



HAL
open science

“ La réaction de la maîtresse face aux élèves est un bon exemple à suivre ” : posture réflexive de la communauté étudiante dans une formation par alternance et acquisition de savoirs professionnels

Elodie Brülhart, Mélanie Crausaz, Corinne Duvoisin, Marie Jacobs

► **To cite this version:**

Elodie Brülhart, Mélanie Crausaz, Corinne Duvoisin, Marie Jacobs. “ La réaction de la maîtresse face aux élèves est un bon exemple à suivre ” : posture réflexive de la communauté étudiante dans une formation par alternance et acquisition de savoirs professionnels. *Initio*, Université Laval, 2020, 8 (1), pp.4-22. hal-02955332v2

HAL Id: hal-02955332

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02955332v2>

Submitted on 16 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike | 4.0 International License

« La réaction de la maîtresse face aux élèves est un bon exemple à suivre » : posture réflexive de la communauté étudiante dans une formation par alternance et acquisition de savoirs professionnels.

Elodie Brülhart

Chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)

Mélanie Crausaz

Chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)

Corinne Duvoisin

Chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)

Marie Jacobs

Professeure HEP associée à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)

Résumé

Cet article rend compte des résultats d'une enquête menée dans le cadre du module d'intégration en « Bachelor primaire » [première année du programme d'enseignement] à la Haute École Pédagogique (HEP) du canton de Vaud (Lausanne, Suisse). Celle-ci a été menée suivant deux objectifs de recherche : étudier la capacité de la communauté étudiante de 1^{re} année 1) à problématiser une situation professionnelle complexe et 2) à se référer à différents types de savoirs issus de la formation et à les utiliser avec pertinence pour analyser des situations professionnelles. Le corpus de données utilisées a fait l'objet d'une analyse thématique et d'une analyse par catégories conceptualisantes. Le traitement des traces rédigées pour la validation de ce module d'intégration permet de connaître les situations d'enseignement qui retiennent leur attention et l'évolution de leur posture professionnelle. Parmi les résultats de l'enquête, deux constats principaux sont mis en évidence. Tout d'abord, des 66 travaux récoltés, 28 ont été classés dans la rubrique « organisation de l'ordre en classe et la gestion des comportements inadéquats » contre 19 pour la rubrique « organisation des apprentissages ». Ensuite, 33 écrits contiennent des traces permettant de constater le développement des compétences réflexives et analytiques chez la communauté étudiante. Ce résultat permet de constater que la moitié fait preuve d'appropriation et de mobilisation critique des savoirs issus de l'expérience et des savoirs théoriques de référence.

Mots-clés

Alternance intégrative / enseignement primaire / réflexivité / posture professionnelle / événement marquant

Abstract

This article reports the results of a survey conducted in the framework of a teaching unit for the elementary teachers Bachelor's program at HEP Vaud (Lausanne, Switzerland). The survey had two research objectives: studying the ability of first-year students (1) to problematise a complex professional situation; and (2) to refer to different types of knowledge acquired during their studies and to use them appropriately for the analysis of their professional situations. We conducted two different analyses: a thematic analysis and a conceptual category-based analysis. This methodology allows us to identify the teaching situations that catch their attention and the evolution of their professional posture during their first year of study. Among the results of the survey, two main findings are highlighted. First of all, out of 66 works collected, 28 were classified under the heading "organisation of order in class and management of inappropriate behaviour", compared to 19 under the heading "organisation of learning". Next, 33 papers contain evidence of the development of students' reflective and analytical skills. This result allows us to identify that half of them demonstrate appropriation and critical mobilization of knowledge from experience and theoretical knowledges.

Keywords

Integrated alternating education / elementary / teaching / reflexivity / professional posture / remarkable event

Introduction

Aujourd'hui, la complexité des réalités que rencontre une enseignante ou un enseignant dans sa classe nécessite des compétences que l'on ne peut uniquement développer « sur le terrain », « grâce à l'expérience ». La capacité à analyser les difficultés rencontrées par un élève, à s'interroger sur les moyens mis en œuvre, à évaluer les effets de son action relève de compétences professionnelles à développer dès la formation initiale à l'enseignement. L'importance de soutenir le développement de ces compétences et de les consolider durant la formation s'explique également par le fait que les enseignantes et enseignants récemment diplômés semblent présenter des taux de roulement plus élevés que leurs collègues plus expérimentés (Lothaire, Dumay, et Dupriez, 2012). Ce risque révèle les difficultés à s'adapter à un nouveau contexte professionnel en mutation (Mevel, 2003), et que ces enseignantes et enseignants novices doivent surmonter les difficultés symptomatiques du métier telles que le maintien de la discipline, les relations avec les parents ou les collègues (Bourque *et al.*, 2007), mais également faire face aux nouvelles exigences professionnelles de l'école inclusive.

Pour soutenir le développement de ces compétences professionnelles, plusieurs auteurs s'accordent aujourd'hui sur le fait qu'il est nécessaire de multiplier les liens entre différents types savoirs durant la formation : savoirs objectivés, savoirs procéduraux (Barbier, 1996), savoirs homologués¹ (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007), savoir-faire et savoir-être du praticien réflexif (Paquay, 1994). Ces compétences professionnelles sont considérées aujourd'hui comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Or, il est parfois reproché à la formation initiale ses effets

¹ Les savoirs dits homologués sont issus de lois sur l'enseignement, de programmes d'études et de recommandations officielles liées à l'enseignement.

limités sur la professionnalisation puisque certains de ses acquis sont difficilement transférables « dans les conditions objectives de la situation de travail » (Blin, 1997, p. 216).

Comment la formation à l'enseignement peut-elle aider les étudiantes et étudiants à structurer l'exercice de leur profession et à soutenir le développement de ces compétences? Cette compétence se construit à partir de savoirs formels, notamment par l'intégration de la réflexion à l'action (Nault et Fijalkow, 1999), c'est-à-dire la « réflexivité ». Le concept de « pratique réflexive » est considéré comme un processus majeur de la professionnalisation et figure comme concept clé de la formation du corps enseignant. Son essor est tributaire des travaux de Dewey (1904), de Schön (1994) et de Paquay et Sirota (2001), ces derniers ayant contribué à la diffusion de ce paradigme (le praticien réflexif) dans le champ de la formation. L'adoption d'une orientation réflexive un programme de formation permettrait d'engager directement les étudiantes et les étudiants sur la voie de l'évolution de leurs préoccupations internes (centrées sur l'image d'eux-mêmes et liées à leur capacité à gérer un groupe d'élèves) vers des préoccupations externes (centrées sur la tâche et les élèves). L'orientation réflexive introduirait également un changement dans leurs préoccupations internes par une réflexivité et une attention accrue quant au développement de soi comme personne enseignante et par une capacité d'autorégulation accrue (Conway et Clarck, 2003, cités par Beckers, 2007). Ce programme incite systématiquement les formés à anticiper les effets de l'activité au moment de sa planification; à être attentifs aux réactions des élèves pendant tout le déroulement de l'action et à « réexaminer la pertinence des décisions et des anticipations au regard des effets observés au moment de la réflexion qui suit l'action » (Beckers, 2007, p. 273). C'est précisément sur cette approche que repose le module de formation étudié pour cette enquête.

