

**Une approche centrée sur l'activité d'un formateur
d'enseignants : réflexions à propos d'un « entretien en dyade »**
**An approach focused on the activities of a supervising teacher:
reflections on a “dyad interview”**
**Un enfoque centrado en la actividad de un formador de
maestros : reflexiones en torno a una « entrevista en díada »**

Françoise Pasche Gossin

Volume 38, Number 2, Fall 2010

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères
théoriques et méthodologiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1002161ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1002161ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pasche Gossin, F. (2010). Une approche centrée sur l'activité d'un formateur
d'enseignants : réflexions à propos d'un « entretien en dyade ». *Éducation et
francophonie*, 38(2), 6–20. <https://doi.org/10.7202/1002161ar>

Article abstract

The question of work-study programs and ways to foster a direct link to the reality of the teaching profession are currently of interest to education trainers and researchers. Several studies questioned supervising teachers on their ideas of work-study practices, but we do not know much about their actual classroom activities. In this article, we pay special attention to a supervising teacher's interactions with a student-teacher during a dyad interview. This training session takes place during a practicum, and focuses on activities the student-teacher leads in the classroom. The purpose is to have the student-teacher acquire the professional knowledge required by the training institution, while also satisfying the production needs of the classroom. Our investigation methods are based on observing the supervising teacher's activities, and on the simple self-confrontation interview that corresponds to the description of the trainer's commitment to his own action. The results reveal a few resource and skill categories the supervising teacher uses to elicit an experiential narrative, allowing the student-teacher to describe his practices and therefore better understand them, change them, and increase his capacity for reflection and professionalism.

Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants : réflexions à propos d'un « entretien en dyade »

Françoise PASCHE GOSSIN

Haute École pédagogique de Berne, Suisse

RÉSUMÉ

La question de la formation en alternance et des dispositifs mis en œuvre pour favoriser un lien direct avec la réalité de la profession d'enseignant ou d'enseignante interpelle actuellement les formateurs et les chercheurs en éducation. Plusieurs recherches ont permis d'étudier les représentations des formateurs et des formatrices à propos de pratiques articulant « travail et formation », mais on connaît peu l'activité réelle de ces derniers dans le cadre de ces espaces de travail. Dans cet article, nous portons une attention particulière à l'activité d'un formateur de terrain en interaction avec un formé lors d'un entretien en dyade. Cette pratique de formation se déroule sur le terrain de stage et repose sur les activités menées en classe par le stagiaire. Elle a pour fonction de faire acquérir au stagiaire les savoirs professionnels convenus avec l'établissement de formation tout en tenant compte des nécessités de production de la classe. Nos méthodes d'investigation reposent, d'une part, sur l'observation de l'activité du formateur et, d'autre part, sur l'entretien d'autoconfrontation simple qui correspond à la mise en histoire de l'engagement du formateur sur sa propre action. Les résultats relèvent quelques catégories de ressources et de compétences

mobilisées par le formateur de terrain pour faire émerger une narration expérientielle permettant au formé de décrire ses pratiques et ainsi de mieux les comprendre, de les changer et d'accroître sa capacité réflexive et sa professionnalité.

ABSTRACT

An approach focused on the activities of a supervising teacher: reflections on a “dyad interview”

Françoise PASCHE GOSSIN
Haute école pédagogique de Berne francophone, Jura and Neuchâtel (HEP-BEJUNE)
Switzerland

The question of work-study programs and ways to foster a direct link to the reality of the teaching profession are currently of interest to education trainers and researchers. Several studies questioned supervising teachers on their ideas of work-study practices, but we do not know much about their actual classroom activities. In this article, we pay special attention to a supervising teacher's interactions with a student-teacher during a dyad interview. This training session takes place during a practicum, and focuses on activities the student-teacher leads in the classroom. The purpose is to have the student-teacher acquire the professional knowledge required by the training institution, while also satisfying the production needs of the classroom. Our investigation methods are based on observing the supervising teacher's activities, and on the simple self-confrontation interview that corresponds to the description of the trainer's commitment to his own action. The results reveal a few resource and skill categories the supervising teacher uses to elicit an experiential narrative, allowing the student-teacher to describe his practices and therefore better understand them, change them, and increase his capacity for reflection and professionalism.

