

QUELQUES DETERMINANTS DE L'ACTION DU FORMATEUR D'ENSEIGNANTS

René Barioni

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud
Avenue de Cour 33
CH - 1014 Lausanne
rene.barioni@hepl.ch

Mots-clés : didactique comparée, didactique professionnelle, analyse du travail, action conjointe

Résumé. Dans le cadre du développement d'une didactique professionnelle de la formation initiale à l'enseignement, élaborée à partir des cadres conceptuels de la didactique comparée et de l'analyse du travail, nous avons analysé le travail de deux formateurs en institution. Pour cela, nous avons élaboré un modèle du système de formation et de recherche capable de prendre en compte la spécificité de la transmission des savoirs du travail enseignant. Par une mise en correspondance de leurs discours extraits des séances d'auto-confrontations croisées et des séquences des séminaires qu'ils ont conduites, nous avons cherché à identifier ce qui déterminait leurs choix et qui pouvait permettre, d'une part, de comprendre/expliciter le déroulement de l'action conjointe avec les étudiants et, d'autre part, de mettre en évidence certaines caractéristiques propres au genre «formateur d'enseignants en institution».

1. Problématique

La recherche s'inscrit dans la problématique d'une didactique professionnelle de la formation initiale à l'enseignement, et ce dans une perspective comparatiste. En d'autres termes, il s'agit de contribuer à une didactique professionnelle élaborée à partir des cadres conceptuels de la didactique comparée (Leutenegger, 2009 ; Schubauer-Leoni, 2008; Sensevy, 2008 ; Sensevy & Mercier, 2007) et de l'analyse du travail (Clot, 2007 ; Bronckart et Groupe LAF, 2004).

Nous nous sommes intéressé à la formation à l'enseignement pré-scolaire et primaire dont l'organisation gravite, la plupart du temps, autour d'un dispositif d'alternance entre cours dispensés en institution de formation (Hautes Ecoles pédagogiques, Faculté des Sciences de l'éducation, IUFM, ...) et actions sur le terrain. Un tel dispositif est supposé articuler théorie et pratique, elles-mêmes appelées à servir le projet de formation et garantir à l'institution une contribution décisive au développement des compétences professionnelles. Mehran, Ronveaux et Vanhulle (2007, p.8) soulignent en effet que «dans le domaine de la formation aux métiers de l'éducation et de la formation, la professionnalisation doit s'entendre dans ce double mouvement contradictoire ou complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université et d'une logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain». Or, et à l'instar de Maubant (2007), nous pensons que les véritables enjeux pédagogiques et didactiques des apprentissages professionnels sont occultés par une alternance trop centrée sur une ingénierie essentiellement préoccupée par la conception et la construction de dispositifs de formation.

Cette recherche prend donc très au sérieux notamment les choix des formateurs afin de comprendre ce qui se passe effectivement dans les lieux de formation. Dans la perspective d'une didactique professionnelle comparatiste, il s'agit de partir clairement des préoccupations disciplinaires spécifiques tout en visant la mise en évidence de composantes génériques correspondant à des formes communes aux pratiques de formation étudiées. Dans le prolongement des études actuelles menées en didactique comparée, l'entrée par les pratiques de formation des enseignants ne peut se faire sans penser et étudier l'articulation des pratiques de formation avec les pratiques d'enseignement sur le terrain, même si cette contribution n'aborde ici que le premier axe. Pour ce faire, il nous a paru pertinent d'importer, en les adaptant, des dispositifs et cadres théoriques en provenance de l'analyse du travail et de la psychologie ergonomique.

2. La didactique professionnelle et l'analyse du travail

La didactique professionnelle, qui vise à « comprendre la manière dont se constitue initialement une compétence professionnelle, à travers des situations dans lesquelles on peut identifier une intention de formation » (Rogalski, 2004), n'a laissé que peu de place à l'analyse du travail et ce n'est que récemment que certains auteurs (Pastré, 1992; 2002), Samurçay et Pastré, 1995; Rogalski, 2004; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006; Mayen, 2007) se sont penchés sur cette question. Mais ces travaux ne sont pas spécifiques à la formation des enseignants. Actuellement, l'analyse du travail tente de répondre à un double objectif : construire des contenus de formation correspondant le plus possible aux situations professionnelles réelles et utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences.

