DIAL
Digital access to libraries

"Les Formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage"

Merhan, France ; Frenay, Mariane ; Chachkine, Elsa

ABSTRACT

La conception et la mise en œuvre des « formations professionnalisantes » reposent de plus en plus sur un principe d'alternance entre formation académique (scolaire, universitaire) et mise en situation de travail sur le terrain. L'ouvrage affronte la complexité de la question de l'engagement des apprenants dans ce type de formation.

CITE THIS VERSION

https://hdl.handle.net/2078.1/pul:29303100636550

Le dépôt institutionnel DIAL est destiné au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques émanant des membres de l'UCLouvain. Toute utilisation de ce document à des fins lucratives ou commerciales est strictement interdite. L'utilisateur s'engage à respecter les droits d'auteur liés à ce document, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit à la paternité. La politique complète de copyright est disponible sur la page Copyright policy

DIAL is an institutional repository for the deposit and dissemination of scientific documents from UCLouvain members. Usage of this document for profit or commercial purposes is stricly prohibited. User agrees to respect copyright about this document, mainly text integrity and source mention. Full content of copyright policy is available at Copyright policy

Available at: https://hdl.handle.net/2078.1/pul:29303100636550

[Downloaded 2021/12/12 at 17:28:12]



Les formations professionnelles

S'engager entre différents contextes d'apprentissage

Sous la coordination de France Merhan,
Mariane Frenay & Elsa Chachkine

PUL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

Les formations professionnelles

Les formations professionnelles

S’engager entre différents contextes d’apprentissage

**Sous la direction de France Merhan,
Mariane Frenay & Elsa Chachkine**

PUL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

UCLouvain

© Presses universitaires de Louvain, 2021
http://pul.uclouvain.be
Dépôt légal : D/2021/9964/6
ISBN : 978-2-39061-111-0
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-39061-112-7
Imprimé en Belgique par CIACO scrl – n° d'imprimeur : 100479

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :
Librairie Wallonie-Bruxelles
46 rue Quincampoix – 75004 Paris
Tél. 33 1 42 71 58 03
Fax 33 1 42 71 58 09
librairie.wb@orange.fr

Introduction

France Merhan

Une tendance importante de l'évolution des formations à visée professionnalisante dans de nombreux pays, que ce soit au niveau secondaire ou supérieur, a pour implication la mise en place de systèmes de formation alternée intégrant, dans les cursus, des périodes d'apprentissage en situation de travail. Au-delà de ce principe de formation, l'alternance recouvre des formes plurielles qui drainent des conceptions et des pratiques contrastées entre logiques productives et formatives. Ce que l'on peut repérer dans la littérature existante et dans les pratiques, c'est que quelles que soient ses finalités, l'alternance renvoie à la problématique de l'apprentissage orienté vers l'agir versus l'analyse de cet agir sachant qu'agir, c'est en partie déjà apprendre. Ainsi la partition des apprentissages que suggère l'alternance ne peut-elle se réduire à une dichotomie entre d'un côté une logique de production et de l'autre côté une logique de formation. En fonction des lieux d'immersion dans les situations de travail, on peut repérer des modalités variées d'appropriation et d'engagement dans l'apprentissage et des modalités plurielles d'accompagnement de cet engagement.

Le présent ouvrage constitue le prolongement éditorial d'un symposium du REF qui s'est déroulé à Toulouse en juillet 2019. Il est le fruit des interactions entre les membres d'une équipe internationale de chercheurs réunie à cette occasion. Ces chercheurs ont fait une première lecture critique des contributions qui ont été ensuite amendées par leurs auteurs. Puis une double expertise externe des textes a été réalisée par Jean-Marie De Ketele et Christine Delory-Momberger que nous remercions pour leur relecture attentive.

Cet ouvrage résulte essentiellement d'une étroite collaboration avec Mariane Frenay et Elsa Chachkine qui ont fait preuve d'un engagement sans faille dans la codirection de cette production collective. Qu'elles en soient ici chaleureusement remerciées. Deux autres personnes ont contribué à cet ouvrage, en amont, Soraya De Simone qui nous a toutes les trois aidées dans l'organisation du symposium et qui par ses questions a contribué à la richesse des échanges et en aval, Marianne Bourguignon, qui a assuré le travail de mise en forme de l'ouvrage.

Nous remercions aussi Anne Jorro et à nouveau Jean-Marie De Ketele à qui nous devons beaucoup : cet ouvrage s'inscrit en effet dans la continuité de trois précédentes publications REF auxquelles nous avons participé puis co-coordonnées.[1] Le fil conducteur de ces ouvrages a résidé dans l'élaboration d'une conceptualisation de l'engagement professionnel et de l'apprentissage du et au travail dans le cadre de dispositifs de formation variés. Dans cette perspective, les apprentissages professionnels, accompagnés en situation de travail et de formation, ont été envisagés comme des processus de changement pensés, provoqués et valorisés par les formateurs. Dans ces différents ouvrages, apprendre pour l'apprenant est apparu comme étant une affaire de transformation de soi et de son agir dans des conditions formatives relevant d'un espace transitionnel et protégé, d'une aire de jeu dans lequel les tâtonnements et les essais sont permis.

Dans la lignée de ces trois publications, ce souci de l'accompagnement des processus de changement transparaît également dans le présent ouvrage qui met en lumière, en s'appuyant sur les mutations culturelles, économiques et techniques actuelles, la manière dont des acteurs s'engagent dans des dispositifs de formation spécifiques (formations en alternance, démarches d'analyses de pratiques professionnelles, modalités présentielles ou distancielles, synchrones ou asynchrones…). Dans ces dispositifs, l'apprentissage professionnel apparait comme une voie de développement d'acteurs - des apprenants, des enseignants, des tuteurs - faisant l'expérience d'épreuves de passage entre différents espaces-temps de formation et sphères d'activités qui modifient leurs manières de voir, parler, penser, agir et interagir. Ceci avec la présence de tiers qui favorisent la co-analyse et la co-interprétation de cette expérience et permettant par là-même la construction de savoirs et de compétences. Mais comme on le sait, il ne suffit pas qu'une médiation soit instaurée, qu'une démarche d'accompagnement soit tissée pour favoriser les processus d'apprentissage professionnels (Jorro & Merhan, 2017). Rien ne peut se faire sans la part active de l'apprenant qui façonne sa participation à des contextes d'apprentissage pouvant s'avérer divergents en termes de finalités, de modes de fonctionnement et de pratiques discursives toujours marquées socialement et historiquement (Merhan, 2007).

1. Apprentissage et engagement en contexte de formation par alternance

C'est à partir de cette perspective que nous nous sommes donné comme objectif de mieux comprendre :

[1] (1) Jorro, A. & De Ketele, J.M. (dir.). (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation.* Bruxelles : De Boeck. (2) Merhan, F., Jorro, A., & De Ketele, J.M. (dir.) (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel.* Bruxelles : De Boeck. (3) Jorro, A., De Ketele, J.M., & Merhan, F. (dir.). (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Bruxelles : De Boeck.

- d'une part, les processus d'apprentissage et d'engagement dans la durée de formations en alternance répondant à des enjeux formatifs variés et d'autre part, les stratégies mobilisées ou les conduites de régulation mises en œuvre par les apprenants pour accomplir les apprentissages nécessaires aux transitions qu'ils vivent ;
- les facteurs individuels et organisationnels de l'engagement *vs* du désengagement professionnel sachant que la nature de l'engagement en situation de travail ou de formation peut varier de la simple figuration de l'acteur, à la participation, à l'implication, à l'accomplissement de soi (Merhan & Jorro, 2015) ;
- le rôle du soutien organisationnel perçu par les acteurs dans le transfert des apprentissages et dans l'engagement des apprenants ;
- les médiations professionnelles à l'œuvre pour accompagner les parcours complexes d'apprentissage des apprenants en contexte de formation et dans les lieux de travail sachant que ces derniers sont actuellement traversés de bouleversements affectant les trajectoires et les dynamiques d'engagement professionnel.

Rappelons que pour Billett (2001), la qualité de l'apprentissage résulte de l'interaction entre trois éléments : la disponibilité et l'accessibilité effective dans l'environnement de travail de ressources potentielles pour l'apprentissage (« affordances ») ainsi qu'un engagement effectif du sujet dans son travail et dans son apprentissage. Cet auteur distingue quatre types d'affordances : l'activité de travail, l'environnement physique, culturel et technique, la guidance directe qui correspond à un dispositif d'accompagnement et de formation mis en place intentionnellement sur le lieu de travail et la guidance indirecte qui se concrétise par des interactions informelles sur le lieu de travail. Ces différents types d'affordances sont susceptibles d'influer sur les processus d'engagement des acteurs en formation et en situation de travail.

2. Thèmes d'études en lien avec l'apprentissage en formation et en situation de travail

L'enjeu de cet ouvrage a ainsi été de clarifier les liens entre apprentissage en formation et situation de travail à partir de trois grands thèmes d'études :

1. Les ressources mobilisées par les sujets pour réguler les tensions (cognitives, langagières, épistémiques, affectives, émotionnelles…) entre les différents contextes d'apprentissage et communautés de pratique qu'ils traversent. Ces ressources relèvent en partie :
    - de facteurs personnels qui contribuent à la disposition à apprendre des sujets et en particulier à leur engagement (événements biographiques, motivations, sentiment d'efficacité personnel ou d'autonomie, buts et dispositions personnels, valeurs, images de soi, capacités réflexives, etc.).

- de facteurs interpersonnels notamment l'impact des diverses modalités d'interactions sociales dans les apprentissages en contexte de travail et de formation (processus de transmission et d'identification en particulier passant par la rencontre avec des personnes significatives).
- de facteurs liés à l'environnement de travail ou de formation ainsi qu'aux pratiques organisationnelles qui permettent l'accès (ou non) aux ressources d'un collectif de travail. Les opportunités d'apprendre et l'accessibilité effective à ces opportunités dépendent du caractère plus ou moins *expansif* ou *restrictif* des environnements en question (Fuller & Unwin, 2003).

2. Cet ouvrage permet également d'étudier les médiations professionnelles en situation d'apprentissage. En particulier l'impact des médiations variées sur les processus d'apprentissage et d'engagement des alternants. Dans cette perspective ont été abordées les formes d'étayage que les alternants privilégient pour construire leurs compétences entre les différents contextes de leur alternance.
3. Les dimensions existentielles de l'apprentissage et de l'engagement entre différents contextes d'apprentissage sont souvent passées sous silence au profit de dimensions plus techniques et plus opératoires. L'ouvrage permet d'éclairer la part des processus biographiques dans la construction d'un soi professionnel avec les effets de reconnaissance produits par un travail réflexif sur les composantes identitaires engagées dans les différents contextes d'apprentissage de l'alternance.

3. L'enjeu des objets-frontières dans les formations professionnalisantes

Les processus de transformation vécus par les apprenants de l'alternance s'apparentent le plus souvent à un saut dans l'inconnu où les sujets se forment, redéfinissent leurs liens d'appartenance en fonction de leurs objectifs ou de ceux posés par l'institution de formation. Ces transitions comportent à la fois des éléments de rupture entre les différents contextes d'apprentissage, en termes de redéfinitions de valeurs, d'identité, de groupe d'appartenance et de référence, mais également des éléments de continuité quand les alternants sont en mesure d'établir des liens de sens et d'instrumentalité entre des médiations variées (Merhan, 2007). Comme le mettent en évidence certaines contributions en s'appuyant sur le travail de chercheurs comme Engeström, Engeström et Karkkainen. (1995), les difficultés et les conflits vécus par les apprenants entre les différents espaces de formation sont une source propice à une construction véritable de savoirs ayant un sens au regard de leur expérience.

Certains contributeurs de l'ouvrage soulignent ainsi l'importance des outils et des artefacts de formation qui sont envisagés comme des « objets-frontières » constituant des ponts qui facilitent le franchissement entre les différents temps et lieux de l'alternance. Ces « objets-frontières » sont définis comme des « objets abstraits ou concrets, dont la structure est

suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes ». (Trompette & Vinck, 2009, p. 8). Vu sous cet angle, la traditionnelle coupure entre la « théorie » dispensée aux cours et la « pratique » s'acquérant dans les milieux socioprofessionnels comme une forme d'application de la théorie tombe au rang des simplifications abusives. On le voit : il ne s'agit pas seulement ici de transférer des savoirs directement mobilisables d'un espace-temps à l'autre où, par exemple, la bonne théorie serait celle qui déboucherait avec évidence sur une pratique efficiente moyennant cependant des formes sociales d'acculturation du novice aux savoir-faire des praticiens qui l'accueillent. « Il s'agit plutôt d'un processus continu, d'allers et de retours, impliquant des actions bilatérales et des interactions entre les deux contextes, ce qui n'affecte pas seulement la personne en formation mais également les deux contextes » (Frenay, Kruyts, & Wouters dans cet ouvrage) et ajoutons-nous les autres acteurs qui y sont engagés, les tuteurs notamment.

Ceci n'est possible que s'il existe des processus de transaction, des dialogues collaboratifs et un arrimage soutenu entre les différents partenaires impliqués pour que s'opèrent des traversées optimales de frontières (géographiques, socioculturelles et professionnelles). Dans le contexte de l'alternance, il s'agit d'une traversée d'un espace-temps à un autre (le *boundary crossing*) dans le vocabulaire du courant de recherche des apprentissages situés. Dans cette perspective, il nous semble qu'un des mérites de la pédagogie de l'alternance est de nous renvoyer à une vision constructiviste et systémique de l'apprentissage. Elle pose, en effet avec une certaine vigueur, les questions des liens qui unissent activité et apprentissage au sein des formations sociales, des modes de construction des savoirs, des modèles d'intervention formative, des interactions entre pensée, travail et production de significations. Ceci interroge les processus médiateurs qui sont à l'œuvre dans les dispositifs d'alternance dont la substance même, c'est la rencontre de l'autre, de l'altérité, de l'autrement (Merhan, 2007).

4. Organisation de l'ouvrage

Les contributions présentées dans cet ouvrage éclairent tout d'abord l'activité d'apprenants en contexte d'alternance qui réalisent de fréquentes transitions entre des contenus de savoirs et façons d'apprendre qui peuvent s'avérer très différents. La notion de transition renvoie ici aux ruptures et continuités de différentes natures qu'ils réalisent pour s'adapter au fonctionnement propre à chaque dispositif. Mais il importe que les alternants fassent plus que s'adapter : ils ont aussi à mettre en lien et à intégrer les connaissances issues des différentes composantes de leur formation ou de leur parcours pour développer les compétences complexes attendues dans les milieux de travail. Les auteurs infèrent ainsi certaines des caractéristiques de ces transitions que les alternants doivent effectuer lorsqu'ils passent d'un dispositif à un autre et la manière dont ils régulent les tensions entre les différents contextes de formation et de travail dans lesquels ils sont engagés. Ces contributions

mettent en exergue les angles morts de certains dispositifs et l'absence de stratégies didactiques concertées entre les différents acteurs engagés. Elles révèlent les tensions relatives à des finalités, des méthodes, des projets éducatifs qui peuvent être contradictoires voire concurrents. Ces contributions mettent aussi en évidence que la qualité de l'apprentissage résulte de l'interaction entre les trois éléments auxquels nous faisions référence plus haut, à savoir la disponibilité et l'accessibilité dans l'environnement de travail de ressources potentielles pour l'apprentissage ainsi que l'engagement du sujet dans son travail et dans son apprentissage (chapitres 1, 2 et 3).

La plupart des contributions de l'ouvrage mettent en exergue l'importance des processus médiateurs qui sont à l'œuvre dans les dispositifs de formation étudiés en mettant la focale sur les outils, les interventions, les modalités d'évaluation (chapitre 4) qui viennent infléchir les modes de penser et de faire de « l'alternant ». Les processus d'apprentissage supposent des médiations professionnelles entre les apprenants bénéficiaires de la formation et des « autruis significatifs » qui peuvent être des pairs, des référents professionnels, des tuteurs, des formateurs, des enseignants, des mentors (chapitres 5 et 6). Une triangulation est alors à l'œuvre entre l'apprenant, le tuteur (formateur ou référent professionnel) et l'environnement de travail. Les médiations professionnelles apportent une distanciation dans la relation que le stagiaire entretient avec l'environnement professionnel. Ces médiations contribuent aux processus de transformation des acteurs lorsqu'elles se déroulent dans le cadre de dispositifs permettant de participer à plusieurs espaces d'apprentissages dans différents lieux de savoirs et communautés de pratiques tout en apprenant de leur parcours de vie. Ces médiations ouvrent à une pluralité d'interactions offrant à ces acteurs des occasions de comprendre des épistémologies différentes, des discours spécifiques fortement associés à la socialisation qu'ils permettent (chapitre 7).

In fine, tous les auteurs posent la question fondamentale des liens entre savoirs et identités : quels objets construits dans l'alternance influencent les représentations du sujet, se transforment en compétences et contribuent à son développement professionnel ? On le voit : les enjeux sociaux de l'alternance par rapport au marché du travail sont considérables et mettent à l'épreuve ce que représentent la résistance et l'affrontement du réel qui mettent les professionnels en tension, qu'ils soient novices ou experts. Ainsi, au-delà de l'alternance qui désigne le plus souvent un dispositif de formation, l'alternance peut être pensée comme un espace social qui, en quittant la seule formation professionnelle ou professionnalisante, élargit les perspectives.

Plus que jamais, nous sommes loin d'une conception dualiste de la vie, des individus et de la formation, pensée en termes de théorie/pratique ou d'apprentissage/travail comme on l'a vu. Le contexte actuel est propice à des changements de métier au cours d'une carrière, les hybridations des métiers sont incessantes et les acteurs passent le plus souvent d'une sphère d'activité à une autre, parfois dans le même environnement professionnel. L'organisation sociale actuelle sollicite ainsi une compétence à l'alternance : agir dans un monde hétérogène, exercer plusieurs métiers en même temps, voire se reconvertir. Ainsi que le met en évidence le chapitre 8, l'activité des enseignants-chercheurs, par exemple,

peut provoquer – comme dans bien d'autres professions – des tensions, notamment dans le rapport au temps : « imbrications d'échelles de temporalités multiples et parfois concurrentes, absence de séparation intrinsèque entre les différentes sphères d'activités professionnelles et hors professionnelles, discontinuité de pratiques professionnelles saccadées, décalage entre des représentations personnelles du métier d'enseignant-chercheur et l'évolution d'injonctions institutionnelles de productivité, de rentabilité et d'instantanéité relative, couplé à un rythme d'activité en accélération ». Cette capacité à jongler entre les différentes activités s'apparente à un franchissement de frontières où il s'agit d'apprendre et d'agir dans un monde social hétérogène, incertain, dynamique, dans lequel travailler et vivre, c'est alterner et dans ce cas, il s'agit de se former et d'apprendre par l'engagement en situation de travail. Il s'agit d'un apprentissage qui se décline tout au long de la vie. Il est « situé » et la formation est permanente et il est alors pertinent de se demander quels sont les objets frontières choisis par les acteurs pour tisser des ponts entre les différents contextes de leur vie et soutenir leur développement professionnel.

Dans cette perspective, on voit que l'ouverture des cursus universitaires aux réalités professionnelles implique une autre façon d'enseigner afin de permettre aux étudiants de développer des compétences professionnelles. La méthode de l'apprentissage par problème qui place l'enseignant dans un rôle de tuteur qui doit accompagner l'apprentissage d'étudiants, eux-mêmes invités à être actifs afin de s'approprier les savoirs, est problématisée dans le chapitre 9 par Denis Bédard. Il s'agit pour ces tuteurs de favoriser l'apprentissage de « connaissances scientifiques socialement pertinentes » et de proposer aux étudiants d'être actifs dans leur quête de sens du savoir. Mais force est de constater que les enseignants universitaires sont, avant tout, reconnus pour leur expertise disciplinaire, ce qui peut générer des tensions. Il apparaît dès lors tout à fait pertinent de s'interroger sur le rapport aux savoirs scientifiques et professionnels des enseignants-tuteurs qui interviennent dans les cursus professionnalisants. Tout un programme qui autorise l'alternance entre des postures pédagogiques différenciées favorisant l'apprentissage des étudiants mais aussi celui des enseignants-tuteurs.

5. Présentation des chapitres

Laurent Veillard (chapitre 1) s'intéresse au rôle des supports écrits combinant des formes sémiotiques variées dans les situations d'apprentissage en atelier école dans des formations professionnelles (CAP, Baccalauréat professionnel) dans le domaine de la réparation automobile. Ces écrits sont ici étudiés à la fois en tant que supports pédagogiques organisateurs de la situation d'apprentissage et en tant qu'objectif d'apprentissage professionnel de plus en plus crucial. Sa contribution met en perspective les fonctions et les caractéristiques de ces écrits, non seulement en situation scolaire, mais aussi dans les lieux de stage, lors des pratiques de transmission et d'apprentissage. Il étudie également la manière dont les élèves s'engagent dans ces pratiques de littératie professionnelle dans chacun des deux lieux de l'alternance. Son approche didactique comparée lui permet de caractériser certaines dimen-

sions des transitions comme autant de ruptures ou de continuités existant entre les deux types de situation constitutives de l'alternance vécue par les élèves. Cette contribution pose in fine avec acuité la tension historique entre deux finalités éducatives dévolues à l'enseignement professionnel : former aux métiers, mais aussi transmettre une culture générale.

