source de développement professionnel. Il ne s'agit pas de chercher à réduire les écarts entre théorie et pratique, mais d'aider les futurs enseignants à interroger et enrichir leur activité en classe à partir d'apports théoriques et pratiques. Les situations éducatives ne sont pas des situations techniques susceptibles d'être appréhendées par un schéma de relations entre des causes et des effets, et résolues par la seule mobilisation de connaissances théoriques ou l'introduction de solutions technologiques. Les situations éducatives reposent sur des valeurs et sollicitent des processus interprétatifs d'attribution de sens : elles nécessitent de la part des enseignants, et plus particulièrement des enseignants débutants, une posture de réflexivité pour analyser leurs expériences en mobilisant des connaissances éprouvées de différents ordres. Cet ouvrage, tout en pointant la difficulté de cette entreprise et les compétences spécifiques qu'elle exige de la part des formateurs pour accompagner les étudiants dans cette voie, offre des pistes de réflexion et d'action pour ancrer l'alternance dans une stratégie globale de formation, fondée sur une coopération entre les formateurs des universités et des établissements scolaires et reconnaissant à chacun des acteurs un rôle spécifique et complémentaire. Il sera une aide précieuse pour les différents acteurs – formateurs universitaires, tuteurs en établissement, cadres – engagés dans la mise en œuvre de partenariats entre l'université et les établissements scolaires, au service de la formation des futurs enseignants.



## Avant-propos

### L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : un défi à relever ou un principe à dépasser ?

---

Élisabeth Magendie<sup>1</sup>

Cet ouvrage est le prolongement d'une réflexion collective qui a débuté lors d'une journée d'études organisée à l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) d'Aquitaine sur le thème de l'alternance intégrative en formation initiale des enseignants.

Notre réflexion était organisée autour des 3 axes suivants :

- Les dispositifs de formation pour une alternance intégrative préservant la cohérence et le continuum du processus de formation ;
- L'analyse de l'activité de la diversité des acteurs impliqués dans la formation « en alternance intégrative » ;
- Les effets de l'alternance intégrative sur le processus de professionnalisation des enseignants.

Nous l'avons enrichie et approfondie par la production de textes réécrits, échangés et retravaillés. Nous l'avons enfin finalisée par la publication de cet ouvrage dont l'objet est d'avancer sur les enjeux relatifs à la construction effective de l'alternance intégrative dans une perspective de développement professionnel, et pour ce faire, d'interroger les conditions et les modalités de sa mise en œuvre, à partir d'une analyse de l'activité des acteurs en situation d'alternance et des effets des dispositifs proposés sur le processus de professionnalisation des enseignants.

Avant de présenter la structure de l'ouvrage et les contributions des auteurs, nous revenons rapidement sur le contexte au sein duquel s'origine la question

---

<sup>1</sup> Maître de conférences, ESPE d'Aquitaine, membre du laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES, EA 7437).

de l'alternance dans le champ de la formation, et notamment sur ses liens étroits avec celle de la professionnalisation qui fait l'objet d'une forte valorisation dans le secteur de la formation. En nous appuyant sur quelques auteurs dont les travaux portent sur la professionnalisation dans le domaine de la formation, nous tentons de rendre compte, à grands traits, de la façon dont le modèle de l'alternance intégrative s'est peu à peu imposé dans le champ de la formation des enseignants, sans que ne soient toutefois précisées ses modalités concrètes de mises en œuvre.

## **De la professionnalisation de la formation des adultes au développement de l'alternance**

Lorsqu'elle est à l'initiative de la formation, la professionnalisation se traduit par la volonté de « fabriquer des professionnels » *via* des dispositifs de formation développant des « compétences » (WITORSKI, 2014). Elle provient de l'idée que former ne suffit plus, « il faut professionnaliser les travailleurs en les amenant à investir davantage leur subjectivité, à mobiliser leur intelligence créative et à prendre des décisions en fonction de la reconfiguration incessante des situations concrètes » (JOBERT, 2002, p. 251). Il s'agit pour ce faire selon JORRO (2014, p. 8) « de favoriser lors des mises en situations professionnelles, l'incorporation de compétences chez les stagiaires [...], de susciter la prise de conscience des attentes diverses du monde du travail, de faire en sorte que, par l'analyse des pratiques ou de l'activité professionnelle, le stagiaire mobilise une posture professionnelle adaptée au contexte, qu'il participe à et développe une culture de métier ». Apparaissent dès lors dans les offres et pratiques de formation, de nombreuses expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation, *via* notamment le développement accru de l'alternance : « il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation des nouvelles façons de travailler » (WITORSKI, 2009, p. 784). On peut considérer de fait que l'exigence de professionnalisation des formations, en tant qu'elle vise l'acquisition de compétences professionnelles peut être entendue comme :

- « l'entrée massive de la pratique et de l'expérience dans le cursus de formation en tant que source et objet de savoir à part entière et non comme simple application du savoir formel ;
- la mise en place d'une alternance visant directement les compétences et non plus seulement l'acquisition de savoirs professionnels codifiés » (GEAY, 2007, p. 29).

## **De la professionnalisation de la formation des enseignants à l'injonction de l'alternance intégrative**

Dans le champ de la formation des enseignants, ALTET (2010) rappelle que le terme de professionnalisation est apparu en France dans le rapport BANCEL (1989) lors de la création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Comme dans le champ de la formation des adultes, ce mouvement de professionnalisation des enseignants a conduit à repenser la formation à partir de la création de nouveaux liens entre théorie et pratique. Plus précisément, il est devenu essentiel de considérer selon ALTET (2010, p. 118) que « la pratique professionnelle est l'objet même de la formation et non pas un simple moment d'application des théories assimilées au cours de séances préalables à l'exercice du métier ». Le modèle de l'alternance retenu dans ce cadre-là vise à produire un autre rapport au savoir, non pas un rapport juxtapositif entre théorie et pratique, mais intégratif, entre formation et réalités du travail (GEAY, 2007). Il s'agit du modèle de l'alternance intégrative qui « se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier. Les apprentissages théoriques et pratiques peuvent s'effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation » (PASCHE GOSSIN, 2006, p. 57). Cependant, si l'ensemble des acteurs de la formation s'accorde à faire de l'alternance un objet intégrateur et un enjeu central de la formation professionnelle des enseignants, se pose néanmoins la question de savoir dans quelle mesure les pratiques de formation réelles permettent effectivement aux stagiaires de s'approprier des connaissances liant les enseignements reçus et les pratiques vécues en établissement, et donc d'articuler des savoirs d'action et des savoirs théoriques (BARBIER, 1996).