Plus proches de nos préoccupations, nous pouvons mentionner Perréard Vité et Leutenegger (2007) qui posent la question pertinente «de la cohérence et de la compatibilité entre les objets portés par les formateurs de terrain et les formateurs universitaires». Dans une perspective comparatiste, les auteurs centrent leur dispositif de recherche sur des séminaires universitaires qui analysent les pratiques d'enseignants expérimentés et montrent les effets sur le développement de savoirs professionnels auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement.

3. Les didactiques des disciplines

Les travaux didactiques entrent dans notre problématique à travers les enjeux de savoir et donc les objets à enseigner et à apprendre dont les futurs enseignants doivent devenir experts. En particulier, ils s'intéressent aux conditions de formation pour que les futurs enseignants apprennent à créer à leur tour les meilleures conditions pour que les élèves, d'un degré donné, apprennent un savoir spécifique. Il s'agit donc de former aux "gestes d'enseignement" (Sensevy, 2005 ; Go, 2007).

4. La didactique comparée

Les travaux comparatistes en didactique se sont surtout intéressés, pour l'instant, au travail conjoint de l'enseignant et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007). Un modèle de l'action didactique conjointe permet notamment d'étudier les processus dynamiques qui caractérisent les pratiques d'enseignement/apprentissage de divers savoirs.

Nous pensons que les trois champs mis en exergue se convoquent mutuellement et que cette recherche n'est pas étrangère à celles développées par Goigoux (2007) et Rogalski. Dans notre cas, nous insistons tout spécialement sur la pertinence, pour la formation des enseignants, d'une approche de didactique professionnelle qui ne soit pas générale mais comparée et qui interroge par conséquent les composantes à la fois spécifiques et génériques des dispositifs en alternance à l'œuvre dans les institutions de formation.

5. Objet de la recherche

Nous nous proposons ainsi de penser une didactique professionnelle qui prenne en compte la fonction spécifique de transmission des connaissances dans le travail des enseignants.

Comme cela a été mentionné plus haut, nous nous centrerons ici uniquement sur la partie de la recherche consacrée à l'analyse du travail du formateur d'enseignants. En effet, si de nombreux travaux traitent de la question du formateur, ils concernent essentiellement les aspects descriptifs et prescriptifs de l'activité. De plus, à notre connaissance, il n'existe aucune analyse du travail du formateur d'enseignants dans l'optique d'une théorisation de son action et dans une perspective d'élaboration d'une didactique professionnelle de l'enseignement, capable de prendre en compte la spécificité des contenus de la formation.

La plupart des référentiels déclinent la profession enseignante sous la forme de compétences professionnelles. Cependant, la complexité de l'activité appelle, à ce stade, une certaine modestie quant au développement d'une didactique professionnelle spécifique à l'enseignement. C'est

pourquoi nous n'avons sélectionné ici qu'une seule compétence, parce qu'elle nous paraît centrale, à savoir «Concevoir et animer des situations d'enseignement - apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études»¹.

6. Contexte de la recherche

Dans le cadre de la formation initiale d'enseignants dans une HEP² de Suisse romande, nous avons eu l'opportunité d'analyser le travail de deux formateurs didacticiens dans le cadre d'un cours d'une heure trente dispensé par chacun d'eux à un groupe d'étudiants du cursus Bachelor préscolaire et primaire. Bien que participant au même module de formation en sciences humaines, leurs domaines d'expertise sont différents: Lea intervient en didactique de l'« histoire et sciences des religions³ » et Max en « géographie ».

7. Question de recherche

A partir des modalités d'action que met en œuvre le formateur à propos des objets de savoir qu'il traite pendant un de ses cours, quels sont les *principaux déterminants de cette action* ?

8. Modélisation du système de formation

Pour étudier ce qui se passe et se joue dans un système de formation, nous avons construit une modélisation sous la forme d'un double emboîtement de trois systèmes en présence (Figure 1) : un contrat de recherche (CR), un système de formation (SD2) et un système didactique (SD1) au niveau de la classe.

Situé en fin de chaîne de la transposition didactique, le niveau S1 est celui du savoir enseigné dans le cadre de la classe. Élément solidaire de la relation maître-élève-savoir (Système didactique de niveau 1 - CD1⁴) qui s'y joue, il ne fait pas l'objet, en tant que tel, d'un enseignement/apprentissage dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, puisque les étudiants sont supposés « s'y connaître » avant le début de leur formation professionnelle.