Loredana Albini, Livia Cadei et Domenico Simeone (chapitre 2) présentent une recherche étudiant les dimensions existentielles de l'apprentissage et de l'engagement entre différents contextes d'apprentissage d'éducateurs œuvrant déjà dans des services socioéducatifs. Ces professionnels ont, par là-même, acquis des compétences à intégrer dans le dispositif de formation par alternance. L'analyse de leurs biographies professionnelles permet d'étudier les dimensions existentielles de leur apprentissage et de dégager des trajectoires, des dynamiques et des processus de construction de sens, mais aussi de ruptures mettant en évidence les liens qui s'établissent (ou non) entre les différents contextes d'apprentissage du dispositif de formation par alternance étudié. Cette contribution montre l'importance de la mise en place d'un curriculum d'apprentissage qui ne doit pas être conçu comme une prérogative exclusive des institutions de formation ou des contextes professionnels, mais comme un engagement qui est à négocier dans le cadre de pratiques sociales et culturelles accueillant les processus et trajectoires de participation des personnes au sein de ces pratiques. Cette contribution met aussi en lumière comment l'apprentissage naît de l'interface entre l'engagement de professionnels en formation et les affordances disponibles dans le contexte étudié.

La contribution de France Merhan (chapitre 3) vise à saisir les différentes dimensions de l'engagement dans l'apprentissage au travail et en formation afin d'analyser comment elles interagissent dans les parcours d'étudiants participant à une formation universitaire par alternance. L'auteure questionne de manière spécifique les interactions entre les facteurs situationnels et individuels de l'engagement et leurs liens avec l'apprentissage dans ce contexte. Elle s'appuie sur un matériau empirique constitué de portfolios de développement professionnel - envisagés comme des objets-frontière - réalisés par des étudiants suivant un cursus de Master en formation des adultes en alternance, au terme d'une expérience de six mois de stage. Elle tente de saisir les différentes formes et conditions d'engagement dans l'activité et le collectif de travail et se penche ensuite sur l'engagement des étudiants dans les activités universitaires en montrant à quelles conditions les différents éléments du dispositif contribuent, en interaction avec l'expérience de stage, à l'engagement des sujets dans leur apprentissage et à soutenir une démarche réflexive de construction de sens entre les différents contextes d'apprentissage.

Dans le courant de l'*assessment for learning*, Loïse Jeannin et Cécilia Brassier-Rodrigues (chapitre 4) étudient comment les modalités d'évaluation de l'apprentissage peuvent contribuer au développement de compétences des étudiants dans le cadre d'un module de préparation à la mobilité internationale. Les auteures abordent ce dispositif en ligne comme un enseignement en alternance. Dans ce module, les étudiants qui partent en stage ou en semestre d'étude à l'étranger, sont invités à s'engager dans une démarche réflexive afin de

prendre du recul sur les compétences qu'ils développeront lors de leur mobilité. Les auteures examinent comment les modalités d'évaluation utilisées et les activités qui leur servent de support, peuvent concourir à l'engagement des apprenants dans l'acquisition de leurs compétences. Ces modalités évaluatives reposent sur une autoévaluation du sentiment de compétence des étudiants avant et après leur mobilité (au sens du niveau de développement qu'ils s'attribuent dans un référentiel de compétence), une évaluation par les étudiants de blogs d'apprentissage et une évaluation des écrits réflexifs fondés sur des traces d'apprentissage (blog, dépôt de preuves). Sur la base de réponses au questionnaire d'évaluation du module, la contribution vise à analyser si les modalités d'évaluation et les activités qui leur ont servi de support ont permis d'engager les étudiants dans le développement de leurs compétences à l'étranger.

La contribution d'Annie Malo (chapitre 5) interroge la compétence réflexive permettant de soutenir de futurs enseignants dans leurs apprentissages en contexte de travail. Elle pose la question de la pédagogie de cette pratique réflexive qui accorde une large place à ces apprentissages. Elle se demande en particulier comment structurer le développement de cette compétence sans tomber dans une dérive applicationniste. L'objectif de ce chapitre est de décrire la pratique réflexive mobilisée in situ par des stagiaires en fin de formation. Pour ce faire, elle mobilise une perspective interactionniste stratégique afin de comprendre les effets multiples des interactions sur l'apprentissage et sur la pratique réflexive des stagiaires. L'analyse approfondie des propos d'une des trois stagiaires interviewées montre que les interactions sociales vécues avec son enseignante référente, mais aussi avec les élèves, influencent et participent aux trois processus imbriqués dans la pratique réflexive : problématisation, résolution et appréciation. Ses résultats indiquent également que ces interactions, de même que le contexte de stage, sont autant des ressources que des contraintes pour les apprentissages de la stagiaire.

La contribution de Soraya De Simone (chapitre 6) expose les résultats d'une analyse de contenu d'entretiens conduits par des formateurs de terrain, tuteurs ou mentors – avec leurs stagiaires dans le contexte d'une formation en alternance préparant au métier d'enseignant. Sa recherche éclaire les questions suivantes : quels sont les contenus des échanges discursifs proposés par les tuteurs durant les entretiens avec les stagiaires ? En identifiant les médiations langagières mobilisées par les tuteurs durant ces entretiens, elle montre que la posture des tuteurs est influencée par différents dilemmes qui sous-tendent cette fonction. Son analyse fournit des éclairages relatifs aux caractéristiques du travail de tuteur, notamment quant à l'impact de leurs médiations sur les propos des stagiaires durant les échanges. Pouvoir clarifier les effets des pratiques de mentorat, dans le but d'anticiper certaines tensions inhérentes à cette fonction, est identifié par les tutrices comme un élément important de développement professionnel. *In fine*, cette contribution questionne les enjeux et les possibles effets des dispositifs de formation au tutorat et au mentorat.

La contribution d'Elsa Chachkine et d'Anne Jorro (chapitre 7) porte sur les apprentissages développés par les doctorants et doctorantes du Conservatoire national des arts et métiers. Dans le contexte de leur formation doctorale, les participants suivent un parcours doc-

toral composé de formations mais dans lequel sont reconnues également des activités professionnelles et de recherche. L'identification et la valorisation des compétences développées tout au long de ce parcours dans différents contextes sont réalisées à l'aide d'un portfolio des compétences. Il s'agit ici d'étudier plus particulièrement la reconnaissance de soi comme professionnel de la recherche participant à une communauté scientifique, ce qui constitue un enjeu d'identification. Par ailleurs, dans cette contribution, la question des apprentissages est ici mise en évidence avec le portfolio. Déployée dans une perspective développementale, la démarche portfolio vise aussi bien à faire repérer ce qui est développé de façon singulière par chaque doctorant lors du parcours que de dégager des invariants, susceptibles d'être retrouvés dans des référentiels de compétences des docteurs.

L'étude de Mariane Frenay, Nathalie Kruyts et de Pascale Wouters (chapitre 8) se penche sur la formation des enseignants-chercheurs qui alternent littéralement entre deux métiers et *de facto*, entre des temps de formation pédagogique, d'enseignement et de recherche pour lesquels les communautés de référence et les contextes sont imbriqués : le contexte de la discipline mais aussi le contexte d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Ce processus de développement professionnel et d'apprentissage contextualisé se réalise dans l'engagement dans le métier, associé à la réflexion sur les pratiques et la formalisation des dispositifs mis en œuvre pour les étudiants. La recherche présentée par les auteures s'appuie sur des entretiens menés auprès d'enseignants-chercheurs qui ont été interrogés sur leur engagement et développement professionnel ainsi que sur la formation proposée par le service de pédagogie universitaire lors de leur première année d'enseignement. Les résultats permettent de souligner que les opportunités offertes aux enseignants soutiennent leur développement professionnel. Ces opportunités saisies dépendent de l'individu et de ce qui lui est offert par le contexte local et institutionnel et permettent d'interroger les formes d'accompagnement et de formation les plus susceptibles de favoriser l'engagement des enseignants-chercheurs.

L'étude de Denis Bédard met en évidence que les cursus professionnalisants universitaires ont de plus en plus recours à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage alternatives (apprentissage par problèmes ou par projets). Dans ce contexte, le manque de formation pédagogique des professeurs peut poser problème. De même, l'ouverture des cursus universitaires aux réalités professionnelles implique de revoir la façon d'approcher les savoirs formels. L'objectif de la recherche est ici d'étudier les représentations et les interventions des professeurs qui enseignent dans des programmes de formation centrés sur l'apprentissage et qui visent explicitement le développement de compétences chez les étudiants. L'étude a été réalisée dans trois programmes de formation qui ont recours à l'apprentissage par problème : le doctorat en médecine, le baccalauréat en génie électrique et le baccalauréat en génie informatique.

Jean-Marie De Ketele, un de nos grands relecteurs, clôt cet ouvrage sous forme d'un dialogue réflexif avec les coordinatrices à partir des questionnements qui ont émergé au fil de la construction de l'ouvrage. On y trouve des prolongements novateurs et prometteurs pour l'amélioration des dispositifs de formations à visée professionnalisante, notamment autour

d’une réflexion portant d’abord sur l’alternance dans sa double dimension espace-temps et sur la nécessité de mettre à la disposition des apprenants des opportunités porteuses d’apprentissage et mobilisables. Il apparait dès lors qu’un des rôles essentiels de la fonction tutorale est d’offrir ces opportunités tout en facilitant le passage de frontières entre différents lieux de savoirs. Il ressort finalement de ce dialogue que les différentes modalités d’engagement entre les contextes de l’apprentissage de l’alternance visent à développer une professionnalité toujours en émergence tant du côté des apprenants que de celui des formateurs accompagnant les processus de développement professionnel. Cet accompagnement qui implique des ajustements réciproques avec de multiples acteurs s’inscrit dans une démarche temporellement située et toujours inachevée dans notre société en pleine mutation.

La formation à la littératie professionnelle

Une étude de cas en CAP de maintenance automobile

Laurent Veillard

1. Introduction

Parmi les évolutions notables du travail, la hausse des exigences en matière de compétences langagières est en bonne place. En particulier, les attentes s'accroissent en ce qui concerne les compétences en littératie professionnelle que l'on peut définir comme la capacité à utiliser des supports écrits (en lecture et/ou écriture) dans l'exercice de son travail. De nombreuses études montrent que ces supports peuvent être variés et ne se résument généralement pas à des textes écrits, mais combinent très souvent des formes sémiotiques variées, pour constituer des ensembles composites articulant textes, tableaux, graphiques, schémas, photographies, etc. S'ils jouent depuis longtemps un rôle central dans les grandes organisations industrielles et bureaucratiques pour assurer différentes fonctions (structuration de l'organisation, conception des produits, prescription du travail, etc.), les écrits occupent également une place importante dans les plus petites entreprises, y compris pour des postes moins qualifiés, là où des modes de communication orale pouvaient primer pour assurer la prescription, la coordination ou encore le contrôle du travail (Boutet, 2001 ; Rot, Borzeix, & Demazière, 2014).

Cette évolution du travail questionne les façons habituelles de former les jeunes, en particulier ceux qui fréquentent les filières les moins qualifiées. Dans le système scolaire français, ce sont souvent les élèves considérés comme les plus faibles scolairement qui sont orientés vers ces cursus (CAP, bac professionnel) (Palheta, 2012). Une idée toujours répandue chez les enseignants et les conseillers d'orientation est que l'enseignement professionnel privilégierait des situations d'apprentissage pratique. Les activités basées sur l'usage de supports écrits y seraient moindres par rapport à ce qui existe dans les filières générales, au bénéfice de situations où l'apprentissage par l'action et la transmission orale serait privilégié. Ceci permettrait une remobilisation scolaire pour des élèves dont les difficultés seraient justement, en grande partie, liées à leur trop faible maîtrise de l'écrit et un goût peu prononcé pour celui-ci. Mais cela signifie-t-il que ces élèves ne sont pas formés à l'usage de supports écrits ? N'y-a-il pas là une contradiction avec la hausse des exigences des employeurs en matière de compétences en littératie professionnelle ?

Il est difficile de répondre à cette question car on sait encore assez peu de choses sur la façon dont sont formés effectivement (ou pas) les jeunes à l'usage des supports écrits professionnels dans les différentes filières de formations. Le travail que nous présentons dans ce texte a pour objectif de contribuer à une mise en visibilité des pratiques visant à former les jeunes aux usages de supports écrits professionnels dans le domaine de la réparation automobile. Pour cela, nous nous appuyons sur une recherche menée sur un cursus de CAP en Maintenance de véhicules automobiles, option véhicules particuliers (noté MVA-VP dans la suite de ce texte) au sein d'un lycée professionnel.

2. Approche théorique

De nombreux travaux ont été menés sur la littératie dans différentes disciplines (linguistique, anthropologie, sociologie, etc.). En langage commun, ce terme d'origine anglaise (*literacy*) désigne initialement la capacité à lire et à écrire. Son sens s'est peu à peu élargi à l'usage de supports qui ne comportent pas seulement des textes mais qui combinent différents modes ou formes sémiotiques (images, schémas, tableaux, graphiques, etc.). Le vaste champ des *literacy studies* est traversé depuis plusieurs années par un débat entre deux conceptions de la littératie (Fraenkel & Mbodj, 2010). Dans une première version, puisant dans les travaux de Goody (1979), Goody et Watt (2006), elle est envisagée comme un ensemble de compétences, relatives à la capacité à lire et écrire qui, une fois acquises par exemple à l'école, seraient mobilisables dans tous les domaines de la vie. Dans une seconde version, on considère qu'il n'y a pas une littératie mais des littératies. On envisage ces dernières comme des ensembles de pratiques situées dans des contextes sociaux singuliers. Cette seconde acceptation met l'accent sur les singularités des écrits (genres, modes sémiotiques combinés, normes de mise en page...) et de leurs usages selon les domaines de la vie sociale. Les nombreuses études menées dans cette perspective qui ont conduit au développement d'un sous-domaine très important appelé les *New Literacy Studies* (NLS), montrent que la maîtrise de la littératie propre à un type de pratique sociale (par exemple dans un enseignement de langues) ne garantit pas que l'on soit capable d'utiliser les supports écrits spécifiques à un autre contexte (par exemple, dans un espace professionnel). Chaque domaine nécessite des apprentissages particuliers, ce qui n'exclut pas que certaines compétences puissent aussi être communes et donc plus transversales (Street, 1984).

Dans notre cadre théorique, nous retenons cette seconde acceptation située de la littératie. Nous la croisons avec une approche des formations professionnelles initiales qui envisage celles-ci comme des constructions sociales complexes, fondées sur une division du travail de formation entre plusieurs dispositifs. Chacun de ces dispositifs peut être caractérisé par un ensemble d'éléments hétérogènes (des savoirs, des objets matériels, des supports écrits, des pratiques, une organisation temporelle, une ou plusieurs configurations de l'espace, des acteurs, des rôles sociaux, etc.), agencés dans le but de produire des apprentissages spécifiques (Bonnéry, 2009 ; Foucault, 1994 ; Veillard, 2017). Dans une institution scolaire, le principe organisateur et différenciateur de ces dispositifs est souvent disciplinaire : par

exemple, un enseignement de français est un dispositif d'étude de savoirs relevant de cette discipline. Mais d'autres peuvent être structurés différemment : par exemple, autour d'un projet à réaliser en petits groupes et suivi par un tuteur ou selon le principe d'un stage en entreprise fondé sur la participation progressive et tutorée aux activités d'un collectif de travail (Pastré, 2011). Chacun de ces dispositifs est censé contribuer de façon complémentaire aux objectifs généraux d'une formation professionnelle.

Il est intéressant d'étudier les conséquences de cette division du travail de formation sur le curriculum réel des apprenants. Ce concept désigne la succession des situations d'apprentissage que les élèves vont effectivement rencontrer dans un certain ordre tout au long de leur cursus. Il est à distinguer du curriculum formel qui lui renvoie à ce qui est décrit et prescrit officiellement (dans les programmes et référentiels) comme devant être appris aux élèves, selon un ordre déterminé (Forquin, 2008 ; Perrenoud, 1993). Les passages incessants d'un dispositif à un autre (par exemple, d'un cours de français à un enseignement professionnel, puis à un cours de mathématique, tout cela pendant une même matinée), conduisent les élèves à réaliser de fréquentes transitions entre des contenus de savoir et façons d'apprendre qui peuvent s'avérer très différents. La notion de transition renvoie aux ruptures et continuités de différentes natures (cognitives, langagières, identitaires, etc.) à effectuer pour s'adapter au fonctionnement propre à chaque dispositif (Beach, 2003 ; Veillard, 2017). Mais il est souvent attendu que les élèves fassent plus que s'adapter : ils doivent aussi mettre en lien et intégrer les connaissances issues des différentes composantes de leur formation pour développer les compétences complexes attendues dans les référentiels.

Dans notre cas, nous nous intéressons aux pratiques de littératie propres aux différents dispositifs d'une formation. Pour les appréhender, nous mobilisons le concept d'événement de littératie (*literacy event*), qui désigne des occasions où le langage écrit fait partie intégrante des interactions, actions, processus d'interprétation et stratégies des participants (Heath, 1983). De ce point de vue, quelques études montrent que les élèves peuvent être confrontés à de nombreux événements de littératie au cours de leur formation professionnelle, avec une très grande variété de types d'écrits et d'usages de ceux-ci (de Saint-Georges, 2008 ; Minassian, 2016 ; Parkinson & Mackay, 2016 ; Perret & Perret-Clermont, 2001). Les documents peuvent varier sur plusieurs plans : les contenus de savoir, les genres (fiction, essai, manuel scolaire, procédure technique, texte légal, etc.), les modes sémiotiques (textes, images, graphiques, schémas) et leur agencement (plan et mise en page des documents), et les supports (livre, article papier, site internet, logiciel, etc.). Les usages de ces différents types d'écrits sont divers. Ils sont souvent utilisés comme des ressources pour des activités ayant pour but d'initier une séquence ou comme moyen principal pour générer des apprentissages à dominante pratique (explication procédurale du changement des amortisseurs d'une voiture) ou plus notionnels (comprendre le fonctionnement d'un circuit de freinage en s'appuyant sur des schémas). Dans certains enseignements, les documents écrits peuvent constituer le but même de l'apprentissage, par exemple quand on veut apprendre aux élèves à élaborer un rapport de projet ou une procédure qualité. D'autres types d'écrits (portfolio, carnets de bord) sont aussi souvent mobilisés dans les formations profession-

nelles, en particulier pour prolonger les apprentissages issus des expériences de stage via un travail d'écriture réflexive et provoquer la réflexion sur le projet professionnel ou les évolutions identitaires (Merhan, 2011 ; Oudart, 2012). Enfin, les écrits jouent un rôle très important en tant que supports d'évaluation, dans un univers scolaire ou universitaire, privilégiant les productions écrites comme épreuves permettant de porter des jugements sur les apprentissages (Edwards et al., 2013).

Cette variété des pratiques de littératie, en grande partie liée à la pluralité des dispositifs dans une formation, est, par exemple, mise en évidence par une étude ethnographique d'ampleur réalisée au Royaume-Uni dans les années 2000. Elle portait sur plusieurs formations dans les domaines de la puériculture, de l'hôtellerie, des métiers du bâtiment (Ivanic et al., 2009 ; Satchwell et al., 2008). De manière générale, les auteurs mettent en évidence que, même dans les dispositifs d'enseignement considérés comme les plus pratiques, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage mettent en jeu constamment des supports écrits variés. De même, leurs observations montrent que les cursus de plus bas niveau de qualification engagent les élèves dans une plus grande diversité de pratiques de littératie et sont plus exigeants sur ce plan, comparativement à celles observées pour des filières de niveau supérieur. À première vue, cela peut sembler paradoxal. Mais cela s'explique par le fait que les situations d'apprentissage pratiques (en atelier, hall technologique, etc.), plus nombreuses dans ces filières de plus bas niveau, s'appuient sur des supports plurisémiotiques plus variés que ceux mobilisés dans des cours en classe. De plus, ces écrits sont fréquemment hybrides, au sens où ils combinent des écrits typiquement scolaires avec d'autres relevant des outils du ou des métiers préparé(s).

Ces travaux laissent à penser que les transitions entre les pratiques de littératie en jeu, dans les différentes parties du curriculum de la formation étudiée dans cette recherche, sont importantes au sens où elles mettraient en jeu de nombreuses ruptures dans les types d'écrits mobilisés et les façons de les utiliser, sans exclure certaines continuités, par exemple dans une façon assez semblable de lire un tableau à double entrée dans un cours de physique et dans une séance de TP à l'atelier. Les élèves sont-ils guidés quant aux façons d'utiliser les supports écrits dans chaque dispositif ? Les aide-t-on à identifier ce qu'il y a de commun et de différent d'un dispositif à l'autre ? En se référant à des recherches menées à d'autres niveaux d'enseignement scolaire (maternelle, primaire, secondaire), on peut émettre l'hypothèse que certaines pratiques en matière de littératie relèvent d'un curriculum implicite ou caché. Cela signifie que les compétences, nécessaires à l'usage des supports plurisémiotiques (utilisation de plusieurs formes sémiotiques telles qu'un texte, une image, un schéma, une courbe, etc.) et composites (agencement de ces différentes formes sur une ou plusieurs pages, avec des renvois les unes aux autres) qui sont de plus en plus utilisés dans l'espace scolaire pour faire étudier aux élèves des notions, principes, mécanismes, etc., ne sont pas toujours enseignées, soit parce que les enseignants les considèrent comme acquises ou qu'elles relèvent selon eux de l'évidence (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, & Marin, 2012 ; Bonnéry, 2007 ; Bonnéry & Joigneaux, 2015). Ces fortes dimensions implicites peuvent constituer des obstacles importants pour de nombreux élèves qui n'ont pas

bénéficié, dans leur parcours familial et scolaire préalable, des situations et médiations sociales leur permettant de maîtriser les savoirs prérequis à l'usage de ces supports écrits. Leur parcours préalable peut aussi les avoir conduits à développer une aversion ou une crainte par rapport à ces supports écrits et corrélativement des stratégies d'évitement.