## **De l'alternance intégrative en formation au développement professionnel des stagiaires : un défi à relever ou un principe à dépasser ?**

Le plus souvent, en formation initiale des enseignants, les pratiques de formation se réclamant de l'alternance intégrative sont basées sur des récits d'expériences vécues par les formés en stage. Elles se donnent à voir dans des dispositifs tels que la réflexion sur les pratiques, la vidéoformation, les jeux de rôles, les histoires de vie, l'écriture clinique, les entretiens en dyade ou triade, les entretiens d'explicitation ou d'autoconfrontation. Il s'agit de façon plus générale, de réintroduire dans les cursus de formation le travail réel. Apparaissent dès lors de nouvelles propositions théoriques et initiatives pratiques dans les programmes de formation : « la prise au sérieux de la réflexivité des acteurs

et de son impact formatif, le crédit accordé aux formateurs de terrain pour accompagner les professionnels novices, la conviction quant à la fécondité (sous certaines conditions) des interactions entre formateurs de terrain et formateurs académiques, l'importance de prendre en compte les dynamiques organisationnelles et collectives pour la formation » (LUSSI BORER, DURAND, YVON, 2015, p. 21). C'est dans ce contexte qu'émergent de nouvelles modalités de formation et de mise en place de l'alternance intégrative. Cependant, elles renvoient le plus souvent à des approches différentes, rarement coordonnées et parfois concurrentielles (développer la capacité d'analyse, constituer des collectifs de travail et s'appropriier le genre professionnel, conceptualiser des savoirs situés et pragmatiques...) (VACHER, 2015), et dont on peine à connaître les effets sur le développement professionnel des stagiaires mais aussi sur le travail réel des formateurs.

De fait, si l'appel à la professionnalisation de la formation des enseignants s'est accompagné d'une incitation forte de la part de l'institution à mettre en place l'alternance intégrative, il n'a pas résolu pour autant la question du modèle le plus adapté pour une alternance intégrative « véritable », favorable au processus de professionnalisation, et laisse encore plusieurs questions sans réponse. Comment faire exister dans les dispositifs de formation les collectifs de professionnels, les formateurs universitaires et les « tuteurs terrains » notamment, et leur culture de métier ? Comment développer une réflexivité qui puisse être mobilisée de façon efficiente sur le lieu de stage ? Comment faire vivre aux stagiaires des expériences de classe porteuses d'apprentissages ?

Ne faudrait-il pas finalement, comme y invite MAYEN (2007), « passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail » ? À moins qu'il ne faille, comme le suggèrent DASTUGUE et CHALIÈS dans cet ouvrage, substituer au principe d'alternance celui de continuité ? Encore nombreuses finalement sont les questions qui se posent sur ce que certains appellent « le défi de l'alternance intégrative » (Rapport IGEN-IGAENR, 2015) et auxquelles les auteurs ayant contribué à l'élaboration de ce volume ont pour ambition d'apporter quelques éléments de réponse.

En s'attachant, à partir d'approches disciplinaires hétérogènes, à traiter ces questions vives sur un sujet aussi polysémique que l'alternance en formation, les auteurs contribuent en outre au débat extrêmement vivant dans le domaine des sciences de la formation sur la question cruciale de l'alternance intégrative. C'est aussi l'ambition de cet ouvrage, celle d'apporter une valeur ajoutée à la constitution d'un domaine spécifique, celui de la formation des adultes, sinon au plan disciplinaire, tout au moins au plan des objets d'étude et des problématiques de recherche, et de contribuer ainsi à la vitalité des débats sur l'alternance en formation d'adultes.



## Présentation de l'ouvrage

L'ouvrage est composé de deux parties, d'un chapitre introductif et d'un chapitre conclusif. Les parties se distinguent par leur objet d'étude et, plus généralement, par leur polarisation<sup>2</sup> (BARBIER, DURAND, 2017). Il nous paraît important de souligner qu'au-delà de cette partition, l'ensemble des contributions de cet ouvrage s'intéresse, de façon plus ou moins prioritaire, aux dispositifs susceptibles de contribuer à optimiser l'intégration des connaissances par les formés. En abordant cette thématique transversale, les auteurs de ce volume, participent ainsi au vaste chantier de refondation de la formation des enseignants, dans lequel la chaire UNESCO notamment, s'implique activement (RIA, 2015). Ici aussi, il est question de concevoir des dispositifs originaux ou d'envisager de nouvelles modalités d'alternance, afin d'évaluer leur potentiel formatif et d'envisager les conditions optimales de mise en œuvre de la formation par alternance.

La première partie de l'ouvrage est centrée sur le développement professionnel des formés et les effets des dispositifs de formation sur leur activité. Elle regroupe des contributions conduites à partir d'approches didactiques et socio-cognitives renvoyant de façon dominante à une polarisation par « la cognition », en ce qu'elles privilégient dans l'approche de l'activité humaine sa dynamique cognitive (BARBIER, DURAND, 2017). Les auteurs, pour étudier l'activité et les effets de la formation en alternance, privilégient les méthodes « directes » (questionnaires, récits réflexifs, analyses *a priori/a posteriori* de la tâche, rapports de visites, etc.) relevant d'une approche « extrinsèque » de l'analyse de l'activité des formés. Celle-ci se justifie pleinement au regard des conditions spécifiques d'entrée dans le métier qui supposent de réussir à faire « ce qui est à faire » tout en mobilisant des savoirs académiques qui se heurtent au travail réel.

La deuxième partie est consacrée au développement de l'activité des formateurs et/ou de collectifs de formation dans le cadre de dispositifs innovants. Les analyses, conduites à partir d'hypothèses indexées aux théories de l'action et/ou de l'activité, selon lesquelles l'activité humaine s'accompagne d'une expérience, reflètent cette fois-ci une polarisation par « l'expérience » (*ibid.*). La question sur l'alternance se pose à l'envers de celle qui a été posée précédemment sur l'activité des formés : l'expérience d'enseignement des formateurs se transforme en objet de formation dans un système d'activités dialogiques à propos du travail des débutants. Les auteurs privilégient les méthodes « indirectes »

---

<sup>2</sup> Les polarisations sont des « phénomènes de condensation, de sensibilisation différentielle, d'attraction et de dynamique » qui structurent la perspective d'ensemble d'analyse de l'activité. Il s'agit « de configurations qui sont à considérer comme des cultures et pratiques de pensée et d'action qui présentent des particularités et constituent des ensembles prenant certaines formes identifiables et traversant les théories » (Barbier, Durand, 2017, p. 12-13).

(autoconfrontation simple et croisée) relevant d'une approche "intrinsèque" de l'analyse de l'activité des acteurs de la formation. Ils disqualifient au passage la distinction « théorie/pratique » au profit d'une conception de la réflexivité étroitement rattachée aux situations et activités dans lesquelles elle se réalise (BERTONE, SAUJAT, 2013).