Le système de formation, quant à lui, met en relation l'étudiant, le formateur et le savoir de formation (Système didactique de niveau 2 - CD2⁵), lui-même constitué de la triade maître-élève-savoir (S1). Ce deuxième niveau S2, travaillé par le futur enseignant à la fois sur le plan théorique et sur le « terrain », représente bien l'enjeu d'une relation didactique professionnelle dont l'objet porte, précisément, *sur* ce qui se passe au sein de la triade maître-élève-savoir. Le savoir S1 étant indissociable du SD1, l'étudiant le revisite ainsi d'une autre manière, en tant qu'objet à enseigner et non plus à apprendre. De la même manière, au moment des analyses croisées, le formateur revisite S2, sur lequel portent les observables de la recherche.

Au niveau du savoir S3 émerge d'abord un savoir S3' correspondant à une connaissance réflexive de la part des formateurs en position d'analyse de leurs pratiques respectives. Les analyses dont fait l'objet cette recherche sont alors un savoir S3'' dans la mesure où il s'agit d'une production de connaissance *a posteriori* sur la base de l'ensemble des corpus retenus.

Dans une démarche d'explication/compréhension, nous faisons l'hypothèse que la place et l'articulation des savoirs S1 et S2 favorisent la compréhension des phénomènes dans un mouvement ascendant, alors que le niveau S3 génère une dynamique descendante vers l'explication.

¹ Extrait d'un référentiel d'une Haute Ecole Pédagogique de Suisse romande

² Haute Ecole Pédagogique (équivalent à un IUFM en France)

³ Parfois désignée par le terme d'«histoire biblique»