3. Méthodologie

La méthodologie mise en place vise à étudier la façon dont le cursus d'un CAP MVA-VP forme les jeunes à la littératie professionnelle. Pour cela, nous avons mené l'enquête à deux niveaux.

Le premier se situe au niveau du curriculum formel. Nous avons examiné les prescriptions nationales pour le CAP MVA-VP pour savoir s'il existait des objectifs explicites en matière de formation à la (aux) littératie(s) et, si oui, dans quel(s) dispositif(s) et selon quelle(s) modalité(s). Les documents étudiés[2] sont les suivants :

- les programmes des matières générales : français, langues vivantes, histoire-géographie, mathématiques, sciences physiques et chimiques[3], prévention-sécurité-environnement[4] ;
- les deux référentiels d'activité professionnelle (RAP) et de certification (RC) qui spécifient, pour le premier, les activités types des emplois auxquels le diplôme prépare et, pour le second, les compétences et les savoirs à acquérir pour pouvoir exercer ces emplois. Ces deux documents constituent une référence commune pour les 3 dispositifs qui concourent à la partie plus proprement professionnelle de la formation : le cours théorique de construction mécanique, les séances d'apprentissage pratique en atelier et enfin les stages en entreprise appelés périodes de formation en milieu professionnel (PFMP).

L'analyse a consisté, pour chaque texte étudié à (1) recenser les types de supports écrits mentionnés, (2) inférer leurs caractéristiques sémiotiques (caractère plus ou moins plurisémiotique notamment), (3) relever les objectifs d'apprentissage s'apparentant à des compétences en littératie (acquisition de savoirs, compétences ou capacités permettant d'utiliser des supports écrits) et (4) décrire les pratiques préconisées pour acquérir ces compétences dans chaque dispositif. Ce premier travail nous a permis d'avoir une vue globale sur la fa-

[2] Ces documents datent du milieu ou de la fin des années 2000. Il s'agit de ceux qui étaient en vigueur au moment où nous avons mené les observations (2012) au sein de la classe de CAP MVA d'un LP de la région lyonnaise. Ces programmes et référentiels ont depuis fait l'objet de mise à jour.

[3] Les programmes de mathématiques et de sciences physiques et chimiques sont déclinés dans un même document, dans la mesure où un seul professeur (bivalent) enseigne ces deux matières dans les lycées professionnels.

[4] Le programme d'éducation physique et sportive ne figure pas dans cette liste car il ne mentionne aucun écrit ou usage de support écrits.

çon dont l'enjeu de formation à la littératie professionnelle est pris en compte et organisé au niveau du curriculum formel, avec, en particulier, la division du travail de formation officielle entre les différents dispositifs formatifs sur ce point spécifique.

Le second niveau d'étude porte sur le curriculum réel. Nous nous sommes intéressés aux pratiques de littératie dans 4 dispositifs différents au sein d'une classe de 1e année de CAP MVA-VP : le cours de français, le cours de construction mécanique, les séances de TP en atelier et les stages en milieu professionnel. Le cours de français a été retenu car l'analyse du curriculum formel a mis en évidence des objectifs importants et explicites d'apprentissage de la littératie. Les cours de construction mécanique et les séances en atelier d'école ont aussi retenu notre attention, dans la mesure où les élèves sont censés y apprendre les connaissances nécessaires à la pratique professionnelle et que cette dernière, selon les référentiels, s'appuie sur différents types de supports écrits. Enfin, nous nous sommes intéressés à ce que les élèves faisaient en stage étant donné que c'est à cette occasion qu'ils sont confrontés à des pratiques professionnelles réelles et éventuellement à certains supports écrits du métier. Les données produites pour mener les analyses à ce second niveau ont été les suivantes : des entretiens avec les enseignants de ces matières et quelques élèves et tuteurs de stages, des observations de quelques séances au cours du second semestre pour les 3 cours (français, TP en atelier, construction mécanique) dont quelques-unes ont pu être filmées (2 cours de français d'une heure chacun, 1 cours de construction mécanique d'une durée de 1h, 1 séance de TP d'une journée à l'atelier d'école), quelques courtes observations dans des garages (à l'occasion des visites de stage du professeur d'atelier) et des copies de documents utilisés ou produits dans le cadre de ces différentes situations d'apprentissage.

À partir du corpus constitué par ces différents types de données, nous avons isolé plusieurs événements de littératie dans chaque contexte, puis étudié les objectifs d'apprentissage visés lors des situations observées dans chaque contexte, les types d'écrits manipulés par les élèves ou stagiaires, sur le plan de leur genre et de leurs caractéristiques sémiotiques, les pratiques mettant en jeu ces supports écrits auxquelles ont participé les apprenants, le comportement de ces derniers au cours de ces événements de littératie, du point de vue de leur dynamique d'engagement dans les activités demandées et de leurs éventuelles difficultés à mobiliser des supports écrits.

Précisons que les analyses menées dans ces différents dispositifs n'ont pas été faites à un grain très fin, mais plutôt à ce que l'on pourrait qualifier de grain méso. Notre démarche visait à développer une approche comparatiste entre les différentes pratiques de littératie pour tenter d'inférer certaines des caractéristiques des transitions que les élèves doivent effectuer lorsqu'ils passent d'un dispositif à un autre. C'est pour cette raison que nous présentons nos résultats à deux niveaux (curriculum formel et curriculum réel) et sous forme de tableaux (cf. annexes 1 et 2). Il nous a semblé qu'il s'agissait de la forme de présentation la plus adaptée à la problématique traitée. Au-delà de cette mise en perspective de différents dispositifs et pratiques au sein de ceux-ci, il s'agissait aussi de s'interroger sur la cohérence et l'efficacité de leur cursus pour qu'ils soient en mesure de développer des compétences en

littératie professionnelle à l'issue de leur formation. Nous aborderons ce dernier point en conclusion du chapitre.

4. Analyse du curriculum formel

Les 2 tableaux en annexe 1 synthétisent les résultats de notre analyse comparative.

En premier lieu, il en ressort une très grande variété des supports écrits auxquels peuvent être confrontés les apprenants tout au long de leur cursus. Cela confirme ce que d'autres études, mentionnées plus haut, ont pu mettre en évidence : même dans le cas de formations considérées comme de bas niveau de qualification comme ce CAP, la littératie semble très présente dans les différentes parties de la formation. Elle se matérialise par le recours à des supports fréquemment plurisémiotiques, relevant de genres très différents : techniques et/ou professionnels, journalistiques, romanesques, poétiques, historiques, géographiques, etc. Les supports écrits mentionnés ne sont pas seulement scolaires ou professionnels, mais sont aussi issus d'autres domaines de la vie sociale ou quotidienne (comme la pratique ménagère, les loisirs culturels ou sportifs, la consommation, l'information, la participation citoyenne à la vie de la cité, le travail, etc.).

En second lieu, on remarque que seuls les référentiels (RAP, RC) mentionnent des supports écrits propres au domaine de la réparation automobile. Nous les avons classés en 3 types : (1) ceux qui spécifient les opérations à réaliser sur un véhicule ou les autres tâches à faire au sein du garage (prescription d'action*),* tels les ordres de réparation, les procédures qualité ou sécurité, (2) les documents fournissant des informations techniques nécessaires ou importantes pour les opérations de maintenance (ressources pour l'action), tels que les documentations constructeurs ou équipementiers, les notices d'usages d'outils ou d'appareils de mesure et (3) ceux qui ont pour fonction de rendre compte des opérations effectuées et des éventuels problèmes rencontrés (explication de l'action), comme par exemple une fiche d'intervention qu'un mécanicien doit renseigner de façon synthétique et souvent codifiée une fois sa réparation terminée. La capacité à utiliser ces différents types de supports, même si elle n'est pas toujours thématisée explicitement dans les référentiels, semble déterminante pour la pratique de maintenance, tant ces documents apparaissent dans les descriptions des tâches, des compétences et savoirs. On peut aussi noter deux autres points : (1) ils semblent souvent plurisémiotiques et composites (aux sens donnés à ces termes dans la partie théorique), (2) l'intensité d'usage attendue semble nettement moindre en écriture qu'en lecture.

À l'inverse, les différents programmes des matières générales ne mentionnent aucun support écrit propre au domaine de la maintenance automobile. Des matières comme les mathématiques, les sciences physiques et chimiques ou encore la prévention-santé préconisent pourtant avec insistance de s'appuyer sur des documents professionnels pour étudier les notions au programme, mais les exemples qui sont fournis restent très vagues ou généraux. En français, langues vivantes et surtout histoire-géographie, la distance avec la pratique profes-

sionnelle semble encore plus grande. Les exemples de supports proposés, les compétences visées et les thèmes d'étude renvoient beaucoup plus à des domaines autres tels que la vie culturelle, citoyenne ou quotidienne. C'est assez compréhensible dans le cas de l'histoire-géographie car cette matière n'a que peu à voir a priori avec la mécanique automobile. Dans les cas du français et des langues vivantes, c'est moins évident. Certes, ces enseignements visent des apprentissages qui dépassent le registre professionnel et relèvent d'une culture générale. Il est d'ailleurs précisé pour le français que les connaissances visées relèvent du socle commun de connaissances et compétences que doit acquérir tout jeune à la fin de la scolarité obligatoire. Mais on peut aussi considérer qu'ils peuvent largement contribuer à la formation du futur professionnel, en particulier en ce qui concerne la maîtrise des outils de communication écrite propres aux métiers ou fonctions préparés.

Cette omission s'explique pour plusieurs raisons. La première est que les prescriptions relatives à plusieurs de ces matières générales sont les mêmes pour l'ensemble des spécialités de CAP[5]. Les programmes de mathématiques et de sciences physiques et chimiques sont un peu moins généraux : une partie est commune à tous les CAP et d'autres ne sont valables que pour des regroupements de spécialités[6]. Mais dans tous les cas, on comprend pourquoi les prescriptions ne peuvent être spécifiques à un domaine particulier. Cependant, cela n'explique pas pourquoi les disciplines langagières, en particulier le français, semblent si peu se préoccuper de former le professionnel. Ce désintérêt renvoie plutôt à une spécificité historique de l'enseignement professionnel en France qui a toujours cherché à former à la fois le professionnel, l'homme et le citoyen (Pelpel & Troger, 1993). De là, un débat récurrent sur la nature des contenus à transmettre dans les matières générales : doivent-elles être, avant tout, des disciplines au service de la formation professionnelle ? Ou bien à l'inverse faut-il privilégier des contenus disciplinaires stricts sans référence explicite au domaine professionnel ? Ou encore tenir un équilibre entre ces deux logiques ? Selon les époques et les disciplines, les choix ont varié. Mais il semble que, dans le programme de français étudié par exemple (valable entre 2010 et 2018), la tendance soit à un recentrage sur des contenus assez disciplinaires (Belhadjin & Lopez, 2010).

Un deuxième point est relatif aux pratiques didactiques qui sont préconisées dans ces différents textes prescripteurs pour développer les compétences en littératie mentionnées. Dans le RAP et le RC, la littératie, propre au domaine de la maintenance, ne constitue pas un objectif d'apprentissage en soi. Les supports écrits mentionnés sont toujours envisagés comme des ressources, soit pour l'étude des principes, mécanismes, pièces, etc. qui entrent en jeu dans les véhicules, soit pour les activités pratiques mises en place à l'atelier d'école

[5] Il existe 215 spécialités de CAP.

[6] Il existe 3 groupes de spécialité pour les mathématiques et les sciences : un premier qui rassemble toutes les spécialités liées à la productique, la maintenance (auto, industrielle, etc.), le bâtiment, les travaux publics, l'électricité, l'électronique, l'audiovisuel, les industries graphiques, un second qui regroupe les métiers de l'hygiène, la santé, la chimie et les procédés et, enfin, un troisième qui réunit les spécialités tertiaires, des services, hôtellerie, alimentation, restauration.

ou réalisées lors des stages qui sont censées permettre l'apprentissage des opérations de maintenance. On retrouve ce statut de ressources pour l'étude en mathématiques, sciences physiques et chimiques, prévention-sécurité-environnement ou encore histoire-géographie. Certaines compétences mentionnées dans ces matières relèvent, certes, clairement de compétences en littératie (« compléter une carte simple, un croquis simple » en histoire-géographie), mais il n'y a pas de pratique didactique spécifique qui soit proposée pour les acquérir. À l'inverse, les programmes de français et de langues vivantes formulent des objectifs plus précis et propose des pratiques didactiques spécifiques pour les travailler (« s'appuyer sur des lectures d'extraits », « pratiquer des exercices d'écriture et de réécriture afin de travailler le sens de ce qui est lu, etc. »).

Finalement, une division du travail implicite semble à l'œuvre entre les différents dispositifs. Aux disciplines dont l'objet est le langage (le français plus particulièrement), il revient de former les élèves à des compétences assez générales du type : « savoir lire tous les discours et genres de texte » ; « mettre son expérience à distance par la lecture et l'écriture » ; ce socle devant, ensuite, permettre aux autres dispositifs, en particulier ceux qui visent à former le professionnel, de mettre les élèves en situation d'utilisation de supports écrits plus spécifiques (comme ressources pour apprendre, agir, ou encore rendre compte de ce que l'on fait). On peut en conclure que la littératie professionnelle ne constitue pas un objectif explicite de formation à ce niveau du curriculum formel. Ou pour le dire autrement : l'apprentissage de l'usage des supports écrits propres au métier se fait sur le tas, sans que rien ne soit mis en place de particulier pour développer des compétences en littératie professionnelle.

5. Au niveau curriculum réel : quelques observations d'événements de littératie dans 4 dispositifs

Voyons ce qu'il en est maintenant au niveau du curriculum réel. On rappelle que le but de cette seconde phase de notre travail d'enquête est d'étudier quelques-unes des pratiques effectives en matière de littératie dans 4 dispositifs (cours de français, cours de construction mécanique, séance de TP en atelier d'école, stages en entreprise) et de mesurer leur impact sur l'activité des élèves. Cette étude n'a aucune valeur d'exhaustivité. Mais on va voir qu'elle donne un aperçu assez éclairant quant à la façon dont le curriculum formel peut se décliner en curriculum réel sous la forme de situations de formation particulières. Le tableau en annexe 2 synthétise l'analyse comparative que nous avons réalisée dans les 4 dispositifs retenus. De manière générale, on peut constater que les élèves sont effectivement confrontés à une grande variété de types de supports écrits qui sont mobilisés dans le cadre de pratiques elles-mêmes très diverses. Ceci confirme les résultats de l'analyse réalisée au niveau des prescriptions qui laissaient supposer une telle variété.

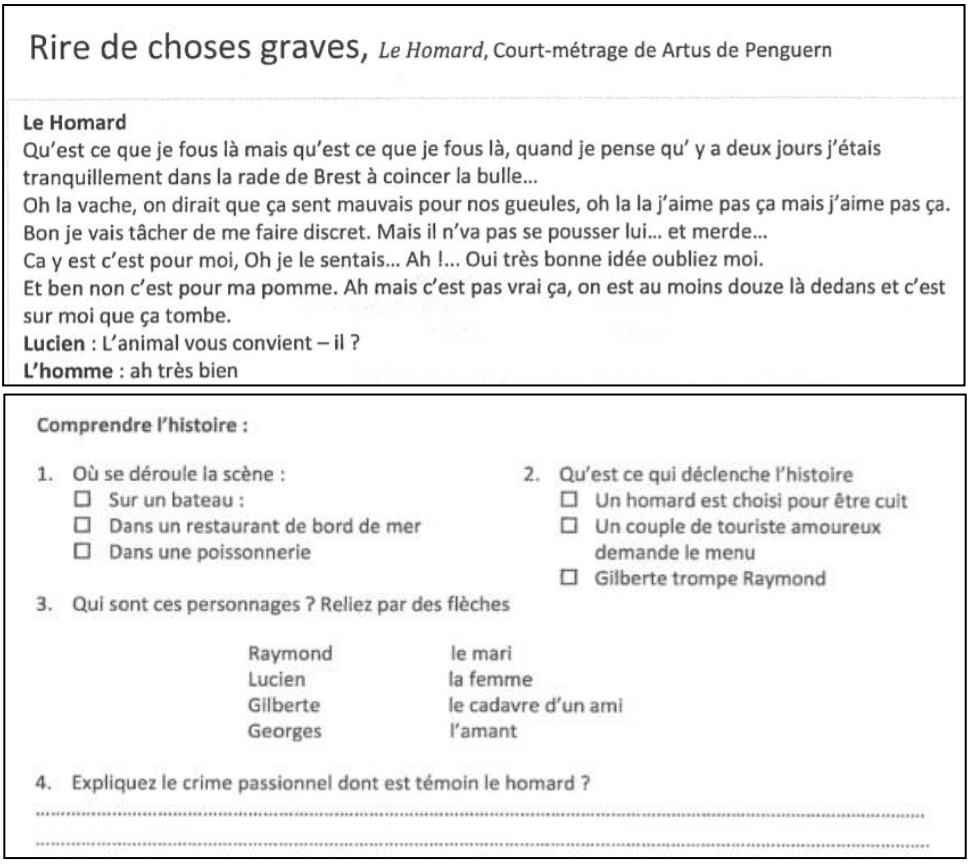
5.1. Le cours de français : étudier l'humour noir

Les deux leçons de français (2 séances de 1 heure chacune, réalisées deux jours différents) sont consacrées à l'étude d'un genre de discours particulier : l'humour noir. Pour cela, l'enseignante a choisi de s'appuyer sur un court-métrage (Le Homard[7]), qu'elle fait d'abord visionner aux élèves. Puis elle leur demande de revoir le film en lisant les dialogues qu'elle a retranscrits au recto d'une fiche papier. Lors de l'entretien, elle nous a expliqué procéder ainsi car ces élèves de CAP ne sont pas de bons lecteurs et que c'est une bonne « manière de doubler l'entrée dans le message ».

La séance s'appuie très fréquemment (hormis quelques moments de visionnage du film et certaines phases de débat) sur des supports écrits (transcription des dialogues du film, questions à choix multiples ou plus ouvertes, carte géographique), qui font partie intégrante des interactions, action et processus d'interprétation du professeur et des élèves (cf. figure 1). Le tableau est aussi très utilisé, soit pour vidéo-projeter certains documents soit pour écrire des propositions au feutre. Les événements de littératie sont donc très nombreux. Le descriptif dans le tableau en annexe 2 laisse apparaître différents types de pratiques avec ou autour de ces supports écrits : des échanges (sur la compréhension de l'histoire, sur ce qu'est l'humour noir) débouchant sur des propositions écrites au tableau qui sont, ensuite, recopiées individuellement par les élèves sur leur fiche, des phases d'écriture individuelle de récits sur feuille (imaginer une suite à l'histoire), des lectures de ces récits par les élèves et des moments de lecture/correction (stylistique, grammaticale, orthographique) de textes écrits par les élèves.

Nous avons pu constater au cours de ces deux séances, un comportement assez différent des élèves selon les modalités de travail proposées. Lors des phases collectives de débat, tous sont relativement impliqués dans les échanges, y compris lorsqu'il s'agit de trouver les fautes dans les récits écrits de leurs camarades. Par contraste, le passage à l'écrit s'avère plus difficile. L'enseignante les relance fréquemment pour qu'ils notent ce qui est écrit au tableau. Ces phases d'écriture sont relativement longues alors que les réponses à recopier sont plutôt courtes. La production d'une suite écrite de l'histoire du court-métrage est aussi assez laborieuse : beaucoup d'élèves ont du mal à se concentrer plus de quelques secondes sur ce travail écrit et se mettent à bavarder avec leurs voisins.

[7] Court-métrage réalisé par Artus de Kervern. Visible à l'adresse suivante : https://www.youtube.com/watch?v=1pqtu5dJIQ4



Rire de choses graves, *Le Homard*, Court-métrage de Artus de Penguern

Le Homard
Qu'est ce que je fous là mais qu'est ce que je fous là, quand je pense qu' y a deux jours j'étais tranquillement dans la rade de Brest à coincer la bulle…
Oh la vache, on dirait que ça sent mauvais pour nos gueules, oh la la j'aime pas ça mais j'aime pas ça.
Bon je vais tâcher de me faire discret. Mais il n'va pas se pousser lui… et merde…
Ca y est c'est pour moi, Oh je le sentais… Ah !… Oui très bonne idée oubliez moi.
Et ben non c'est pour ma pomme. Ah mais c'est pas vrai ça, on est au moins douze là dedans et c'est sur moi que ça tombe.
Lucien : L'animal vous convient – il ?
L'homme : ah très bien

Comprendre l'histoire :

1. Où se déroule la scène :
   - ☐ Sur un bateau :
   - ☐ Dans un restaurant de bord de mer
   - ☐ Dans une poissonnerie
2. Qu'est ce qui déclenche l'histoire
   - ☐ Un homard est choisi pour être cuit
   - ☐ Un couple de touriste amoureux demande le menu
   - ☐ Gilberte trompe Raymond
3. Qui sont ces personnages ? Reliez par des flèches

Raymond	le mari
Lucien	la femme
Gilberte	le cadavre d'un ami
Georges	l'amant

4. Expliquez le crime passionnel dont est témoin le homard ?

.....