RESUMEN

Un enfoque centrado en la actividad de un formador de maestros : reflexiones en torno a una « entrevista en diada »

Françoise PASCHE GOSSIN
Escuela superior de pedagogía de Berna francófona, Jura y Neuchâtel, (HEP-BEJUNE) Suiza

La cuestión de la formación en alternancia y de los dispositivos movilizados para favorecer una relación directa con la realidad de la profesión de los maestros y las maestras interpela actualmente a los formadores y a los investigadores en educación. Varias investigaciones han permitido estudiar las representaciones de los

formadores y formadoras de las prácticas que articulan «trabajo y formación», pero la actividad real de estos últimos en el marco de esos espacios de trabajo es poco conocida. En este artículo, nos ocupamos muy especialmente de la actividad de un formador práctico en interacción con un aprendiz durante una entrevista en díada. Esta formación se realiza durante el periodo de práctica y se apoya en las actividades realizadas en clase por el practicante. La función de este tipo de actividad es facilitar la adquisición de los saberes profesionales identificados por la institución formadora teniendo en cuenta las necesidades productivas de la clase. Nuestros métodos de investigación se apoyan, por una parte, en la observación de las actividades del formador y por otra parte, en las entrevistas de auto-confrontación simple que corresponde con la narración del compromiso del formador sobre su propia acción. Los resultados muestran las categorías de recursos y de competencias movilizadas por el formador práctico para facilitar el surgimiento de una narración experiencial que permite al discípulo describir sus propias prácticas y así comprenderlas más cabalmente, cambiarlas y acrecentar su capacidad reflexiva y su profesionalidad.

Introduction

Pour qu'une formation en alternance soit efficace, il ne suffit pas que le stage soit bien préparé, organisé, réalisé, suivi ni que les contenus des cours en institut de formation soient bien pensés et structurés. Il faut également prévoir différents espaces d'exploitation du stage, que nous appellerons «*pratiques de formation*», dont le but est de permettre aux étudiants de se distancier de leur vécu, de réfléchir à leurs expériences, de mobiliser des savoirs et de les analyser en présence d'un groupe de pairs ou d'un ou de plusieurs formateurs, et ce, à des moments différents (pendant et après le stage). Or, les espaces de travail qui articulent «travail et formation» et qui associent plus ou moins les formateurs du terrain et ceux de l'établissement de formation, tout en permettant aux apprenants en alternance de faire des liens entre deux mondes (le travail et la formation) ainsi que de relier et d'intégrer différents types de savoirs dans la perspective d'un développement de leurs compétences professionnelles, sont peu analysés.

Problématique

Les travaux rapportés et analysés ci-après font partie d'une recherche plus vaste – en sciences de l'éducation – qui tente de promouvoir l'activité des formateurs d'enseignants et de reconnaître leur travail dans un dispositif d'alternance mis en place dans une haute école pédagogique et plus spécifiquement en formation initiale *pré-scolaire-primaire*. Particulièrement sensible aux pratiques de formation permettant

Il ne s'agit pas de juger de la qualité des pratiques de formation mises en œuvre par les formateurs, mais de nous efforcer d'analyser le travail réel tel que les formateurs eux-mêmes l'exercent et lui donnent du sens.

aux étudiants stagiaires d'articuler «travail et formation», notre objectif consiste à saisir quelles sont les ressources et les compétences que les formateurs d'enseignants en interaction avec des étudiants stagiaires mobilisent dans des pratiques de formation en alternance et à comprendre en quoi les interactions verbales entre ces acteurs contribuent à cette mobilisation. En ce sens, nous nous intéressons à l'activité des formateurs d'enseignants, aux interactions et au dispositif d'alternance dans un système de formation dit professionnalisant. La problématique est donc, d'une part, de comprendre comment se mettent en scènes diverses pratiques de formation en alternance et, d'autre part, de définir les ressources et les stratégies des formateurs d'enseignants (formateurs de terrain et formateurs de l'établissement de formation) engagés dans un contexte de travail collectif. Notre position à l'égard de la compétence est fortement orientée vers le mouvement qui affirme le primat de l'activité collective humaine sans toutefois ignorer les personnes. Seule une analyse du travail des stratégies utilisées par les formateurs permet de rendre compte des compétences mobilisées. En fait, cela revient à dire que la notion de compétence est indissociable de l'action, qu'elle se définit en fonction de l'activité et de ses caractéristiques, selon le contexte de travail et l'analyse des tâches et qu'elle se situe à l'intérieur de l'agir. Notre démarche est donc liée à l'agir des formateurs d'enseignants comme un objet légitime de recherche. Il ne s'agit pas de juger de la qualité des pratiques de formation mises en œuvre par les formateurs, mais de nous efforcer d'analyser le travail réel tel que les formateurs eux-mêmes l'exercent et lui donnent du sens.