Cet article est structuré en quatre parties. À la suite de cette introduction visant à problématiser notre objet d'étude, nous présentons le contexte et les objectifs de l'enquête débutée en 2019. Le cadre théorique précise le modèle de formation en alternance sur lequel repose le dispositif étudié pour cette recherche ainsi que les concepts théoriques de l'approche réflexive en formation. Dans la troisième partie, nous exposons les deux méthodes d'analyse utilisées pour le traitement des données, à savoir, l'analyse thématique et l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. La quatrième partie dévoile les résultats de l'analyse des 66 travaux rédigés par les étudiantes et étudiants de première année en enseignement primaire. Elle présente les thématiques principales traitées dans ces écrits, des tendances observées dans la structure de leur raisonnement, et les différents types de postures professionnelles qui peuvent s'y rapporter.

Contexte et objectifs de l'enquête

Cet article rend compte des résultats d'une recherche menée dans le cadre du module d'intégration en « Bachelor primaire » à la HEP Vaud (Lausanne, Suisse). Tout au long de leur formation, les personnes étudiantes participent à des « séminaires d'intégration » qui ont pour objectif de les préparer à la pratique professionnelle par l'intégration de différents éléments de la formation. Il s'agit en particulier de les former à analyser des situations d'enseignement vécues ou observées en stage, d'assurer l'acquisition de méthodes de travail permettant de problématiser une situation professionnelle complexe, de trouver des ressources et de concevoir des pistes d'action pédagogique.

Depuis la rentrée universitaire 2018, ce dernier a subi plusieurs transformations à la suite d'un changement d'orientation au niveau des objectifs généraux de la formation dans le cadre d'un plan d'action stratégique visant à renforcer la formation en alternance. Celui-ci a eu une incidence sur les objectifs du module. Auparavant centré sur la construction de l'identité

professionnelle de la personne étudiante, le module vise aujourd'hui à développer ses compétences réflexives et d'analyse pour leur permettre, *in fine*, de déterminer les effets de leurs pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves. D'une perspective centrée sur la communauté étudiante en formation à une perspective centrée sur l'enseignement-apprentissage, il s'agit de transformer les représentations initiales de la personne étudiante et d'entreprendre des changements de pratiques pédagogiques et didactiques (Paquay et Wauters, 2008). Les évaluations réalisées ces dernières années par un ensemble diversifié d'intervention de la formation (Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018; Clerc-Georgy, 2016; Crausaz Reiss, 2013) démontraient que, trop souvent, nous nous trouvons dans une logique cumulative s'apparentant à un modèle d'alternance au caractère juxtapositif, c'est-à-dire une formation dans laquelle les étudiantes et les étudiants passent d'un monde à l'autre, en peinant parfois à y trouver une forme de cohérence pédagogique, les contraignant à tisser eux-mêmes des liens entre leurs pratiques en stage et les enseignements dispensés dans l'institution de formation (Gurtner, Furlan et Cattaneo, 2018; Beckers, 2007).

Afin de déterminer l'incidence de ce nouveau paradigme sur le développement de la réflexivité et sur l'acquisition des savoirs professionnels chez la communauté étudiante de première année, notre équipe a mené une enquête à partir de ces écrits réalisés en vue de la validation du module. Ces écrits proviennent de leur portfolio, un outil de formation visant à développer, par l'articulation de savoirs théoriques avec des savoirs d'action (Jorro, 2007), la réflexivité et l'acquisition de savoirs professionnels (Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018)². Deux objectifs de recherche ont constitué les balises de l'enquête : évaluer la capacité de la communauté étudiante à 1) problématiser une situation professionnelle complexe; 2) se référer à différents types de savoirs issus de la formation (savoirs théoriques de référence, savoirs d'action) et à les utiliser avec pertinence pour analyser des situations professionnelles. En filigrane, notre recherche porte sur les répercussions des réformes adoptées dans un plan d'études et leurs effets sur les travaux des personnes étudiantes, plus précisément sur le développement de sa réflexivité au service des savoirs professionnels.

Cadre théorique

Cette partie débute par une réflexion sur le dispositif de formation en alternance intégrative qui constitue la toile de fond de notre enquête. Il s'agit du cadre théorique majeur visant à soutenir le développement des compétences professionnelles dans notre institution et ses partenaires, les établissements scolaires. Ensuite, nous présentons l'approche théorique principale sur laquelle reposent les choix de formation opérés dans le module d'intégration, c'est-à-dire l'approche réflexive en formation. Ce second point, qui reprend deux concepts clés de l'enquête, s'intitule « posture professionnelle réflexive ». Enfin, l'opérationnalisation de cette approche est réalisée par le biais d'un outil de formation, l'événement majeur ou marquant, qui est issu des travaux de recherche s'intéressant à l'analyse des situations et des pratiques professionnelles.

La formation professionnelle en alternance

L'alternance comme principe organisationnel de formation est aujourd'hui un pôle majeur de mise en œuvre des apprentissages professionnels. Celle-ci peut se définir comme « une situation de formation liant une pratique sociale de référence et les modes de savoirs d'une profession

² Les savoirs de la formation ne réfèrent pas à un lieu d'enseignement, mais à des savoirs distincts (construits dans l'action, théoriques) qui s'élaborent et que l'on s'approprie à la fois sur le lieu de stage et dans les modules de formation.

dans leur acquisition » (Morandi, 1999, p. 44). Aujourd'hui, cette ingénierie de formation n'est plus équivalente à la simple équation « théorie-pratique », mais une dynamique de formation rythmée par des modes alternés de construction et de production de savoirs (Morandi, 1999). Néanmoins, nous partons du postulat que les apprenantes et les apprenants insérés dans un système de formation par alternance vivent des discontinuités complexes du point de vue des processus cognitifs et identitaires du fait d'assumer la charge de la concordance des savoirs issus des deux lieux de formation. Or, selon Gurtner, Furlan et Cattaneo (2018), il serait naïf d'attendre des personnes apprenantes qu'elles établissent à elles seules les relations des différents types de savoirs, car il s'avère difficile de « sortir un apprentissage de son contexte d'acquisition pour le réutiliser dans un autre » (p. 253). La circulation des savoirs relève de la responsabilité de l'institution de formation « dont la visée prioritaire est précisément l'activité constructive du sujet : son apprentissage et son développement » (Beckers, 2007, p. 258).

