

Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants

Une étude comparative de l'activité des formateurs dans
une formation initiale par alternance

A Comparative study of teacher trainer activity in
alternating training approach

Françoise **Pasche Gossin**

Haute école pédagogique – BEJUNE (Suisse)

doi:10.18162/fp.2017.389

Résumé

Qu'est-ce qui unit et différencie l'activité respective des formateurs du terrain et des formateurs du centre de formation lorsqu'ils opèrent à partir de situations observées en classe ou rapportées par les formés? Telle est la question principale à laquelle nous tentons de répondre dans cet article. D'un point de vue théorique, nous nous appuyons sur les sciences de la formation et du travail qui ont la particularité de spécifier les concepts sur lesquels nous fondons notre démarche de recherche. Pour examiner l'activité des formateurs d'enseignants, nous mobilisons l'approche de l'observation « in situ » et l'approche de l'entretien d'autoconfrontation simple.

Mots-clés

Alternance, activité, formateur, formation, partenariat, réflexivité

Abstract

What is the unity and the difference between the respective activity of trainers on the spot and about trainers in the formation center when they work about situations observed in the classroom or those reported by people in training? Such is the main question to which we try to find an answer in this article. From a theoretical point of view, we rely on training sciences and the work which particularity is to specify the concepts on which we ground our approach to research. To investigate the activity of teachers trainers, we summon up the observation «in situ» and the approach of simple autoconfrontation talks.

Keywords

Alternation, activity, trainer, training, partnership, reflexiveness

1. Contexte et champs d'études

Le terrain que nous allons étudier est celui d'une Haute école pédagogique en Suisse. Notre recherche s'interroge sur la formation initiale des futurs enseignants primaires (degrés 1-8) et, de manière plus spécifique, adopte le point de vue des formateurs engagés dans trois dispositifs de formation dont la caractéristique principale est de prendre en compte les situations concrètes et singulières de la pratique professionnelle pendant et après le stage.

1.1 L'alternance et quelques dispositifs de formation

Rappelons que la formation par alternance mobilise un ensemble de formateurs (formateurs de terrain et formateurs de l'institution) et qu'elle est à considérer d'abord comme une organisation des études qui concerne l'ensemble d'un cursus. Cette organisation des études commande généralement plusieurs dispositifs centrés sur l'articulation entre l'expérience de terrain et son retraitement, qu'il s'agisse de divers types de stages et de leur accompagnement, de groupes d'analyses de pratique, de discussions sur les problèmes professionnels, de mémoire professionnel, de jeux de rôle ou de simulation. Chacun de ces dispositifs destinés à faciliter un processus d'apprentissage se caractérise par des objectifs particuliers, un positionnement dans le cursus, un espace-temps qui lui est dédié, des ressources humaines et matérielles, un contrat didactique, des modalités d'évaluation et un poids en crédits ainsi qu'une mise en réseau de divers types de formateurs.

Notre recherche s'intéresse, en particulier, à trois dispositifs de formation en alternance dont nous décrivons brièvement les pratiques.

- *L'entretien en dyade* se déroule en classe sur le terrain de stage et repose sur les activités menées en classe par le formé. Il réunit le formateur en établissement et le formé pendant le stage. Le formateur va s'entretenir avec le formé, 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 coopération et de régulation, dans le sens que le formateur tente de dire le faire et le formé d'apprendre à dire son faire. Le processus d'apprentissage s'opère au travers de la parole du formateur laquelle oriente le formé pour favoriser des prises d'initiatives nouvelles du candidat. Le dialogue entre « formateur/formé » après une ou plusieurs périodes d'enseignement est susceptible de favoriser des ajustements et des régulations dans le cours de l'action.
- *L'entretien tripartite de stage* est une pratique sociale et institutionnelle s'exerçant sur le terrain de stage en présence du formé, du formateur en établissement et du formateur HEP. Cette pratique de formation offre un potentiel réflexif intéressant dès lors qu'elle a comme principe de permettre au formé de revenir sur son action, d'analyser ses pratiques et les effets produits par celles-ci ainsi que de réguler son action en proposant de nouvelles pistes de réinvestissement, et ceci en étant accompagné par deux formateurs issus de communautés de pratiques différentes.
- *Le séminaire d'analyse des pratiques professionnelles* s'articule autour de l'écriture et de la verbalisation d'un incident critique réellement vécu en stage par un formé. Il met en scène un petit groupe de formés et un formateur HEP en institution, lesquels travaillent ensemble durant toute la démarche sur une situation rapportée. C'est une démarche d'intégration des savoirs issus tant des pratiques singulières que des théories scientifiques. Dans les grandes lignes, la démarche fonctionne en trois grandes phases : présentation de l'incident critique; problématisation (analyse et interprétation) et réinvestissement (pistes d'action).

Ces trois dispositifs de formation, constitués de pratiques, ont en commun une démarche privilégiant l'investigation des expériences sur le terrain, et ce, pendant et après le stage. Précisons que ces dispositifs de formation contribuent à définir l'alternance et qu'ils illustrent une partie du travail spécifique des formateurs dans ce genre de contrat et d'interaction avec les formés.