Cet article porte une attention particulière à l'activité d'un formateur en établissement (formateur de terrain) en interaction avec un formé lors d'un entretien en dyade, l'activité étant ce que mobilise l'opérateur pour faire son travail. L'entretien se déroule sur le terrain de stage et repose sur les activités menées en classe par le stagiaire. Dans ce texte, nous accordons également de l'importance aux repères théoriques et méthodologiques ainsi qu'au regard critique qui s'y rapporte.

Cadre théorique

Pour comprendre et saisir l'activité effective des formateurs, nous abordons ces questions à partir du point de vue des sciences du travail et des sciences de la formation et plus particulièrement du champ de *l'analyse de l'activité*. Ce concept d'activité constitue pour plusieurs chercheurs (Barbier et Durand, 2003; Bronckart, 2004; Durand et Plazaola Giger, 2007; Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2008) une entrée privilégiée pour aborder des questions de formation professionnelle en alternance et plus particulièrement de formation des enseignants. Choisir l'entrée par l'activité, c'est s'engager à repérer certains courants se situant eux-mêmes, d'un point de vue théorique, à l'interface de plusieurs disciplines. On y trouve par exemple l'ergonomie francophone (Falzon et Teiger, 1999), la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2000), le cours d'action (Theureau, 2004), les théories de l'action (Baudouin et Friedrich, 2001), l'ergologie (Schwartz, 1997), la didactique professionnelle (Mayen, 1999; Pastré, 2002; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), la psychodynamique du travail (Dejours,

1993). Ces champs de recherche, distincts sur le plan épistémologique, sont délibérément axés sur l'action. En ce sens, ils semblent pertinents pour comprendre et analyser l'activité du ou des formateurs en interaction avec un ou des formés. Le concept d'activité possède donc des liens multiples avec ces différents courants, lesquels entretiennent des relations d'interdépendance et présentent des points communs que nous tenterons dans ce texte de mettre en évidence tout en y apportant un point de vue critique.

Démarche méthodologique

Ainsi, notre méthode de collecte de données consiste à croiser et articuler les traces des activités issues de données de l'observation de travail réel avec les verbalisations issues de données de l'autoconfrontation.

Notre démarche porte sur les courants décrits ci-dessus qui proposent également des modalités d'analyse de l'activité sur le plan méthodologique. Ainsi, notre méthode de collecte de données consiste à croiser et articuler les traces des *activités* issues de *données de l'observation* de travail réel avec les *verbalisations* issues de *données de l'autoconfrontation*¹. À cet effet, nous utilisons des enregistrements audio-vidéo, sur lesquels nous nous appuyons. Nos données sont essentiellement non paramétriques, dans la mesure où elles résultent des énoncés du sujet observé et interviewé. La démarche se veut en outre inductive et heuristique, s'inscrivant dans le courant méthodologique de la théorie fondée et visant de fait une familiarisation progressive avec la réalité et avec la construction de cette réalité par les acteurs («*grounded theory*», selon Glaser et Strauss, 1967). Ce courant repose sur le postulat selon lequel il s'agit de développer la théorie en partant des pratiques aussi bien que des représentations des acteurs, puisque ces derniers construisent leur réalité. L'approche se construit à partir d'un dialogue permanent entre l'observation des faits et une conceptualisation de la réalité (Wittorski, 1997). Il s'agit dans ce cas de *générer* des hypothèses, au lieu d'en tester avec des outils stables comme on le fait selon l'approche hypothético-déductive.

Présentation de quelques données empiriques

Définition de l'entretien en dyade

Cette pratique de formation prend la forme d'un entretien qui réunit le formateur en établissement et l'apprenant sur le terrain de stage. Le formateur en établissement est la personne qui prépare, accueille, encadre et accompagne l'étudiant dans sa classe, voire dans l'école. Il a pour fonction de faire acquérir au stagiaire les savoirs professionnels convenus avec l'établissement de formation tout en tenant compte des nécessités de production de sa classe. Pour cela, il est important qu'il s'entretienne avec l'étudiant, plusieurs fois durant le stage, après avoir prêté attention à l'activité singulière du candidat. Le cadre de l'entretien est à la fois un cadre de

1. Ce type de méthode d'«entretien d'autoconfrontation simple» (Clot, 1999; Theureau, 2002) consiste à faire réagir le formateur sur son activité à partir de l'enregistrement audio-vidéo.

coopération et de régulation, dans le sens où le formateur tente de dire le faire et l'étudiant d'apprendre à dire son faire. Le processus d'apprentissage est induit ou médiatisé au travers de la parole du formateur, laquelle peut orienter l'étudiant pour favoriser des prises d'initiatives nouvelles.