Pour dépasser la juxtaposition de savoirs et d'expériences, il est nécessaire de penser la pertinence de la pratique et des dispositifs qui l'accompagnent dans un dispositif global. Lorsque la pratique devient une discipline distincte du cursus universitaire, Malgaive (1990) parle de fausse alternance, c'est-à-dire une ingénierie de formation pensée selon une structure d'alternance, mais ne prévoyant aucun dispositif pour l'accompagner. La portée formative de la pratique risque donc d'être limitée ou au contraire reconnue par l'alternant comme seul modèle valable de la profession. Pour Pentecouteau (2012), la véritable alternance serait :

« Une démarche d'ingénierie où la théorie et la pratique ont été développées autour d'activités organisées de telle façon que, d'une part, les expériences faites sur le terrain professionnel puissent être travaillées en salle de cours et que, d'autre part, elles favorisent un usage pratique des apports en salle à la lumière du terrain professionnel (p. 5). »

D'autre part, un tel travail n'est possible qu'à condition qu'existent des liens de collaboration et de partenariat entre les différents mondes sociaux dans lesquels l'alternant navigue (Leroux et Portelance, 2018; Pentecouteau, 2012).

Viser une alternance plus intégrative, c'est-à-dire « une organisation pédagogique de la formation qui ne se contente pas de juxtaposer des périodes de formation avec des périodes de travail, mais cherche le plus souvent possible à tisser des liens entre les deux espaces-temps du cursus des apprenants » (Geay, 1999, p. 8) exige l'élaboration combinée de compétences en situation de stage et en situation de formation. Dès lors, il s'agit de tisser les liens par le transfert de pratiques ainsi que la constitution de cadres de références respectifs afin de faciliter une visée intégrative pour les futurs et futures spécialistes de l'enseignement qui s'appuie notamment sur l'analyse des expériences et sur leur mise en commun, et s'articule sur les liens tissés entre le lieu de stage et l'institution de formation. Plusieurs espaces ou outils existent pour accompagner l'expérience faite dans la formation pratique, tels que le séminaire d'intégration, le dossier de professionnalisation ou le contrat de stage. Le défi de leur utilisation réside dans la capacité de la personne formatrice à construire des liens avec les situations réelles observées par la personne étudiante, puis à l'inciter à mobiliser différents types de savoirs pour les analyser, dont les savoirs théoriques de référence (Schneuwly, 2012). Il incombe à la personne formatrice d'aider à décloisonner ces savoirs et à opérer des transferts, des traductions de ces différentes notions dans les différents lieux de la formation, « afin que le détour obligé par l'autre monde permette à l'apprenti de revenir dans celui-ci mieux équipé et plus compétent encore » (Gurtner *et al*, 2018, p. 262).

La posture professionnelle réflexive

S'appuyant sur la définition donnée par Bucheton (1999, 2006, cité par Bucheton et Soulé), la posture professionnelle est un schème préconstruit du « penser-dire-faire » que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche, mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (p. 38).

Dans cette enquête, nous étudions la posture professionnelle dite *réflexive* qui est « celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports » (Bucheton et Soulé, 2009, p.39).

En effet, figure de proue de ce courant, Schön (1994) défend l'idée qu'« aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un peu d'automatismes. L'action découle d'un jugement professionnel, d'une décision qui résulte d'une réflexion dans l'action » (cité par Perrenoud, 2001, p.42). Cette manière de penser a pour objectif de lutter contre l'illusion que la science possède une palette de réponses suffisantes pour répondre de manière rationnelle à toutes les problématiques. Les savoirs scientifiques perdent ainsi de leur importance pour maximiser l'appel de ses souvenirs, de ses expériences vécues ou de ses intuitions. La manière d'agir préconisée est celle qui vise à se repasser la situation vécue, à l'analyser et à y réfléchir. Le but consiste à faire mieux ou autrement que la première fois ou à agir consciemment. Toutefois, ce n'est pas suffisant. Se repasser une situation vécue est indispensable, mais Galle-Gaudin (2009) souligne qu'il est aussi nécessaire de tendre « vers une posture d'observateur de son action et lire ce que l'on fait tout en le faisant. Faire et critiquer, ce schème, cette gymnastique d'esprit méritent d'être entraînés » (p. 70). Bien que ce processus puisse paraître évident, voire simple, développer la pratique réflexive n'est pas inné. Cette méthode d'analyse fait naître chez chacun et chacune une multitude de questions, de doutes qui nécessitent une remise en cause de leurs pratiques. Ainsi, ils et elles modulent leurs actions via le prisme de la démarche réflexive. Ce concept est présent dans les écrits de Schön (1994) qui distingue deux types de réflexion, à savoir « réfléchir sur l'action » et « réfléchir en cours d'action ». Cette réflexion s'amorce par l'expérience d'une situation d'enseignement qui s'accompagne d'un *savoir dans l'action*. Boutet (2001) le décrit comme « intuitif, tacite, engrammé en lui et appuyé des préstructures qui guident son action et qui déterminent sa réaction première à la situation » (p. 194).

Selon les écrits de Schön, le premier type de réflexion est intitulé « réfléchir sur l'action ». Il consiste à prendre sa propre action comme « objet de réflexion ». Il s'agit de penser à faire, ainsi que de réfléchir à ce que nous faisons lorsque nous exécutons une action. Le ou la spécialiste de l'enseignement doit ainsi tenter de comparer sa manière d'agir avec un modèle qu'il considère comme prescriptif. Il est crucial pour les spécialistes de l'enseignement de ne pas s'arrêter à une évocation de faits, mais de développer un regard, une réflexion, une mise en relation avec d'autres actions qui auraient pu avoir lieu dans une situation analogue. En définitive, la réflexivité est, selon les termes de Schön :

« Une conversation interactive avec le contenu d'une situation, étant entendu que chaque personne travaille sur son propre rôle en émergence, est attentive aux surprises

qui résultent des mouvements antérieurs, répond par une théorie qui donne de nouvelles directions à son développement » (p. 31).

Les personnes accoutumées à pratiquer cette démarche de réflexion tentent de relier leurs expériences pratiques aux connaissances théoriques, de placer l'apprenant, quel qu'il soit, au centre d'un processus d'apprentissage, de prendre en considération le contexte dans lequel l'action se déroule ainsi que le besoin pour tout être humain de partager son expérience professionnelle avec ses pairs.

L'événement majeur ou marquant comme outil de formation à la réflexivité

Afin de dépasser la dichotomie entre la « théorie » et la « pratique », l'enjeu de la formation est de proposer des consignes de travail permettant de stimuler la pratique réflexive et de favoriser l'intégration entre les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques, c'est-à-dire la conjugaison de deux logiques de formation, la pensée et l'action (Degand et Dejemeppe, 2013).

Comme précisé en amont de ce cadre théorique, l'institution de formation a la responsabilité d'aménager en son sein des espaces-temps dédiés à l'intégration des acquis sur le terrain (Beckers, 2007). Selon un concept commun adopté par l'ensemble des hautes écoles pédagogiques de Suisse romande (CARH), la formation pratique en première année consiste en un stage d'observation. Ce stage vise à comprendre le fonctionnement de l'enseignement, de la classe, de l'école du point de vue de la personne en qualité d'enseignante ou d'enseignant (et non plus du point de vue de l'ex-élève) et à observer l'enseignante ou l'enseignant d'expérience en action afin de l'assister progressivement dans son activité d'enseignement.