1.2 Les catégories de formateurs dans une Haute école pédagogique

Dans cette institution, les formateurs sont répartis en deux catégories : soit les *formateurs HEP* (ci-après, F-HEP), c'est-à-dire ceux qui interviennent en sciences de l'éducation et/ou en didactique, attachés à l'institution dont la mission est orientée vers des tâches d'enseignement, d'encadrement, de développement professionnel, des tâches institutionnelles et de recherche, soit les *formateurs en établissement* (ci-après, FEE), attachés à un établissement scolaire dont la mission est orientée principalement vers des tâches d'encadrement des étudiants durant les stages. Ces deux catégories de formateurs sont appelées à collaborer étroitement (Maradan, 2002) et, en ce sens, il nous paraît indispensable de passer par une analyse de l'activité dans la perspective de rendre visible ce qui unit et différencie l'activité respective des formateurs HEP et des formateurs en établissement. L'intérêt est de comprendre une facette du métier de formateur et de contribuer à clarifier certaines pratiques articulant « travail et formation ».

Relevons que tous les formateurs n'ont pas les mêmes fonctions, les mêmes modes d'intervention et les mêmes compétences. La division du travail, qui est selon Perrenoud (1998, p. 239) un enjeu dans l'évolution des fonctions et des métiers de la formation, a fortement marqué les acteurs impliqués dans les Hautes écoles pédagogiques suisses dès leur création en 2001, dans la mesure où les divers fonctions et rôles ont connu une redistribution et une redéfinition qui ont entraîné des exigences institutionnelles et des bouleversements identitaires indéniables.

2. Problème, objectif et question de recherche

Le profil, l'identité et les compétences des formateurs évoluent, se complexifient et se transforment dans la mouvance actuelle des formations à l'enseignement. Le travail des formateurs ne se limite ainsi – dans la majorité des institutions de formation – plus exclusivement à l'enseignement, car leur mission consiste désormais à encadrer, à accompagner, à guider, à restaurer le propre « pouvoir d'agir » des futurs enseignants. L'organisation du travail des formateurs se transforme dans un dispositif d'alternance dans la mesure où plusieurs formateurs communiquent et coopèrent pour accompagner les formés. La coopération et la coordination sont deux concepts-clés de l'organisation du travail (Gather Thurler, 1995, 2000, 2004; Gather Thurler et Perrenoud, 2005) qui se distinguent de la collaboration, laquelle est plus complexe. Pour accompagner dans l'alternance, les formateurs vont agir en commun, selon divers modes (collaboration, coordination, coopération) reposant sur des conventions et des interactions sociales, des règles informelles et des routines. Celles-ci ne sont ni prescrites, ni figées dans les règlements, ni imposées par le haut, mais elles sont construites et régulées par les formateurs pour que leur activité fonctionne.

Notre objectif de recherche est de comprendre ce qui rapproche ou différencie l'activité respective des formateurs de l'institution HEP de celle des formateurs en établissement. C'est dans une mise en perspective des points de rencontre et des points de divergence – qui à la fois les caractérisent et permettent de les distinguer – que nous proposons de mettre en exergue quelques axes saillants. À ce jour, peu de travaux se sont intéressés à cette question, relevons toutefois ceux de Altet, Paquay et Perrenoud (2002), ceux de Perrenoud (1998, 1999) et ceux de Maulini (2010). La question à laquelle nous voulons répondre est : qu'est-ce qui unit et différencie l'activité respective de ces formateurs lorsqu'ils opèrent à partir de situations observées en classe ou rapportées par les formés? Cette question de recherche se décline en questions plus spécifiques : quelle est l'activité de chaque formateur dans le cadre d'un travail collectif? Comment les deux catégories de formateurs (F-HEP et FEE) se rencontrent-ils et travaillent-ils ensemble? Quelles tensions vivent-ils et quels problèmes rencontrent-ils?

3. L'alternance du point de vue des sciences de la formation

Dans cette section, nous proposons de théoriser la notion d'alternance.

3.1 Types d'alternance

Dans la littérature, il est d'usage de différencier différents types d'alternance, à savoir : juxtapositive, associative et copulative (Bourgeon, 1979).

L'alternance *juxtapositive* « partage le temps de formation dans deux lieux distincts sans qu'il y ait de liens ou de ponts entre eux, chaque lieu suivant sa propre logique de formation et de production » (Pasche Gossin, 2006, p. 57). Chacun campe sur ses positions (Vialle, 2005) pouvant aller jusqu'à l'ignorance mutuelle. De manière quelque peu caricaturale, le monde de la formation considère les périodes de stage comme un moment possible d'application de savoirs théoriques qu'il prodigue et, réciproquement, le monde des stages sur le terrain admet que la pratique le concerne exclusivement et réserve au monde de la formation la théorie. Par ailleurs, l'alternant se doit de faire les liens et d'investir une relation entre ces deux mondes distincts. La controverse naît de la rencontre des deux formations contradictoires et elle est un levier puissant d'apprentissage (Vialle, 2005). Toutefois, cela demande un degré d'autonomie élevé de la part de l'alternant. Les critiques portées à ce modèle (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996) déplorent que les cours, dispensés dans les instituts de formation, tiennent peu compte du métier auquel ils sont censés former (ou n'en tiennent pas compte du tout), se contentant de s'affliger à propos de la vision mécanique et applicationniste des travailleurs. Dans ce modèle de l'alternance juxtapositive, l'étudiant-apprenant vit dans deux mondes distincts, dissociés et a beaucoup de peine à se construire son identité professionnelle. La parole et la pensée au travail n'ont pas toujours lieu. Par ailleurs, l'opposition théorie-pratique est fortement marquée dans ce modèle, les savoirs prescrits ne sont pas pensés dans l'action et les savoirs d'expérience sont essentiellement tournés vers la production sans une réflexion porteuse sur les décalages entre le dire et le faire.