⁴ Contrat didactique 1 au niveau de la classe

⁵ Contrat didactique 2 au niveau de la formation

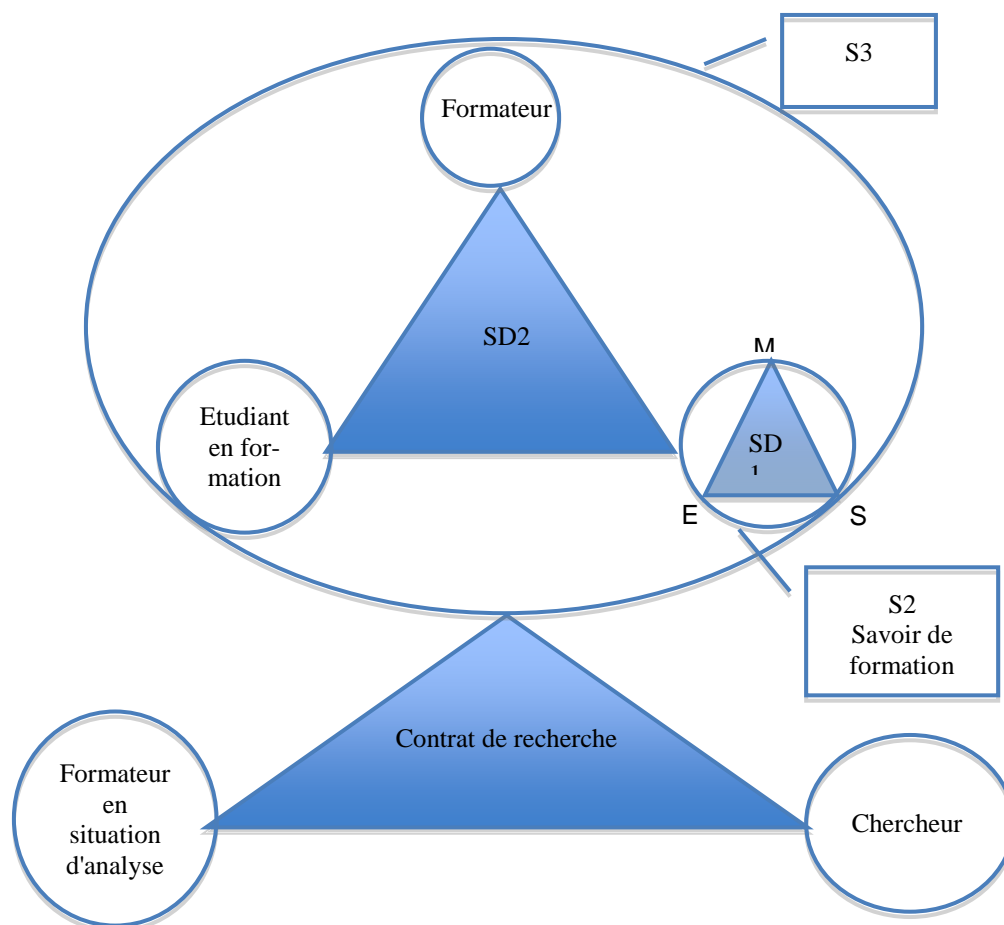


Figure 1 : Modélisation des systèmes en présence

9. Les déterminants de l'action

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons adopté à la fois la position de Habermas (1993), qui associe l'action à l'intentionnalité, c'est-à-dire à son caractère subjectif, et celle de Friedrich (2001) pour qui le lien entre l'intention et l'action n'apparaît pas dans le déroulement de l'action elle-même ; « il est chaque fois à reconstruire à partir de la connaissance a priori et a posteriori des intentions » (p.96). D'autre part, partant de l'idée que le formateur se trouve être partie prenante d'une action didactique conjointe avec ses étudiants, à l'instar du professeur avec ses élèves, nous avons emprunté à Sensevy (2007) les trois systèmes de descripteurs qui permettent de caractériser les jeux d'apprentissage. Si le premier système traite du jeu réel, c'est-à-dire comment les transactions didactiques sont réalisées avec les élèves, le deuxième se centre sur

la conception de l'activité de l'enseignant, soit comment il envisage de construire le jeu à travers les tâches qui seront proposées aux élèves.

Cependant, nous nous sommes intéressés ici plus particulièrement au troisième système, qui cible «les déterminants généraux de l'activité de l'enseignant, qui borne son action par des ensembles de contraintes et de ressources, ou qui sont le fruit de la théorie générale de la connaissance, en grande partie implicite, que ses conduites semblent révéler, et qui semblent mieux faire comprendre celles-ci» (Sensevy, 2007, p.44), et qu'il s'agit de déplacer au niveau du formateur. Autrement dit, nous avons cherché à mettre en évidence, à travers les discours des formateurs, ce qui se trouve être en amont de leur action à partir de la modélisation du système de formation; ces différents éléments devraient ainsi participer à la mise en évidence de caractéristiques du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) du formateur.

10. Méthodologie

Nous avons donc choisi d'effectuer avec chaque formateur à la fois un entretien *ante* au processus d'action et une séance d'analyse croisée *a posteriori*, inspirée du modèle d'auto-confrontation proposé par Clot et Faïta (2000). Les cours des deux formateurs ont été filmés. Chacun d'eux a ensuite eu tout loisir en privé de visionner son propre cours ainsi que celui de son collègue, et de pointer les passages des cours pour lesquels il souhaitait ouvrir la discussion.

Les deux séances d'analyse croisée ont été enregistrées et transcrites, ainsi que les séquences sélectionnées par chacun des formateurs.

S'agissant de l'approche clinique/expérimental, Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) décrivent deux phases, caractéristiques de cette approche :

La collection des traces et la mise en archive. « Le dispositif de production de traces comprend à la fois l'observation des activités et donc du cours des actions (le système didactique en fonctionnement), mais aussi le récit (enregistré) anticipateur ou/et évocateur d'acteurs autorisés (participants, voire témoins oculaires des événements) » (p. 241).

Le traitement des traces et l'explication/compréhension des phénomènes. « Ces différentes pièces correspondent à des choix préalables concernant les objets à prendre en considération à la fois lors du cours d'actions et lors des phases de récit. Les observables ainsi collectionnés sont à rapporter à leurs conditions de production, c'est-à-dire en l'occurrence au dispositif de recherche » (p. 241).

Nous nous sommes également appuyés sur une méthode d'analyse proposée par Leutenegger (2003) et fondée sur la mise en correspondance des différentes parties du corpus, créé à partir de la démarche clinique et expérimentale, et qui explore deux zones principales :

- L'analyse **interne**, susceptible de fournir des informations issues directement du cours observé et filmé, puis retranscrit.