Illustration de quelques résultats

Les résultats font partie de notre corpus de données de recherche. Les quelques extraits présentés ci-dessous appartiennent à une de nos étapes d'analyse où il s'agit de confectionner des tableaux synoptiques à partir des données brutes. Ces tableaux consistent à décrire globalement le contenu des films réalisés, et plus spécifiquement à formater les données brutes en données élaborées. Les extraits sont issus d'un tableau synoptique² dans lequel est décrit – *sous forme de récit* –, d'une part, l'activité d'un formateur en établissement en interaction avec un formé lors d'un entretien en dyade (*colonne 1 : récit de l'observation*), et, d'autre part, la mise en histoire de l'engagement du formateur sur sa propre action, laquelle se réalise quelques jours plus tard (*colonne 2 : récit de l'autoconfrontation*). Nous précisons que cet entretien d'une durée de quarante-cinq minutes se déroule dans un contexte de stage de troisième et dernière année de formation préscolaire et primaire. Observons de près les jeux de cette coactivité «formateur et stagiaire» et tentons d'y saisir quelques catégories de ressources et de compétences.

La réflexivité : une posture en formation

Au cœur de cette pratique de formation se loge le concept de réflexivité qui contribue, dans le respect de certaines conditions et précautions, au développement de connaissances et de compétences professionnelles des étudiants. Le concept de «pratique réflexive» introduit par Schön (1994) sous le terme de «*reflective practice*» désigne une pratique ou encore une épistémologie de la pratique et non un discours sur la pratique. La pratique réflexive est intrinsèquement liée à l'action du sujet et au sujet qui réfléchit. Ainsi, la réflexion est intégrée dans une démarche d'action réfléchie, elle se définit comme un retour sur l'action du sujet qui pense à son action. Elle a par ailleurs une forte composante cognitive et affective.

2. Ce terme est emprunté aux travaux de L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc (2008) ainsi que de C. Ronveaux et B. Schneuwly (2007). Toutefois, nous nous en distancions dans son utilisation en raison de notre démarche qui consiste à croiser et articuler des traces d'activité avec des traces de verbalisation des formateurs. Ce tableau vise une description globale des tâches au moyen de quelques catégories naturelles : temporalité et récit de l'activité.

Durée :
0 min 58 s –
7 min 36 s

Récit de l'observation

FEE (le formateur en établissement) demande à la stagiaire : *Qu'est-ce qui s'est passé ce matin?*

STA (la stagiaire) relate sa matinée et décrit un événement important de son action. Il s'agit de la relation avec un élève et du regard des autres lorsqu'elle a remis une mauvaise note à l'issue d'une épreuve. La stagiaire exprime son état émotionnel par rapport à ce qu'elle a dû faire et son appréhension vis-à-vis de l'évaluation. *«C'est comme si je lui disais qu'il était mauvais.»*

Elle évoque son malaise lorsqu'elle doit donner des mauvaises notes aux élèves. *«J'étais triste!»*

FEE formule une question pour aider la stagiaire à mettre des mots sur ce mal-être : *«Vous avez l'impression de vous mettre une mauvaise note à vous?»*

STA confirme et formule à son tour des questions : *«La mauvaise note vient-elle de lui ou de moi? Est-ce que j'ai été assez claire?»*

FEE explique qu'enseigner c'est accepter de sanctionner par la note et formule plusieurs questions : *«Que faire? Que dites-vous à l'élève pour l'encourager, pour l'aider à atteindre les objectifs? Avez-vous des pistes pour corriger, pour aller dans l'acceptation? Comment donner à tous l'envie d'apprendre? Que peut-on dire et faire avec ces enfants?»*

Un bref échange s'ensuit et le formateur propose de revenir sur ce point ultérieurement.

Durée :
4 min 52 s –
13 min 54 s

Récit de l'autoconfrontation

FEE précise que *l'implication de la personne et l'identification de son malaise* face à l'acte d'évaluer sont des moments essentiels. Il décrit quelques capacités de l'étudiante : *«Se regarde travailler et réfléchit, s'analyse lorsqu'elle donne un retour à l'élève.»* Il estime qu'un enseignant doit travailler sur deux axes : sur soi-même en allant dans l'acceptation de son rôle d'enseignant et sur les élèves afin de les amener vers les objectifs, tout en sachant que pour certains ce chemin est difficile. Il fait un parallèle entre enseignant-élève et formateur-stagiaire. Il parle de *l'effet miroir* et conçoit que c'est *l'isomorphisme* qu'il ne dit pas, qu'il ne met pas assez en évidence. *Il refuse de donner des trucs, des solutions ou alors les siennes, mais essaie toujours d'aider la stagiaire à trouver ses propres pistes.*