L'alternance *associative ou rapprochée* organise au minimum des liens entre le monde de l'institution et le monde du terrain de stage. Le chevauchement entre les deux lieux est partiel (Vialle, 2005). Cependant, le pilotage se fait par le centre de formation qui associe à son projet de formation des périodes de stage qu'il prépare et exploite. Dans ce contexte, les formateurs de terrain se plient aux directives et injonctions de l'institution de formation. Ils sont appelés, avant chaque stage, par l'institution de formation qui leur fournit les informations quant aux tâches et travaux que les stagiaires devront assumer.

L'alternance *copulative* (Bourgeon, 1979) – plus communément nommée *intégrative* – correspond à une « co-pénétration d'un système dans l'autre » (Vialle, 2005). Les formateurs sont réunis dans une visée d'intérêts communs. Ainsi, les échanges font émerger la négociation et un mode de relation collaboratif. C'est un type d'alternance très exigeant en termes d'échanges réciproques. Relevons également que ce type d'alternance réduit les tensions contradictoires entre le terrain de formation et le terrain de stage, mais a tendance à diminuer la part d'autonomie laissée à l'alternant (Vialle, 2005). Selon cet auteur, ce sont les milieux de la formation et du terrain de stage qui tendent à aplanir les controverses que peuvent vivre les stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à ces deux mondes dont les logiques diffèrent (logique de production et logique de formation). L'idée est de renforcer le juste milieu au détriment parfois de la *construction paradoxale de l'autonomie de l'alternant* (Vialle, 2005, p. 168).

Ainsi, nous comprenons mieux que la mise en place de l'alternance est l'un des enjeux centraux de toute formation à visée professionnelle et l'un des objets de recherche d'actualité en sciences de l'éducation.

3.2 *L'alternance et reconnaissance des pratiques de formation*

De nombreuses études abordent la question de l'exploitation des expériences de travail des stagiaires (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, 2010; Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007; Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010; Vermersch, 1994). À ce propos, il est nécessaire de distinguer une « situation de stage » et une « situation de travail » (Olry et Cuvillier, 2007). Selon ces auteurs et chercheurs, le « stage n'est pas l'emploi » dans le sens que les tâches peuvent être d'un niveau de qualification inférieur ou supérieur à celui de l'emploi. L'exploitation des expériences de stage implique que les formateurs d'enseignants incitent les apprenants à verbaliser, à interroger et à problématiser leur activité. Les travaux de Cifali et Giust-Desprairies (2006) et Merhan (2004) développent l'idée d'un *espace clinique de pratique réflexive*. Dans cette perspective, ajoutons les quelques conditions pédagogiques et institutionnelles relevées par Merhan, Ronveaux et Vanhulle (2007, p. 28), à savoir : la mise en place d'un dispositif permettant à la fois l'observation empirique concrète et l'application à de nouvelles observations; la place importante accordée à l'évaluation formative et à la dimension collective de l'apprentissage; l'encouragement à la formulation du propre point de vue de l'apprenant; la mise en œuvre d'un espace « protégé » dans lequel l'apprenant ose développer une pensée critique.

Le terreau expérientiel vécu en stage, considéré comme objet de savoir, s'avère indispensable s'il est articulé à des apports théoriques puisés dans les sciences de l'éducation et les didactiques. Les travaux de Schön (1994) et de Vermersch (1994) tendent à démontrer que les sujets agissant sur le terrain ont bien de la difficulté à mettre en mots ce qu'ils font. Verbaliser est une difficulté pour tous, d'autant plus que l'action se déroule dans un contexte où le sujet ne dispose pas toujours de tous les éléments de décision nécessaires, mais est souvent amené « à agir dans l'urgence et à décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1999).

3.3 *Alternance, partenariat et modes de travail*

Pour rendre l'alternance des lieux de formation et ses pratiques de formation cohérentes, il s'agit de penser à une « culture commune et une collaboration entre les divers types de formateurs » (Lussi et Maulini, 2007, p. 115). Autrement dit, il convient de s'interroger quant au type de partenariat à instaurer entre les institutions, entre les acteurs issus de l'institution et du terrain de stage.

Le partenariat se définit comme une « action commune négociée » (Zay, 1994) entre les institutions ou comme une « construction négociée entre acteurs » (Kaddouri, 1997). Or, la négociation suppose qu'on respecte l'hétérogénéité et l'autonomie d'action de chacun tout en contribuant à des objectifs communs et à une responsabilité collective (Pasche Gossin, 2009). Cependant, nous avons montré lors d'une précédente étude consacrée à l'entretien tripartite de stage que le risque d'une activité collaborative était de mettre au centre du dispositif les partenaires et de reléguer le formé dans un rôle plutôt passif, en fin de compte de non-apprenant (Pasche Gossin, 2009). En ce sens, nous rejoignons les positions de Zay (1994), de Maroy (1997) et de Landry et Mazalon (1997), qui considèrent que dans le partenariat chacun dispose d'un pouvoir de prise de décision, maintient une pluralité de valeurs et d'objectifs propres, tout en contribuant à la réalisation d'un projet commun.