.....

Figure 1. Extrait de la transcription des dialogues du film et de la fiche question

5.2. Le cours de construction mécanique : étudier les liaisons entre les composants d'une pièce

Le but de la leçon de construction mécanique observée est d'étudier les différents types de liaison qui peuvent unir des composants d'une pièce automobile. La pièce retenue pour cela est un contacteur de portière qui présente un double avantage. Tout d'abord, il s'agit d'une pièce qui vient d'une des voitures sur lesquelles les élèves travaillent lors des séances de TP à l'atelier d'école. Le professeur tient beaucoup à prendre des objets qui viennent de cet atelier pour aider les élèves à faire des liens entre son cours et les séances de TP. De plus, il s'agit d'un petit objet, léger et simple dans son principe, facilement montrable et manipulable avec une main dans le cadre d'un cours en classe.

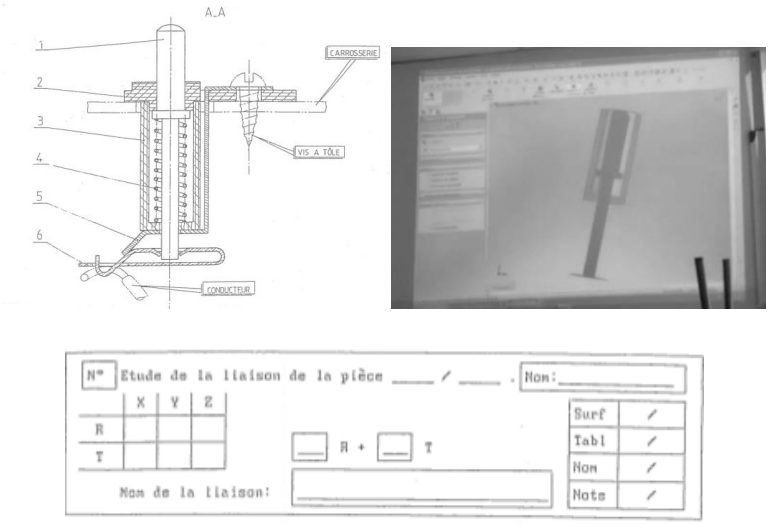


Figure 2. Différents types de représentations utilisés lors du cours de construction mécanique

Comme dans le cas précédent, les interactions, actions et processus d'interprétation des participants au cours de la séance s'appuient presque toujours sur des supports écrits. Mais leur genre et leurs caractéristiques sont assez différents ; là où les discours écrits (récits, textes explicatifs) dominent en classe de français, il s'agit ici de représentations multimodales et techniques de l'objet technique comportant peu de discours écrits : vues (dessus, coupe) selon les normes du dessin technique en 2 dimensions, modélisation sous le logiciel AutoCad en 3 dimensions (cf. figure 2, ci-dessus), schémas des types de liaison, tableaux à remplir avec des valeurs binaires et des noms de liaison. L'étude des différentes liaisons s'organise à chaque fois autour d'une même suite d'actions : colorier les surfaces de contact entre deux composants, indiquer la valeur de la liaison, lui donner un nom. Ce déroulé est répété 5 fois. Le professeur étudie la première liaison avec le groupe entier d'élèves, puis les laisse faire individuellement les liaisons suivantes. Quand ils ont terminé, l'enseignant demande à un élève de montrer sa solution (sur un transparent rétroprojeté au tableau). La séance se termine par un travail de schématisation des différentes liaisons sous la forme d'un graphe.

Parmi les 8 élèves présents lors de ce cours, 6 d'entre eux participent activement à la leçon. Plusieurs se montrent aussi très volontaires pour aller faire la correction au tableau. Deux autres semblent peu concernés et bavardent fréquemment malgré les relances de l'enseignant. Le travail demandé s'appuie sur des capacités de représentation d'un même objet sous différentes formes sémiotiques, qu'il faut être capable de mettre en lien. Or, à plusieurs reprises, nous avons pu constater des difficultés des élèves à : (1) entrer dans tel

ou tel type de représentation et (2) faire des mises en relation entre elles. Le guidage très étroit de l'enseignant, très souvent collectif et parfois individuel, tend à gommer ces difficultés dont on ne sait pas bien si elles demeurent à l'issue du travail fait.

5.3. La séance de TP à l'atelier : apprendre à utiliser une documentation technique

Le passage aux séances de TP nous fait entrer dans un environnement très différent des salles de classe. L'atelier d'école constitue un dispositif formatif que l'on pourrait qualifier d'hybride entre le monde scolaire et le monde professionnel. En effet, il est constitué d'objets (automobiles, outils, machines), de supports écrits (documentations techniques, manuels d'utilisation) et d'une organisation de l'espace qui sont, pour une large partie, similaires à ceux que l'on trouve dans un garage professionnel, mais qui sont agencés selon les règles et contraintes (temporelles, réglementaires, didactiques) propres à l'institution scolaire. Des supports écrits, plus typiquement scolaires, viennent généralement compléter ce dispositif (fiche de TP, etc.). Le but de ces séances est de préparer les élèves à la réalisation d'opérations de maintenance courante sur des véhicules (changer les amortisseurs, la courroie de distribution, etc.) avant l'envoi en stage. Cependant, comme il n'est pas possible de leur apprendre à faire ces opérations sur tous les types de véhicule, un objectif important est qu'ils soient capables d'utiliser la documentation technique associée à un modèle d'automobile. Comme nous l'a indiqué l'enseignant, l'examen pratique de fin de CAP accorde d'ailleurs beaucoup d'importance à cette capacité d'usage de documentation technique.

Au cours des séances à l'atelier, les élèves travaillent plus particulièrement cette dimension littératiée au cours de deux phases. La première est intitulée : « Rechercher la méthode de travail » sur leur fiche TP. Cette méthode est à rechercher dans un document assez volumineux (plus d'une centaine de pages) appelé *Revue Technique Automobile* (RTA)[8], qui leur est fourni en même temps que la voiture et l'outillage. Ce travail est à faire en autonomie, a priori sans l'aide de l'enseignant. Il consiste successivement à : (1) trouver la (ou les parties) de la RTA correspondant à l'opération à réaliser (comme démonter et changer les amortisseurs), (2) identifier toutes les pièces qui vont être concernées par cette opération et (3) repérer les procédures de démontage et de remontage. Le binôme doit ensuite appeler l'enseignant pour lui expliquer tout cela. Tant que les réponses ne sont pas bonnes, les deux élèves n'ont pas le droit de se lancer dans les opérations pratiques de démontage.

À la fin du TP, une autre partie du travail consiste à rechercher des valeurs techniques (couples de serrage des pièces, valeurs de pression des pneus) et à les reporter sur la fiche TP.

[8] Chaque numéro de cette revue, destinée aux professionnels et amateurs éclairés, consacre un dossier complet à l'étude pratique et technique d'un modèle de voiture.

Sans détailler ici l'analyse assez fine des événements de littératie impliquant deux binômes d'élèves lors d'une séance[9], nous pouvons en résumer les grandes lignes en trois points.

1. Les élèves ne s'engagent pas de la même façon dans les phases d'activité nécessitant l'usage de la documentation technique. Parmi les 4 élèves observés, si trois ont à cœur de respecter les consignes de la fiche TP, un autre développe des stratégies de contournement assez systématiques : délégation des phases de recherche d'information dans la RTA à son binôme, tentatives pour obtenir des informations orales auprès des binômes qui ont déjà réalisé le TP dans les semaines précédentes, sollicitations répétées de l'enseignant, pour essayer de le convaincre, au « bluff », qu'il sait comment démonter.
2. Tous les élèves observés (pourtant en fin de 1e année) éprouvent de grandes difficultés face à un document technique qui s'avère très complexe. Trouver les informations demandées nécessite de nombreuses connaissances préalables : être en capacité de mettre en lien plusieurs formes sémiotiques (photos, schémas en vue 3D ou dessin technique en 2D, listes des pièces, textes procéduraux, tableaux, etc.), agencées souvent de façon peu explicite sur les pages de la revue (la figure 3 fournit quelques exemples des représentations auxquelles peuvent être confrontés les élèves), faire le lien entre ces représentations et les pièces réelles sous le capot de la voiture, comprendre un lexique très fourni avec parfois des pièces qui peuvent avoir plusieurs noms (jambe de force, jambe de suspension, etc.) ou encore, combler de fréquents implicites dans les explications fournies (tel outil qu'il faut utiliser mais dont la RTA ne dit pas comment faire).
3. Ces fréquentes difficultés ou résistances à l'usage de la documentation technique entraînent de nombreux temps d'attente du professeur qui est peu disponible car sollicité sans cesse par les 5 binômes. En effet, ses explications s'avèrent nécessaires pour franchir les obstacles mentionnés ci-dessus pendant les phases de consultation de la revue.

[9] Pour plus de détails, voir Lambert et Veillard (2017), Veillard (2019a).

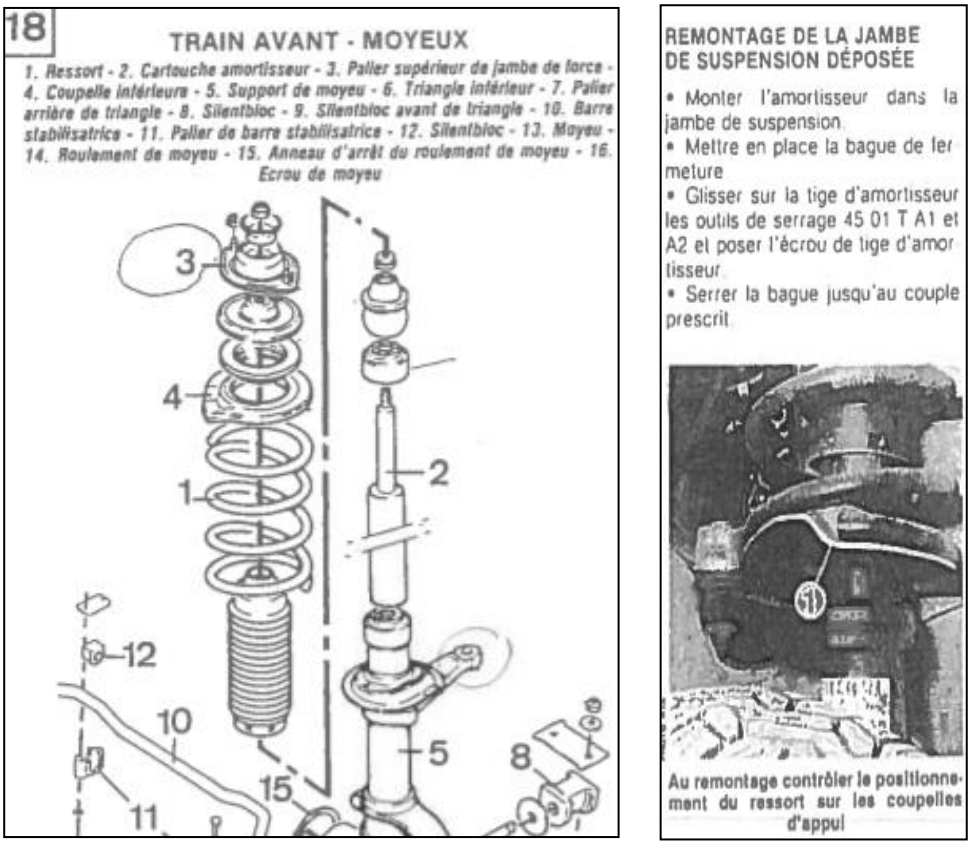


Figure 3. Exemples de différents types de représentation utilisés dans la RTA

5.4. Les stages en entreprise : une rare confrontation à des supports écrits

Nous terminons cette étude comparée par l'examen de ce qui se passe lors des stages appelés officiellement Périodes de formation en milieu professionnel (PFMP). Nous n'avons pas pu procéder à des analyses aussi fines que celles menées dans les 3 autres contextes au lycée professionnel en ce qui concerne les événements de littératie. Les éléments rapportés ici proviennent, pour la plupart, des entretiens que nous avons réalisés avec 3 élèves et le professeur d'atelier chargé de leur suivi lors de ces PFMP et de courtes observations et d'échanges plus informels avec quelques tuteurs de stage dans des garages. Les établissements de stage peuvent être variés : des petits garages de quartier urbain multimarques ou concessionnaires, où ne travaillent souvent qu'un patron avec 1 ou 2 employés, des garages concessionnaires de taille plus importante, souvent localisés en périphérie de

l'agglomération lyonnaise sans oublier les grandes enseignes de maintenance rapide (Speedy, Norauto, etc.) implantées dans des zones commerciales.

Les différents entretiens et observations convergent en ce qui concerne les événements de littératie auxquels participent les stagiaires ; ils sont peu fréquents, voire quasi inexistants dans beaucoup de cas. Autrement dit, les jeunes utilisent peu de supports écrits lors des stages. Certains peuvent être en contact avec quelques ordres de réparation dans les plus grandes enseignes mais ce n'est pas systématique. Ils assistent aussi, parfois, au passage d'une valise de diagnostic sur certains véhicules par un employé ou à la consultation d'une base de données constructeur mais cela reste assez rare. La principale raison, qui explique cette absence de confrontation à des écrits professionnels, tient aux types de tâches qui leurs sont confiées, associés à l'évolution de leur positionnement dans l'organisation du travail. Dans le cas des stages des 3 jeunes interrogés, ces derniers sont tous passés par une première phase plus ou moins longue d'observation du travail d'un mécanicien plus expérimenté jouant le rôle de tuteur. À cette occasion, ils ont joué, de temps en temps, un rôle de manœuvre (apporter et passer tel ou tel outil). Puis, certains sont rapidement passés à la réalisation de quelques opérations de maintenance simples (changer les pneus, démontage de certaines pièces, etc.), une fois que leur tuteur s'est assuré qu'ils étaient en capacité de le faire, tandis que d'autres sont restés cantonnés de façon plus durable à ce rôle d'observateur-manœuvre. Pour ceux qui se montrent les plus sérieux et les plus doués, des tâches en autonomie ont pu leur être confiées, sous surveillance à distance du tuteur. Dans des configurations tuteur-stagiaire de ce type, l'essentiel de la transmission des consignes se fait à l'oral[10] ; les opérations confiées au stagiaire étant très habituelles pour les mécaniciens du garage. Quand le stagiaire bute sur une difficulté, son premier réflexe est de demander à son tuteur ou à un autre employé, qui n'est généralement pas loin, comment procéder.

Les élèves se satisfont de cette centration sur des tâches techniques. Ils apprécient aussi que la transmission des consignes et des connaissances se fassent presque toujours à l'oral. Ils sont aussi souvent témoins du fait que, quand quelqu'un bute sur une difficulté au sein du garage, il demande conseil en interne ou bien passe un coup de fil à un collègue dans un autre garage[11]. Le recours aux documentations constructeurs n'est pas inexistant, mais il est très ponctuel, en cas de doute sur un point particulier ou quand le garage reçoit un nouveau modèle de véhicule.

[10] Comme a pu le montrer Kunegel par exemple (2005).

[11] Ce mode de circulation des connaissances via des réseaux de garagiste a été mis en évidence par Dutertre et Jullien (2015).

5.5. Des pratiques de littératie variées relevant d'un curriculum caché

L'étude des événements de littératie dans ces 4 dispositifs confirme, en grande partie, les constats que nous avons pu faire au niveau du curriculum formel. Lors des 3 séances observées au lycée professionnel (français, construction mécanique, séance d'atelier), les élèves sont impliqués dans des pratiques de littératie très différentes. Chaque discipline a recours à ses supports spécifiques, selon des pratiques et des finalités qui lui sont propres. C'est particulièrement net en français où la finalité didactique de la séance ne relève pas d'un apprentissage professionnel, mais de l'étude d'un genre de discours particulier, avec pour cela le recours à des supports qui relèvent du récit et d'un questionnement littéraire et langagier sur celui-ci. Pour les deux autres dispositifs (atelier et construction mécanique), certaines formes sémiotiques sont similaires ; on retrouve, en particulier dans les deux cas, des dessins techniques en 2D ou des schémas en 3D de pièces mécaniques. Mais les supports qui comprennent ces formes et les usages qui en découlent sont assez différents ; dans le premier cas, il s'agit d'une situation organisée pour étudier le concept de liaison mécanique avec ses différentes déclinaisons possibles et dans le second, c'est l'apprentissage de la recherche des informations dans un document non scolaire (RTA) à des fins d'action pratique (savoir comment démonter, remplacer et remonter des pièces) qui est visé.

Un autre point est intéressant : les entretiens avec les 2 enseignants (atelier et construction mécanique) convergent quant à leur volonté de limiter fortement les écrits. Tous deux mettent en avant des raisons liées aux faiblesses supposées des élèves sur le plan de la lecture et de l'écriture. Pourtant, nous avons pu constater la place importante qu'y tiennent des supports plurisémiotiques assez complexes. Sans doute ces deux enseignants veulent-ils signifier que les élèves écrivent peu lors de leurs cours. Ceci est vrai, mais nous pensons qu'ils minorent les connaissances qui sont nécessaires au bon usage en lecture des supports proposés. Celles-ci ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique au cours des 2e années de formation et relèvent donc d'un curriculum caché. Il n'est donc pas étonnant de constater d'importantes difficultés chez de nombreux élèves lorsqu'ils sont amenés à utiliser de tels supports.

L'étude des stages paraît plus surprenante puisqu'elle met en évidence des pratiques littéraciées très rares pour les élèves. À première vue, cela semble contradictoire avec ce qui est décrit dans les référentiels d'activités et de compétences qui mentionnent l'usage nécessaire de nombreux supports écrits pour réaliser les opérations de maintenance. Ce que dit le professeur d'atelier est intéressant de ce point de vue : il acte, en quelque sorte, une division implicite du travail de formation qui assigne des buts différents aux séances de TP et aux stages. Les séances de TP ont un but d'apprentissage général qui implique d'apprendre à lire une documentation pour deux raisons ; d'une part cette démarche est demandée à l'examen qui est lui-même prescrit par le référentiel de certification, et d'autre part les futurs diplômés peuvent avoir à utiliser ponctuellement des documentations de ce type à des moments de leur carrière. En ce qui concerne les stages, « ils ne sont pas là pour écrire mais

pour sortir des heures de main d'œuvre ». Les PFMP sont donc limitées à des apprentissages pratiques et une socialisation professionnelle. Mais il semble que cela puisse avoir un effet démobilisateur chez certains élèves lors du retour dans l'atelier d'école. Comme nous l'ont dit plusieurs d'entre eux : à quoi sert de s'embêter avec de la documentation technique si l'on peut s'en passer dans la pratique en milieu professionnel. Ainsi, Joao, un élève d'une autre classe de CAP que nous avons pu observer nous a expliqué ne pas aimer les TP car « ça fait perdre du temps et si tu le fais pas [chercher les informations dans la RTA], t'as une mauvaise note » […]. Moi tu m'expliques juste ce que je dois faire et moi je fais, j'ai pas besoin du TP […] C'est pour ça que moi j'ai mieux les stages. En stage, on me dit quoi faire et je le fais » ?

6. Conclusion : la littératie professionnelle, un angle mort de la formation

À l'issue de cette étude, il apparaît assez clairement que la littératie, propre à la pratique de la maintenance automobile, constitue ce que l'on pourrait appeler un angle mort, tant au niveau du curriculum formel que du curriculum réel. Les matières générales (à quelques nuances près) se préoccupent assez peu de cet objectif ; leur but étant davantage tourné vers des enjeux plus scolaires de développement d'une culture générale, passant par des pratiques de littératie propres à leur domaine disciplinaire. Les enseignements professionnels confrontent bien les élèves à des supports plurisémiotiques spécifiques au domaine de la maintenance automobile mais ne prennent pas en charge une formation explicite à l'usage de ces supports. Enfin, les stages n'apportent quasiment rien sur ce plan, dans la mesure où les modes de communication et de transmission (des consignes, des connaissances, des observations) privilégiés avec les stagiaires sont oraux. Ils peuvent même contribuer à délégitimer les pratiques de littératie à l'atelier d'école.