Ce faisant, pour progresser vers une pratique réflexive, l'étudiant a besoin de recevoir des rétroactions sur ses actions en classe et d'être guidé par le formateur. Or, en dehors des obstacles qu'il doit surmonter et des habiletés qu'il doit posséder pour devenir (et rester) réflexif (se centrer sur sa performance, faire preuve d'autocritique, identifier des événements, posséder un vocabulaire pour parler de son travail, se détacher de ses préconceptions, etc.), il doit également faire preuve de diplomatie et d'intelligence face à son formateur. La fonction du formateur s'inscrit dans la continuité de son expérience d'enseignant tout en étant en rupture, car il s'agit de renoncer à enseigner au stagiaire pour plutôt le former. L'enjeu est de développer un professionnalisme chez le stagiaire en le faisant verbaliser et prendre conscience des principes qui guident son action. Cette posture du formateur considère que l'action professionnelle détient des savoirs, mais que l'acte de se former ne peut que se réaliser dans un espace de liberté propre à l'apprenant.

L'évaluation : une double fonction

Arrêtons-nous un moment sur la question de la compétence évaluative du formateur, laquelle est cruciale dans la dynamique d'un entretien en dyade.

Durée :
7 min 37 s –
10 min 17 s

Récit de l'observation

FEE propose à la stagiaire de revenir sur les points positifs de la matinée.
STA énumère la leçon d'éthique et l'écart entre ce qu'elle avait prévu et le déroulement de la leçon. « *J'ai bien aimé la leçon d'éthique même si elle ne s'est pas déroulée comme prévu.* » Elle précise qu'elle n'a perçu aucun signe d'inattention durant la conversation engagée avec les élèves, mais qu'une prochaine fois il faudrait structurer davantage.
FEE acquiesce et demande à la stagiaire de signaler d'autres points positifs.
STA parle des contes inventés et racontés par les élèves.
FEE demande s'il s'agit bien de contes.
STA énumère les caractéristiques du conte et répond par l'affirmative.

Durée :
13 min 55 s –
26 min 5 s

Récit de l'autoconfrontation

FEE précise *l'importance du regard extérieur* et de la *formulation* par ce dernier des *points positifs*. Il évoque également la *fragilité des jeunes*, le fait qu'ils soient vite déstabilisés, d'où l'impact des rétroactions positives sur le sujet. Dire ce qui va est important. Cela permet ensuite de mentionner des *points à améliorer*. C'est mettre en mots des éléments concrets et positifs de ce qu'elle fait et verbaliser sur des éléments à améliorer. Ce n'est pas parler globalement de façon confuse ou diffuse, mais préciser ce qu'elle fait.

	FEE approuve et demande à la stagiaire de mentionner d'autres points positifs. STA hésite et ne sait plus que répondre.	
Durée : 23 min 21 s – 25 min 8 s	FEE propose de passer au bilan à mi-stage. Il valide le stage à partir des éléments en sa possession et anticipe sur l'avenir. Il construit son argumentation sur des aspects tant didactiques, relationnels que personnels. Il inscrit les tentatives du stagiaire dans une perspective à long terme et d'une manière positive. Ces commentaires donnent à penser que la stagiaire est sur la bonne voie.	Durée : 42 min 14 s – 46 min 29 s
		FEE estime important que la stagiaire fixe ce qu'elle a appris ou pense avoir appris. L'hypothèse est que la stagiaire vit tellement de choses dans un stage qu'a posteriori elle ne se rend pas compte de tout ce qu'elle a construit. Il est important de passer par une phase d'écriture où la stagiaire travaille autrement que par l'expression orale.

Le formateur mobilise la fonction formative dans l'idée d'aider le ou la stagiaire à progresser vers une meilleure maîtrise de ses actions en classe en déclenchant un travail de réparation des difficultés relevées. Il saisit la fonction sommative de l'évaluation lorsqu'il sanctionne le travail de l'étudiant en statuant sur les compétences du stagiaire dans une visée de certification du stage accompli. L'évaluation de l'action – dans le cas de figure exposé ci-dessus – intervient essentiellement comme un processus de rétroaction dont le but est de fournir un *feedback* sur la maîtrise ou non de situations auxquelles le stagiaire est confronté. La fonction formative est bien mise en exergue, car il est question que l'évaluation, à mi-stage, s'envisage comme une progression et comme la possibilité de formuler des attentes ou des besoins de formation. Il s'agit d'évaluer les effets de l'action, et plus particulièrement de saisir les éléments du processus, afin de réajuster l'action en cours de façon opportune. Dans ce cas, le formateur souhaite que la stagiaire soit associée pleinement au processus et, de ce fait, il demande à cette dernière qu'elle énumère dans un premier temps les éléments positifs de sa pratique et dans un deuxième temps les points faibles qui seront à améliorer (autoévaluation). Cette phase appelée également « *diagnostic* » par Pelpel (1996) apparaît comme un moment fort et fondateur du contrat de formation, lequel repose sur une relation de confiance ainsi que sur des attitudes d'accueil, d'écoute, de respect et d'ouverture de la part du formateur.