Précisons maintenant les modes de travail (collaboratif ou coopératif) à la lumière des dispositifs de formation évoqués en amont. L'entretien en dyade et le séminaire d'analyse des pratiques professionnelles n'engagent qu'un type de formateur à la fois. Autrement dit, il y a juxtaposition des tâches de chacun et un niveau faible d'interdépendance entre formateurs. On parle, dans ce cas-là, de mode coopératif dans le sens où chacun est responsable d'une partie du travail à réaliser tout en visant des objectifs en partie communs. Dans cette optique, l'action partenariale est peu conflictuelle et consiste en une simple coordination du travail. Quant au dispositif d'entretien tripartite de stage, celui-ci a la particularité de faire se rencontrer le formateur HEP et le formateur en établissement, donc de faire travailler les formateurs ensemble avec le formé en contexte de travail, selon un mode, si possible, collaboratif. Le mode collaboratif est certes plus complexe que le mode coopératif. La collaboration implique un niveau d'interdépendance élevé et un investissement conséquent de la part des formateurs. Collaborer consiste à réaliser des tâches ensemble, mais également à partager des connaissances, des habiletés, des méthodes de travail, des règles communes et des compétences dans le but de viser à des objectifs communs.

3.4 Alternance et espace de réflexivité

En dernier lieu, nous aimerions insister sur l'espace de réflexivité à mettre en œuvre principalement dans les formations d'enseignants¹, autrement dit, réfléchir à l'alternance qui se combine à des espaces de réflexivité. L'immersion en situation de stage est nécessaire, mais l'expérience n'est pas suffisante pour apprendre. Elle doit être réfléchie, formalisée, voire conceptualisée et donc reposer sur la réflexivité. Le modèle du « praticien réflexif » proposé par Schön (1994, 1996) articule réflexion *dans* et *sur* l'action. Si nous voulons amener le formé à développer des compétences professionnelles (au lieu d'uniquement s'approprier des savoirs savants ou d'expérience), il est indispensable que celui-ci acquiert une posture réflexive *sur* son expérience. Mais qu'entend-on par expérience? Celle-ci a, selon Geay (2007), deux faces, l'une *active* et l'autre *passive*. La première face consiste selon cet auteur à « faire une expérience » c'est-à-dire à se confronter à la réalité du terrain de stage, c'est le « choc du réel ». Dans sa deuxième face, il s'agit d'« avoir de l'expérience » dans le sens de disposer d'un répertoire de situations ou de schèmes ou d'actions intériorisées qui suffisent dans des situations habituelles, mais se révèlent insuffisantes dans des situations nouvelles ou insolites. Toutefois, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que l'expérience soit formatrice et, pour cela, il faut que le formé se confronte en situation de stage à des difficultés, qu'il accepte de prendre comme objet de réflexion une situation critique, un incident, une situation-problème, qu'il transforme son expérience et la relie à des savoirs. À ce propos, il est pertinent de distinguer « l'échange de pratiques » de « l'analyse de pratiques » (Geay, 2007). La première démarche consiste à échanger sur le « comment faire » dans le quotidien et la seconde met en œuvre un travail de *réflexion organisée*. Dans le même élan, Perrenoud (2001) s'est longuement intéressé à l'analyse de pratiques en formation. Il distingue trois fonctions, à savoir : 1) *construire des savoirs à partir de situations professionnelles* et plus particulièrement identifier un problème, un obstacle ou un besoin dans la perspective de le résoudre; 2) *apprendre à mobiliser ses savoirs*, c'est-à-dire obliger le formé à mobiliser ses acquis non pas dans l'idée de les exposer, mais qu'ils lui servent de guide pour le raisonnement et l'action; 3) *développer une posture réflexive* dans le sens de prendre l'action comme objet de réflexion. Cependant, force est de constater que la posture de réflexivité ne s'acquiert pas facilement. Selon cet auteur, elle repose sur de nombreuses conditions telles que l'acceptation du formé de mettre en

évidence un événement issu de son agir professionnel, un cadre de travail propice au changement, une coopération professionnelle entre formateurs et formés, un accompagnement adéquat des formateurs d'enseignants dont les savoirs sont multiples et les compétences à construire.

4. Quelques éléments méthodologiques

La population visée par notre recherche concerne les formateurs en Haute école pédagogique et les formateurs en établissement. Onze formateurs (dont cinq formateurs en établissement et six formateurs HEP issus indifféremment des sciences de l'éducation et des didactiques; dont quatre femmes et sept hommes) ont participé à la démarche. Pour collecter nos données, nous avons privilégié deux méthodes : *l'observation in situ* et *l'entretien d'autoconfrontation simple*. La première méthode est directe et part du principe que l'activité s'étudie en situation et dans son effectivité. Cela consiste à filmer les formateurs à leur poste de travail dans leur activité habituelle. La deuxième méthode est indirecte et correspond à la mise en histoire de l'engagement de chacun au cours de son action. Plus concrètement, cela consiste à confronter les formateurs à leur propre image et à les faire réagir à leur activité. Pour ce faire, nous mobilisons l'enregistrement vidéo comme support à l'entretien.

L'analyse de nos données se rattache à une analyse de contenu (Bardin, 2003) comprenant six étapes successives regroupées en deux mouvements d'analyse : l'analyse liminaire et l'analyse approfondie (figure 1).