Dans le chapitre introductif, Guillaume SERRES, Guillaume ESCALIÉ et Élisabeth MAGENDIE proposent un point de vue argumenté visant à mettre en débat des questions autour de l'idée d'alternance, pour *in fine* rendre celle-ci davantage « intégrative ». Partant du constat d'écart existants entre les situations de formation – écarts souvent déplorés par les formés –, les auteurs examinent dans quelle mesure ces écarts gagneraient à être réduits. Leur réflexion les conduit à envisager tour à tour les modèles d'apprentissage, d'enseignement et de formation auxquels se réfèrent ou pourraient se référer les formateurs. Ils suggèrent en effet que certains de ces modèles gagneraient à être partagés et faire ainsi partie de la culture commune des formateurs. Pour que l'alternance soit véritablement intégrative cependant, il est probable qu'il faille surtout que les formateurs soient en mesure d'agir de façon interactive. Les auteurs font alors l'hypothèse que de telles modalités d'action ne seront possibles que si les écarts nécessaires entre les différents formateurs sont en partie réduits par une partition des rôles permettant à chacun d'intervenir sur les trois registres de la formation en alternance : l'efficacité, la faisabilité et la robustesse, et contribuer ainsi au pouvoir intégrateur de la formation.

Trois textes composent la première partie de l'ouvrage qui s'attache à rendre compte du développement professionnel des formés et des effets des dispositifs de formation en alternance sur leur activité. L'enjeu des deux premiers textes proposés dans ce volet est de souligner l'importance, pour les formateurs et les concepteurs des parcours de formation en alternance, de la prise en compte du vécu des étudiants et des stagiaires, des dilemmes auxquels ils sont confrontés, et plus généralement de leurs préoccupations. Cela ne saurait suffire cependant, il s'agit aussi de savoir, à partir de l'analyse de ce que font les formés, ce qu'ils sont en mesure d'apprendre, et donc de s'appuyer sur leurs potentialités de développement pour permettre les apprentissages. Le troisième texte, centré sur l'analyse des effets d'un dispositif innovant de formation hybride, montre en quoi l'identité professionnelle en construction se nourrit des échanges entre les ressources de la formation et celles du terrain (TALI, 2016) et à quelles conditions les savoirs appris peuvent être mobilisés dans la pratique de classe.

Le premier texte, celui de Fabienne BRIÈRE-GUENOUN et Mathilde MUSARD, vise à renseigner les processus de construction de la professionnalité de quatre étudiants stagiaires de troisième année de Licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), mention Éducation et Motricité. Les auteures cherchent à décrire et comprendre comment les étudiants

stagiaires, dans le cadre du dispositif de formation en alternance qui leur est proposé, construisent leur intervention en classe. Le dispositif s'organise autour du stage pédagogique et repose sur des expériences professionnelles articulées à une démarche réflexive et des enseignements spécifiques. Il associe des acteurs des deux institutions (universitaire, scolaire) autour d'un partenariat régulier. L'analyse convoque les outils théoriques et méthodologiques de la didactique et de la clinique de l'activité. Elle s'attache à repérer les ressorts d'une transformation en profondeur de l'activité des étudiants stagiaires, susceptibles de guider l'élaboration de dispositifs de formation. Plusieurs pistes sont évoquées pour (re)penser les dispositifs de formation : un partenariat encore plus resserré entre les différents acteurs de la formation ; la généralisation et l'accompagnement universitaire des processus réflexifs par des modalités spécifiques ; l'accentuation des modalités de travail collaboratif entre étudiants.

Le deuxième texte de ce chapitre, celui de Florian OUITRE et Pablo BUZNIC, est centré sur les tensions du sujet-étudiant-enseignant pris dans un dispositif d'alternance intégrative en formation professionnelle. La recherche présentée par les auteurs s'inscrit dans le contexte d'une expérimentation autour d'une situation d'alternance filée en responsabilité sur une journée avec des professeurs des écoles en deuxième année de Master MEEF. Elle vise à rendre compte de l'expérience singulière des sujets afin d'identifier les formes de manifestation des obstacles auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils sont plongés dans la situation d'alternance. Les auteurs présentent deux études de cas contrastés afin de mettre en avant des logiques résolument différentes d'engagement dans le même dispositif d'alternance. Le cadre conceptuel de la recherche emprunte aux didactiques disciplinaire, clinique et professionnelle. Après avoir formalisé la situation d'alternance en stage filé et en responsabilité, et identifié les problèmes à résoudre pour les sujets, les auteurs ont pu questionner les problèmes de légitimité, d'harmonie et d'identité qui traversent les dispositifs d'alternance. Ils ont mis en évidence des dynamiques d'appropriation de la situation de formation en alternance variées et singulières. Leurs résultats invitent à mieux penser la formation en termes de diversité de parcours et d'accompagnement personnalisé.

Fatiha TALI et Jean-François MARCEL, à partir d'une entrée sociocognitive, s'interrogent, dans le troisième texte, sur les conditions de mise en œuvre et sur les effets d'un dispositif innovant sur la professionnalisation des enseignants. Le dispositif conçu, mis en place et évalué est un dispositif de formation hybride pour des enseignants du 2<sup>nd</sup> degré se spécialisant dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Les auteurs, après avoir présenté la démarche participative ayant servi à co-construire ce nouveau dispositif, analysent les savoirs professionnels construits et mobilisés par les enseignants en formation. Ils s'appuient pour cela sur l'outil « carnet de bord collaboratif en

ligne » qui permet, à travers l'écriture mensuelle de ses pratiques et expériences d'individualisation auprès d'élèves en situation de handicap, de réfléchir sur sa propre activité mais aussi d'échanger avec ses pairs et les formateurs. Dans ce nouvel espace communautaire d'interactions, les enseignants ont été amenés à articuler des savoirs théoriques (cours, fiche de lecture) et des savoirs d'action (construits dans la pratique) et à enrichir les uns par les autres. Ils ont aussi pu mettre à distance leurs difficultés et réduire ainsi les « incertitudes anxieuses » (CHARRAT, 2006). Ils ont enfin pu construire une culture commune par l'usage d'un « langage commun » (MALGLAIVE, 1994). Les auteurs montrent finalement comment les trois temps de l'alternance se sont fait écho : formation présente/échanges en ligne/pratique sur le terrain et stages.

La deuxième partie de l'ouvrage aborde la question de la mise en œuvre de l'alternance intégrative par les formateurs et des difficultés qu'ils rencontrent à cette occasion. S'inscrivant dans le courant scientifique de l'analyse du travail en formation, les auteurs portent un regard clinique sur le travail réel des formateurs. Ils invitent à envisager l'activité des formateurs « comme un point névralgique à considérer, dans la mesure où les principales difficultés inhérentes à la formation se précipitent et se retrouvent en tension au sein même de leur activité quotidienne » (SERRES et MOUSSAY, 2014). Ce faisant, ils soulignent la nécessité, dans le cadre actuel des réformes visant à professionnaliser la formation des enseignants, de préserver un espace de dialogue et de participation afin de développer les dimensions collectives et les cultures des métiers de l'enseignement et de la formation.