- L'analyse **externe**, qui va permettre de recueillir de précieux renseignements, sous la forme d'enregistrements

Ici, les analyses croisées contribuent de manière décisive à l'analyse externe, car elles donnent accès aux déterminants de l'action, peu visibles à travers les informations issues du cours filmé ou des entretiens *ante*.

La mise en correspondance de l'ensemble des traces (Leutenegger, 2009) permet de situer le discours des formateurs en recourant à différentes théories didactiques telles que la transposition didactique (Chevallard, 1991), la théorie des situations (Brousseau, 1998), le modèle de l'action didactique du professeur (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensevy, 2007).

11. Résultats

Les extraits de protocoles ci-dessous sont tous issus des auto-confrontations croisées; ils ont été retenus de par leur caractère *remarquable*, mais sans qu'ils aient nécessairement fait l'objet d'un consensus explicite de la part des deux formateurs.

Savoirs de référence et transposition didactique

Lea et Max sont unanimes pour affirmer que les étudiants ont de sérieuses lacunes au niveau des savoirs de référence, ce qui se révèle être un obstacle majeur d'un point de vue de la transposition didactique et, donc, de leur transformation en savoir à enseigner. Considéré comme un déterminant essentiel à leurs yeux, voire un préalable à la réalisation des objectifs de formation, il apparaît à de nombreuses reprises durant les auto-confrontations croisées, et se trouve également validé à travers l'analyse des vidéos des séminaires.

Pour surmonter l'obstacle, Max va mettre les étudiants en position d'élèves aux prises avec des activités proposées dans le manuel scolaire, déclenchant ainsi un double contrat qui va durer l'essentiel du séminaire.

Max *Ouais /// alors le but de la leçon / c'est de parler de la conceptualisation donc les savoirs géographiques / mais / pour parler de la conceptualisation bin il faut effectivement qu'il y ait une problématisation qu'il y ait une question je peux pas introduire les notions les concepts s'il y a pas de questionnement implicite là-dedans [...]*

Max *c'est qu'ils puissent savoir / ce que l'activité ou ce que les activités amènent en terme de construction ou d'apprentissage et puis de construction d'un raisonnement géographique cohérent [...]*

Max *pourquoi parce que les notions ils les maîtrisent pas / ils maîtrisent pas le vocabulaire en lien avec les types de document ils savent pas ce que c'est qu'une photographie aérienne verticale oblique hein une photographie au sol / ils savent pas forcément la différence entre un plan d'aménagement et puis une carte topographique / hein donc / tu vois l'idée c'est de travailler sur ces notions avec eux / pour qu'ils puissent après maîtriser ce vocabulaire de base [...]*

Max *pour pouvoir conceptualiser une séquence d'enseignement-apprentissage, il faut que [les étudiants] maîtrisent ces quelques contenus géographiques de base*

Cependant, le recours, en formation, à des activités d'élèves est aussi l'occasion de montrer la rupture épistémique entre la géographie que les étudiants ont étudiée durant leur scolarité et «ce qui se fait» actuellement:

Max *Mais tu vois déjà / pour eux / ce qu'on fait là c'est pas forcément un objet / de savoir / géographique // pour eux la géo c'est pas ça / à priori / c'est de décrire / d'établir une nomenclature pour beaucoup et là bin à mon avis ils découvrent une autre manière de faire de la géographie et puis peu importe qu'ils aient de la facilité ou pas / mais ce qui est important c'est qu'ils puissent se poser ce genre de questions-là et poser à leurs élèves*

L'une des conséquences principales de la nécessité de pallier aux difficultés liées aux savoirs de référence se déploie sur le choix des contenus de formation. En effet, on assiste à des hésitations mésogénétiques et des tensions chronogénétiques entre savoirs à enseigner et leur didactisation :

Max *j'ai l'impression qu'on est tout le temps en train de courir deux lièvres à la fois / c'est / c'est ouais justement leur montrer qu'il y a des notions / des contenus scientifiques de base / et puis tant qu'on maîtrise pas ça bin c'est difficile de faire de la didactique*

Lea *C'est pareil en histoire biblique*

Pourtant, les deux formateurs ne sont pas logés à la même enseigne quant à la gestion de leurs savoirs de référence respectifs, selon les caractéristiques des notes méthodologiques à l'usage de l'enseignant, auxquelles il est possible de renvoyer les étudiants. Ceci permet sans doute de comprendre et d'expliquer une partie de la spécificité du déroulement des deux séminaires :