Afin d'intégrer cet objectif au sein du module d'intégration, les personnes étudiantes doivent réaliser durant l'année quatre observations d'un événement considéré comme « majeur » ou « marquant ». Selon Lefrançois (2017) :

« Les événements marquants sont des événements (discussion, débat, visionnement d'un film, rencontre d'une personne, etc.) qui frappent les étudiants par leur impact potentiel sur leur formation professionnelle et suscitent chez eux des questionnements. Ils peuvent devenir une intention d'apprentissage pour la suite de la formation » (p. 109).

Cet événement majeur ou marquant doit nécessairement relever de l'activité d'enseignement en classe (Tardif et Lessard, 1999) : soit du point de vue de l'organisation (didactique, aménagements pédagogiques, gestion de l'espace et du temps, utilisation du matériel et des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICES), règles et valeurs...), soit du point de vue du processus et des interactions maître-élèves (exercice de l'autorité, dimension émotionnelle de la relation, communication, processus d'apprentissage, étayage, guidage...).

Dans le cadre du module d'intégration, nous avons défini le concept d'événement majeur ou marquant à partir de trois dimensions distinctes. Tout d'abord, un événement peut être considéré comme majeur lorsqu'il présente des caractéristiques types de l'activité d'enseignement-apprentissage en classe. Ce qui signifie qu'il contient certains gestes professionnels de base du métier d'enseignant ou d'enseignante à acquérir. Ensuite, un événement peut être considéré comme « marquant » lorsqu'il contient une dimension affective forte pour l'enseignante ou l'enseignant novice (événement « marquant » ou « inoubliable ») (Descoedres, 2016).

Autrement dit, l'événement produit chez cette personne des émotions particulières en raison, par exemple, de difficultés rencontrées dans l'action. Enfin, l'événement peut être décrit comme « majeur » de par l'importance qu'il a eue dans le déroulement d'une leçon en classe (un problème de sécurité, un élève exclu, des élèves qui ne réalisent pas la tâche demandée) (Méard et Bruno, 2004). Pour ce troisième type d'événement, l'étudiante ou l'étudiant choisit alors d'observer celui-ci en l'examinant à la fois sous l'angle pédagogique et didactique (Méard et Bruno, 2004).

Caractéristiques des données récoltées et méthodes d'analyse

Récolte des données

Durant la première année de formation, il faut mener au moins quatre observations ciblées et courantes dans la classe de stage. Ces observations doivent être réalisées à la suite d'un événement majeur ou marquant vécu ou observé en stage dont les faits sont décrits minutieusement. Il est demandé de problématiser ces quatre situations professionnelles en proposant des éléments d'analyse, en déterminant leurs conséquences et leur évolution au cours de l'année. Ces quatre écrits, considérés chacun comme une « trace », sont rassemblés dans un portfolio appelé « dossier de professionnalisation ».

Réalisée au printemps 2019, notre étude s'appuie sur les écrits de 31 personnes étudiantes de première année, sur un total de 380, réparties dans deux groupes et accompagnées par deux personnes formatrices. Pour chacune d'entre elles, nous avons sélectionné le premier et le quatrième écrit de manière à analyser l'évolution de celui-ci durant l'année. Cette évolution pouvait être examinée à l'aide d'indicateurs tels que la qualité de la description des faits, la fécondité de l'analyse ou la pertinence des pistes d'action proposées. Ainsi, notre corpus comprend soixante-six textes.

Ces écrits ont été influencés par les consignes relatives à la réalisation de ces travaux, mais également par les rétroactions formatives des formatrices et formateurs sur les étudiantes et étudiants. De plus, régis par une validation, les textes sont formatés selon les critères de validation suivants :

- une page A4 maximum
- environ 3 500 signes
- à la suite de chaque observation, il faut proposer des pistes de compréhension pour analyser l'événement majeur ou marquant et déterminer ses conséquences ou son évolution possible, proposer des ressources à disposition pour le développement de gestes professionnels en lien avec l'événement;
- la qualité de la description des événements est évaluée : 1) au regard des faits détaillés et de la description de leur évolution possible en cours d'année et 2) de la distanciation prise par l'observateur ou l'observatrice et de la capacité à se dégager de ses jugements de valeur.

Deux hypothèses ont guidé l'analyse des données. La première hypothèse s'intéresse à la nature des situations professionnelles observées (les quatre observations d'un événement considéré comme marquant), autrement dit, aux différentes sortes de problématiques qui sont décrites dans ces travaux. En nous appuyant sur les travaux de Durand (2002) et de Beckers (2007) sur l'évolution des préoccupations de l'enseignante ou de l'enseignant novice, nous faisons l'hypothèse que les problématiques décrites dans ces textes portent en majorité sur des

difficultés de gestion de classe en lien avec l'organisation de la leçon par l'enseignante ou l'enseignant (règles, sanction, autorité, conflit, gestion du temps). Nous supposons ainsi qu'une minorité de ces étudiantes et étudiants s'intéresse aux effets de leur action (Beckers, 2007), c'est-à-dire sur les apprentissages des élèves.

La seconde hypothèse de recherche, qui sous-tend l'ensemble du dispositif de la formation au sein du module d'intégration, est que le développement des compétences d'analyse des étudiantes et étudiants ne peut se faire sans l'appropriation et l'articulation réfléchie de savoirs issus de l'action professionnelle et de savoirs théoriques de référence issus de la formation à l'enseignement. Analyser l'usage de l'écriture de certaines traces en formation permettrait d'établir les cadres théoriques mobilisés par les étudiantes et étudiants en formation et le sens construit de ces traces. Sur le plan de la formation, il s'agirait également de comprendre ce qui pourrait influencer certaines mobilisations, notamment des contenus théoriques de référence en gestion de classe.

Traitement et analyse des données

La difficulté de cette enquête réside dans l'utilisation de méthodes de traitements des données empiriques pertinentes en regard de notre question de recherche, c'est-à-dire des méthodes d'analyse nous permettant de repérer des indices relatifs au développement de la réflexivité et de l'acquisition de différents types de savoir. Deux angles d'analyse ont été utilisés selon une démarche semi-inductive : l'analyse thématique des événements majeurs/marquants et l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012).

Le premier angle d'analyse est à visée descriptive. Nous nous sommes interrogées sur la nature des événements majeurs ou marquants choisis, en d'autres mots, sur le type de problématiques retenues par les étudiantes et étudiants. Nous avons mené une thématisation séquencée de ces textes afin de relever les thèmes récurrents qui y étaient traités dans un échantillon du corpus, pour élaborer, de manière inductive, une fiche thématique (une liste de thèmes non hiérarchisés). Ce premier angle d'analyse nous a permis de relever l'ensemble des thèmes pertinents du corpus en lien avec les objectifs de notre enquête; ensuite, de les comparer, de tracer des parallèles, de documenter des divergences entre les thèmes, de relever des récurrences d'un matériau à l'autre (Paillé et Mucchielli, 2012). Comme précisé en amont de cet article, une des hypothèses de l'enquête est de supposer que les traces rédigées par les étudiantes et étudiants portent davantage sur la thématique générale de la gestion de classe (comme l'autorité ou l'organisation de l'ordre en classe). Cette méthodologie de traitement des données offre la possibilité de produire des résultats d'analyses pour valider ou invalider cette première hypothèse.