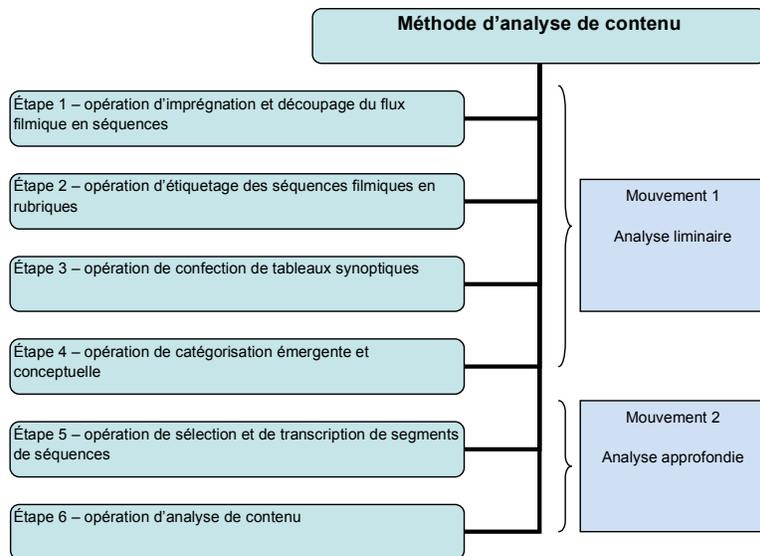


Figure 1

Mouvements et étapes de l'analyse de contenu.

Le premier mouvement a débuté dès que les films d'observation ont été recueillis et le deuxième mouvement a permis de procéder à un travail de codage minutieux permettant d'investiguer et de découvrir le sens des discours.

5. Résultats et discussion

Nos résultats font apparaître plusieurs spécificités de l'activité des formateurs HEP et des formateurs en établissement. Nous en présentons quelques-unes tout en insistant sur ce qui rassemble et ce qui différencie leur activité respective dans les dispositifs d'alternance observés (entretien en dyade, entretien tripartite de stage et analyse des pratiques professionnelles).

5.1 Visée de production et visée de lucidité professionnelle

À première vue, les formateurs partent tous de situations singulières de l'agir des formés. Ils s'intéressent donc aux manières dont les formés développent et vivent les situations professionnelles en contexte de stage. Ce qui rassemble les formateurs HEP et les formateurs en établissement est le monde de l'activité réelle et vécue en stage par les formés. Vu par les formateurs HEP ou les formateurs en établissement, le monde de l'activité des formés est observé, analysé, exploité et exploré par les formateurs d'enseignants en situation d'interaction avec des formés. L'ambition est de former *de* l'analyse de l'activité et *par* celle-ci, c'est-à-dire de partir de fragments de l'activité des formés et de les inviter à élucider du sens. Pour cela, les formateurs d'enseignants vont faire verbaliser les formés et vont prendre en compte les attentes et les besoins manifestés. L'activité sert de prétexte à former et à développer les compétences professionnelles.

Par contre, ce qui les différencie réside dans la confrontation et la conjugaison du monde de l'activité réelle du formé avec le monde des savoirs. Si tous les formateurs d'enseignants souhaitent aider les formés à penser leur futur métier, les moyens qu'ils emploient n'ont pas les mêmes finalités. Le F-HEP et le FEE orientent leur activité respective vers un éclairage et recadrage conceptuel d'une situation vécue du formé. En effet, l'activité de l'un comme de l'autre est centrée sur la mise en relation d'un concept théorique avec une situation réelle et singulière émergeant de l'expérience des formés. La réflexion théorique, les apports conceptuels et la prise de distance sont donc mis en contexte. Aucun des deux ne fait cours, mais chacun tente de théoriser en acte, de favoriser la transposition d'un concept pour aider le formé à comprendre son agir. C'est une force et une raison d'être des dispositifs et pratiques de formation en alternance.

Plus précisément, il s'avère que les F-HEP questionnent les formés et les incitent à la conceptualisation dans une perspective de légitimer le savoir scientifique dans l'agir professionnel « *vous vous rappelez quel est le concept théorique (...)* », alors que les FEE déclarent et convoquent les concepts dans une perspective de les transférer vers l'agir professionnel « *voilà, moi, j'attends toujours un peu la différenciation* ». Autrement dit, les F-HEP questionnent et modélisent, car ils croient utile de savoir comment les formés font ce qu'ils savent faire : « *la pratique est un objet d'étude, mais maintenant, on met ça en lien avec des éléments théoriques sur lesquels on s'est déjà entretenus* » et les FEE déclarent et modélisent pour

servir l'action à venir : « *j'essaye de la faire aller plus loin encore, au-delà de ce qu'elle a pu faire avec les élèves. L'idée est de faire évoluer les fiches qu'elle a présentées* ». L'apport conceptuel est mobilisé, d'une part, par les F-HEP pour rendre intelligible l'action passée et, d'autre part, par les FEE pour surmonter un problème et réinvestir dans l'action future. Ce qui les différencie est donc davantage la finalité pratique de l'analyse de l'activité du formé que l'opération de transposition et de « mise en concepts » de la situation vécue par celui-ci. Ce qui compte pour les F-HEP, c'est de travailler à l'intelligibilité de l'action dans une visée de lucidité professionnelle alors que, pour les FEE, c'est de travailler à l'intelligibilité de l'action dans une visée de production en classe. Cette distinction est primordiale et est à mettre très probablement en relation avec la diversité de leurs ancrages théoriques respectifs et de leurs ressources implicitement mobilisées pour aider les formés à comprendre leur activité. Néanmoins, pour les F-HEP, le rapport à l'activité réelle est de rendre les formés autonomes et capables de penser leur agir alors que pour les FEE, le rapport à l'activité réelle est de rendre les formés autonomes et capables de mieux produire. Autrement dit, l'un forme *de* l'analyse de l'activité et *par* celle-ci pour émanciper professionnellement et l'autre forme *de* l'analyse de l'activité et *par* celle-ci pour favoriser la production en classe.