De tout cela, il se dégage l'impression d'une absence de stratégie didactique concertée en ce qui concerne la formation à la littératie professionnelle. L'enquête que nous avons réalisée sur le terrain, notamment via les entretiens avec les différents enseignants, montre que la collaboration entre ceux-ci, en particulier entre matières générales et disciplines professionnelles est difficile. Des problèmes d'emploi du temps sont mis en avant (peu de temps libre en commun), mais d'autres obstacles plus culturels et structurels jouent également un rôle important, comme la tension historique entre les deux grandes finalités éducatives dévolues à l'enseignement professionnel (former au métier, mais aussi transmettre une culture générale afin de former l'homme et le citoyen) dont nous avons parlé plus haut. À cela s'ajoute aussi le fait que la formation des enseignants des matières générales en lycée professionnel s'est beaucoup alignée sur celle de leurs collègues des filières secondaires générales au fur et à mesure du temps. Ces dernières années, l'équation s'est encore un peu plus compliquée avec la volonté des gouvernements successifs de favoriser la poursuite d'études des diplômés de l'enseignement professionnel. Cette troisième finalité constitue, incontestablement, un argument de poids à l'idée d'enseignements généraux plus centrés sur des

contenus propres aux disciplines, car ceux-ci deviennent indispensables pour pouvoir poursuivre des études après un CAP ou un Bac professionnel.

On le voit, de nombreux facteurs sont défavorables à une stratégie plus concertée sur cette problématique de la formation à la littératie professionnelle. Que l'on ne se méprenne pas cependant sur le sens de notre propos : il ne s'agit pas de militer pour des enseignements de matières générales qui seraient strictement utilitaires pour la pratique professionnelle. Les objectifs de transmission d'une culture générale nous semblent tout à fait importants et légitimes. Mais ils ne devraient pas empêcher la mise en place d'une réflexion concertée au niveau des programmes et localement entre enseignants ou formateurs sur les moyens d'assurer une réelle formation aux pratiques de littératie des métiers préparés.

Annexe 1. Étude des référentiels et des programmes (partie 1)

	RAP/RC	Mathématiques	Sciences physiques et chimiques	Prévention-Sécurité-Environnement
Types de supports écrits mentionnés	Plusieurs documents mentionnés qui peuvent être classés en 3 catégories : - Prescriptions d'action : docs spécifiant des consignes de travail (ordre de réparation, procédures qualité, normes de sécurité du garage, etc.) ; - Ressources pour l'action : docs à utiliser pour guider la maintenance (documentation constructeur ou équipementier) ; - Explications de l'action : docs à remplir pour rendre compte des actions réalisées ; - Docs pouvant se présenter sous forme de fiches papier, manuels techniques de quelques pages ou bien plus conséquents, CD-ROM, base ou site internet…	Plusieurs exemples de la vie quotidienne ou professionnels : - Abaques pour machines-outils ; - Courbes du couple d'un moteur ; - Enquêtes dans la presse ; - Document météo présentant des données clima-tiques ; - Tableau de résultats d'élections ; - Document avec côtes d'une pièce mécan-ique, etc.	Quelques exemples issus de la vie quotidienne ou professionnels : - Étiquettes de produits chimiques employées dans l'entreprise ; - Affiches ou documents présentant les consignes de sécurité dans une entreprise ; - Factures d'électricité ; - Plaque signalétique d'un appareil électrique ; - Documents du domaine professionnel de la formation (sans précision).	Plus de 50 références à des types de supports écrits qui renvoient à des genres très différents (journalistiques, juridiques, commerciaux, institutionnels, techniques…) et des types de supports variables (livres, journaux, magazines, sites internet-. Exemples : menus, courbes statistiques, témoignages écrits de personnes adictives, règlement intérieur, plaquettes de prévention santé, pages internet d'organismes, docs commerciaux, docs budgétaires, contrat de crédit, articles de journaux, essais comparatifs, fiches métiers (ONISEP, ROME), offres d'emploi, etc.
Caractéristiques sémiotiques des supports écrits mobilisés	Pour la plupart plurisémiotiques : composés de textes, listes, tableaux, courbes, schémas (2D, 3D, vue simple, éclatée, etc.), photos, parfois vidéos si support numérique, agencés de façon plus ou moins complexe	Plusieurs types de représentations à étudier pour eux-mêmes ou mettre en relation : textes, tableaux numé-riques, équations, tab-leaux statistiques, cour-bes, dessins d'objets géométriques (segments, angles…)	Plurisémiotiques : textes explicatifs, courbes, tableaux, schémas, dessins, photos qu'il est souvent nécessaire de mettre en relation	Variables selon les cas mais souvent plurisémiotiques (combinaisons possibles de textes, courbes, tableaux, schémas, photos, etc.).
Savoirs, capacités ou compétences (relatives à la littératie) à acquérir	Langages techniques du technicien : lecture de dessins techniques 2D (interprétation des différentes vues, des différents types de traits, des symboles mobilisés), interprétation de modèles de représentations 3D (via des logiciels types autocad), compréhension des vocabulaires techniques en mécanique, électricité, produits chimiques Compétences liées à l'activité de maintenance : « comprendre l'ordre de réparation », « lire et compren-dre la procédure de travail », « lire et interpréter tout document tech-nique utilisé dans le cadre de la maintenance, « appliquer la procé-dure selon les recommandations constructeur », « renseigner des docs de suivi » L'intensité d'usage est surtout en lecture (activités d'écriture beaucoup moins fréquentes).	- Préambule commun qui mentionne des capacités transversales dont une consistant à « rendre compte par oral et/ou par écrit des résultats obtenus ». Partie spécifique aux maths. Exemples : Lire et exploiter un tableau de données statistiques ou numérique ; réaliser une représentation graphique et l'exploiter ; placer des points dans un plan, etc.	Partie spécifique aux sciences physiques et chimiques. Exemples : Lire et exploiter les infos sur l'étiquette d'un produit chimique, lire et mettre en œuvre des consignes de sécurité, identifier les différents systèmes de sécurité dans un schéma ou un montage, écrire le symbole d'un élément dont le nom est donné et réciproquement.	Des capacités permettant : - de s'informer, se documenter, rechercher des informations (sous différentes formes sémiotiques : textuelle, schéma, photographique, etc.) pertinentes pour un sujet donné, de les comprendre, les comparer ou les mettre en relation ; - d'utiliser un langage ou un moyen de communication adaptés à une situation.
Type de pratique associée	Réalisation d'activités pratiques de maintenance, soit en atelier d'école (activités simulées), soit en stage dans des garages (activités réelles), qui demandent aux élèves d'exploiter des documents techniques (suivre un les consignes d'un ordre de réparation, utiliser un doc constructeur pour réaliser une opération de maintenance : compléter des documents de suivi. Étude des systèmes techniques, à partir de matériels réels ou didactisés (approche inductive) et de supports écrits (dessins technique de pièces, schéma du système électrique de la voiture, etc.). Chaque système devra faire l'objet d'un dossier technique	Recommandation forte de mettre en œuvre une pédagogie de l'alternance consistant à : (1) fournir aux élèves des supports qui vont leur permettre d'observer en entreprise, des pratiques, ou outils techniques qui mettent en jeu des savoirs mathématiques, physiques, chimiques, (2) d'exploiter ces documents et d'autres issus des pratiques professionnelles lors des cours en classe pour travailler les notions au programme.		Privilégier une pédagogie active s'appuyant autant que possible sur l'étude de situations concrètes de la vie sociale et professionnelle. Utiliser notamment les documents que l'on trouve dans ces domaines, afin d'aborder les thèmes au programme.

Annexe 1. Étude des référentiels et des programmes (partie 2)

	Français	Langues vivantes (commun à l'anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, arabe)	Histoire-géographie
Types de supports écrits	- Œuvres littéraires : romans, recueils de poésies, essais, textes théâtraux ; - Textes journalistiques ; - Encyclopédies, dictionnaires ; - Films ou courts-métrages ; - Documents d'entreprise (sans exemples fournis). Format papier ou numérique.	- 6 types d'écrits mentionnés (typologie) : fragmentaires, brefs, à forme fixe ou codifiée, factuels à dominante informative ou explicative, à dominante journalistique, à caractère littéraire ; - Exemples fournis : petite annonce, carte postale, affiche, panneau de signalisation, lettre à caractère professionnel, CV, rapport de stage, dépliant, publicité, article de journal, mode d'emploi, roman, poésie, conte, Écrits professionnels (pas d'exemples fournis). Encouragement à utiliser les TICE.	- Atlas ; - Textes historiques, textes d'archives ; - Livres d'histoire et de géographie ; - Manuels scolaires ; - Encyclopédies ; - Journaux, magazines. Format papier ou numérique.
Caractéristiques sémiotiques	Variables : - Texte uniquement pour certains ; - Combinaison de textes, photos, schémas, courbes, etc. pour d'autres ; - Vidéo uniquement pour les films (vidéo projetés dans la classe)	Variables : texte uniquement ou combinaison de modes sémiotiques (textes, photos, schémas, tableaux…)	- Variables : texte uniquement mais le plus souvent combinaison de plusieurs modes sémiotiques : textes, photos, schémas, tableaux, cartes.
Savoirs ou compétences à acquérir	Plusieurs compétences qui semblent renvoyer à une conception de la littératie comme capacité générale. Exemples : « savoir lire tous les discours et genres de texte », « savoir s'exprimer à l'oral ou à l'écrit dans différentes situations », « mettre son expérience à distance par la lecture et l'écriture . Les compétences visées, notamment en écrit sont celles du socle commun de compétences et compétences (que tous les élèves, quelle que soit leur spécialité, doivent acquérir)	Plusieurs tâches élémentaires sont mentionnées pour chaque type d'écrits. Elles constituent autant d'enjeux d'apprentissage. Exemples : identifier les éléments pertinents dans un bon de commande, comprendre la structure et le contenu d'un CV, comprendre le contenu d'une carte postale ; etc.	- Capacités communes (avec d'autres disciplines. Exemples : relever, classer et hiérarchiser les informations contenues dans un document selon des critères donnés, identifier la nature, l'auteur et les informations accompagnant le document, repérer des informations identiques ou complémentaires dans un ensemble documentaire, résumer à l'écrit, à l'oral l'idée essentielle d'un document ou lui donner un titre, utiliser des usuels : atlas, manuels scolaires, dictionnaires, les TUIC. - Capacités spécifiques à l'HG. Exemples : distinguer la date de production de celle des faits rapportés, lire différents types de cartes, compléter une carte simple, un croquis, un schéma fléché.
Types de pratiques didactiques préconisées	S'appuyer sur des lectures d'extraits (textes courts étant donné le public en CAP, peu à l'aise avec l'écrit) de ces différents genres de textes, pratiquer des exercices d'écriture et de réécriture afin de travailler le sens de ce qui est lu, la cohérence gramma-ticale et lexicale, la lisibilité de ce qui est écrit.	Approche pédagogique actionnelle où la langue, orale et écrite, doit être utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets. Des stratégies et entrainement sont proposés pour chaque type d'écrits. Exemples : sélectionner la signification d'un mot dans un contexte précis, repérer des codes, formules, signes conventionnels propres à certains types d'écrits, acquérir le vocabulaire propre à un domaine particulier (industry, business, services, technologies, etc.).	- Étude de thèmes en histoire ou géographie qui vont mettre en jeu des supports documentaires variés (textes, images, tableaux, graphiques, etc.) à partir desquels il faut faire travailler les élèves pour qu'ils découvrent les notions visées. Exemple de thèmes : nourrir les hommes, les sociétés face aux risques (géo), voyages et découvertes 16e, 17e siècles, la République en France (histoire).

Annexe 2. Étude comparée des pratiques de littératie dans quatre contextes formatifs

	Français	Construction mécanique	Atelier	Stages
Objectifs didactiques	Étude d'un genre de discours : l'humour noir	Étude des différents types de liaison mécanique (fixe, rotation, translation) entre les pièces d'un objet technique	Apprentissage d'opérations de maintenance courante (exemples : pneumatiques, amortisseurs, vidange, distribution) pour l'examen et les stages.	Apprentissage d'opérations de maintenance courante dans un contexte professionnel spécifique (pneumatiques, vidange, amortisseurs, distribution, etc.).
Données de l'enquête	2 x 1 h + entretien enseignante	1 h + entretien enseignant	2 jours consécutifs d'observation de 2 binômes + entretiens enseignant + entretien élèves.	4 lieux de stages. 2 h environ d'observation par stagiaire (visite de stage avec professeur d'atelier) + entretiens prof atelier + entretiens élèves.
Lieu(x) de la pratique	Salle de classe	Salle de classe	- Poste de travail (principalement) ; - Local de stockage des outils (début de séance pour passage de consigne ; pauses et fin de séance pour rangement) ; - Magasin (très ponctuellement pour des outils très spécifiques).	Variables selon les élèves : - 2 en stage dans des petits garages multimarques de quartier (postes de travail dans l'atelier, cour) ; - 1 dans une enseigne de maintenance rapide : poste pneumatique et vidange principalement ; - 1 dans garage de taille moyenne agent concessionnaire.
Contenu et organisation du travail (souligné : évènements de littératie)	- Visionnages du court-métrage (sans et avec transcription) + échanges autour de la compréhension du récit ; - Réponses aux questions de compréhension (fiche) + correction collective (tableau) ; - Échanges sur texte (vidéo-projeté) : ce qui est drôle / humour noir + écriture au tab (prof) + recopie sur fiches (élèves) ; - Échanges sur une autre suite possible + Écriture du début de l'histoire (Prof) au tableau + Recopie sur fiches (élèves) ; - Écriture individ. de la fin de l'histoire ; - Correction collective d'un écrit d'élève (2 élèves à l'ordi + vidéo-proj) ; - Lecture d'une fin d'histoire.	- Étude (CE) des différentes liaisons entre les pièces d'un contacteur de portière à partir de : l'objet, représentation 3D, dessins 2D, tableau ; - Même déroulé pour chaque liaison : coloriage des surfaces de contact sur dessin 2D + notation des valeurs (0 ou 1) dans le tableau + écriture des noms des liaisons ; - Une première liaison est faite collectivement puis travail individuel des élèves sur doc suivie d'une correction collective (élève au tableau) ; - Réalisation collective du graph des liaisons .	- Passage des consignes (tout le groupe avec enseignant) ; - Installation des véhicules et préparation du poste (binôme) ; - Recherche de la méthode de travail dans la documentation technique (binôme/ interventions enseignants) et explication à l'enseignant ; - Démontage et remontage des pièces, avec parfois consultation ponctuelle de la RTA (binôme) ; - Recherche de valeurs (serrage, pression de gonflage, etc.) et recopie sur fiche TP (binôme).	Variable selon les structures, les moments et les stagiaires (niveau d'expertise) : - Observation d'un employé expérimenté + aide ponctuelle sur tâche de maintenance courante ou une réparation plus complexe avec aide ponctuelle (apporter des outils, tenir un outil, etc. ; - Travail en duo avec un mécanicien expérimenté (avec répartition variable des tâches) ; - Suite à consignes orales, réalisation autonome d'opérations de maintenance simples (explications orales ponctuelles et surveillance à distance par tuteur).
Supports écrits mobilisés	- Transcription des dialogues d'un court-métrage (Le Homard) ; - Feuille de questions ouvertes, QCM ; - Carte de France (localisation de la scène du film) vidéo-projetée ; - Tableau blanc.	- Représentation 3D sous Autocad de la pièce étudiée (contacteur de portière) vidéoprojetée ; - Feuille de dessin technique (vues 2D : coupe /dessus) ; - Fiche avec tableau des noms et valeurs de liaison ; - Graphe (schéma) des liaisons (supports papier + rétroprojection de ces 3 docs).	- Fiche TP - Revue Technique Automobile (documentation conçue pour amateurs éclairés ou professionnels) : textes procéduraux, dessin technique 2D (différentes faces, coupe), schémas 3D de pièces assemblées ou éclatées, listes de noms de pièces, tableaux de valeurs ; - Ponctuellement, manuels d'utilisation de certains outils ou appareils de mesure.	Variable selon les garages, mais en général très peu (ordre de réparation) et fréquemment aucun dans les petites structures (essentiellement communication orale).
Comportement des élèves lors des évènements de littératie	- Début de séance agitée ; - Engagement de la plupart des élèves lors des phases de visionnage et de débat collectif ; - Prof relance fréquemment lors des phases de lecture et production écrite.	- 6 élèves sur 8 très engagés dans l'étude des liaisons qui s'appuie sans cesse sur des supports visuels et écrits ; - Difficultés à visualiser/identifier les liaisons. Fort étayage individuel et collectif du prof.	- Difficultés systématiques chez tous les élèves lors de l'usage de la documentation technique entrainant des sollicitations répétées et de longues phases d'attente de l'enseignant ; - Évitement de son usage (1 élève).	Tous les élèves interrogés soulignent la différence avec les TP : « en stage ce qui est bien c'est qu'on a pas de papiers », « j'ai jamais vu de RTA au stage » ; etc.

Biographies professionnelles des éducateurs en formation en alternance

Loredana Abeni, Livia Cadei & Domenico Simeone

1. Cadrage

1.1. L'éducateur en service et en formation

À la suite de l'approbation des alinéas 594-601 de la loi 205/2017 n. 2656 concernant la « Discipline des professions d'éducateur et pédagogue », réglementant la fonction de l'éducateur professionnel[12], des cours universitaires intensifs ont été organisés pour la qualification d'éducateur sociopédagogique. Par cette formation, les éducateurs, dépourvus de diplôme, peuvent compléter leur formation et obtenir la qualification nécessaire pour continuer à exercer leur profession. Il s'agit de professionnels employés dans les services éducatifs depuis trois ans au moins et qui possèdent, par conséquent, des compétences professionnelles à intégrer à leur formation.

Le monde dans lequel exercent les professionnels de l'éducation présente une grande complexité. Ils sont souvent amenés à prendre des décisions dans des situations problématiques ouvertes, pour lesquelles il n'existe pas de lignes d'action standardisées (Cadei, Simeone, & Sità, 2013). Leur formation suppose des parcours d'études théoriques et d'apprentissage expérientiel.

À notre avis, ces opérateurs se trouvent ainsi, plus que d'autres, en conditions d'expérimenter la nette distinction entre apprentissage formel et informel mentionnée par Billett (2011, p. 17), en particulier dans le cadre de leur formation en situation de travail : « une forme de dissonance entre les expériences dans le cadre éducatif et dans celui des pratiques ». Le concept de curriculum ne peut se limiter à ce qui se passe dans les institutions d'apprentissage formel. En effet, la structuration du milieu de travail comprend également des dimensions liées à l'apprentissage dont la finalité est la continuité de la pratique,

[12] « À l'heure actuelle, il existe 2 types de formation universitaire pour la profession d'éducateur en Italie : le cours d'Educateur professionnel dans le domaine de la santé attaché aux Facultés de Médecine à partir de 1998 et celui d'Educateur ou Pédagogue dans le domaine social qui est organisé par les Facultés de Sciences de la Formation à partir de 1992. Les deux parcours comprennent les niveaux licence et master » (Cadei et al., 2013).

et qui contiennent souvent des éléments pédagogiques, propres aux situations d'apprentissage formel.

De plus, la distinction entre milieux d'apprentissage « formels » et « informels » sous-entend une forme de déterminisme par rapport au milieu. Nous savons, de plus, que l'apprentissage revêt une position d'interdépendance entre pratique individuelle et pratique sociale. Il existe, dans cette relation, une tension constitutive entre les besoins de continuité de la pratique du travail (besoin de personnel « fonctionnel » pour garantir le développement de l'activité courante) et les besoins des individus d'atteindre leurs objectifs personnels et de développement professionnel, qui, à leur tour, entraîneront des retombées sur 'le plan organisationnel (du point de vue également de la problématique de l'existant et la contribution à l'innovation) (Cadei, Motari, Simone, & Sità, 2015).

Pour cette raison, il nous paraît pertinent de faire référence au concept de *Learning curriculum*, par lequel on entend organiser et mettre en pratique les expériences d'apprentissage dans les contextes pratiques (*workplace curriculum*) (Billet, 2011, p. 19). Il s'agit d'une conception de curriculum où la dimension de développement personnel des individus joue un rôle fondamental dans la façon dont ils interprètent et construisent ce qu'ils expérimentent. Dans le curriculum, les processus, par lesquels les individus s'engagent dans une pratique culturelle et apprennent en participant à cette dernière, jouent un rôle important, même en l'absence d'instruction directe ou de processus d'enseignement de l'institution éducative. Ce type de réflexions nous amène à considérer le curriculum, non seulement comme l'apanage exclusif des institutions éducatives formelles, mais comme partie intégrante des pratiques sociales et culturelles et des processus et trajectoires de participation des individus aux pratiques d'apprentissage.

C'est là que le concept de frontières (*boundary)* prend tout son sens ; il renvoie aux différences socioculturelles qui créent une discontinuité dans l'action ou dans l'interaction (Akkerman & Bakker, 2011, p. 133), en particulier, si les sujets sont engagés dans le processus de passage de ces frontières (*crossing*) et en fonction de la manière dont ils l'abordent.

Dans ce cadre de référence, nous avons voulu investiguer les parcours professionnels des acteurs en service appelés à obtenir la qualification nécessaire pour continuer à exercer la profession d'éducateur sociopédagogique.

1.2. Les biographies professionnelles

L'idée que la pratique professionnelle doit s'appuyer sur des preuves scientifiques et sur l'évaluation des résultats conduit à porter son attention exclusivement sur l'utilisation des connaissances et à négliger les modalités selon lesquelles les professionnels produisent et construisent leurs savoirs ainsi que les processus par lesquels ils attribuent un sens aux expériences.