Sylvie MOUSSAY focalise son analyse sur le réel du travail d'observation de deux tuteurs en situation de tutorat mixte, situation envisagée comme un pivot pour faire vivre l'alternance intégrative. L'objectif de l'auteure est d'identifier les conflits vécus par les deux tuteurs à travers l'expression des dimensions contrariées de l'activité collective, et d'analyser le processus d'élaboration d'une nouvelle signification partagée et collective des conflits. L'étude repose sur le cadre conceptuel et méthodologique de la clinique de l'activité (CLOT, 2008). Elle met en évidence certaines difficultés et tensions vécues par le tuteur universitaire et le « tuteur de terrain » lorsqu'ils sont amenés à travailler ensemble lors de la visite formative. Or, il s'avère que les échanges peuvent contribuer au développement d'une formalisation plus collective et partagée des conflits d'activité. Sylvie MOUSSAY suggère alors de concevoir un nouveau programme de formation pour accompagner les tuteurs dans une dynamique d'échanges, basé sur l'expression des dimensions contrariées de l'activité collective. Cet espace de discussion, propice à de nouvelles formalisations de l'expérience du travail, pourrait aider les tuteurs à dépasser les différences de culture professionnelle et à mieux s'engager dans un travail collectif de formation.

Dans le deuxième texte, le travail des formateurs est analysé en référence à l'approche clinique et ergonomique de l'activité. L'étude présentée par Pierre-Alain FILIPPI, Frédéric SAUJAT et Christine FELIX porte sur les conditions de la mise en œuvre de l'alternance intégrative à travers un dispositif de tutorat mixte nommé « TD délocalisé ». Dans ce cadre, les formateurs ne se rendent plus sur le terrain pour effectuer des « visites-conseils » mais pour organiser des échanges concrets entre stagiaires, tuteurs et formateurs universitaires, sur des problématiques professionnelles. Après avoir présenté les différentes modalités de mises en œuvre du dispositif et étudié les transformations de la prescription qui l'organise, les auteurs en analysent les effets sur l'activité réelle des formateurs. Au terme de cette étude à visée diagnostique, il ressort que le dispositif, porteur pourtant de grandes ambitions, a désorienté bon nombre des acteurs ayant la charge de le faire vivre. Les auteurs invitent dès lors à considérer que si l'activité des formateurs est organisée par des prescriptions, elle est aussi réorganisatrice de ces dernières dans ses « rendez-vous avec le monde réel ». Aussi est-il vain de vouloir transformer le travail des formateurs en les tenant à distance des nécessaires débats sur sa qualité. Il importe au contraire d'identifier et de promouvoir les zones quotidiennes de construction de qualité, qui constituent un intermédiaire entre le projet et sa réalisation (RÈ, 2006).

Dans le troisième texte, Guillaume ESCALIÉ s'attache à identifier les conditions nécessaires pour passer d'une collection de formateurs à un collectif de formation dans le cadre de la formation en alternance des enseignants novices. L'étude présentée s'inscrit dans un programme de recherche en anthropologie culturaliste (BERTONE et CHALIÈS, 2015) portant sur les problématiques de formation professionnelle. Elle vise, à partir de l'analyse des activités de formation d'un collectif de formateurs, à identifier leurs conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice. Elle a été réalisée dans le cadre d'un aménagement du dispositif de formation ordinaire de la Visite Formative, visant à introduire un nouveau membre au sein du collectif [enseignant novice – tuteur – formateur universitaire] : un Professeur Référent. Les résultats laissent penser qu'il est nécessaire de prendre en compte les intentions des enseignants novices et de construire des significations partagées pour que le collectif puisse s'engager dans une « réflexion professionnelle collective » (GLAZER, ABBOTT et HARRIS, 2004) source de formation professionnelle. Ils invitent également à penser l'activité collective des formateurs en fonction de la spécificité et de la complémentarité de leurs rôles, au regard notamment de la connaissance que chacun d'entre eux peut avoir des préoccupations des enseignants novices. Ils montrent enfin l'importance du formateur universitaire, en tant qu'il permet d'instituer un espace de dialogue et contribue ainsi à faire vivre le collectif de formation.

Le dernier chapitre, celui de Laurent DASTUGUE et Sébastien CHALIÈS, est un chapitre conclusif dont l'ambition est d'apporter un regard « *prospectif* » sur l'alternance intégrative. Les auteurs, en prenant appui sur la littérature, présentent en premier lieu les orientations prises par les programmes de formation des enseignants novices pour faire face aux difficultés de mise en œuvre de l'alternance intégrative. Le modèle alternatif de formation retenu consiste à redéfinir « le partenariat école-université » (HAYMORE SANDHOLTZ, 2002). Deux directions sont privilégiées : les dispositifs sont pensés soit pour déplacer le « centre de gravité » de la formation depuis l'université vers les établissements scolaires, soit pour déplacer le « centre de gravité » de la formation depuis les établissements scolaires vers l'université. Il s'avère cependant que ces dispositifs peinent encore à être totalement professionnalisants. C'est sur la base de ce constat que les auteurs s'attachent en second lieu à tracer les grandes lignes d'un dispositif de formation innovant, structuré à partir des postulats théoriques empruntés à l'anthropologie culturaliste. Former les enseignants novices dans ce type de dispositif consisterait à favoriser la continuité entre les différentes séquences de formation en permettant l'apprentissage de règles dans certaines circonstances (celles de la réalité virtuelle notamment) tout en préparant leurs suivis dans d'autres circonstances (celles du travail en classe). Il s'agirait ainsi, selon les auteurs, de substituer au principe de l'alternance celui de continuité.

## Références

- Altet M., « La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation », *Education sciences & society*, 2010, vol. 1, n° 1, 24 p.
- Bancel D., « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », Rapport IGEN, 1989.
- Barbier J.M. (sous la dir. de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, 305 p.
- Barbier J.M., Durand M. (sous la dir. de), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017, 1040 p.
- Bertone S., Chaliès S., « Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques », @*ctivités* [en ligne], 2015, vol. 12, n° 2, 19 p.
- Bertone S., Saujat F., « La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants », @*ctivités*, 2013 [en ligne], vol. 10, n° 2, 13 p.
- Clot Y., *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 312 p.
- Charrat F., « L'analyse de pratiques au service d'une formation entre pairs », *Recherche et formation*, 2006, vol. 51, 15 p.