5.2 **Activité de régulation**

La deuxième spécificité touche à l'activité évaluative des formateurs HEP et des formateurs en établissement. Nos résultats font apparaître des formes de régulations spécifiques. Nous identifions chez les formateurs HEP une volonté d'induire des régulations qui sont de l'ordre du mouvement et de l'analyse alors que, chez les formateurs en établissement, les régulations sont davantage prescriptives, pragmatiques et formulées en termes de pistes d'action à réinvestir. Prenons un exemple pour comprendre cette nuance.

F-HEP : Je ne vous demande pas de le faire, mais ce que je vous demande, vous avez la capacité de vous interroger : mais quel système de valeurs je véhicule? Quelle réalité sociale les exemples que je donne traduisent? Et est-ce que cette réalité sociale est celle de tous les élèves? Ou parfois, je devrais avoir la préoccupation de donner des exemples qui vont concerner une minorité d'élèves, mais elle existe aussi cette minorité.

FEE : N'aie pas peur de couper, de faire des pauses, n'aie pas peur des silences, je pense que c'est important. Les enfants ont besoin de silence, ne serait-ce que pour évoquer. C'est vrai qu'un enseignant qui parle tout le temps, ce n'est pas ton cas donc, mais un enseignant qui parle tout le temps, ne laisse pas le temps de repos aux élèves et les enfants ont besoin à un moment donné de silence pour évoquer ce qu'ils viennent d'entendre ou de constater.

Le formateur HEP invite le formé à entrer dans une démarche d'analyse réflexive sur son faire alors que le formateur en établissement conseille et argumente sur le faire. Autrement dit, d'un côté, le F-HEP formule des questions pour aider le formé à s'interroger sur sa propre manière d'agir dans l'espoir que cette forme de régulation permette de faire évoluer l'agir du formé par rapport à la situation évoquée et, de l'autre côté, le FEE formule des conseils pour aider le formé à adopter les bons gestes professionnels que lui-même juge comme adéquats et efficaces en tant qu'expert. L'un exerce une activité de régulation pour provoquer une démarche réflexive et l'autre exerce une activité de régulation pour prodiguer des conseils.

5.3 Exigences de formation et de production

La troisième spécificité met en évidence une double exigence pour évaluer, propre à deux terrains spécifiques : *exigence liée à l'institution de formation* et *exigence liée au monde du travail*.

A	F-HEP : Je pense important de resituer le contexte de cette visite, vous êtes au courant, il n'y avait plus d'enjeux à cette visite, plus d'enjeux en termes de réussite ou d'échec pédagogique. Je veux dire, tout s'est bien passé dans la formation de M. cette année.	C	FEE : Juste une chose, à la fin, quand ça sonne, moi, je leur aurais demandé de rester assis. C'est toi qui dois décider de la fin de la leçon.
B	F-HEP : Voilà, je ne me fais pas de soucis particuliers en vous observant enseigner. Vous avez la capacité à planifier, mais non seulement à planifier, mais à préciser des objectifs prioritaires. Vous savez préciser dans quel champ d'activités de l'école enfantine prioritairement vous travaillez. Vous êtes consciente de ces formes sociales différentes que l'on peut proposer aux enfants. Vous avez mentionné dans votre activité cette idée de parrainage. (...)	D	FEE : J'ai l'impression d'être aussi un peu comme ça. Et ce qui m'a aussi surpris est de te voir aussi exigeant avec eux et que si ça se passe mal, tu sais qu'il y a des limites qu'ils ne doivent pas dépasser. C'est bien, tu ne te fais pas dévorer par eux. Tu as de la personnalité et c'est important, il faut être balaise pour supporter parfois les élèves.

Les deux formateurs HEP (énoncés A et B) mettent en exergue le *souci du contrôle* ou plus précisément, ils cherchent à répondre à la demande de l'institution qui est une demande de *contrôle* et de *vérification* de la conformité à des critères figurant sur la grille d'évaluation. Autrement dit, ils se préoccupent de vérifier si les prestations des formés correspondent aux exigences du système évaluatif mis en vigueur par l'institution de formation. L'activité des F-HEP est fortement dépendante et déterminée par des décisions institutionnelles. Les formateurs se situent dans un « espace de compression », car ils doivent faire avec ce qu'on leur propose sans avoir la possibilité d'influer sur les prises de décisions ce qui peut parfois engendrer des tensions, voire des ruptures avec les logiques ou les attentes qu'ils se sont forgées. Quant aux deux formateurs en établissement (énoncés C et D), ils ont le *souci du travail en classe* dans le sens qu'ils ont le souci que les formés sachent tenir leur classe et faire progresser leurs élèves. Ainsi, les FEE ont des exigences liées à une logique de production alors que les F-HEP ont tendance à suspendre les impératifs productifs et à privilégier exclusivement l'activité de formation. Les attentes respectives des formateurs HEP et des formateurs en établissement sont donc différentes en termes d'exigences de formation et de production.