Le second angle d'analyse est à visée descriptive et interprétative. Nous avons traité le contenu de ces travaux à partir de catégories conceptualisantes en procédant en deux étapes. La première étape, essentiellement descriptive, a permis d'examiner la structuration du raisonnement en dégagant les parties descriptives des parties analytiques de ces écrits. La seconde étape, plus interprétative, a porté spécifiquement à la partie analytique de ces écrits par un examen des traces d'analyse des actions entreprises et attitudes adoptées par les étudiants ou les enseignants en classe et du regard porté par l'étudiante ou l'étudiant sur les pratiques de sa praticienne formatrice ou de son praticien· formateur. La genèse de ces catégories d'analyse, par induction théorisante, est « le produit d'une observation proximale et attentive [...] des expériences, et d'un essai de conceptualisation du phénomène » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 339). Cette méthodologie de traitement des données nous a permis d'identifier des catégories

symptomatiques (Huberman et Miles, 2003) des positionnements réflexifs des étudiants et étudiants repérés dans ces écrits et que nous avons associés aux idéaux types des postures professionnelles de Bucheton et Soulé (2009). Ces derniers définissent la notion de posture « comme un ensemble de schèmes d’actions cognitives et langagières dont le sujet dispose et qu’il peut convoquer dans une situation donnée » (Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018, p. 61). De cette manière, nous avons pu produire des résultats d’analyse afin de répondre à la seconde hypothèse de l’enquête, c’est-à-dire de trouver des traces tangibles liées à l’appropriation et l’articulation réfléchies de savoirs issus de l’action professionnelle et de savoirs théoriques de référence issus de la formation à l’enseignement.

Présentation et discussion des résultats

L’analyse thématique des écrits

Parmi l’ensemble des écrits récoltés, quatre catégories ont été retenues, à savoir l’organisation de l’ordre en classe (par exemple, distribuer la parole, les rituels, les transitions, l’accueil en classe en début de journée) et la gestion des comportements inadéquats, la dynamique du groupe classe (les conflits entre pairs, l’intégration d’un nouvel élève, la sociabilité entre pairs), l’organisation des apprentissages des élèves (par exemple, les consignes, le guidage, les rétroactions sur la tâche, les corrections individuelles et collectives, la gestion des différents rythmes d’apprentissage, l’engagement de l’élève dans la tâche, l’aide pour l’élève en difficulté) et la relation pédagogique (éthique de la relation, autorité, discrimination).

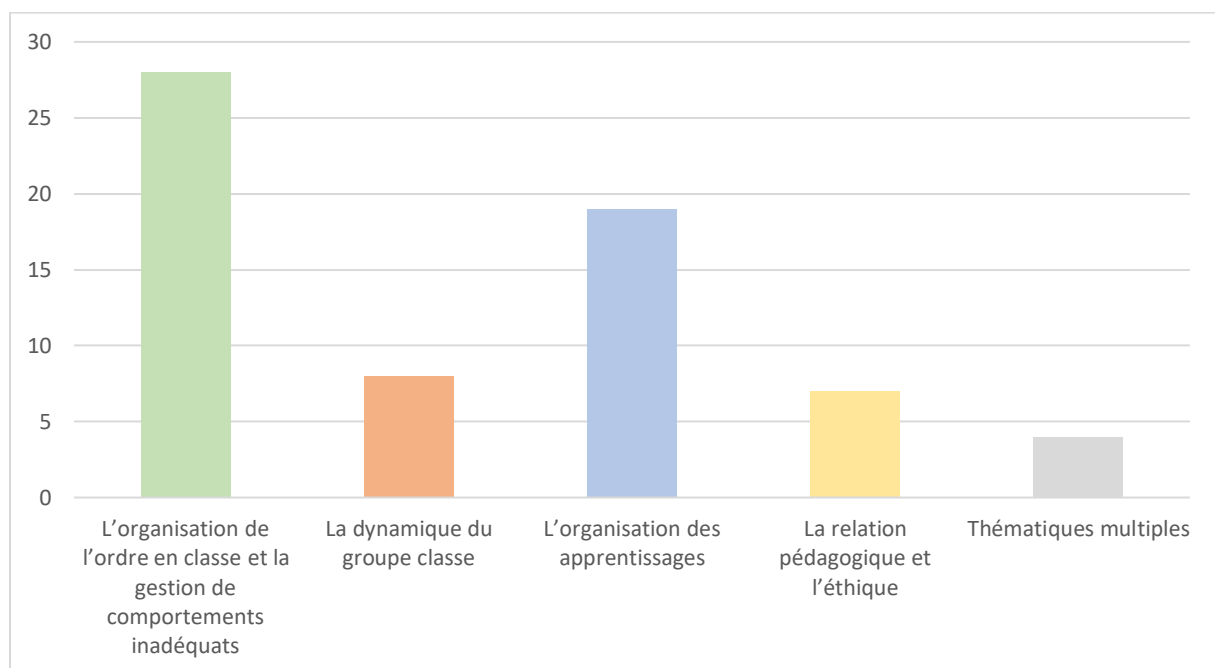


Figure 1 : textes classés par thématique

Les résultats, illustrés dans la figure 1, démontrent qu’un nombre conséquent d’écrits (28) a été classé dans la catégorie « organisation de l’ordre en classe et la gestion des comportements inadéquats ». Ce premier constat rejoint les conclusions de recherche sur le développement professionnel du corps enseignant (Durand, 2002; Chouinard, 1999; Martineau et Gauthier, 1999) : les personnes enseignantes novices semblent davantage se préoccuper par le fait d’installer et de maintenir l’ordre dans la classe que par le fait de faire participer les élèves

aux tâches scolaires, qui devrait être leur préoccupation principale. Souvent bousculés par des problèmes de comportement, les enseignantes et les enseignants ont donc pour préoccupation principale l'organisation de la leçon et la gestion des interactions qui passent par le biais de la discipline et de l'ordre, au détriment du sens de leur action et de la gestion des apprentissages (Bucheton et Soulé, 2009; Durand, 1996 Opinel, 2002).

Les traces en lien avec « l'organisation des apprentissages » sont toutefois présentes. Au nombre de 19, la plupart s'interrogent sur la prise en compte des besoins spécifiques d'un élève au sein du groupe-classe (allophonie, difficultés de compréhension, etc.). Les personnes aux études rapportent des pistes s'inscrivant pour la majorité dans le champ de la gestion de classe (gestion de l'espace, gestion du matériel). Nous constatons par ce biais le besoin de concrétude, de pistes, car leur évocation sous-entend leur capacité à savoir comment intervenir si cette situation se présente à nouveau.