Lea *Mais moi je sais que je peux les renvoyer à la méthodologie qui est extrêmement complète et qui apporte les contenus disciplinaires de base / ça c'est la grande force de l'histoire biblique sachant que les gens vont pas faire l'effort de faire des recherches scientifiques par eux-mêmes tout est dans la méthodologie*

Max *Alors nous pas alors*

Les théories de l'enseignement/apprentissage et de la formation

Parmi les contenus de formation, quelques éléments habituellement rattachés au (socio-)constructivisme, comme le conflit (socio-)cognitif ou la situation-problème, vont jouer un rôle central dans le déroulement des séminaires, que ce soit en lien avec CD1 ou plus spécifiquement lors de l'action conjointe avec les étudiants.

Lea *J'attendais qu'ils [les étudiants] parlent du conflit socio-cognitif en fait que l'enfant soit mis devant un conflit cognitif*

Max *le rôle de l'enseignant hein dans cette phase de mise en commun / parce que c'est une façon peu conventionnelle de faire de la géographie hein tout le monde ne travaille pas / avec une situation-problème*

Les formateurs estiment également important de faire émerger les représentations des étudiants et de favoriser chez eux le conflit cognitif :

Max *Bin je me pose la question je me dis mais qu'est-ce qui faut leur mettre entre les mains pour que vraiment on ait accès à leurs représentations // j'avais l'impression au début qu'on avait de la peine à avoir accès à leurs représentations sur la tâche [...] donc mon rôle / c'est heu de permettre la confrontation des opinions / hein donc la confrontation des différents projets de groupes / de favoriser la justification du projet / et puis si possible de susciter le conflit cognitif*

Par contre, et comme on pouvait s'y attendre, l'enseignement transmissif n'est pas le bienvenu:

Lea *s'approprier les connaissances plutôt que bêtement les transmettre [...] C'était pour faire la différence entre l'appropriation des connaissances par l'élève et puis un enseignement plus transmissif, où j'ai déjà vu, où c'est l'enseignant qui fait la théorie au tableau et puis les élèves essaient de reproduire*

Pour les formateurs, les «méthodes actives» et le cours dialogué sont des caractéristiques d'une formation réussie. Ainsi, d'un point de vue topogénétique, les étudiants doivent, d'une part, être "actifs" et, d'autre part, énoncer les bonnes réponses :

Max *Comment est-ce que tu expliques ce / comment dire / ce peu de réactions des étudiants*

Lea *Dans le cadre d'une classe je vais vraiment chercher les réponses auprès des élèves, dans le cadre d'étudiants heu adultes je trouve que c'est plus difficile de les forcer à s'exprimer, donc ça me pose plus de problèmes en fait et puis d'un autre côté bon on est toujours content d'avoir des étudiants ressource qui ont les réponses ou qui du moins en donnent*

Enfin, et surtout pour Max, l'homologie semble importante entre ce qui est théorisé en tant que savoir de formation et ce qui est pratiqué durant le séminaire :

Max *(à propos du contrat didactique) voir si dans la tâche que tu leur donnais aux étudiants tu mettais en pratique ce que tu avais vu préalablement*

Maintenir l'adhésion à CD2

Selon les formateurs, les étudiants ont besoin d'être rassurés pour qu'ils adhèrent à CD2 (évaluation du module, savoirs à enseigner "neutres" en histoire et sciences des religions, séquences d'enseignement prêtes à l'emploi en géographie) :

Max *j'ai l'impression qu'ils ont besoin de savoir aussi ce qui existe dans les manuels officiels / ou les guides méthodologiques / hein pour qu'ils se rassurent aussi*

Assurer le CD1

Mais le recours aux activités d'élèves, accompagnée d'une référence explicite aux plans d'études, permet également de gérer partiellement l'incertitude liée à la mise en œuvre du CD1 et de donner ainsi aux étudiants une certaine longueur d'avance, comme l'illustre le premier extrait ou, dans une perspective plus a-didactique dans le second, d'espérer un effet de formation plus durable :

Max *Bin / moi j'ai l'impression qu'ils attendent déjà / que le formateur présente / quand même quelques séquences quelques exemples je dirais pas des modèles mais quelques exemples auxquels on peut se rac... auxquels ils peuvent se raccrocher [...] ils ont besoin à ce stade de la formation d'avoir quelques documents d'élèves*