5.4 Centration sur la relation interpersonnelle

La quatrième spécificité s'intéresse aux types de relations interpersonnelles que les formateurs vont privilégier avec les formés. L'activité respective des formateurs HEP et des formateurs en établissement se caractérise par une forte composante relationnelle. Néanmoins, ce qui les distingue est le type de relation interpersonnelle qu'ils vont privilégier avec les formés. Nos analyses montrent que la mise en place de la relation de confiance entre « formateur-formé » est une dimension qui spécifie l'action et s'inscrit pleinement dans l'activité des FEE alors que pour les F-HEP, elle semble moins préoccupante dans la conduite d'accompagnement. Pour comprendre cette nuance, comparons les commentaires d'un formateur en établissement et d'un formateur HEP lors des autoconfrontations.

FEE : Le problème là, c'est que j'essaye de sauver la relation parce que si je casse en disant : « écoutez, je vous ai demandé une préparation et qu'elle n'est pas là », sa fragilité reste, je ne peux pas l'aider. Si le but c'est de la faire avancer, ça n'empêche pas qu'il faut aussi exiger des tâches précises, mais il faut surtout préserver la relation. Si la relation est bonne, il y a une relation de confiance et on peut avancer dans le travail. Et puis, on pourra de plus en plus dire des choses difficiles si l'étudiante a confiance en nous. Enfin, moi je le vis comme ça. Si l'étudiante a confiance en moi, je vais pouvoir lui dire de plus en plus de choses, même des choses qui sont lourdes à entendre parce qu'elle ne va pas le prendre sur elle, elle va le prendre d'un point de vue professionnel et pas comme une attaque sur sa personne.

F-HEP : C'est clair, il y a tout un contexte socioaffectif dans un entretien et quelque part nos étudiants sont des adultes, mais ce sont aussi des adultes qui sortent de l'adolescence et pour ma part, il y a quand même ce moment de favoriser l'estime de soi de l'étudiant et moi je suis sensible à leur donner des gestes, des signes tels que : « là vous maîtrisez, là vous êtes bon, là vous évoluez positivement ».

Le formateur en établissement insiste sur la nécessité de maintenir une relation de confiance, de préserver une saine communication « formateur-formé ». Aux yeux de la FEE, c'est une condition de formation pour aider et faire progresser les formés. Cette relation vise à garantir une bonne entente, à établir une connivence professionnelle et à faire preuve de générosité à l'égard des formés. Au cœur de l'activité, nous percevons donc une approche largement humaniste pour construire et développer les compétences professionnelles des formés. Du côté du F-HEP, cette composante relationnelle a de l'importance, mais elle n'est pas aussi déterminante. Notons que les FEE attribuent davantage d'importance à la qualité des relations interpersonnelles que les F-HEP, probablement en raison de la durée des stages et de la proximité qu'ils entretiendront avec les formés dans l'espace-classe. Les formateurs en établissement ont donc à créer un lien relationnel et affectif d'un autre ordre que les formateurs HEP qui interviennent sur un laps de temps relativement court.

Les quelques résultats présentés ci-dessus s'inscrivent dans ce qui a été décrit sur les types d'alternance évoqués dans notre cadre conceptuel. Premièrement, d'un point de vue de l'organisation, l'alternance est davantage intégrative que juxtapositive. En effet, elle se conçoit comme une *co-pénétration d'un système dans l'autre* (Vialle, 2005) et repose sur un principe de développement cognitif. L'aller-retour savoirs et actions favorise la construction des compétences des formés. Quant aux rôles des formateurs, ils sont complémentaires. Ils permettent d'aider les formés à mettre en lien l'expérience professionnelle issue du terrain et les multiples savoirs dispensés dans le centre de formation. Nous pouvons considérer que la diversité des champs d'expertise et des savoirs de référence des formateurs donnent sens à cette organisation ainsi qu'au développement des compétences des formés. Deuxièmement, d'un point de vue des pratiques, nous identifions à chaque fois la mise en place d'un *espace clinique de pratique réflexive* (Cifali et Giust-Desprairies, 2006). Les formateurs, selon le type de pratique en vigueur, accompagnent les formés à partir de leurs expériences vécues en stage afin qu'ils deviennent des praticiens réflexifs. À ce propos, il est intéressant de se référer au « praticien réflexif » de Schön (1994, 1996) qui articule réflexion dans l'action et sur celle-ci. Autrement dit, nos travaux confirment l'idée que l'immersion en situation de stage est nécessaire, mais que l'expérience n'est pas suffisante pour apprendre. Cela rejoint les travaux de Geay (2007) qui distingue deux démarches : celle qui consiste à échanger sur le « comment faire » dans le quotidien et celle qui met en œuvre un travail de réflexion organisée. Troisièmement, la question du partenariat a été observée. Nous pouvons parler dans ce cas précis

d'un mode coopératif (Gather Thurler, 2004) dans le sens que chaque formateur aura à sa charge une part de travail à réaliser tout en visant des objectifs en partie communs. Les travaux de Portelance et Van Nieuwenhoven (2010) font également référence au partage des responsabilités que requiert l'alternance.