- Geay A., « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques », *Éducation permanente*, 2007, n° 172, 11 p.
- Glazer C., Abbott L., Harris J., « A teacher-developed process for collaborative professional reflection », *Reflective Practice*, 2004, vol. 5, n° 3, 13 p.
- Haymore Sandholtz J., « Inservice training or professional development : contrasting opportunities in a school/university partnership », *Teaching and Teacher Education*, 2002, vol. 18, n° 7, 15 p.
- Jobert G., « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale », in Altet M., Paquay L., Perrenoud P., (sous la dir. de), *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2002, 13 p.
- Jorro A., « Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation ? », in Jorro A. (sous la dir. de.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck, 2014, 7 p.
- Lussi Borer V., Durand M., Yvon F. (sous la dir. de), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2015, 271 p.
- Malglaive G., « Alternance et compétences », *Cahiers Pédagogiques*, 1994, n° 320, 2 p.
- Mayen P., « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation », in Mehran F., Ronveaux C., Vanhulle S. (sous la dir. de), *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, 2007, 17 p.
- Pasche Gossin S., « La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre la recherche ? », *Actes de la recherche*, 2006, n° 5, 8 p.
- Rapport IGEN-IGAENR 2015-081, *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*, octobre 2015
- Rè A., « Apprendre des erreurs, apprendre du quotidien : deux approches actuelles pour une analyse collective de l'activité », *Éducation permanente*, 2006, n° 166, 8 p.
- Ria L., « Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation », Bruxelles, De Boeck, 2015, 275 p.
- Serres G., Moussay S., « Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? », in Chaire UNESCO Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle, Conférence de consensus-dissensus, 2014, 22 p.
- Vacher Y., « Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, 2015, n° 79, 8 p.
- Wittorski R., « À propos de la professionnalisation », in Barbier J.-M., Bourgeois E., Chappelle G. et Ruano-Borbalan J.-C. (sous la dir. de), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, Paris, PUF, 2009, 12 p.
- Wittorski R., « Professionnalisation », in Jorro A. (sous la dir. de.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck, 2014, 3 p.





## INTRODUCTION



## CHAPITRE 1

# Alternance et formation des enseignants : entre « écarts nécessaires » et « écarts réductibles »

---

Guillaume Serres<sup>1</sup>, Guillaume Escalié<sup>2</sup> et Élisabeth Magendie

### Introduction

L'optimisation de la formation des enseignants est un enjeu de réflexion majeur en vue de l'amélioration des systèmes éducatifs. Par ailleurs, le défi contemporain que les formateurs d'enseignants ont à relever est clair. Il s'agit de former rapidement des enseignants avec de hautes exigences universitaires et de les préparer à faire leur métier à un moment où les situations professionnelles sont de plus en plus incertaines, complexes et diversifiées. Concilier ces deux objectifs suppose pour les acteurs de la formation de multiples efforts.

L'alternance dite « intégrative » est, d'un point de vue à la fois institutionnel et scientifique, le dispositif valorisé pour guider ce travail. Dans ce contexte, différentes questions se posent dans la perspective de rendre l'alternance davantage intégrative. Une partie de la réflexion se centre sur la progressivité des apprentissages, une autre partie concerne les écarts entre les situations de formation, écarts souvent déplorés par les formés. C'est ce second aspect que nous proposons de considérer dans la suite de ce texte pour introduire le débat sur la question de l'alternance intégrative dans le domaine des sciences de la formation. Notre objectif est de proposer un point de vue et d'envisager différentes facettes de l'alternance de manière à distinguer les « écarts nécessaires »

---

<sup>1</sup> Maître de Conférences, ESPE de Clermont-Auvergne, laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé, EA 4281).

<sup>2</sup> Maître de Conférences, UF STAPS de Bordeaux, laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES, EA 7437).

et les « écarts réductibles ». Nous tenterons par ailleurs de mettre en évidence quelques tendances repérées pour tendre vers une alternance davantage « intégrative ». Sur ce point, notre réflexion se centrera sur les emprunts de plus en plus fréquents à l'analyse du travail pour et en formation (GOIGOUX et SERRES, 2015). La perspective défendue sera celle d'une partition des rôles des acteurs de la formation.

### Quelques évolutions repérables

De notre point de vue, l'évolution de la réflexion sur l'alternance est pour partie perceptible dans les textes de cadrage de la formation. Sans faire un traitement systématique de ces textes, il est possible de repérer l'évolution suivante. Après avoir laissé l'alternance à la charge des apprenants, puis à la charge des formateurs de terrain, l'alternance est aujourd'hui davantage renvoyée au collectif des formateurs (SERRES et MOUSSAY, 2014). Concrètement, le dernier dispositif emblématique de cet appui sur le collectif est à nos yeux le tutorat mixte cherchant à associer plus étroitement les formateurs exerçant en milieu scolaire et formateurs exerçant en milieu universitaire.

Du côté des travaux de recherche on peut repérer un glissement dans les façons d'aborder l'alternance. L'hypothèse qui a été la plus souvent envisagée est celle de l'hétérogénéité des savoirs. Les savoirs dits « théoriques » et « pratiques » étaient jugés incompatibles de par leur nature (PERRENOUD, ALTET, LESSARD et PAQUAY, 2008). Cette hypothèse a cependant été prise à contre-pied par celle de la diversité des situations (DURAND, 2008). Ce dernier invite ainsi à réfléchir à la problématique de la généralisation des expériences de formation. Il propose notamment d'envisager de quelle manière aider les enseignants à intégrer de multiples situations qui donnent lieu à des expériences diverses. L'alternance est en effet bien plus complexe que la distinction généralement retenue entre centre de formation et terrain ; les enseignants débutants ont à donner de l'unité à de multiples expériences vécues en centre et sur le terrain mais aussi dans d'autres situations qui dépassent largement le cadre prescrit de la formation. Les travaux présentés par BRIERE-GUENOUN et MUSARD, et par OUITRE et BUZNIC dans la suite de cet ouvrage, mettent en évidence ces formes singulières d'incorporation des savoirs diffusés en formation initiale articulés à des expériences marquées par les institutions dans lesquelles elles ont été vécues, révélant *in fine* des dynamiques variées d'appropriation des savoirs professionnels dans le cadre de la formation par alternance.