L'articulation « théorie-pratique » : mise en scène de savoirs multiples

Notons que l'équilibre se réalise lorsque, d'un côté, les savoirs d'expérience issus du terrain sont capitalisés et interrogés à la lumière des savoirs savants et que d'un autre côté, les savoirs issus des didactiques et des sciences de l'éducation sont interrogés à la lumière de l'activité réelle. Savoir articuler divers savoirs est une compétence à prendre en considération. Les extraits ci-dessous vont dans ce sens.

Durée : **Récit de l'observation**

25 min 9 s –
27 min 48 s

FEE propose à la stagiaire de faire des liens théorie-pratique et de les formuler avant le lundi suivant. Il pose à cet égard plusieurs questions du type : « *Qu'est-ce qui a changé? Quel est votre bilan à mi-stage? Où en êtes-vous? Qu'est-ce que vous avez appris? Quelles sont vos satisfactions? Quels liens faites-vous entre votre institution et le terrain?* »

Durée :
35 min 50 s –
41 min 5 s

FEE contraint la stagiaire à exprimer son rapport au savoir et l'amène à expliciter le lien avec la discipline.

STA s'attache à la définition des objectifs; elle insiste sur la nécessité de donner un rythme à son enseignement et de veiller à que tous les élèves comprennent; elle commente le concept de différenciation; elle met l'accent sur l'importance de faire attention aux visuels et aux auditifs.

Durée : **Récit de l'autoconfrontation**

46 min 30 s –
52 min 15 s

FEE évoque l'articulation théorie-pratique et l'importance de faire, créer ou susciter des liens pour la stagiaire. C'est-à-dire ce qui peut exister entre ce qui se fait à l'institut de formation et ce qui se fait en pratique. Il souhaite *donner quittance* à l'institut de formation, favoriser les liens théorie-pratique, susciter la réflexion entre ce qui se passe dans deux lieux différents. Ce qui se fait en institut de formation contraint à la réflexion qui a une incidence directe sur la pratique. Il estime que, pour *œuvrer à une cohérence de la formation*, le formateur doit soutenir et défendre ce qui se fait en institut de formation. Il s'agit de *recentrer vers la réflexion l'étudiant qui souhaite être dans le concret*. C'est un *va-et-vient continu*. Ce que la stagiaire fait en classe a une *justification théorique*.

Dans le cas ci-dessus, le formateur amène la stagiaire à expliciter son rapport au savoir et son rapport au domaine disciplinaire. L'articulation de différents savoirs, qui reposent sur des expériences d'enseignement, contribue à donner du sens à ceux qui se forment. La tendance est de relier la pratique professionnelle décrite par le stagiaire à des éléments théoriques vus en cours. Toutefois, l'entrée par les savoirs d'expérience serait davantage utilisée par le formateur lorsqu'il encourage la stagiaire, à partir de sa pratique, à prendre conscience des principes qui guident son action, à les valider ou à lui proposer d'autres façons de «faire» à partir de ses propres expériences. Dans ce cas, la tendance est de relier la pratique professionnelle décrite par la stagiaire à des principes, des gestes professionnels qui ont fait leur preuve avec les années d'expérience professionnelle. Les intentions seraient, d'une part, de transférer les concepts issus des didactiques et des sciences de l'éducation dans les pratiques pour organiser l'agir professionnel et, d'autre part, de formaliser les principes et gestes professionnels afin d'élargir le registre des réponses possibles mais aussi d'aider à la construction de la professionnalité. Le formateur dans notre exemple ci-dessus va dans ce sens lorsqu'il demande à la stagiaire de se positionner sur cette

articulation et de passer par une phase d'écriture afin de formaliser les liens entre le terrain et l'établissement de formation.

Regard critique sur quelques repères théoriques et méthodologiques

Notre démarche est de revenir dans cette section sur une discussion du cadre théorique et des méthodes, à la lumière de l'analyse empirique qui précède.