Conclusion

Notre objectif était de comparer l'activité respective des formateurs HEP et des formateurs en établissement dans quelques dispositifs de formation par alternance pour mieux la comprendre. Notre idée consistait à souligner quelques spécificités de leur activité respective. Nous avons le sentiment d'avoir mis en exergue, dans le présent article, quelques points de convergence et de divergence importants en ce qui concerne l'activité des uns et des autres. Ainsi, ce qui unit l'activité respective des formateurs HEP et des formateurs en établissement dans les dispositifs de formation en alternance observés se situe dans la façon de partir de situations singulières de l'agir des formés, dans la pratique; de faire verbaliser presque systématiquement les formés sur leur agir; de prendre en compte les attentes et les besoins manifestés des formés. Par contre, ce qui différencie l'activité des formateurs HEP et des formateurs en établissement dans les dispositifs de formation par alternance observés se situe dans la confrontation et la conjugaison du monde de l'activité réelle du formé avec le monde des savoirs; dans le rapport à l'évaluation; dans les exigences liées à la production et la formation; dans le rapport à l'autre.

Nous aimerions également relever la tension que les formateurs en établissement vivent entre eux, à l'intérieur de leur communauté de pratiques. Si certains formateurs en établissement affirment se sentir plus formateur qu'enseignant lorsqu'ils sont en interaction avec des formés, qu'ils confirment être plus ou moins en phase avec l'institution et déclarent accepter le contrat et ses différentes facettes, nous relevons qu'à l'intérieur de leur groupe les avis divergent. Exercer sa fonction en toute loyauté semble être mis en corrélation avec l'institution de formation qui parfois a tendance à imposer verticalement le contrat sans mesurer les incidences ou les effets que ces prescriptions peuvent engendrer sur l'identité professionnelle des formateurs en question. Ignorer la complexité de l'action de formation, c'est fragiliser le terrain de l'alternance, voire favoriser des ruptures.

En dernier lieu, nous avons également montré comment les formateurs construisent des gestes et règles du métier en termes de relation institutionnelle, de dynamique sociale, de reconnaissance ou d'appartenance à un groupe. Dans un partenariat (terrain de stage et centre de formation), ces spécificités évoquées sont à reconnaître et à prendre en compte par les formateurs. Par contre, notre étude aurait pu s'intéresser au travail collaboratif des formateurs et, plus spécifiquement aux modalités de collaboration entre formateurs dans l'exercice de leur travail. Tenter de les comprendre ensemble ne peut que contribuer à favoriser la construction d'une action partenariale. Telle pourrait être la suite à donner à l'orientation de nos recherches.

Note

- 1 Ceci est vrai, principalement dans des formations d'enseignants ou dans des formations aux métiers de l'humain : il existe des dispositifs de formation en alternance qui ne placent pas la réflexivité en leur centre, par exemple, dans des formations techniques.

Références

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris : PUF.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurecourt : UNMFREO.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (dir.) (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154. <http://dx.doi.org/10.7202/1002160ar>
- Gather Thurler, M. (1995). L'exercice d'une profession exige-t-il une coopération régulière?. *Journal de l'enseignement primaire*, (54), 10-12.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 99-125). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0099>
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques? *Recherche et formation*, 49(1), 91-105. <http://dx.doi.org/10.3406/refor.2005.2079>
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation permanente*, 172(3), 27-38.
- Kaddouri, M. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. *Éducation permanente*, 131(2), 109-128.
- Landry, C. et Mazalon, E. (1997). Les partenariats école/entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.
- Lussi, V. et Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XX^e siècle. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 101-119). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0101>
- Maradan, O. (2002). Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation. Profils d'acteurs et voies d'une formation professionnalisante. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 155-173). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (1997). Le partenariat : concept ou objet d'analyse?. *Éducation permanente*, 131(2), 29-36.
- Maulini, O. (2010, novembre). *La formation des enseignants doit-elle normer les pratiques? Évolutions de la question*. Texte d'introduction à la journée de co-formation entre formateurs de terrain et de l'Université. Repéré à <http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1016.pdf>
- Merhan, F. (2004). De la formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique. Dans R. Arce, J. Ardoino et G. Berger (dir.), *La dimension critique en éducation* (p. 16-24). Santiago de Compostella : Univesidade de Santiago de Compostella.
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Olry, P. et Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis-maîtres d'apprentissage. *Éducation permanente*, 172(3), 45-60.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelles : De Boeck.
- Pasche Gossin, F. (2006). La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance?. *Actes de la recherche*, 5, 56-64.

- Pasche Gossin, F. (2009). L'entretien tripartite de stage en formation initiale des enseignants : un espace-temps de développement professionnel pour l'étudiant-stagiaire. *Actes de la recherche*, 7, 115-135.
- Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. Dans A. Bouvier et J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html
- Portelance, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et francophonie*, 38(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.7202/1002161ar>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <http://dx.doi.org/10.7202/1002163ar>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : L'Harmattan.
- Zay, D. (1994). Partenariat. Partnership. Dans P. Champy et C. Étevé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 719-725). Paris : Nathan.

Pour citer cet article

- Pasche Gossin, F. (2017). Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants. Une étude comparative de l'activité des formateurs dans une formation initiale par alternance. *Formation et profession*, 25(1), 6-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.389>