L'analyse à partir de catégories conceptualisantes

La structuration du raisonnement dans ces écrits

Nous avons analysé la structuration de l'écrit de la personne étudiante au regard de la consigne. Il s'agissait de déterminer la part consacrée à la description de la situation, celle consacrée à la formulation d'hypothèses et à la recherche de pistes d'action, et la dernière part consacrée à l'organisation du texte, par exemple l'introduction ou le rappel de la structuration du texte. L'analyse des données sous cet angle tente de déterminer si la cohorte de première année parvient à formuler des hypothèses et à rechercher des solutions. Il s'agit de déterminer sa capacité à se dégager de la description de la situation vécue pour plutôt se projeter dans une posture professionnelle afin de décoder les tenants et aboutissants de la situation rencontrée. Notre analyse vise notamment à vérifier notre seconde hypothèse liée à la mobilisation de différents types de savoirs dans leurs travaux au cours de l'année universitaire.

Cette analyse nous permet de constater que la moitié de ces traces décrit majoritairement des faits. La quasi-totalité des sujets a diminué cette partie descriptive dans son quatrième écrit, sans pour autant parvenir à un pourcentage inférieur à 50 % des caractères. Dans la continuité, 20 % des traces analysées ne contiennent aucun élément d'analyse. A contrario, seulement 25 % des traces contiennent plus de 50 % d'éléments d'analyse (hypothèses, pistes d'action). Ces constats nous obligent à nous interroger sur l'impact de l'encadrement proposé (consignes, critères, retours en arrière formatifs) dans le cadre de ce module. Ce travail, visant à adopter une posture réflexive, exige « un retour sur soi (attitude), mais aussi une maîtrise de l'écriture réflexive (compétence) » (Capitanescu Benetti, Maulini, Progin, 2019, p. 54). Conjuguer description et réflexivité est complexe et les besoins de la communauté étudiante sur le plan du rapport à l'écrit sont importants. Comment parvenir à « guider » sans « formater » les travaux au regard d'atteinte ou non de critères?

L'analyse des postures professionnelles

Afin de vérifier notre seconde hypothèse qui s'intéressait au développement des compétences d'analyse et à la mobilisation de différents types de savoirs, nous avons examiné le contenu de ces écrits afin de déterminer divers positionnements réflexifs dont témoignent ces novices. Selon une démarche inductive, nous avons établi six catégories d'analyse conceptualisantes qui déclinent ces types de positionnements.

Le positionnement en « Je ». Il se manifeste lorsque l'étudiante ou l'étudiant a une réaction affective par rapport à son événement majeur sans tenter d'analyser celui-ci d'un point de vue théorique ou pratique. Par exemple : « *J'ai été contente d'avoir pu assister à cet événement* » (G18).

Le positionnement en « miroir ». Il correspond à une posture où une personne étudiante s'identifie à sa praticienne formatrice [PraFo] et où elle ne conteste pas les gestes professionnels de sa praticienne formatrice. C'est le cas de J1 : « *selon moi la réaction de la maîtresse face aux élèves est un bon exemple à suivre* » ou de G3 : « *Je me suis rapidement aperçue que ce sont chacun des rituels mis en place par la maîtresse qui contribuent nettement à une bonne gestion de classe. Ceux-ci ont été instaurés de manière réfléchie et dans des buts précis.* »

Le positionnement en « Je + miroir ». Dans ces cas-ci, la personne étudiante s'identifie par rapport aux gestes professionnels du PraFo tout en adoptant un regard critique par rapport à cette pratique observée. C'est la posture adoptée par G10 : « *J'ai remarqué que ma PraFo n'a pas souvent eu besoin d'élever la voix pour remettre à l'ordre les élèves. Avec elle, en tout cas, ils sont calmes et font ce qu'elle demande dans le calme. (...) Plus tard, je lui ai alors demandé la raison et elle m'a répondu qu'elle anticipait et donnait des consignes claires et précises. Cette réponse me laisse perplexe, car on ne peut jamais savoir si une question est importante même si l'enseignant pense avoir tout dit, il peut rester des incompréhensions* ».

Le positionnement en « Je + étayage ». Il s'agit de la formulation d'un point de vue critique par rapport à l'événement majeur ou marquant des pratiques professionnelles de la personne PraFo. Dans ces traces, la personne étudiante formule des hypothèses d'analyse ou trouve des pistes d'action par rapport à la situation vécue ou observée. C'est le cas pour J3 « *J'é mets l'hypothèse que si cet élève ne réalise pas les tâches qui lui sont demandées cela pourrait être lié à des difficultés de compréhension et non un simple refus, volontaire, d'effectuer la mission demandée* ».

Le positionnement nommé « générique ». Il s'agit d'un positionnement sans l'usage du « Je » et sans étayage se rapportant à un discours commun sans fondements théoriques. Comme c'est le cas pour G15 « *Il faut réussir à gérer les élèves qui ne comprennent pas un sujet tout en s'assurant que les élèves qui ont de la facilité ne s'ennuient pas trop lorsqu'ils vont à l'école* ».

La dernière catégorie regroupe les traces avec une *absence de positionnement*. Il s'agit pour la plupart d'une simple description de l'événement vécu, comme c'est le cas ici pour G4 : « *L'enseignante réagit d'abord à cette situation calmement. Par la suite, voyant que ça ne résulte pas elle hausse la voix tout en restant claire* ».

La figure 2 ci-dessous, reprend ces six catégories et montre la répartition des écrits qui ont été analysés. Cette figure démontre clairement que vingt traces (positionnement en « Je », positionnement générique et absence de positionnement) ne répondent pas aux critères de validation. En contrepartie, plus de la moitié des textes contient des éléments attendus en termes de postures.

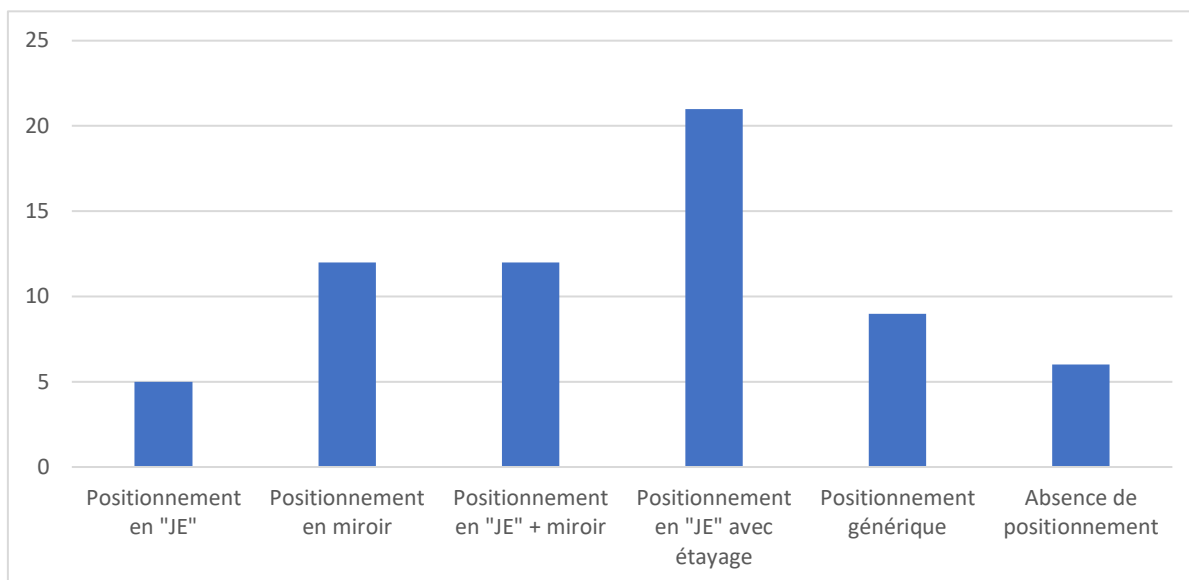


Figure 2 : Positionnement réflexif de la personne étudiante

Que nous disent ces positionnements réflexifs en termes de postures professionnelles? Cette démarche analytique nous a permis de déterminer la posture professionnelle de la personne étudiante, selon la définition de Bucheton et Soulé (2009) et en nous appuyant également sur les travaux de Clerc-Georgy et Breithaupt (2018). Nous relierons ces positionnements à diverses postures que nous avons pu dégager de ces textes : une posture d'imitation, une posture applicationniste, une posture d'appropriation et de mobilisation critique des savoirs.