Enjeux théoriques

Nous aimerions, ci-après, mettre en exergue quelques repères et points communs majeurs portant sur l'activité. Tout d'abord, tous les courants théoriques mentionnés dans notre cadre conceptuel affirment le *primat du terrain* et s'efforcent de rendre compte de l'activité réelle des acteurs, en révélant ce qu'ils mobilisent de leur psychisme, de leur affectivité et de leur intelligence pour répondre aux exigences de la tâche. Ils cherchent également, en collaboration avec les acteurs, à dire le sens que ces derniers attribuent à ce qu'ils font. Le statut des acteurs vivant des situations de travail représente une dimension clé dans ces courants. Comme autre point commun, nous pouvons relever une certaine *opacité de l'activité de travail*. Les travaux de Schön (1994) et de Vermersch (1994) vont dans ce sens et tendent à démontrer que l'activité de travail est un objet complexe et que les sujets agissant sur le terrain ont bien de la difficulté à mettre en mots ce qu'ils font. Verbaliser est difficile pour tous, d'autant plus que l'action se déroule dans un contexte où le sujet ne disposera pas toujours de tous les éléments de décision nécessaires.

Dans tous ces courants, on reconnaît l'importance d'interpeller les savoirs savants et les savoirs d'expérience à la lumière des pratiques et de relever les écarts existant entre le *travail prescrit* et le *travail réel*. De nombreux travaux attestent leurs usages et leurs intentions (Barbier, 1996; Jobert, 1999; Pastré, 2002; Vergnaud, 1996). Ils relèvent l'écart entre la tâche et l'activité, et mettent l'accent sur l'ensemble des différences existant entre le travail prescrit et le travail réel. Il s'agit de distinguer ce qui est prescrit de ce qui est réellement mis en œuvre en situation (activité). Selon cette idée, il convient de distinguer l'activité du formateur et la tâche prescrite du formateur. L'activité se réalise dans un contexte situé, dans des conditions réelles (*ce qui se fait = travail réel*), alors que la tâche est plus ou moins décrite et prescrite (*ce que doit être le travail = travail prescrit*). En dernier lieu, les tenants de ces courants pensent – du moins la plupart d'entre eux – qu'il existe une forte corrélation entre *travail* et *langage* dans la majorité des environnements professionnels. Pour notre part, nous adhérons à l'idée exprimée par Filliettaz et al. (2008) selon laquelle «la construction des compétences professionnelles ne s'érige pas en dehors du langage mais l'implique au contraire fortement» (p. 53). Dans notre contexte, le langage est un moyen de formation, dans le sens qu'il est indispensable à l'effectuation des activités de travail et va même jusqu'à en être constitutif. Nous rejoignons la formule de Vygotski (1985) selon laquelle la pensée se réalise dans le langage. Toute mise en

Tout d'abord, tous les courants théoriques mentionnés dans notre cadre conceptuel affirment le *primat du terrain* et s'efforcent de rendre compte de l'activité réelle des acteurs, en révélant ce qu'ils mobilisent de leur psychisme, de leur affectivité et de leur intelligence pour répondre aux exigences de la tâche.

mots est toujours adressée à quelqu'un et le discours produit résulte de la manière même dont l'autre interroge ou oriente. La notion d'interaction consiste donc à établir entre des partenaires des accords incessants, multiples et, si possible, porteurs sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils sont (Traverso, 1999).

Enjeux méthodologiques

Quant à l'analyse des données, nous affirmons notre attachement à la *grounded theory*, qui fait une large place aux données émergentes du terrain d'étude. L'analyse a débuté dès que les premiers matériaux ont été rassemblés dans la perspective de l'utiliser pour orienter les observations et les autoconfrontations. Le codage qualitatif s'est fait à partir d'événements repérés et étiquetés, puis regroupés en catégories. Les éléments qui ressortent de ce travail sont de considérer que l'activité du formateur est dirigée vers diverses dimensions, telles que la dimension réflexive, évaluative et l'articulation théorie-pratique. À ce stade, il s'agira de descendre vers un grain d'analyse plus fin. Notre travail est tenu par une forte conviction : les formateurs et les étudiants stagiaires interagissent dans un contexte situé dans le sens où toute mise en mots est toujours adressée à quelqu'un et où le discours produit résulte de la manière même dont l'autre interroge ou oriente. Autrement dit, les ressources et stratégies mobilisées par les uns et les autres émergent des interactions négociées entre les acteurs. L'analyse des interactions verbales nous intéresse tout particulièrement.