En réalité, la narration de l'expérience vécue en situation professionnelle constitue un lieu de formation privilégié. Dans le cadre des histoires de vie, relatant les activités professionnelles, deux dimensions spécifiques se dessinent ; la première concerne l'individuation et la reconnaissance des savoirs expérientiels liés au sujet, à son histoire et aux contextes sociaux dans lequel il est inséré et la seconde évoque la possibilité d'un nouveau potentiel de développement personnel et professionnel (Baudouin & Pita, 2011).

L'emploi de la narration en éducation aide au développement professionnel car elle permet d'accompagner une évolution personnelle et d'apporter un soutien lors d'un changement et au moment de faire des choix en période(s) de transition (Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013).

L'attention formative se concentre, par conséquent, sur le processus de prise de paroles de l'auteur « qui rend compte de fragments de son existence, de pans de son expérience, de moments de son parcours, d'éléments de sa situation » (Demazière, 2008, p. 16).

Dans la profession, les expériences sont répertoriées comme autant d'exemples et de cas, auxquels il est fait recours pour résoudre les problèmes. Face à un problème, on mobilise l'expérience de situations analogues ; il n'est pas nécessaire de retenir tous les détails, mais de se référer à une façon d'être fonctionnel pour décoder ou structurer la situation-problème. « Le professionnel a construit un répertoire d'images, de compréhensions et d'actions […] Le répertoire d'un professionnel comprend l'ensemble de son expérience dans la mesure où il peut en disposer pour comprendre et agir » (Schön, 2006, p. 157).

Trajectoires et transformations qui se développent au fil du temps, abandons et reconversions professionnels sont disponibles dans les parcours de formation qui prennent en considération les biographies professionnelles. L'invitation à réfléchir à son propre travail, à sa relation au travail, au lien avec la profession, permet au protagoniste d'identifier de nouveaux champs d'action. Ainsi, le recours à la biographie professionnelle met en place une double opération ; d'une part, il introduit une discordance avec les savoirs auxquels le sujet s'identifie et pour lesquels « il faut introduire des significations inédites, afin qu'il puisse se tenir à bonne distance des savoirs déjà acquis » et d'autre part, celui qui apprend ne sera pas disposé à abandonner ce qui est connu sauf s'il peut compter sur une alliance réconfortante. Le « remaniement correct du transfert pédagogique est la condition d'une prise de risque du sujet, qui est amené à abandonner son identité initiale pour entrer dans une dynamique de transformation identitaire par l'acquisition de nouveaux savoirs ayant un sens pour son expérience » (de Villers, 2009, p. 93).

En outre, travailler sur sa propre biographie permet de prendre conscience des contextes et des relations ayant affecté son propre processus de formation. La lecture de sa propre biographie et de celle des autres permet d'identifier les nœuds critiques à prendre en compte dans un processus de formation (Lainé, 2016).

Ainsi, il nous a semblé utile de collecter ce matériau pour investiguer le parcours professionnel des éducateurs du point de vue du dynamisme, des processus de construction de sens, des interruptions ou des suspensions et pour examiner le lien avec le thème de la reconnaissance (Cadei, Motari, Simone, & Sità, 2017).

2. Recherche

Notre travail de recherche concerne donc un groupe de professionnels en formation en alternance qui suivent des cours universitaires intensifs afin d'obtenir la qualification d'éducateur sociopédagogique.

Nous avons pour objectif d'investiguer leurs parcours d'identité professionnelle et de faire émerger les trajectoires et les transformations, les dynamiques et les processus de construction de sens, mais aussi les reconversions qui permettront de mettre en évidence des liens en rapport avec le thème de l'engagement dans le travail éducatif.

Notre travail de recherche se déroule par la production d'un matériau biographique réalisé par les étudiants sur la base des sollicitations proposées par les chercheurs et donc l'identification de noyaux thématiques qui sont ressortis de la lecture de deux chercheurs.

Le groupe de professionnels, participant aux cours universitaires intensifs d'octobre à décembre 2018, a été interpelé par des questions ouvertes afin de recueillir leurs biographies professionnelles par écrit. Par cette approche identifiable à une « biographie professionnelle » (Cadei, 2017), on a voulu investiguer les dimensions de l'apprentissage et de l'engagement entre différents contextes d'apprentissage.

Au cours de cette expérience de formation pour éducateurs en service, le protocole utilisé a interpelé les sujets sur les thèmes suivants :

- **Motivations** : décrire les motivations qui les ont poussés à choisir ou à faire le travail d'éducateur/éducatrice ;
- **Objectifs professionnels** : décrire les objectifs professionnels pour les deux prochaines années ;
- **Expériences professionnelles** : indiquer le rôle ou les fonctions/responsabilités qu'ils ont eus ;
- **Aspects théoriques** : décrire certains aspects théoriques faisant référence aux contenus du cours, expliquer les théories de référence en illustrant au moins un thème pour chacune des activités développées suivantes : pédagogie sociale, pédagogie interculturelle et relation éducative ;
- **Événements significatifs** : (1) décrire un ou plusieurs événements significatifs qui ont entraîné une prise de conscience du rôle d'éducateur/éducatrice ou le développement de compétences professionnelles particulières : de quelle façon pensez-vous avoir appris à être éducateur/éducatrice ? De quelle manière vous êtes-vous senti(e) engagé(e) ? qui vous a soutenu dans le processus d'apprentissage et pourquoi ? quels éléments ont

favorisé ou entravé votre apprentissage ? de quelle façon pensez-vous pouvoir continuer votre apprentissage professionnel ? de quelle façon pensez-vous pouvoir transmettre aux autres situations ou personnes ce que vous avez appris ? et (2) pratiquer la relecture de l'événement et des compétences professionnelles utilisées : quelles théories/approches retrouvez-vous dans cet événement ? quelles compétences professionnelles avez-vous exploitées ? quelles compétences pouvez-vous transférer à d'autres moments ou transmettre à d'autres personnes ?

L'échantillon était composé de 27 interviewés, dont 7 hommes et 20 femmes. Treize participants sont nés entre 1970 et 1979, neuf entre 1980 et 1989, trois dans les années '60 et deux dans les années '90.

Les qualifications sont différentes et les diplômes et les attestations nombreux : technicien en informatique industrielle, technicien en services sociaux, animateur polyvalent, baccalauréat scientifique, responsable pour les centres de réhabilitation (3), diplôme d'études psycho-socio-pédagogiques et de psychomotricité, maîtrise (4), baccalauréat scientifique (2), baccalauréat en arts appliqués, baccalauréat artistique, opérateur technique des services sociaux, baccalauréat linguistique (2), opérateur touristique, diplôme de technicien en services sociaux, diplôme régional d'animateur social; ISEF.

Certaines personnes interrogées ont un diplôme : maîtrise en travail social, en sociologie, en sciences de la communication, maîtrise en psychologie clinique-dynamique.

En ce qui concerne les activités professionnelles : certains interviewés ont collaboré avec le milieu scolaire avec la mention d'assistant personnel dans des écoles de catégories et degrés différents ou ont participé aux activités pré ou postscolaires ou à différents projets (par exemple : Professeur de théâtre pour enfants des écoles primaires et secondaires du premier degré, organisation de laboratoires d'expression (théâtre, cuisine...), d'activités ludiques et d'accompagnement scolaire).

Les interviewés ont exercé et exercent des activités d'éducateurs auprès de coopératives sociales accueillant différents types d'usagers. Ils ont ainsi développé des expériences au contact de personnes présentant diverses formes de fragilité : certains sont engagés auprès de personnes âgées au « RSA » ou dans le cadre de projets concernant cet âge de la vie, d'autres auprès de personnes avec handicaps physiques ou mentaux, d'autres encore auprès de mineurs dans les communautés de logement ou dans des activités éducatives et d'animation. Certains interviewés ont collaboré auprès de paroisses pour les « Grest » (groupes d'été) et « GAG » (centre d'agrégation juvénile) - projets impliquant plusieurs contextes territoriaux. D'autres ont réalisé des activités de laboratoire ou théâtrales, ou ont travaillé comme éducateurs dans le projet de développement d'une « webradio » ou d'un programme de télévision dédié aux mineurs pour une télévision locale.

3. Analyse

La lecture de différentes biographies nous a permis d'identifier différents et récurrents noyaux thématiques comme la motivation, les éléments théoriques importants et les éléments théoriques réélaborés en fonction du professionnalisme éducatif, la construction et/ou la reconnaissance de sens – « unité de sens », les éléments qui durent dans le temps (continuité), les éléments qui dénotent le changement, les fractures, les événements significatifs, les connexions entre faire et penser sans oublier le rôle du groupe de travail.

À la lumière des noyaux thématiques identifiés, le travail d'analyses a permis de regrouper le matériel recueilli en trois *catégories* d'enquête :

1. *Ressources employées par le sujet* pour réguler les tensions (émotives, épistémiques, cognitives) : motivations, relations interpersonnelles, milieu de travail, éléments significatifs (dispositions personnelles à apprendre et à s'engager), événements significatifs, personnes significatives, compétences ;
2. *Médiations professionnelles en situation d'apprentissage* : éléments conservés dans le temps, quelque chose qui reste stable malgré l'évolution, fracture, connexions faire/penser, formes de fragilité, rôle du groupe de travail ;
3. *Dimensions existentielles et engagement* : éléments théoriques réélaborés, construction unité de sens, éléments qui témoignent d'un changement.

Pour chaque catégorie identifiée, nous identifierons la dimension dynamique et procédurale par laquelle « les individus sont impliqués dans une pratique culturelle et apprennent en participant à cette pratique, généralement en l'absence d'instructions directes ou de quelque chose s'apparentant aux processus d'apprentissage qui ont lieu dans les établissements d'enseignement actuels » (Billett, 2011, p. 22).

Dans les paragraphes suivants, nous présenterons ensuite, par le biais de verbatim, (1) les caractéristiques des catégories identifiées et (2) leur dimension dynamique et procédurale.

3.1. Ressources employées par le sujet

Le choix d'opérer comme professionnels dans le milieu éducatif ne découle pas toujours d'une *décision prise en pleine conscience*. Dans certains cas, il ressort des propos des éducateurs impliqués dans la recherche, qu'ils ont approché la profession « par hasard », à cause d'un événement fortuit, d'une proposition acceptée sans avoir pleinement conscience que cela représenterait un travail pour la vie.

> En juin 2005, j'ai été contacté par les responsables de la coopérative sociale avec laquelle je collaborais depuis longtemps (occasionnellement comme animateur durant les mois d'été) ; ils me proposaient un contrat à projet comme éducateur dans le service d'assistance personnelle et dans l'espace-devoirs l'après-midi. C'est ainsi que j'ai commencé à exercer la profession à temps plein, pas parce que c'était dans mes plans à l'époque et que je visais cet objectif, mais ce fut une proposition de travail que j'acceptai (int. 9).

> J'ai commencé à travailler par hasard comme éducateur dans le cadre du service civil à la place du service militaire (int. 21).

> La motivation qui m'a poussée à devenir éducatrice s'est révélée à travers une lente prise de conscience que j'ai vécue en plusieurs étapes avant de devenir une vraie professionnelle (int. 20).

Le processus qui conduit à la prise de conscience de la volonté de devenir éducateur a nécessité, pour certains, un temps de réflexion et est parsemé d'éléments comme l'insatisfaction pour les autres travaux, les aptitudes et caractéristiques personnelles qui, selon les narrateurs, pouvaient être utilisées ou être utiles dans le domaine concerné.

> Mon premier travail ne me plaisait pas, je me sentais oppressée, j'étouffais petit à petit mais heureusement j'ai recommencé à respirer avec le bénévolat (int. 20).

> Dans ma famille, on a toujours donné beaucoup d'importance au domaine social ; en effet, nombreux sont ceux qui travaillent dans le même secteur et, au cours des ans, ils ont peut-être favorablement influencé mes décisions. J'ai reçu une éducation qui a toujours mis l'accent sur l'importance de la communication et de la relation, des sentiments, des liens et de l'aide aux personnes en difficulté. Je pense que mon empathie et ma sensibilité m'ont peut-être amenée à me rapprocher toujours plus de cette profession (int. 10).

Pour certains, la « rencontre avec 'l'autre' » a été décisive ; de nombreux interviewés ont vécu des expériences de bénévolat qui leur ont permis d'acquérir de l'expérience, des compétences et d'expérimenter certaines ressources personnelles avant de prendre la décision de devenir des professionnels dans le domaine éducatif. Certains éducateurs, en revanche, font une référence explicite à une situation ou à une personne en particulier qui a « fait naître » en eux des pensées et les actions successives.

Les *rencontres significatives* ayant déclenché un processus de transformation ne sont pas seulement celles qui se retrouvent pour susciter l'impulsion initiale à entreprendre la profession mais peuvent se situer également à différents moments du parcours professionnel. Qu'il s'agisse de personnes, de situations, de contextes, d'expériences formatives même formelles, la personne a été touchée dans des dimensions qui ont fait l'objet de réflexion et auxquelles elle attribue une signification lui permettant de prendre des décisions.

> Il y a un congrès pour les jeunes, tu viens ? C'est en 2001 que Sœur Silvia Antonetti, religieuse de l'Institut des 'Suore Maestre de Santa Dorotea' *m'invite à vivre une expérience qui a changé pour toujours ce que j'étais alors* : une adolescente avec les caractéristiques typiques de la croissance, être contre tout et ne pas se plaire. Une fête, la possibilité de rencontrer des jeunes, des garçons provenant de toute l'Italie, ayant en commun des rêves, des espoirs, des doutes et des perplexités. Chacun avec son unicité, mais ensemble. Un réseau, un réseau de relations (int. 1).

> Je dois remercier Marco et sa famille de m'avoir fait découvrir un nouveau chemin, difficile mais fascinant, que je n'ai plus abandonné (int. 17).

> […] C'est avec eux et grâce à eux que s'est précisée clairement l'idée que mon chemin, mon parcours devait être entrepris à leurs côtés, de manière tangible, jour après jour (int. 3).

Tout au long de leur trajectoire professionnelle, les éducateurs ont affronté des *événements* qu'ils ont eux-mêmes considérés comme significatifs. Parmi toutes les expériences vécues quotidiennement par chaque éducateur, parmi tous les gestes et les paroles qui se répètent ou qui renouvellent l'action, les interviewés ont choisi et mis par écrit ceux qui, à leur avis, étaient importants au point d'être cités par tous. Écrire permet de bien se remémorer l'événement et, par le biais de l'écriture (et la relecture), se précisent des intuitions, de nouvelles émotions ou réélaborations d'états émotifs que l'événement avait suscités au moment-même. Dans de nombreux cas, les éducateurs ont relaté les événements qui les ont mis en difficulté, qui ont fait émerger les fragilités personnelles ou professionnelles, qui les ont placés devant un problème, un contraste. Parmi ceux-ci, figurent les situations où se trouvaient des « cas » jugés « difficiles » par l'organisme ou par d'autres professionnels et qui ont nécessité que l'éducateur suspende son jugement.

> Parmi tous, j'ai été frappé par R.M., jeune fille née en '73, avec un diagnostic de schizophrénie, retard mental de gravité moyenne, avec des problèmes de communication et des problèmes comportementaux quotidiens comme : tirer les cheveux, donner des gifles ou des coups de pied, insulter et lancer des objets. […] donc chacun de ses mouvements était étroitement surveillé par ses éducatrices, les autres éducateurs du service essayaient d'éviter de passer des moments avec elle, car ils la jugeaient agressive, imprévisible et, par conséquent, difficile à gérer. Ayant subi moi-même un préjudice et connaissant les difficultés pour *éradiquer* les convictions qui mènent à la discrimination, je me suis demandé de quelle façon je pouvais changer cette situation et comment exploiter au mieux mon rôle d'éducateur. Grâce à un échange verbal en équipe avec le coordinateur et mes collègues, nous avons décidé de changer en premier lieu notre attitude à son égard et, grâce à notre exemple, de faire changer également ses compagnons. Nous avons ainsi écrit un document sur le comportement à adopter envers R.M., basé sur la relation enrichissante, aussi bien pour renforcer ses comportements positifs, que pour améliorer l'estime de soi et pour la faire changer d'avis à propos d'elle-même (int. 4).

Dans certains cas, l'événement significatif identifié fait émerger de nouvelles prises de conscience, de nouvelles acquisitions, utiles pour la poursuite de la profession, et beaucoup l'associent à une intervention constructive (ayant apporté des améliorations ou des apprentissages) plutôt qu'à une situation limitante ou négative.

> Ce sont de petits gestes qui permettent de générer des ressources, parfois inconnues des usagers eux-mêmes et qui peuvent entraîner des changements importants dans l'approche aux services, même sans l'accompagnement de l'assistant social municipal, évitant ainsi de réduire l'intervention à un simple assistanat et encourageant ainsi la participation des citoyens (int. 17).

> J'ai eu la possibilité de mesurer à présent à quel point il y avait au fond une carence de réflexion sur le thème de l'autorité éducative. Les inclinations naturelles des éducateurs au service de la communauté à cette époque-là, très orientées vers un style éducatif maternel, vers l'accueil qui exaltait les aspects affectifs de la relation, avaient consenti une approche qui pénalisait l'éducateur dans sa fonction de guide stimulant l'autonomie et la responsabilisation des jeunes (int. 18).

Prendre en considération les dimensions de l'événement significatif a permis aux éducateurs de faire émerger des compétences qui resteront, pour ces professionnels, des acquis pour d'autres expériences. Quelques exemples de compétences identifiées.

> Apprendre à apprendre, Compétence sociale et civique, Compétence numérique (int. 3).

> La résolution de problèmes, car j'ai identifié le problème et développé une solution possible, en recourant non seulement à mon expérience, mais également à la créativité dans la réalisation d'un instrument nouveau pour les enseignants : la proactivité, car j'ai pris initiative de créer un instrument utile à améliorer une circonstance et dans l'idéal à produire un changement significatif; le travail de groupe car en offrant mon manuscrit aux enseignants, j'ai collaboré pour atteindre ensemble un objectif commun important, le bien-être de l'usager (int. 9).

3.2. Médiations professionnelles en situation d'apprentissage

Dans les écrits des éducateurs, il est possible de retrouver certains éléments qui les accompagnent invariablement dans le temps constituant, pour ainsi dire, une « base solide », malgré les efforts qui sont définis comme « concrets » et malgré les changements intervenus dans le tissu social et dans les institutions dans lesquelles ils approfondissent leurs expériences professionnelles.

Ces éléments ont des connotations différentes, on relève, par exemple des *caractéristiques personnelles* :

> L'intérêt pour ce qui est différent, et en particulier, l'attention aux personnes plus fragiles, la sensibilité envers les minorités sociales sont autant de dimensions qui m'ont toujours touché, qui ont fait partie de ma façon d'être et guidé mes comportements et mes choix de vie les plus importants (int. 6).

Dans certains cas, il s'agit de reconnaître certains *aspects spécifiques du travail éducatif* et de leur valorisation, comme la multiplicité des contextes d'action possibles, la pluralité des tâches et des définitions. Le travail éducatif nécessite de la créativité et de la flexibilité qui en enrichissent la dimension complexe.

> Malgré les efforts concrets, ce qui me motive à vouloir devenir éducateur, c'est la volonté d'aider les mineurs éloignés à ne pas se sentir des victimes, des pauvres à plaindre ou des malchanceux et de leur offrir une autre opportunité, de leur consentir de faire des expériences par le biais de relations, de contextes différents et positifs, de voir le bien qui est en eux, en leur permettant ainsi de créer une nouvelle histoire, pas forcément identique à celle de leurs parents et en essayant de trouver de nouvelles modalités pour les faire rester à nouveau ensemble […]. J'aime ne pas avoir de modèles fixes, de solutions de bureau, devoir m'ingénier à chaque fois pour trouver ce qui peut être utile dans une situation donnée. Je n'aime pas les choses simples, banales et évidentes, j'aime au contraire créer des relations éducatives là où cela semblait impossible et jouir ensemble des petits progrès, acceptant la liberté de l'autre, même avec le risque encouru. Enfin, je pense que c'est une occasion de réflexion continue sur moi-même, une stimulation et un enrichissement quotidien (int. 2).

Ne font pas défaut les fractures, les moments de crises dictés par les difficultés personnelles, les situations difficiles, la reconnaissance de limites organisationnelles ou institutionnelles nécessitant une pause de réflexion pour obtenir de nouveaux acquis en matière d'éducation.

> Dans le temps, l'aggravation de la complexité des situations que j'affrontais, l'absence de soutien de la part des structures organisationnelles (qui demandaient beaucoup et reconnaissaient peu) associé à un manque de retours formatifs ont provoqué un moment de crise dans mon activité d'éducatrice. Grâce à un parcours de réflexion personnelle, au soutien et à la reconnaissance des personnes avec lesquelles je collaborais, j'ai retrouvé l'énergie et la confiance qui m'ont poussée à repartir. Dans cette perspective je participe aujourd'hui à ce cours qui m'offre l'opportunité d'acquérir un meilleur professionnalisme, me donnant plus de connaissances et une meilleure conscience de mon rôle et de mon travail, je le considère comme un parcours et une expérience qui pourront m'enrichir professionnellement et personnellement (int.15).