La posture d'imitation se réfère à une forme de soumission au modèle de la personne praticienne expérimentée et se manifeste lorsque la personne étudiante décrit les savoir-faire des personnes expérimentées et utilisent ces savoirs comme s'ils étaient prescrits dans leur pratique future. La posture applicationniste fait référence aux personnes étudiantes qui décrivent les pratiques professionnelles de la personne enseignante comme un savoir-faire à appliquer, utilisant les stratégies pédagogiques mises en place par leur formateur ou formatrice de terrain ou les modèles théoriques de référence comme une boîte à outils, soit des trucs et astuces à mettre en œuvre dans l'action. Ces deux premières postures ne favorisent nullement l'émergence d'un regard critique sur la pratique d'autrui ou sur leur pratique propre. Elles sont observables dans les textes que nous avons classés dans les catégories de positionnement « en *je* » ou de positionnement « en miroir » ou encore de positionnement « générique ».

Les personnes étudiantes adoptent ces postures de type négociation où les savoirs sont remis en question et comparés avec leurs conceptions préalables, et elles ont conscience des décalages entre leurs conceptions spontanées et les savoirs universitaires proposés ou les savoirs construits dans l'action (Clerc-Georgy et Breithaupt, 2018). Ces postures professionnelles correspondent aux textes que nous avons classés dans la catégorie de positionnement « en *je* + miroir ».

Une dernière posture correspond à des personnes étudiantes démontrant une appropriation et une mobilisation critique des savoirs issus de l'expérience et des savoirs théoriques de référence. Cette posture aborde les savoirs théoriques comme des outils de la pensée du corps enseignant pour comprendre, analyser ou conceptualiser leur future profession (Clerc-

Georgy, 2016). Celles et ceux qui y parviennent, arrivent également à faire des liens avec les contenus théoriques de référence et à critiquer les pratiques observées à la lumière de ces savoirs. Les descriptions et analyses portent en partie sur leurs apprentissages (et plus seulement sur des savoir-faire pratiques) ainsi que sur les apprentissages des élèves. « *Lorsque le corps enseignant annonce des points bonus, c'est très souvent les mêmes qui sont contents. J'ai donc fait l'hypothèse que les points bonus pouvaient créer une sorte d'injustice, car les bons élèves sont récompensés et les autres non. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai demandé à ma praticienne formatrice si je pouvais voir la liste des points bonus. Elle me l'a montrée et j'ai pu observer que 10 élèves avaient de 8 à 15 points bonus, 7 élèves avaient entre 3 et 8 et les 5 restants en avaient 0. Cette liste reflète les résultats des élèves, les 10 enfants avec le plus de points bonus sont ceux qui ont le plus de facilités et les 5 qui en ont 0 sont ceux qui ont le plus de difficultés.* » Ces postures professionnelles correspondent aux textes que nous avons classés dans la catégorie de positionnement « en je + étayage ».

Sur l'ensemble du corpus analysé, ces quatre postures professionnelles et leurs types de positionnement réflexif associés sont présents à des niveaux d'intensité différents. Les postures d'imitation et applicationnistes sont les plus présentes puisque 26 traces décrivent des positionnements réflexifs que nous avons reliés à ces deux postures professionnelles. Cependant, en regard des objectifs de formation évoqués en introduction à cet article, 33 écrits contiennent des traces permettant de constater le développement des compétences réflexives et analytiques de la communauté étudiante, puis 12 écrits se rapportent à la posture de négociation et 21 écrits à la posture de mobilisation critique des savoirs.

Néanmoins, ces positionnements réflexifs et les postures professionnelles qui leur coïncident ne sont pas figés dans le temps. Des déplacements se manifestent au cours de l'année puisque certaines observations très descriptives et autocentrées d'étudiantes et d'étudiants évoluent vers des textes contenant davantage d'hypothèses d'analyse. Par exemple, le positionnement « en miroir » qui valorise la pratique professionnelle des PraFo comme le démontre l'exemple J1 « *selon moi, la réaction de la maîtresse face aux élèves est le bon exemple à suivre* » tend à disparaître dans les écrits suivants pour faire place à un positionnement « en je » + « je + étayage ». Cette même personne étudiante écrit dans sa seconde observation (J17) « *j'ai préféré lui proposer d'aller dans le vestiaire pour se calmer comme ma formatrice le fait dans des cas comme celui-ci. Je ne pense pas qu'il y a[it] de meilleures solutions. [...] Après réflexion, j'aurais pu lui mettre une remarque dans l'agenda [...]* ». L'exemple suivant illustre également ce déplacement au niveau du positionnement réflexif. Dans sa première observation, l'étudiante explique : « *Je l'ai trouvée adéquate, car il me semble peu productif de reprendre une activité qui a été interrompue, car les élèves sont dissipés. Ils pensent à autre chose et ne sont plus en mesure de reporter leur attention seuls sur celle-ci.* » D'un positionnement en « je + miroir », le quatrième écrit en lien avec son événement majeur ou marquant développe davantage une réflexion analytique et critique : « *Le fait de punir collectivement ces deux équipes m'a permis d'évaluer tous les élèves dans les temps et de le faire sans être dérangée ou concentrée sur autre chose. Cependant, certains élèves voulant jouer correctement ont été punis alors qu'ils avaient essayé de faire respecter les consignes.* » Passant d'une posture d'imitation à une posture d'appropriation et de mobilisation critique des savoirs issus de l'expérience et des savoirs théoriques de référence, ces exemples démontrent l'évolution de la posture professionnelle de ces personnes étudiantes. En effet, l'acquisition de capacités d'observations, de questionnements et d'analyses se développe au cours de l'année, et la rédaction des traces permet l'émergence d'une prise de conscience.