Du point de vue des méthodes, nous pouvons apporter les réflexions suivantes. Le premier type de méthode – « *observation des activités* » – appréhende dans sa totalité l'activité dans une visée descriptive et compréhensive. L'analyse est spontanée, elle n'est pas structurée par un cadre fixé préalablement, mais elle se construit au cours du déroulement de l'action. Cette démarche emprunte les apports d'une *approche ethnographique* de l'organisation des situations et des processus de formation. Selon Laplantine (1996), il s'agit d'« une activité à la fois linguistique et visuelle, une expérience du voir qui tente d'élaborer un savoir (anthropologie) en faisant sans cesse retour au voir », autrement dit il s'agit de nous intéresser à ce que *font* les formateurs, en récoltant des traces des activités des formateurs (enregistrements audio-vidéo). Cette démarche a permis d'accéder aux opérations et actions mises en œuvre et produites par les formateurs et elle a donné des informations sur le processus. Le deuxième type de méthode – « *entretien d'autoconfrontation simple* » (Clot, 2001; Theureau, 2002) – correspond à la mise en histoire de l'engagement de chacun au cours de son action. Le principe a consisté à faire réagir les formateurs sur leur activité en autoconfrontation. Cet entretien ne se voulait pas un discours général sur la pratique du formateur, ni une autoanalyse de type autoscopie. Il a plutôt consisté à favoriser un retour réflexif sur sa propre action à partir de plusieurs épisodes filmiques choisis par le chercheur. Ce choix, imposé, peut être critiqué, mais nous avons fait attention de laisser le formateur visionner d'autres passages s'il le souhaitait. Le but était alors de mettre à jour les « détails du métier » (Clot, 1999) et de laisser les formateurs expliquer la logique des faits et gestes. C'est un des intérêts des analyses *ex post*, qui permettent de se tourner vers le passé en fournissant des explications sur des événements produits.

Conclusion

Cet article a non seulement été l'occasion d'illustrer quelques données empiriques et de présenter quelques résultats de recherche dont la démarche d'analyse est en cours, mais il a suscité une réflexion sur les enjeux théoriques et méthodologiques. À ce stade de la réflexion, nous pouvons affirmer que cet entretien en dyade offre un potentiel réflexif intéressant dès lors qu'il a comme principe de permettre au stagiaire de revenir sur son action, d'analyser ses pratiques et les effets produits par celles-ci ainsi que de réguler son action en mobilisant différents savoirs et en proposant de nouvelles pistes de réinvestissement, et cela, en étant accompagné par un formateur de terrain. Mais, plus encore, nous pouvons mentionner, à la suite d'un repérage rigoureux d'analyse de l'activité, quelques ressources et compétences mobilisées par le formateur pour accompagner le formé sur le chemin du développement. Dès lors, il s'agira d'analyser nos données à un grain plus fin et de rendre compte d'autres pratiques réelles des formateurs d'enseignants dans des situations professionnelles diverses.

Nous relèverons pour terminer que l'efficacité de la formation en alternance est plus grande si les alternants sont incités à relier des logiques (de production/travail et de formation) et des savoirs multiples, à penser à un agir professionnel et à développer une action réflexive. À cette fin, il est indispensable que les stagiaires soient dûment accompagnés, guidés et soutenus par des formateurs appartenant à des communautés de pratique différentes, mais prêts à collaborer. Les pratiques de formation réunissant plusieurs formateurs auront en ce sens un grand intérêt dans nos recherches. Penser l'activité des formateurs engagés dans un dispositif de formation en alternance est bien un enjeu de professionnalisation des formations.

Nous relèverons pour terminer que l'efficacité de la formation en alternance est plus grande si les alternants sont incités à relier des logiques (de production/travail et de formation) et des savoirs multiples, à penser à un agir professionnel et à développer une action réflexive.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. et DURAND, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation*, 42, 1-20.
- BAUDOIN, J.-M. et FRIEDRICH, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université (coll. Raisons éducatives).
- BRONCKART, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e). Dans G. Bello, P. Floris et S. Presa (dir.), *Il mestiere dell'insegnante. Analisi dell'azione docente* (p. 9-35). Aoste : Assessorato all'Istruzione e Cultura.

- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 33-156). Paris : Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- DEJOURS, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- DURAND, M. et PLAZAOLA GIGER, I. (2007). La formation des enseignants : une approche centrée sur l'activité. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6.
- FALZON, P. et TEIGER, C. (1999). Ergonomie et formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Le traité des sciences et techniques de la formation* (p. 145-162). Paris : Dunod.
- FILLIETTAZ, L., de SAINT-GEORGES, I. et DUC, B. (2008). *Vos mains sont intelligentes! Interactions en formation professionnelle initiale*. Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- JOBERT, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (p. 205-221). Paris : Dunod.
- LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin (coll. Sciences sociales, 128).
- MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- PASTRE, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- PASTRE, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PELPEL, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- SCHON, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SCHWARTZ, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses universitaires de France (coll. Le travail humain).
- THEUREAU, J. (2002). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. *2^e Journée internationale des sciences du sport*. Paris, 12-15 novembre.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.
- TRAVERSO, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Éd. Nathan.

VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

WITTORSKI, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.