L'*équipe* est décisive. Qu'il s'agisse d'une impasse, d'une situation complexe à gérer, d'une confrontation ordinaire, le partage avec les collègues de l'institution ou avec une équipe multidisciplinaire présente des avantages indéniables :

> J'ai donc demandé de l'aide à l'équipe et à la supervision : je me sentais coupable d'avoir qualifié cet homme de « pédophile » ; premièrement, ce n'était pas un fait certain mais surtout cet homme n'était pas seulement ça. Néanmoins j'étais la seule à ne pas le voir uniquement sous cet angle ; par conséquent, je ne voulais pas risquer de sous-estimer ou de minimiser un problème (int.2).

> ...me concerter avec les collègues qui opèrent dans différents secteurs mais surtout « respirer » la passion et la compétence avec lesquelles ils exercent leur profession, m'a donné l'énergie nécessaire pour regarder autour de moi et me remettre en jeu (int. 3).

L'action et la réflexion qu'elle engendre, suggèrent, dans certains cas, une connexion avec les éléments théoriques, dans une sorte de circularité où la théorie est revue et enrichie à la lumière des expériences personnelles.

3.3. Dimensions existentielles et engagement

Alors que pour certains interviewés le parcours formatif universitaire a mis en évidence des éléments théoriques significatifs qui font partie du bagage personnel, pour d'autres, certains nœuds conceptuels et thématiques ont déclenché une réflexion en cours où les liens avec les expériences professionnelles apparaissent clairement. Dans certains cas, l'action est réinterprétée sur la base de suggestions théoriques en lui attribuant de nouveaux sens, dans d'autres cas, il semblerait que les actions des éducateurs aient été confirmées par les inspirations théoriques et dans d'autres encore, c'est la réflexion sur la théorie qui garantit de nouvelles possibilités d'action.

> D'après mon expérience, il arrive qu'à certains moments de l'année, je me sente un peu fatiguée du point de vue émotif, sans énergie ou que je ne me sente pas efficiente dans les situations particulièrement complexes ; dans ces moments-là, j'ai appris à mettre en place des stratégies pour retrouver mon équilibre, mon engagement : partager en équipe et demander de l'aide aux collègues, analyser mes actions en retrouvant la motivation et de nouvelles stratégies, revoir mon implication émotionnelle, me détacher de la situation pour l'analyser de l'extérieur ; il suffit quelquefois d'une période de vacances ou de se consacrer à ses intérêts. Très utile aussi la formation qui permet de revoir le quotidien de façon différente, en insérant un élément nouveau. Privilégier les moments de réflexion et de dialogue avec soi-même et son monde intérieur est une dimension essentielle pour s'améliorer et se remettre en discussion, pour retrouver le bon chemin, on n'est jamais arrivé (int. 16).

> Au cours de mon expérience professionnelle, je suis amené à interpréter les situations concernant l'intervention éducative en tenant compte du lien et de l'interaction de la dimension individuelle avec la dimension sociale : la nature de la personne, ses compétences professionnelles, son caractère et son tempérament doivent toujours tenir compte des facteurs environnementaux et sociaux du contexte familial, du contexte social externe et des exigences du travail (int. 6).

Un aspect particulier qui émerge des réflexions des éducateurs est la connexion avec des apprentissages qui conduisent à la reconnaissance de sens, à la construction d'« unité de sens » qui poussent à agir également dans une perspective de projection à long terme.

> Aujourd'hui, je pense à mon passé comme à une étape obligatoire pour devenir la personne que je suis maintenant et je continue, dans mon parcours professionnel, mais pas seulement, à combattre le mal de la solitude sous ses différentes formes (int. 5).

> Le résultat a été qu'en commençant à travailler, je n'ai plus terminé mes études, j'ai cependant pris conscience de ce que signifie être un éducateur professionnel ; ce que j'aime de ce métier sont la projectualité et la créativité, ce sont les aspects qui sont justement, comme le travail éducatif, en évolution constante (int. 16).

Les éducateurs identifient également des éléments de changement qui apportent des nouveautés en termes d'acquisitions, surtout en entrant en contact avec des situations particulières. Selon certains, le changement est dû à la formation universitaire qualifiante qui pourra garantir de nouvelles perspectives de travail.

> Aujourd'hui j'exerce l'activité d'opérateur pour l'intégration et l'inclusion dans le milieu scolaire, où il est nécessaire, au niveau législatif, de posséder un titre spécifique et reconnu dans le secteur éducatif. Cela a été un avantage pour moi car cela m'a permis de m'insérer dans ce milieu. Je pense néanmoins qu'une formation adéquate et spécifique est nécessaire pour pouvoir opérer de façon efficace et intentionnelle. C'est la raison pour laquelle, moi j'ai besoin de me former pour me requalifier et requalifier ce rôle. Avoir une meilleure compétence théorique pour être plus efficace non seulement dans la pratique mais également pour documenter, témoigner du travail effectué, augmenter les vérifications plus ponctuelles des objectifs de façon à concrétiser la croissance personnelle et l'autonomie de l'autre. Dans le futur, je voudrais continuer de travailler dans le milieu scolaire mais avec une reconnaissance plus officielle de la valeur de mon travail. À cette fin, le premier pas indispensable est l'obtention du diplôme d'éducateur qui peut être utilisé également comme lettre de références auprès des personnes du secteur avec lesquelles je travaille (assistants sociaux, psychologues...) qui, quelquefois, considèrent mon activité comme marginale. Un autre aspect, tout aussi important, est l'obtention d'un titre qui, selon moi, me donne plus de possibilités de faire face à la précarité contractuelle de mon secteur et d'occasions pour de nouvelles opportunités de travail ou collaborations (int. 15).

En résumé nous pouvons souligner que :

1. les *ressources mobilisées par les sujets* pour réguler les tensions (cognitives, épistémiques, affectives…) entre les différents contextes d'apprentissage, renvoient à des facteurs personnels, des facteurs interpersonnels et à des facteurs liés à l'environnement de travail (ou de formation) ;
2. les *médiations professionnelles* en situation d'apprentissage se réfèrent à des formes d'étayages que les sujets ont mis en place pour construire leurs compétences entre les différents contextes ;
3. Les *dimensions existentielles et engagement* mettent en évidence la redéfinition de valeurs, d'identité, de groupe d'appartenance et de référence mais également d'éléments de continuité.

4. Conclusion

Le monde du travail est déterminé historiquement et culturellement. Des formes d'interaction et de médiation sont disponibles et permettent au sujet d'utiliser les modèles culturels du contexte dans lequel il évolue. Les processus de pensée et d'apprentissage ne se situent, par conséquent, pas simplement sur le plan individuel, mais sont répartis dans une pluralité de milieux d'apprentissage – concordants, discordants, ou superposés – qui offrent des langages, des règles, des systèmes de valeurs, des clefs de lecture de la réalité (Cole & Engestrom, 1993).

Ainsi, du fait que les chemins individuels sont marqués par l'instabilité et la précarité, que les identités professionnelles et personnelles ne peuvent se construire à travers un parcours linéaire, et que la vie professionnelle s'articule autour d'une série d'événements, de moments légers ou difficiles, heureux ou tristes, favorables et enrichissants ou malheureux et inappropriés, les trajectoires ne sont, par conséquent, pas immédiatement perceptibles aux yeux des personnes concernées. Les événements semblent prendre un sens selon la façon dont ils sont appréhendés et représentés par la personne. Tout événement peut se transformer en une expérience.

L'identité doit être comprise comme un objet pluriel, en transformation, variable en fonction des contextes de référence, eux-mêmes en mouvement. On déduit de notre travail que *ressources*, *médiations professionnelles*, *dimensions existentielles et engagement* sont liés dans les biographies professionnelles des éducateurs et que, quelquefois, ces biographies sont étroitement liées aux caractéristiques sociales et culturelles de leur époque.

Comme le souligne Billett (2011), la qualité de l'apprentissage résulte de l'interaction entre trois éléments : la *disponibilité* et l'*accessibilité* dans l'environnement de travail de ressources potentielles pour l'apprentissage (« affordances ») ainsi qu'un *engagement du sujet dans son travail et dans son apprentissage.*

Pour les éducateurs, la disponibilité et l'accessibilité des ressources sont souvent offertes par des motivations intrinsèques au milieu familial ou découvertes au cours de réunions rendez-vous significatives. Il est important de souligner que la référence aux expériences formatives formelles semble être rare, mais que ce sont davantage les expériences de travail qui sont la source de ces découvertes.

En ce qui concerne les médiations professionnelles, les éducateurs sont conscients d'un ensemble de médiations exploitées dans le milieu professionnel. Des contextes et des situations dans lesquels ils ont opéré, les éducateurs en service semblent avoir acquis et développé les compétences nécessaires aux rôles et tâches spécifiques ; il s'agit d'une négociation progressive et située, qui se rejoue à chaque fois et qui est le résultat d'expériences significatives.

La dimension de l'engagement exprime l'implication du sujet dans son travail et son apprentissage. Si cet engagement envers les dispositions personnelles, les motivations et l'intérêt pour l'apport théorique semble évident, l'engagement en faveur de l'élaboration

dans la pratique culturelle l'est beaucoup moins. En d'autres termes, l'intérêt des éducateurs porté à l'engagement pour les expériences sociales et les processus de participation dans les pratiques sociales semble très faible. Ce type d'observation renvoie à la considération d'un *Learning curriculum* (Billett, 2011, p. 21) qui ne doit pas être conçu comme une prérogative exclusive des institutions formatives ou des expériences de travail, mais comme un engagement qui se négocie chaque fois dans le cadre de pratiques sociales et culturelles et qui est façonné par les processus et trajectoires de participation des individus au sein de ces pratiques. C'est ainsi que le curriculum d'apprentissage peut être organisé sur la base d'une séquence et d'une structuration des expériences qui soutiennent l'organisation du travail éducatif par l'engagement dans le travail quotidien.

Engagement dans l'apprentissage par alternance en contexte de formation universitaire professionnalisante

France Merhan

1. Introduction

La présente contribution porte sur l'étude de l'engagement dans l'apprentissage en situation de travail et de formation d'étudiants, engagés dans un Master en formation des adultes à l'Université de Genève.

Notre étude s'appuie sur l'analyse de discours provenant d'un corpus de portfolios de développement professionnel, rédigés par ces étudiants dans le contexte de leur alternance entre l'université et des milieux professionnels et organisationnels très variés. Elle vise à repérer les ressources qu'ils mobilisent pour réaliser les apprentissages nécessaires aux transitions qu'ils vivent dans le cadre de leur alternance. Les étudiants sont notamment confrontés, dans ce contexte de formation, à une altérité liée à la rencontre avec d'autres acteurs et d'autres groupes sociaux que ceux qu'ils côtoient habituellement. Nos observations et nos conversations avec eux, ainsi que l'étude des portfolios, nous indiquent ainsi que les milieux professionnels où ils réalisent leur stage, qu'ils soient objectivement favorables ou défavorables à leur intégration, génèrent, chez eux, des tensions vécues comme importantes et, le plus souvent, urgentes à résoudre. Ces tensions les amènent à adopter des conduites et/ou des stratégies dont on peut penser qu'elles sont sous-tendues par des contextes de travail et/ou de formation susceptibles de contribuer à leur régulation.

Dans une telle configuration, nous nous interrogeons à la fois sur le rôle des facteurs personnels qui contribuent à la disposition à apprendre de ces étudiants et sur le rôle des facteurs interpersonnels susceptibles d'avoir un impact sur leur apprentissage et sur la régulation des tensions éprouvées qu'elles soient d'ordre épistémique, cognitive ou affective. Nous nous intéressons, en particulier, à l'impact des médiations formatives à l'œuvre pour accompagner leur parcours d'apprentissage complexe au travail et en formation. Dans cette perspective, nous nous attachons ici à mettre en évidence le rôle de l'écriture du portfolio de développement professionnel qui s'inscrit de façon centrale dans le dispositif de professionnalisation que nous étudions. Dans ce contexte formatif prenant appui sur l'idée que le travail du langage est vecteur de professionnalisation, cet écrit est, en effet, envisagé comme censé soutenir une démarche de construction de sens, opérée par l'étudiant entre les différents contextes d'apprentissage de l'alternance. En jouant un rôle de tiers entre

l'université et les milieux professionnels, cet écrit témoigne des transactions que les étudiants opèrent entre les contextes de formation qu'ils traversent et des formes d'étayage qu'ils privilégient pour construire leurs compétences entre les différents contextes de leur alternance. Il témoigne ainsi de l'impact des différents éléments du dispositif d'accompagnement qui contribuent, en interaction avec l'expérience du stage, à l'engagement des étudiants dans leur apprentissage au travail et en formation.

Pour traiter cette problématique, nous nous appuyons sur les courants du *situated learning* (Lave & Wenger 1991 ; Rogoff, 1995 ; Wenger, 1998) qui soulignent les interactions étroites entre processus d'apprentissage, construction identitaire et communautés de pratique. Nous nous référons aussi au courant du *workplace learning* où Billett (2010) identifie deux catégories de facteurs qui conditionnent les possibilités du novice aux opportunités de participation : (1) l'« affordance » des contextes et (2) le rôle capital de l'engagement du sujet pour apprendre *dans* et *de* son activité de travail. Nous nous appuyons aussi sur les travaux de Engeström et al. (1995) mettant en relief que les difficultés et les conflits, vécus par les apprenants entre les différents espaces de formation, sont une source propice à une construction véritable de savoirs. Dans cette orientation, ces auteurs soulignent l'importance des outils et des artefacts de formation, des modalités d'évaluation mais aussi des processus de transaction et de collaboration entre les différents partenaires impliqués afin que s'opère une traversée optimale de l'alternant d'un espace à l'autre (le *boundary crossing*) dans le vocabulaire de la perspective située.

2. La formation universitaire en alternance comme espace réflexif d'explicitation et de problématisation

Les études abordant l'apprentissage en contexte d'alternance, au-delà des divergences des modèles théoriques convoqués, signifient que l'expérience, indissolublement émotive et cognitive, est une source et une ressource fondamentale de l'apprentissage. Ces études soulignent ainsi la nécessité d'un dispositif de formation qui élabore et expérimente des moyens et des modalités pédagogiques appropriés, prenant en compte le sens complexe des expériences vécues par les stagiaires. Du point de vue de la didactique professionnelle, par exemple, la fonction essentielle de l'alternance est de révéler les écarts entre prescrit et réel (Clot 1998, 2000) et aussi entre savoirs académiques et professionnels pour les prendre comme des potentialités d'apprentissage. Il convient d'analyser ces écarts comme une construction de nouvelles significations (Bruner 1983, 1991) et de sens par mises en relation. Les écarts introduisent du « jeu » et constituent un espace potentiel d'apprentissage et de développement (Winicott) d'une posture critique, d'une intelligence et d'un rapport aux savoirs susceptible d'appréhender la complexité de l'apprentissage *dans* et *par* les situations de travail.

Selon cette perspective, travailler les contradictions avec les « alternants », pour tisser des liens entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail permettant la construction de nouvelles significations (Mayen, 1999), devrait être le but essentiel des interventions de ceux qui ont, pour fonction, d'accompagner l'alternance. Selon les recherches contemporaines néo-piagétiennes ou inspirées par les théories de Vygotski (1934/1997), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs engagés dans l'alternance s'opposent de manière à créer un conflit sociocognitif (Carugati & Mugny, 1991), condition nécessaire pour tout apprentissage. Dans le contexte de l'alternance, c'est la mise en synergie de pôles de formation différents qui provoque l'apprentissage et la construction identitaire, en permettant aux apprenants d'envisager, à partir de problèmes complexes, l'existence de solutions nécessitant d'articuler plusieurs cadres de référence. Dans cette perspective, des recherches mettent en avant l'importance à accorder à l'écriture comme outil d'apprentissage pour expliciter et problématiser l'expérience dans le champ de la formation par alternance et pour aider les étudiants à transformer des savoirs multiples en significations utiles pour penser leur agir professionnel. C'est ainsi que le portfolio nous a paru intéressant à étudier du point de vue de la problématique de l'écriture performative, produite aux fins d'expliciter, d'argumenter, de faire reconnaître des compétences. Une écriture dont on pense qu'elle est susceptible de faire advenir de nouveaux cadres interprétatifs, de nouvelles capacités d'actions ou de nouvelles représentations grâce à la sollicitation et la mobilisation d'une activité langagière. Celle-ci permet, dans le dispositif étudié, d'actualiser par le discours, dans l'ici et maintenant d'une situation de formation universitaire, une expérience vécue avant et ailleurs, dans un milieu de travail (Merhan, 2013).

3. Le portfolio à l'université de Genève

Ce dispositif a posé, comme principe de formation, l'accompagnement universitaire des étudiants tout au long de leur parcours qui se déroule sur deux ans. Le stage constitue généralement une double nouveauté pour les étudiants, comme première expérience d'une formation par alternance, dans le champ professionnel de la formation des adultes. Pour que l'impact formateur de cette expérience soit garanti, sur le plan des compétences requises par les missions et des dimensions personnelles sollicitées dans les contextes d'action, un dispositif institutionnalisé d'accompagnement (tutorat individuel et collectif) est organisé. Ce tutorat universitaire fait l'objet : (1) de séminaires collectifs dits d'intégration où les expériences de stage sont partagées, racontées et problématisées aux autres étudiants et à l'équipe d'accompagnement, (2) d'entretiens individuels visant, d'une part à favoriser l'intégration des étudiants dans le monde professionnel de la formation des adultes et, d'autre part à étayer la construction de leur identité professionnelle par l'accompagnement à l'écriture du portfolio de développement professionnel. Cet accompagnement vise à stimuler les étudiants à développer un rapport aux savoirs susceptible de favoriser une analyse réflexive et critique entre les différents contextes de leur alternance où ils font l'expérience de passage entre différents groupes sociaux et « communautés de pratique », les confrontant

à différentes manières de penser et d'agir, à des interactions inédites et à des savoirs d'origines multiples.

Présenté aux étudiants comme une démarche de reconnaissance personnelle et professionnelle de la construction de leur professionnalité de formateur/trice d'adultes, le portfolio a pour objectif de leur permettre de restituer, de manière organisée, les actions et réflexions menées durant leur stage pour répondre aux demandes de missions confiées par les institutions d'accueil ainsi que les apprentissages qui en résultent. La constitution de ce portfolio a pour visée la formalisation de la construction de leur professionnalité en prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur une réflexion éthique relative aux métiers de la formation. Ce portfolio peut aussi restituer le terme d'un processus accompagné de biographie expérientielle. Cette dernière peut se présenter sous une forme réflexive utilisant des formats visuels ou graphiques qui visent à transformer l'expérience par un travail de métaphorisation esthétique et créatif (vidéo, album photo, collage, etc.). Ce travail est censé permettre le développement d'un projet professionnel, voire une projection en termes de choix de vie professionnelle.

In fine, ce portfolio se présente sous la forme d'un dossier qui réunit des documents de nature différente dont la sélection et l'organisation appartiennent à l'étudiant. Les critères d'évaluation de ces documents invitent les étudiants à une objectivation de savoirs issus de la rencontre entre des expériences de terrain et le recours à une conceptualisation fondée sur des théories explicites.

Il comprend *a minima* : (1) un texte réflexif permettant de restituer le vécu du stage et le processus de réalisation de la mission en les resituant dans leur contexte organisationnel sur la base des concepts scientifiques du champ de la professionnalisation qui sont étudiés en séminaire d'intégration et de méthodologie (alternance, apprentissage organisationnel, développement professionnel…) et (2) une problématique issue de la mission de stage présentée selon un axe que l'étudiant choisit et permettant de questionner les différents rôles et facettes des métiers de la formation. Cette problématique doit mobiliser un cadre théorique de la formation des adultes (théorie de l'apprentissage adulte, sociologie des organisations, psychologie du travail, etc.).

Ce portfolio doit également présenter une analyse de l'organisation où a été effectué le stage et un bilan de compétences professionnelles avec une mise en perspective temporelle de l'expérience professionnelle. Dans ce portfolio, les étudiants présentent parfois un dossier de candidature comprenant une lettre de motivation et un curriculum vitae.

Par ailleurs, le portfolio comprend un « livrable ». Ce texte, remis au commanditaire de la mission, comprend *a minima* : (1) la commande et son contexte, (2) la méthode utilisée pour y répondre et (3) la réponse proposée.

On le voit, ce portfolio, notamment dans sa partie réflexive, est essentiellement fondé sur l'idée princeps que l'activité d'écriture de l'expérience de stage constitue le lieu privilégié d'une analyse permettant de transformer la pratique en occasion effective d'apprentissage et de développement. Dans cette configuration, l'écriture apparaît comme un mode de pensée

censé permettre la mise en discussion, la transformation ou encore la subjectivation de savoirs émanant des différents espace-temps de formation de l'alternance, entre des cours, des séminaires et des stages. La subjectivation étant ce chemin par lequel l'individu, qui apprend, devient sujet en intériorisant et transformant des savoirs pour les incorporer dans ses modes de pensée et leur conférer une cohérence dans un discours qui lui est propre. Dans le contexte de l'alternance, ce processus de subjectivation est socialement marqué, car il dépend des médiations formatives et des outils d'apprentissage signifiants pour les étudiants, à partir desquels ils se transforment (Merhan, 2019).