À ce jour, c'est néanmoins selon nous une autre hypothèse qui tend à prendre de plus en plus d'envergure. L'alternance est en effet le plus souvent questionnée en référence à l'hypothèse selon laquelle son efficacité tiendrait principalement à la diversité des acteurs de la formation (ESCALIÉ et CHALIÈS, 2016). Ainsi

peut-on observer, parmi les dispositifs préconisés dans les documents de cadrage de la formation, que le tutorat mixte occupe une place choix. Or, ce dernier est précisément orienté vers cet effort qui consiste à rechercher davantage d'unité au niveau du collectif des formateurs. Cette orientation est mise en évidence dans le texte proposé par ESCALIÉ. L'auteur témoigne des bénéfices pouvant être retirés par un enseignant débutant d'un temps de formation dans lequel formateur de l'université et tuteur de terrain travaillent collectivement. Il s'avère notamment que la visite de stage constitue un espace-temps lors duquel les formateurs peuvent mettre en relation ce que l'enseignant débutant vit à l'université et ce qu'il fait en classe pour mieux appréhender ses préoccupations et donc signifier plus justement son activité en classe.

Penser l'alternance comme étant à la charge des collectifs des formateurs ne résout pas toutefois la question des écarts inhérents à l'alternance. Il nous semble que pour avancer sur cette thématique, il est nécessaire de distinguer ceux qui semblent « nécessaires » et ceux qui semblent « réductibles ».

### **Alternance et réduction des écarts : de quoi parle-t-on ?**

Dans la plupart des pays européens, le principe de l'alternance entre l'université et les établissements scolaires est repris comme un organisateur central de la formation professionnelle initiale des enseignants (CIAVALDINI-CAR-TAUT, 2009). Si le consensus est établi au niveau des intentions pour faire de l'alternance un objet intégrateur, ses conceptions et modalités d'organisation sont diverses. Plusieurs descriptions ont été réalisées (GOIGOUX et PARIÉS, 2006). Des travaux ont mis en évidence les écarts entre l'alternance prescrite et l'alternance vécue par les formés (VANHULLE, MERHAN et RONVEAUX, 2008). Ils réinterrogent l'alternance en décrivant la façon dont elle est vécue par les formés dans leur parcours de formation.

Une réflexion sur l'alternance va donc de pair avec une réflexion sur les « écarts ». Mais de quels écarts parle-t-on ? La réponse n'est pas si simple. DAGUZON et GOIGOUX (2012) sont allés chercher des réponses dans les discours des enseignants débutants. Lorsque ces derniers déplorent des « écarts » entre la formation en centre et la formation par l'exercice professionnel, ils évoquent la distinction entre « théorie » et « pratique » sans donner le même sens à ces mots. Les auteurs indiquent que, pour les débutants, « trop théorique » peut renvoyer au fait que certaines ressources ne constituent pas des ressources directes pour l'action ; elles sont jugées comme étant « hors de portée » de leurs compétences du moment. « Théorique » prend alors le sens de non mobilisable dans l'action quotidienne. Les débutants peuvent juger ces enseignements utiles et nécessaires tout en estimant ne pas être en mesure de les mobiliser. « Trop théorique » peut renvoyer à « trop difficile à tenir » ; ce qui

était envisageable dans le cadre aménagé et accompagné du centre de formation en dehors de l'urgence du travail ne l'est plus seul, au quotidien, dans la classe, lorsque toutes les dimensions du métier sont à considérer simultanément. « Trop théorique » peut également renvoyer à « prématuré », les intérêts pratiques de la formation sont reconnus mais sont jugés prématurés dans la mesure où les débutants disent avoir d'autres intérêts pratiques à régler. « Trop théorique » peut également renvoyer à « trop général » dans le sens de « trop éloigné des conditions d'exercice » avec lesquelles ils doivent composer à ce jour.

Les descriptions fournies par DAGUZON et GOIGOUX permettent de pointer les possibles obstacles et malentendus inhérents à l'alternance avec lesquels les formateurs doivent composer. Elles mettent en évidence que les problèmes tels qu'ils sont appréhendés par les formés peuvent être de natures très différentes. Ces derniers ont besoin d'être accompagnés afin de concrétiser leurs résolutions, ainsi que de vivre pleinement des réussites afin d'éviter qu'ils ne se démobilitent. Les travaux présentés dans cet ouvrage par TALI et MARCEL, rendant compte des effets d'un dispositif de formation hybride sur les apprentissages professionnels, montrent l'intérêt de l'accompagnement en formation mais aussi de la collaboration entre pairs. Selon les auteurs, l'apprentissage *via* différents processus peut prendre appui sur l'étayage réalisé par les formateurs, sur des interactions paritaires et sur la vicariance. Ces processus peuvent exister dans les temps de formation présentiels mais aussi être prolongés et augmentés au travers des différents outils de la formation en ligne. Les résultats mettent en évidence que les interactions en ligne, rendues possibles par l'usage de l'outil numérique support à l'étude, ont constitué une ressource ayant permis aux enseignants débutants de partager des questionnements ou des difficultés rencontrées en situations de classe, de mutualiser des outils et procédures pédagogiques permettant d'y remédier et de témoigner de l'impact de ces derniers après les avoir expérimentés avec les élèves.

Chercher à réduire les écarts déplorés par les formés, nous amène à interroger les modèles de l'apprentissage à l'œuvre en formation. Nous pensons en effet que ces derniers sont trop souvent implicites. Un travail d'explicitation et de confrontation pourrait selon nous conduire vers une alternance davantage intégrative.

### **Alternance et modèles de l'apprentissage : partageons-nous quelques repères communs ?**

Si l'idée selon laquelle il est nécessaire d'aider les enseignants à rapidement réussir en situation de classe face aux élèves est communément admise dans les centres de formation, la façon d'atteindre cet objectif l'est moins. Or ces choix sont liés aux différentes façons d'appréhender l'apprentissage des débutants. Il nous paraît dès lors important, si l'on veut que l'alternance soit intégrative, que

les formateurs partagent des repères communs sur la façon dont un enseignant apprend le métier.

Sur un autre plan, les formateurs cherchent la plupart du temps à composer avec les préoccupations exprimées par les formés. Que font-ils cependant de ce qui les préoccupe et conditionne en grande partie leurs apprentissages ? Nous proposons de reconnaître leurs préoccupations, et plus largement leurs logiques d'action. Il est nécessaire selon nous de les prendre en compte, parfois en aidant les débutants à les traduire, à les recycler, parfois en aidant les débutants à devancer leur survenue (SAUJAT et SERRES, 2015).

Nous pouvons reprendre ici d'une autre manière ces deux points. Pour que les enseignants apprennent le métier, faut-il prioritairement viser des réussites en situation de classe pour travailler ensuite à leur conceptualisation ou former prioritairement à un haut niveau de conceptualisation en faisant le pari que les réussites dans les situations de classe suivront ? Par ailleurs, faut-il travailler au plus proche de ce qui préoccupe les débutants et/ou les aider à traduire ces préoccupations ? Nous pensons que des écarts sont « réductibles » sur ce plan, ils tiennent à la façon dont en tant que formateurs nous pensons les apprentissages professionnels.