Max *Bin il me semble qu'en faisant ça ils se rendent compte déjà de leurs propres lacunes / et puis ils se rendent compte aussi du fait que ah ouais je peux voir des liens entre ces différents documents / donc à partir du moment où ils ont compris ça bin ils vont être sensibles à cet aspect-là et puis ils vont le travailler avec leurs élèves c'est en tout cas l'hypothèse que je fais*

Par contre, les opérations mentales du côté des élèves ne semblent pas être prioritaires et prendraient trop de temps en formation. Du coup, cet aspect du CD1 est laissé à l'entière responsabilité des étudiants à travers la réalisation des activités d'élèves proposées en séminaire :

C *Et puis on trouve des informations certes / mais / quelles opérations mentales doit faire l'élève pour trouver ces informations*

Max *Mais tu vois si je passe dessus à la vitesse grand V c'est peut-être tout simplement parce que je me dis mais / si vraiment je veux répondre à tes questions qui sont / fondamentales je suis d'accord / bin il me faut deux séances de plus*

Les contraintes institutionnelles

Un dernier élément mérite d'être mis en évidence, car il fait partie des contraintes institutionnelles et de l'interprétation qu'en font les formateurs. En effet, en raison d'une répartition équitable entre formateurs des unités de formation du module de sciences humaines, les contenus sont assurés par plusieurs formateurs.

Max *Les «caractéristiques de la tâche» c'est Lea qui s'en est occupée et puis moi j'ai pris «l'analyse a priori»*

Une telle division du travail de formation sur des objets didactiques qui se laissent difficilement désolidariser a comme conséquences que les liens entre les différents concepts sont de la responsabilité des étudiants et qu'ils sont vidés de toute consistance disciplinaire.

Le tableau ci-dessous met en correspondance différentes traces récoltées : les 5 déterminants développés plus haut, la conception de l'activité du formateur et les effets sur le jeu réel. Les deux premières colonnes sont donc le produit des auto-confrontations croisées, alors que la dernière est le résultat de l'analyse des séances des séminaires. L'élucidation de l'épistémologie pratique du formateur permet ainsi de mieux comprendre/expliciter le déroulement de l'action conjointe avec les étudiants et d'en saisir les intentions, même si celles-ci, la plupart du temps, restent inconscientes.

| Déterminants généraux | Conception de l'activité du formateur | Effets sur le jeu réel en formation |
|---|---|--|
| Les savoirs de référence ne sont pas maîtrisés | <ul style="list-style-type: none"> - Hésitations mésogénétiques et tensions chronogénétiques - Les étudiants exécutent des activités d'élève | <ul style="list-style-type: none"> - Les savoirs de référence apparaissent en filigrane - Gestion du double contrat |
| Théories de l'enseignement/apprentissage et de la formation | <ul style="list-style-type: none"> - Conflit cognitif / socio-cognitif et situation-problème - L'enseignement transmissif n'est pas le bienvenu - Travailler à partir des représentations des étudiants et susciter le conflit cognitif - Recourir à l'homologie et aux «méthodes actives» avec les étudiants | <ul style="list-style-type: none"> - Dénomination de certains termes et/ou mise en œuvre dans les séminaires (les étudiants travaillent en sous-groupes sur une situation à résoudre) |
| Le maintien de l'adhésion à CD2 | <ul style="list-style-type: none"> - Rassurer les étudiants | <ul style="list-style-type: none"> Moments consacrés à l'évaluation du module, aux savoirs à enseigner «neutres» en histoire et sciences des religions, et aux séquences d'enseignement prêtes à l'emploi en géographie |
| Assurer le CD1 | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en évidence des injonctions des plans d'études - Exemples de séquences d'enseignement/apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> - Les compétences des plans d'études font partie des exemples de séquences d'enseignement/apprentissage - Les tâches sont tirées du manuel |

| | | |
|--|--|--|
| | | - Absence d'analyse des opérations mentales |
| Les contraintes institutionnelles et leur interprétation | - Les liens entre les différents séminaires sont de la responsabilité des étudiants - Les savoirs de formation doivent être traités de manière transversale | - Absence de liens - La spécificité disciplinaire disparaît |