Conclusion

Cette enquête a pour objectif d'étudier la capacité de la communauté étudiante en formation à l'enseignement primaire à problématiser des situations professionnelles complexes et à examiner comment les différents savoirs, issus de la formation, sont mobilisés pour construire leur posture professionnelle. Parmi les résultats présentés dans cet article, deux constats principaux en lien avec les deux hypothèses de l'enquête doivent être mis en évidence. Tout d'abord, sur 66 traces récoltées, 28 d'entre elles ont été classées dans la rubrique « organisation de l'ordre en classe et la gestion des comportements inadéquats » contre 19 pour la rubrique « organisation des apprentissages ». Ceci confirme l'hypothèse selon laquelle les problématiques qui sont décrites dans ces textes portent en majorité sur des difficultés de gestion de classe sur le plan de l'organisation de la leçon par le corps enseignant. Ensuite, 33 écrits analysés contiennent des traces permettant de constater le développement des compétences réflexives et analytiques des personnes étudiantes concernées. Ce résultat permet de constater que la moitié d'entre elles font preuve d'appropriation et de mobilisation critique des savoirs issus de l'expérience et des savoirs théoriques de référence.

En outre, ces résultats nous permettent de tirer certaines conclusions similaires à celles présentées par Clerc-Georgy et Breithaupt (2018) par rapport à l'acquisition et à l'appropriation des savoirs d'action contextualisés (savoirs d'expérience) dans les écrits issus de modules de formation. L'analyse des positionnements reflète d'une part que les postures d'imitation et les postures applicationnistes sont très présentes en première année de formation (26 traces sur 66 analysées) et, d'autre part, que la réflexivité est un processus qui s'apprend et se construit (Capitanescu Benetti, Maulini, Progin, 2019) étant donné le déplacement constaté entre les premiers écrits et leur quatrième trace. Cette observation peut rejoindre le constat avancé par Clerc-Georgy (2016) selon lequel certaines de ces postures sont potentiellement différenciatrices du point de vue de la réussite en formation, car les difficultés éprouvées par les étudiantes et étudiants peuvent être liées à des pratiques cognitives et langagières inadaptées aux enjeux de formation. Autrement dit, il est indispensable de donner les outils nécessaires à l'adoption d'une réflexivité et à la rédaction de l'analyse de situations professionnelles pour tendre à diminuer l'inégalité d'une personne étudiante à l'autre.

Les objectifs de formation des séminaires d'intégration doivent donc répondre à une double injonction : le développement des compétences d'analyse de la communauté étudiante et l'appropriation et l'articulation réfléchie de savoirs issus de l'action professionnelle et de savoirs théoriques de référence issus de la formation à l'enseignement. Ces deux objectifs peuvent être atteints si la formation de la future personne enseignante est pensée et articulée dans une alternance intégrative. Ainsi, le séminaire d'intégration est pensé comme dispositif pour accompagner la pratique et, donc, pas simplement pour reconnaître la formation pratique comme modèle valable unique de la profession. C'est bien dans cette perspective qu'une personne étudiante puisse progressivement passer d'une posture « miroir » à une posture « je + étayage ». L'analyse d'un événement majeur ou marquant permet l'élaboration combinée de compétences en situation de stage et en situation de formation.

De ces premiers résultats, il semble important de poursuivre l'analyse des traces sur les trois années de formation à l'enseignement primaire. Ainsi, nous pourrions, à travers l'analyse de ces écrits, viser une double finalité. Premièrement, dans une perspective de recherche, nous pourrions remettre en question l'évolution des compétences réflexives dans un contexte marqué par de nouveaux choix sur les plans de l'ingénierie pédagogique et des fondements théoriques. Deuxièmement, dans une perspective d'amélioration continue de la qualité de la formation,

l'analyse des travaux et l'adéquation ou l'inadéquation de ces travaux par rapport aux objectifs fixés par les dispositifs permettront d'évaluer ce module de formation, soit le « séminaire d'intégration ».

Références bibliographiques

Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : Questions conceptuelles. Dans Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 27-49). Paris, France : L'Harmattan.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M. A., Herr, S., Gremion, F., et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 11–33.

Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. Dans C. Deaudelin, P.-A. Doudin, L. Lafortune & D. Martin, *La formation continue. De la réflexion à l'action* (p. 187-209). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Breithaupt, S. et Clerc-Georgy, A. (2018). L'alternance. Une rupture à repenser entre appropriation et usage des savoirs théoriques de référence. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, & A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 127-147). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

Capitanescu Benetti, A., Maulini, O. et Progin, L. (2019). Demandes de traces, attentes de pistes : un différend dépassable en formation des enseignant.e.s? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 47-65.

Clerc-Georgy, A. (2016). Les savoirs dans la formation des enseignants. Les significations construites par de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité à propos du rôle des savoirs et de l'enseignement dans la réussite des apprentissages des élèves. *Éducation et Formation*, 305, 54-64.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

Crausaz Reiss, M. (2013). *Formation par alternance : l'importance d'un dispositif intégratif pour la construction d'une identité professionnelle*. Maîtrise : Université de Genève, Suisse.

Degand, M. & Dejemeppe, X. (2013). De l'analyse des dispositifs de formation initiale à leur intégration : quotidienneté de la pratique et noblesse des intentions. Dans M. Altet (di.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p. 135-156). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Descoedres, M. (2016, juin). *Le développement professionnel des enseignants d'EPS novices à partir d'événements marquants*. Communication présentée au congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE), Lausanne, Suisse.

Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Galle-Gaudin, C. (2009). Un tournant réflexif dans la pratique soignante : la formation au diplôme inter-universitaire de soins palliatifs et d'accompagnement (DIUSPA). Dans N. Denoyel, C. Guillaumin, & S. Pesce, *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris, France : L'Harmattan.

Geay, A. et Sallaberry, J. C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.

Gurtner, J-L., Furlan, N., Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul-e-s apprenti-e-s. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse* (p. 253-266). Genève, Suisse : Editions Seismo.

Jorro, A. (2007). L'alternance recherche-formation terrain professionnel. *Recherche et Formation*, 54, 101-114.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lefrançois, P. (2017). Chapitre 6. Réformer la formation initiale des enseignants par une démarche d'intégration. Dans J. Desjardins (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants : Recherches et pratiques* (p. 99-112). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante : Vers une alternance intégrative? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 247-272). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.

Malglave, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

Méard, J. et Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Paris, France : Sceren.

Mevel, Y. (2003). Pratique du Récit de Vie Professionnelle en formation des enseignants. Dans C. Gohier et Ch. Alin (dir.), *Enseignant-Formateur : La construction de l'identité professionnelle* (p. 289-302). Paris, France : L'Harmattan.

Morandi, F. (1999). Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaissantes ». *Revue française de pédagogie*, 128, 43-54.

Nault, T. et Fijalkow J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*. 25 (3), 451-466.

Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche? Dans T. Nault & J. Fijalkow, *La gestion de la classe* (p. 171-184). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Paquay, L., et Wauters, N. (2008). Mettre en mots sa pratique d'enseignement : quels processus? quelles médiations? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 213-227). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Paquay, L. (1994). Un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-38.

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28, 1-13.

Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. Dans A. Bouvier & J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 219-241). Paris, France : Hachette.

Schneuwly, B. (2012). Praticiens réflexifs, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 73-91). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. et Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs?. Dans F. Merhan (dir.), *Alternances en formation* (p. 241-257). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.