### **Alternance et modèles de l'enseignement : n'est-il pas nécessaire de faire un peu de rangement ?**

Penser les apprentissages professionnels ne suffit pas, l'alternance serait aussi, selon nous, davantage intégrative si on faisait un peu de tri et de rangement. Plusieurs propositions de rangement existent. L'une des plus utilisée est probablement celle de BUCHETON (2009) qui propose de distinguer dans les gestes professionnels : le pilotage, l'atmosphère, l'étayage et le tissage. Plus récemment, GOIGOUX (2016) propose une autre façon de ranger les observations et analyses de l'activité enseignante selon cinq focales qui permettent de mieux repérer les savoirs utiles aux formateurs et de faire converger les apports des sciences contribuant à éclairer l'enseignement et l'éducation. Ce « tableau de bord » du formateur place au centre la planification de l'enseignement et la distingue de la régulation, la motivation, l'explicitation et la différenciation. Cette catégorisation est une proposition de rangement réalisée sur la base des connaissances scientifiques disponibles. Cette typologie peut également permettre aux formateurs de décrire de manière systémique les organisateurs de l'activité enseignante en vue de décomposer et de rendre plus explicites, et par conséquent plus transmissibles, les savoirs de métier, dans une perspective de didactique professionnelle. Elle vise aussi à aider les formateurs à mieux comprendre l'activité des formés, pour mieux guider leur réflexion, transmettre

des connaissances, hiérarchiser les conseils et rendre plus explicites les choix professionnels à opérer.

À ce stade, nous devons préciser qu'à nos yeux chaque formateur devrait pouvoir situer la faisabilité de ce qu'il propose à ses étudiants tout comme il devrait pouvoir situer ce qu'il valorise en référence aux principaux acquis de la recherche. Cependant comment, entre formateurs, se parler des pratiques que nous valorisons sans un travail de rangement préalable qui puisse structurer les échanges et les débats entre les nécessaires prises de risques adossées à l'expérience professionnelle et la mobilisation de connaissances adossées à des travaux de recherche qui ont fait la preuve de bénéfices significatifs pour les élèves ?

Une alternance intégrative serait dès lors à nos yeux celle qui pose la question d'une « double régulation de l'alternance » qui puisse à la fois se nourrir d'une mise en débat des pratiques sur la base d'une confrontation de l'expérience professionnelle et sur la base des connaissances disponibles, celles que ne doivent pas ignorer un formateur quel que soit son statut et lieu d'exercice principal. Une telle perspective apparaît dans le texte de MOUSSAY. Les données issues d'autoconfrontations croisées pointent les dilemmes vécus par les formateurs en situation de visite d'un enseignant débutant. Les résultats laissent entrevoir quelle peut être la contribution des échanges langagiers entre formateurs au développement d'une formalisation plus collective et partagée de ces dilemmes. Dans le prolongement de ces travaux, nous considérons que la mise en place du tutorat mixte nécessite de concevoir un nouveau programme de formation pour accompagner les tuteurs ESPE et les tuteurs terrain dans une dynamique d'échanges basée sur l'expression des dimensions contrariées de leur activité en vue de développer de nouveaux points de vue sur leur travail, de dépasser les différences de culture professionnelle et *in fine* de mieux s'engager dans un travail collectif de formation. Il s'agirait dans le cadre d'un tel programme de formation que chacun puisse tirer parti de la vitalité des débats de métier tout en nourrissant ces débats d'un appui sur des connaissances robustes et favorables aux apprentissages professionnels, en référence à l'état actuel des recherches.

### **Alternance et modèles de formation : ne faudrait-il pas recourir à l'analyse du travail en formation ?**

Dans un article récent, GOIGOUX et SERRES (2015) exposent la façon dont les résultats mais aussi les concepts et les méthodes des sciences du travail sont transposés pour élaborer les contenus et les démarches des masters de formation de formateurs. Cette élaboration n'est toutefois possible qu'à deux conditions : 1) savoir ce qu'on veut faire apprendre, c'est-à-dire définir les compétences complexes que l'on vise à faire acquérir aux enseignants en formation, et 2) savoir ce qu'on peut leur faire apprendre, c'est-à-dire savoir ce que le public en



formation est potentiellement capable d'acquérir. Il est dès lors nécessaire de faire converger les recherches sur les débutants et leurs apprentissages professionnels. Ces connaissances aident à satisfaire la seconde condition. Celles qui portent sur les maîtres expérimentés et sur les pratiques efficaces permettent de satisfaire la première condition. L'ensemble permet de concevoir des contenus de formation présentant une plus grande proximité avec le travail réel que les référentiels classiques de compétences, souvent fondés sur le travail prescrit.

Plus largement, des pistes d'usage ont été avancées par DURAND lors de la conférence introductive de la Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle »<sup>3</sup>. L'auteur propose de prendre en considération les orientations suivantes : enseigner les concepts et méthodes de l'analyse du travail dans les centres de formation ; développer une didactique du travail enseignant en vue de concevoir des contenus et dispositifs de formation sur la base d'analyses préalables du travail ; développer les démarches itératives en analysant la formation elle-même comme un travail ; analyser conjointement l'activité des formateurs et des formés, modifier l'environnement et produire une nouvelle analyse ; penser l'accompagnement des trajectoires professionnelles des entrants dans le métier à partir de l'analyse de leur activité ; soutenir la mise en œuvre de collaborations entre analystes et travailleurs comme sources de développement pour les travailleurs.

Ces emprunts de plus en plus fréquents semblent pouvoir renouveler le rapport des formateurs à la prescription, au travail tel qu'il est prescrit par l'institution. PICARD (2014) souligne que former ne peut se limiter à la transmission des éléments du « prescrit », à savoir « ce qu'il faut faire, tel que défini par les programmes, la déontologie, les recherches ». Si cela s'avère nécessaire, il faut également permettre aux enseignants en formation de comprendre ce qui soutient les prescriptions de façon à pouvoir se situer en rapport à leurs fondements. Il faut également leur permettre de savoir « comment faire » ou « quoi faire quand on n'arrive pas à faire ce qu'on voudrait faire ». Cinq grands domaines d'action du formateur peuvent dès lors être circonscrits dans ce rapprochement entre analyse du travail et formation<sup>4</sup> :

- Faire connaître le prescrit (textes officiels, etc.).
- Aider à lire le réel et à problématiser les difficultés professionnelles rencontrées par les formés, identifier les dilemmes professionnels.
- Partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, avec l'appui de différents modèles explicatifs issus des savoirs de

<sup>3</sup> École Normale Supérieure [En ligne]. [www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/colloque-inaugural/videos/thematique-3-l2019apprentissage-au-travail](http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/colloque-inaugural/videos/thematique-3-l2019apprentissage-au-travail).