Tableau 1 : Déterminants, conceptions et effets

12. Conclusion

Puisque, selon eux, les étudiants ne maîtrisent ni les savoirs de référence, ni, à fortiori, les savoirs à enseigner, les formateurs recourent à (ou cautionnent) des activités d'élèves qu'ils font jouer aux étudiants et qu'ils légitiment sur la base des compétences disciplinaires telles que déclinées dans les plans d'étude scolaires. Par la même occasion, en faisant visiter aux étudiants, sans trop de détour, les savoirs à enseigner, ils espèrent assurer, par la même occasion, l'essentiel d'un CD1 qu'ils ne peuvent contrôler directement. Mais à y regarder de plus près, les étudiants, en exécutant ces tâches nécessairement à leur propre niveau, ne saisissent les obstacles et les difficultés des élèves que de manière contingente, puisque les opérations mentales qui leur sont intimement liées ne font pas partie des contenus de formation. L'étudiant risque donc de ne retenir des tâches et activités que les règles du jeu qui, si elles permettent de faire jouer, ne garantissent en rien qu'elles feront gagner.

Un second élément majeur concerne la confusion que crée la contrainte institutionnelle qui demande un partage des tâches, par des formateurs différents, sur des objets de formation tels que "analyse a priori" et "tâche". En ne faisant pas fonctionner ces objets sur leur propres savoirs disciplinaires, Max et Lea produisent une sorte de scission : d'un côté des contenus scolaires (S1) qui sont spécifiques, et de l'autre des contenus de formation (S2) qui prennent des formes générales (et non génériques) et sont détachés des S1. Sans même s'en rendre compte, Max et Lea participent ainsi à une juxtaposition des savoirs de formation.

13. Références bibliographiques

- Bronckart et Groupe LAF (Ed) (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Cahiers de la Section des sciences de l'Education, 103.
- Brousseau, G. (1998).. Théorie des situations didactiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11, 2-3, 167-210. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985 et rééd. augmentée 1991). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9-37, 39-48 & 199-233. Grenoble: La pensée sauvage.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, 1, 83-94.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-112). J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds). Bruxelles : De Boeck Université.
- Go, H. L. (2007). La question des gestes professionnels «experts» : identifier, analyser et garder la trace de dispositifs et gestes professionnels experts, dans l'optique de la formation professionnelle (initiale et

- continue). Colloque «Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?» Mai 2007 – Arras.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1 (3), 47-69.
- Habermas, J. (1993). Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et monde vécu. In J. Habermas, *La pensée postmétaphysique : essais philosophiques* (R. Rochlitz, trad., 65-104). Paris : Armand Colin.
- Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. In *Bulletin de psychologie, juillet-août 2003*. Université de Genève : FPSE
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Pour une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire*. Berne : Peter Lang. Coll. Exploration.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. In F. Mehran, C. Ronvaux & S. Vanhulle. (Eds) *Alternances en formation* (pp. 67-82). Bruxelles : De Boeck Raisons Educatives.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe de l'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Mehran, C. Ronvaux & S. Vanhulle. (Eds) *Alternances en formation* (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck Raisons Educatives.
- Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education permanente*, 111, 33-54.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perréard Vité, A. et Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Mehran, C. Ronvaux & S. Vanhulle. (Eds) *Alternances en formation* (pp. 121-142). Bruxelles : De Boeck Raisons Educatives.
- Rogalski, J. (2000). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Apport des concepts et méthodes de psychologie ergonomique pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. Actes du XXVII Colloque COPILEREM (pp 45-66). Limoges : IREM.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle: une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitivist» en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1 (2), 103-120. <http://www.activites.org>.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (dir.) (1995) Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle, *Education Permanente*, n° 123-2.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-252). Bruxelles: De Boeck Raisons éducatives.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Didactique. In A. Van Zanten (Ed.). *Dictionnaire de l'éducation* (pp 129-133). Paris : PUF.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherche en didactique des mathématiques*, 20 (3), 263-304.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. La lettre de l'AIRDF, 36, 4-6. Namur : AIRDF.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (dir), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2008). Didactique comparée, didactique générale. In A. Van Zanten (Ed.) *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 133-136). Paris : PUF.
- Vanhulle, S., Mehran, F. & Ronvaux, C. (2007). Du principe de l'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Mehran, C. Ronvaux & S. Vanhulle. (Eds) *Alternances en formation* (pp. 7-46). Bruxelles : De Boeck Raisons Educatives.