<sup>4</sup> École Normale Supérieure [En ligne]. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/former-des-formateurs-pour-mieux-accompagner-les-enseignants-a-faire-reussir-les-eleves-quatre-propositions>.

recherche (différentes branches de la psychologie, didactiques, sociologie, analyse du travail, pédagogie...).

- Proposer des outils, faire connaître ce qui existe dans le métier, partager les ressources.
- Accompagner dans la durée pour développer la confiance, le pouvoir d’agir, en prenant le temps d’allers-retours entre travail en classe et groupe de formation, soit en présentiel, soit en utilisant les modalités hybrides désormais possibles, en synchrone ou en asynchrone.

### **Alternance et diversité des acteurs : de la pluralité mais pour quelle unité ?**

On peut faire l’hypothèse enfin qu’une formation serait d’autant plus « intégrative » que les formateurs seraient en mesure d’agir de façon « intégrative ». Or, les formateurs d’enseignants sont différents les uns des autres et par ailleurs ces « écarts » sont jugés « nécessaires » à la formation. Comment dès lors faire émerger et faire agir de façon concertée un collectif de formateurs ? Une minorité d’entre eux sont des permanents, tandis que la grande majorité est renouvelée chaque année. PERRENOUD (2001) souligne bien que les formateurs d’enseignants qui se réclament de cette identité principale sont très minoritaires. Le plus souvent les enseignants qui accueillent ponctuellement des étudiants ou des professeurs stagiaires pour les former se sentent avant tout des enseignants, et secondairement des formateurs. Ils n’ont pas nécessairement conscience de partager leurs missions avec d’autres formateurs, « situés » ailleurs, dans la mesure où leurs interventions respectives restent très majoritairement isolées les unes des autres. Notons également que les formateurs ponctuels – les plus nombreux – ont très peu de repères sur les stagiaires et la formation. De plus l’organisation et les contenus des actuels masters Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation (MEEF) est très différente de ce qu’ils ont pu connaître. Sur ce point, les réformes successives ne facilitent pas le partage de ces repères et la fédération des formateurs.

La diversité des formateurs est ainsi davantage source de malentendus et de clivages que source d’intégration. C’est ici la connaissance des étudiants, de leurs caractéristiques mais aussi de leurs parcours et des contenus de formation qui est loin d’être partagée au sein du collectif des formateurs. Cette difficulté à constituer un vivier pérenne de formateurs fait que les asymétries restent fortes. Un travail autour des rôles, missions et places respectives des uns et des autres pourrait selon nous accentuer le pouvoir intégrateur de la formation. Le texte de FILIPPI, FELIX et SAUJAT, qui s’attache à présenter les conditions de mise

en œuvre d'un dispositif de formation nommé « TD délocalisé », rend compte de cette nécessité d'une action collective intégrative de la part des formateurs. Il s'avère en effet que pour rendre viable le dispositif, une véritable réflexion collective associant les différents partenaires intervenant dans la formation des enseignants est indispensable afin de définir les rôles de chacun et d'harmoniser les attentes et les pratiques.

### **En conclusion : répartition ou partition des rôles ?**

Plusieurs propositions sont faites autour de la spécialisation des acteurs de la formation. À certains acteurs la faisabilité (YAYLI, 2008), à d'autres les pratiques efficaces, à d'autres les savoirs universitaires. L'hypothèse qui est faite est qu'une meilleure répartition des rôles est un moyen privilégié de réduire les écarts dans les dispositifs en alternance. S'il semble évident que la question des rôles respectifs des formateurs est un axe possible de travail, nous ne partageons pas complètement ce point de vue. Nous pensons qu'il serait davantage fructueux de pousser la logique de la partition des rôles. Un travail de partition des rôles pourrait selon nous conduire à davantage de culture commune, par exemple sur la façon dont les débutants apprennent le métier ou sur les focales prises pour cible par les formateurs en vue d'analyser les pratiques enseignantes. Certes ce travail pourrait être vu comme étant porté par une volonté de standardisation des discours des acteurs de la formation, il est cependant à nos yeux tout le contraire, il est pour nous le moyen nécessaire à l'organisation de débats réglés.

Par ailleurs, nous pensons que la faisabilité ne peut pas être réservée qu'à certains acteurs de la formation. De la même façon que les savoirs robustes issus de la recherche ne peuvent être réservés aux formateurs de centre. Chaque formateur devrait pouvoir partager sa propre expertise en référence à ce qu'il sait de l'expertise des autres. Finalement, si les écarts « nécessaires » entre formateurs présentant des valences professionnelles et universitaires sont au fondement même des dispositifs en alternance pour la formation des enseignants, travailler à une alternance intégrative suppose selon nous de provoquer et d'organiser des dialogues entre formateurs sur les trois registres de la formation en alternance : faisabilité – efficacité – robustesse - que nous avons proposé de mettre en avant plus tôt dans cette contribution.

### **Références**

Ciavaldini-Cartaut S., *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille 1, 2009, 363 p.

- Daguzon M., Goigoux R., « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance », *Revue française de pédagogie*, 2012, n° 181, 15 p.
- Durand M., « Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants » in Perrenoud P., Altet M., Lessard M., Paquay L. (sous la dir. de), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2008, 9 p.
- Escalié G., Chaliès S., « Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: a new theoretical contribution », *European Journal of Teacher Education*, 2016, vol. 39, n° 3, 17 p.
- Goigoux R., Paries M., « Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion », in Robert A. (sous la dir. de), *Formation d'enseignants. Quels scénarios ? Quelles évaluations ?*, [Document électronique]. Colloque international, IUFM de Versailles, 2006. 1 disque optique numérique (CDROM).
- Goigoux R., Serres G., « Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants », *Raisons Éducatives*, 2015, 22 p.
- Goigoux R., « Quels savoirs utiles aux formateurs, », in *Ressources du Centre Alain-Savary* [En ligne], 2016 (Disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>).
- Perrenoud P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2001, 219 p.
- Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L., *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2008, 276 p.
- Picard P., « Former des formateurs pour mieux accompagner les enseignants à faire réussir les élèves : quatre propositions », *Ressources du Centre Alain-Savary* [En ligne], 2014 (Disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>).
- Saujat F., Serres G., « L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et occupations : un point de vue développemental », *eJRIEPS*, 2015, 21 p.
- Serres G., « Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formations des professeurs stagiaires », *Éducation et francophonie*, 2009, vol. 37, n° 1, 13 p. (Disponible sur Document3).
- Vanhulle S., Merhan F., Ronveaux C., « Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question », in Merhan F., Ronveaux C., Vanhulle S. (sous la dir. de), *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, 2007, 38 p.
- Yayli D., « Theory-practice dichotomy in inquiry : meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms », *Teaching and Teacher Education*, 2008, vol. 24, n° 4, 11 p.