4. Quels outils pour écrire ?

Dans le deuxième chapitre de son livre *Pensée et langage*, Vygotski (1934/1997) souligne que toute activité langagière prend naissance dans les besoins, émotions, intérêts du sujet, dans la sphère motivante de sa conscience. Cette activité passe par une phase intermédiaire, médiatrice qui est le langage intérieur. Une transformation profonde est nécessaire pour faire dominer la signification, pour passer à la phase sémantique, à la syntaxe des significations.

Selon cette perspective, un accompagnement à l'écriture se doit d'être au plus près des besoins de la personne apprenante en formation. Dans le dispositif de formation que nous étudions, les étudiants reçoivent des instruments destinés à donner des pistes d'intégration à partir de leurs observations et actions de stage. Ces instruments sont, dans la mesure du possible, négociés avec eux. Au-delà du type de partenariat qui peut exister entre les terrains professionnels et l'université, c'est avant tout aux étudiants qu'il incombe d'effectuer le travail d'intégration entre les différents savoirs avec lesquels ils sont en contact. Ces savoirs sont, à la fois, des savoirs issus de la recherche et des organisations (ici, l'université et les institutions de formation), des savoirs disciplinaires transformés en savoirs enseignables et indexés aux savoir-faire qu'ils nécessitent et des savoirs issus de spécialistes de la formation des adultes. Les étudiants sont, en outre, en position d'acteurs sur le terrain, ils sont ainsi au contact avec des savoirs expérientiels acquis dans les contingences et les régularités des situations de travail. Ces savoirs, de nature différente, sont susceptibles de se transformer en significations utiles pour réélaborer leur expérience de formation et leur image d'eux-mêmes dans leur agir. Lorsque l'on parle « d'expérience », il est difficile de faire l'impasse sur les composantes subtiles de l'autodéfinition de soi, des projets et des dynamiques d'engagement en formation de chaque étudiant, futur formateur, aux prises avec toutes les interventions formatives qui infléchissent ses façons de penser et de faire. Cette question de l'image de soi et de l'engagement en formation de chaque étudiant apparaît comme inséparable du travail par lequel le futur praticien se forge par la description, la mise en récit, l'interprétation ou l'analyse de son agir ; un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme individu singulier, à l'aide d'éléments sociaux et historico-culturels.

Cet engagement des étudiants dans le dispositif est également lié à des traits dispositionnels qui entrent en interaction avec les conditions relevant de l'environnement de stage et du dispositif de formation et d'accompagnement universitaire. Ainsi que nous l'avons déjà mis en évidence précédemment (Merhan, 2013), c'est à l'occasion de la confrontation au milieu du travail – en l'occurrence le stage dans ce dispositif en alternance – qu'émergent les projets des étudiants et les modalités d'une construction professionnelle de base qui constituent non seulement une identité au travail, mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire professionnelle et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage. Au-delà du choix du métier de formateur, cette confrontation implique la construction personnelle de stratégies d'engagement mettant en œuvre l'image de soi, l'appréciation de capacités, la réalisation de désirs correspondant à un processus majeur de socialisation secondaire pour les jeunes étudiants. Ces stratégies de développement et de l'engagement en formation et de l'engagement professionnel varient d'un étudiant à l'autre, en fonction de l'histoire de chacun et d'un certain nombre de caractéristiques propres à la fois comme personne et comme acteur social (estime de soi, sentiment d'autonomie et d'actualisation, sentiment de compétences et d'efficacité personnelle, valeurs, attitudes et représentations à l'égard des études et du travail, de l'avenir professionnel et du métier de formateur, expériences professionnelles antérieures, etc.).

Ainsi que le formule une étudiante en préambule de son portfolio :

> Ce portfolio est un outil de médiation qui me permet de structurer et de réguler mes apprentissages. Il correspond aussi à un enjeu d'insertion professionnelle qui va avoir des conséquences plus larges sur mon projet de vie, ma place dans la société, la reconnaissance de ce que je réalise et donc de ce que je suis.

Notre analyse des portfolios doit donc tenir compte de l'influence des consignes présentées plus haut. Celles-ci s'inscrivent, comme nous l'avons vu, dans l'évaluation finale de séminaires collectifs d'intégration, où les expériences de stage sont partagées, vécues puis racontées et problématisées à la fois aux autres étudiants et à l'équipe pédagogique chargée de l'accompagnement individuel des stages. Les critères d'évaluation invitent à une objectivation de savoirs issus de la rencontre entre des expériences de terrain et le recours à une conceptualisation fondée sur des théories explicites.

Tout n'est donc pas permis, dans un tel dispositif, en termes de sémiotisation – ou d'élaboration de significations. Comme le soulignent Vanhulle, Mottier-Lopez et Deum (2007, p. 246) à propos de la rédaction de portfolios dans le cadre d'une licence universitaire préparant au métier d'enseignant, « il s'agit d'intérioriser le système de médiation proposé par l'université : la construction de sens à laquelle sont invités les étudiants s'appuient sur des contenus théoriques – des pistes descriptives, argumentatives, explicatives et prescriptives », délimités, dans notre cas, non seulement par le champ des sciences de l'éducation, mais aussi par les dimensions scientifiques et techniques propres au champ de la formation des adultes (Merhan, 2019).

On le voit, il n'y a pas de construction de l'expérience sans altérité, et cette altérité est ici celle du langage qui oblige le sujet, en l'occurrence l'étudiant, à expliciter sa pensée afin de faciliter la tâche interprétative des formateurs universitaires auxquels sont adressés ses discours. Ainsi, dans notre contexte, les discours écrits des étudiants peuvent apparaître non seulement comme des outils d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée où il s'agit de se définir en prenant en compte les horizons d'attente supposés des formateurs universitaires. La construction de l'identité professionnelle passe ainsi par le langage écrit dont on attend qu'il permette à l'étudiant de socialiser son expérience tout en lui donnant sens. Selon cette perspective, on peut penser que c'est en prenant part à une communauté de discours et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à plusieurs communautés, en l'occurrence l'université et le monde du travail, que l'étudiant de l'alternance est en mesure d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui contribuent au développement de son expérience. Il importe donc que le dispositif de formation soit en mesure de proposer les conditions nécessaires (affordances) pour que chaque étudiant dispose des ressources qui « fassent sens » pour alimenter ce développement.

5. Le portfolio : un genre de texte composite

L'étude des portfolios met en évidence que les formes textuelles des portfolios négociées, en principe, entre chaque étudiant et chaque référent universitaire sont d'une grande diversité. Ils comportent des éléments de récits biographiques, de récits d'apprentissage ou de formation, de récits ou d'analyses de pratiques, des extraits de « journaux de bord », de restitutions d'entretiens, etc. Le portfolio apparaît ainsi comme un genre discursif hybride : il s'agit parfois d'un « écrit professionnel » en ce qu'il porte sur une activité professionnelle, mais il s'adresse à des personnes accompagnatrices-évaluatrices investies à la fois comme des formateurs d'adultes et des enseignants universitaires. À ce titre, ce texte est aussi un texte académique intégrant les références conceptuelles disponibles dans les corpus de savoirs scientifiques. Cette production apparaît *in fine* comme fondamentalement dialogique en raison du croisement des voix et des perspectives incarnées par les multiples acteurs sociaux rencontrés par les étudiants, que ce soit sur le lieu de stage ou à l'université.

Composer un portfolio à destination de l'université semble représenter, pour les étudiants, une source et une ressource importante d'apprentissage et de développement professionnel. L'écriture est, en effet, contraignante, elle oblige à des choix de mots, de phrases, de styles… Ces choix relèvent d'un usage, pris en charge par chaque étudiant, des mots de la langue, mots dont le caractère social indélébile est sans doute au cœur même de la réflexivité que chacun développe.

6. Formes de réflexivité

Les formes de réflexivité développées par les étudiants sont socialement marquées : elles dépendent des interactions sociales et des médiations formatives à partir desquelles chaque étudiant se forme au contact des savoirs, des valeurs, des normes et des rôles issus des différents contextes de l'alternance. Dit autrement, les portfolios reposent sur des échanges et une coopération entre étudiants dans le cadre des séminaires d'intégration, entre étudiants, référents universitaires et tuteurs professionnels, dans le contexte de l'accompagnement individualisé, des cours ou séminaires universitaires et des entretiens tripartites, au moment de la négociation de la mission de stage et de la régulation de celui-ci dans les différents entretiens de suivi.

Nous constatons ainsi que cet écrit, adressé à l'université, présuppose que les étudiants adoptent un genre de texte approprié à la situation où les processus langagiers apparaissent comme médiateurs à la fois des processus de socialisation et de l'apprentissage des étudiants. L'étude des portfolios met en évidence que sa rédaction permet aux étudiants d'exprimer les sources, la nature et les enjeux des perturbations qu'ils vivent. On y trouve trace des épreuves et des tensions qu'ils vivent mais aussi des stratégies et/ou conduites de régulation qu'ils mettent en œuvre. L'analyse qui suit s'appuie sur un matériau empirique constitué de neuf portfolios rédigés par les étudiants au terme de leur stage de six mois.

7. Sources et types de tensions liés à la formation par alternance

7.1. Le choix du stage comme socialisation anticipée

Du point de vue de la socialisation anticipée tout d'abord (c'est-à-dire de la période qui précède l'engagement en stage proprement dite), il apparaît que celle-ci est souvent vécue par les étudiants comme une « étape cruciale » mettant en jeu des représentations identitaires actuelles et projectives par rapport à eux-mêmes, leur futur environnement, leurs futures activités et relations à autrui. Pour plusieurs de nos étudiants, le choix de leur stage est fondé sur la possibilité d'avoir accès à des ressources au sein de son environnement de travail (les « affordances ») qui vont leur permettre d'acquérir des compétences et des connaissances. On trouve ici l'importance des facteurs individuels dans le choix du stage et notamment de l'autodétermination dont beaucoup font preuve dans leur recherche d'un lieu formateur leur garantissant un tutorat de qualité :

> Pendant la période de recherche de stage, j'ai essayé de comprendre ce que je voulais réellement pour mon avenir professionnel. J'ai appris à avoir une certaine détermination et à mettre en avant mes choix et mes motivations pouvant expliquer mes postulations. Je voulais décrocher un stage dans une institution d'une certaine renommée et dont la mission de stage m'intéresserait et correspondrait à mes projets professionnels. Mon

> choix s'est finalement porté sur une institution qui était connue, au sein de l'université de Genève, comme étant un bon lieu de stage avec un accompagnement de qualité assuré par deux anciennes étudiantes en Formation des Adultes. J'ai perçu cette opportunité comme étant positive et potentiellement riche en possibilités d'apprentissage (Portfolio d'Anna).

Pour Hervé, il importe que le stage soit porteur en termes d'employabilité :

> Le choix de l'institution était important pour moi d'un point de vue stratégique en vue de mes recherches d'emploi après mon Master. Les apprentissages que j'imaginais effectuer dans le contexte institutionnel que j'ai choisi parmi les offres de stage de l'université étaient de l'ordre de la méthodologie de recherche (construction d'outils, conduite d'entretiens, restitution des résultats sous la forme d'un rapport de recherche). J'ai également perçu dans ce stage une possibilité d'apprentissage sur des contenus (ingénierie pédagogique et de formation) incontournables pour me préparer à mon futur métier de formateur et me positionner sur le marché de l'emploi.

7.2. L'entrée en stage : une étape cruciale source d'émotions contradictoires

Pour plusieurs étudiantes (Armelle, Maud, Julie), l'entrée en stage met en jeu des aspects cognitifs et affectifs, sources d'émotions contradictoires (« enthousiasme », « anxiété », voire « angoisse ») correspondant, à la fois, au fort désir de mettre à l'épreuve leur projet professionnel et à la crainte de ne pas être à la hauteur de ce qui peut être attendu d'elles comme formatrices d'adultes. Dans les portfolios, le choix du stage puis l'entrée en stage sont souvent représentés comme une transition ou plutôt comme un seuil, un passage (au sens d'« étape cruciale ») où les enjeux identitaires sont importants et sollicités.

> Un enthousiasme teinté d'une pointe d'angoisse m'envahit aux portes de… [son lieu de stage]. Une foule de questions se bousculaient dans mon esprit, avec qui et comment allais-je travailler, serais-je bien acceptée par mes futurs collègues et surtout serais-je capable d'entrer à petits pas dans la profession de formateur d'adultes ?
> Ce stage représentait une étape cruciale pour moi, celle qui allait révéler la pertinence de mes choix universitaires et professionnels, en d'autres termes, j'allais pouvoir répondre à une question fondamentale : ai-je réellement fait le bon choix relatif à mon environnement professionnel ? (Portfolio d'Armelle).

7.3. L'alternance : une expérience de passage entre différents espace-temps d'apprentissage, source de tensions identitaires

À propos de leur formation en alternance, plusieurs étudiants expriment que c'est une formation « difficile », « exigeante », « déstabilisante » mais qui apparaît *in fine* comme étant formatrice du point de vue de la construction de leur professionnalité :

> Ce semestre d'études a été une période riche en allers-retours, en alternance, entre différents milieux. Mon expérience de stage a enclenché des tensions à plusieurs niveaux. Ces tensions étaient liées au fait que j'étais engagée dans une multitude d'activités et obligations que j'ai dû gérer de manière concomitante. Ces tensions ont également été provoquées par les différentes attentes que ces milieux portaient sur moi. Orchestrer des obligations au niveau des cours à l'université, des attentes du stage, dans la vie familiale, ainsi que dans mon activité de travail accessoire a demandé un effort d'organisation considérable. Parfois, je me suis sentie débordée et tiraillée car, en donnant plus de temps à une activité, j'ai dû forcément en délaisser d'autres et cela est rarement sans conséquences. Cette expérience m'a rendue plus sensible aux différentes tensions identitaires auxquelles les personnes en formation peuvent être confrontées. J'ai pris conscience que cela peut avoir un impact sur leur apprentissage et sur leur degré d'investissement (Anna).

8. L'engagement de l'apprenant dans l'activité et le collectif de travail sur le terrain de stage

On connaît l'hypothèse proposée par le courant du *situated learning* historiquement incarnée par Lave et Wenger, (1991), Rogoff (1995) et Wenger (1998) qui relie trajectoire de participation dans une communauté de pratique et apprentissage au sein de ce collectif ; un nouveau venu au sein du collectif de travail, occupant au départ une position « périphérique », accède à des ressources au sein de son environnement de travail (« les affordances ») qui vont lui permettre d'acquérir des compétences et des connaissances pour le collectif en question. Leur maîtrise lui permettra d'occuper progressivement une place de plus en plus centrale dans l'organisation, de s'y engager davantage, d'accéder plus facilement aux affordances augmentant ainsi ses chances d'élargir ses apprentissages, etc. On retrouve ce mécanisme illustré par nos récentes données qui vont dans le sens de ce que nous avions déjà observé (Bourgeois & Merhan, 2017 ; Merhan & Bourgeois, 2015).

8.1. Importance de l'intégration du stagiaire sur le lieu de stage grâce aux interventions des référents professionnels et l'accès aux affordances

Plusieurs étudiantes (Anna, Julie) soulignent l'importance qu'a eu pour elles la façon dont elles ont été introduites sur leur lieu de stage, en particulier grâce aux interventions de leurs référentes de stage et aux actions que celles-ci ont effectuées pour anticiper leur arrivée comme stagiaires, ce qui a facilité par la suite la conduite de leur mission. Comme l'explique Anna :

> … Le premier jour de stage, une de mes deux référentes m'a accueillie et m'a fait visiter les locaux. Lors de notre visite, j'ai été présentée à un grand nombre de personnes. Ma venue avait été annoncée mais le fait de me présenter aux personnes était un moyen d'associer un visage à la mission de recherche qui m'avait été confiée. Le fait de

> rencontrer ces personnes m'a permis d'avoir un premier contact avec des enseignants pouvant éventuellement accepter de participer à la recherche. Le premier jour, j'ai également été présentée à la doyenne et à la responsable du département qualité des enseignements. Ces rencontres ont été positives car elles ont permis à ma référente de rappeler à ces personnes l'intérêt d'avoir une personne de l'université pour une mission d'évaluation des enseignements. Pour mes référentes, il était très important que je sois reconnue et perçue comme légitime au sein de l'institution. Par ailleurs, le premier jour de mon stage, les référentes ont discuté avec le service informatique et le service des locaux pour que je puisse avoir un poste de travail assigné (bureau et accès ordinateur et intranet du personnel).

Anna est ainsi mise directement en contact avec autant d'affordances potentielles, nécessaires à tout apprentissage en situation de travail : tutrices accueillantes, personnes ressources identifiées, espace de travail, équipement informatique, etc. On retrouve ici les trois types d'affordances identifiées par Billett (2001a), à savoir : la *guidance directe* (tuteur disponible), la *guidance indirecte* (interactions avec d'autres personnes ressources) et l'environnement matériel. Mais d'autres étudiantes dont Maud évoquent les affordances, *a contrario*, en écrivant que leur arrivée sur le lieu de stage a été insuffisamment préparée et ne leur permet pas de se projeter. Ainsi qu'en témoigne Maud qui a fait son stage dans une start-up où elle n'a eu que « peu de contacts, voire aucun, avec les autres employés ». Quant à ses contacts avec son référent, ils ont été « très fréquents, mais toujours par téléphone ou chat, plus rarement par e-mail, mais jamais en présentiel (sauf pour signer le contrat tripartite de stage avec l'université) ». Maud ajoute :

> Avec le recul, j'estime qu'il aurait fallu m'expliquer comment fonctionnait le service où j'ai fait mon stage, m'attribuer un référent, m'expliquer mon rôle, me donner des indications sur mon environnement physique de travail, me donner quelques conseils sur le fonctionnement de la communauté de pratique des médecins et m'expliquer comment mener concrètement l'étude et quels outils médicaux j'allais devoir utiliser. Cette absence d'accueil a fait que je ne me suis pas sentie en confiance et que je n'ai pas pu m'installer dans mon rôle de stagiaire universitaire, écrit-elle en s'appuyant sur la définition de la « socialisation organisationnelle » définie par Lacaze (2005), à savoir, « le processus par lequel un individu apprend les ficelles d'un rôle organisationnel. La socialisation, dans un sens plus général, étant le processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans une organisation ». La gestion de cette phase, ajoute-elle en se référant à Guerfel-Henda, El Abboudi et El Kandoussi (2012), « dépend des aptitudes de l'individu à s'intégrer ainsi que des moyens mis en place par l'organisation qui l'accueille » (p. 58).

Confrontée à une absence d'accueil, elle exprime avoir « appris à s'intégrer dans un environnement réfractaire » et confrontée par ailleurs à « du désœuvrement », elle décide de « prendre les choses en main » pour retrouver « un pouvoir d'agir » :

> … L'environnement n'était pas préparé à mon arrivée, ce qui m'a freinée. Mais il n'était pas non plus fermé à moi. C'est dans ma capacité à exercer mon pouvoir d'action et à m'approprier cet environnement pour le rendre propice à ma mission que résidait la clef. J'ai ainsi appris à introduire un projet et à le mener, du mieux possible sans autre ressource que moi-même (c'est-à-dire utiliser mes jambes et ma voix pour courir derrière chaque personne pour leur parler et les solliciter pour que l'étude se déroule), dans un contexte qui a tout mis en œuvre pour qu'elle ne se réalise pas. Cela a renforcé mes compétences de proactivité, de patience, de reformulation, de persévérance, de lâcher prise et de compétences relationnelles.

On voit ici que l'accessibilité aux affordances résulte de l'interaction entre des facteurs situationnels défavorables à cette accessibilité et individuels (la détermination et la « proactivité » de la stagiaire à obtenir des informations cruciales pour sa mission).

Dans d'autres portfolios, on retrouve l'importance des facteurs individuels, en interaction avec les facteurs liés au contexte de travail. Ainsi, Julie souligne que ses « aptitudes personnelles », sa « manière de s'exprimer et d'interagir avec les personnes » ont été des « facteurs » qui ont contribué à son « intégration » et à sa « socialisation ». Maud écrit aussi : « dans le contexte peu hospitalier de mon stage, j'ai réussi à imposer mon rôle et gérer ma position au sein d'une organisation ainsi que mon intégration dans une communauté de pratique à laquelle je n'appartenais pas ».

8.2. Participation, apprentissage et reconnaissance au cours de l'activité de stage

L'activité est en soi un type d'affordance susceptible, selon Billett (2001a), de jouer un rôle important dans l'apprentissage. La pratique en soi peut être, à certaines conditions, source d'apprentissage et permettre les interactions avec les collègues, elles-mêmes sources d'apprentissage (*guidance indirecte*). L'immersion dans l'activité permet l'apprentissage selon différentes modalités mises en évidence par Anna : « lors de mon expérience de stage, j'ai pu apprendre et développer de nouvelles compétences par différents moyens ».

Au-delà de l'accès immédiat aux affordances, la phase d'accueil s'avère cruciale pour l'engagement et l'apprentissage sur un autre aspect : c'est le moment clé où peut se manifester une reconnaissance réciproque de la stagiaire et de l'institution d'accueil. Anna souligne l'importance de cette reconnaissance :

> … Mes référentes avaient prévu de me présenter officiellement à une réunion dans laquelle toute la hiérarchie et le corps professoral de la haute école de santé où j'ai fait mon stage étaient présents et où j'ai pu présenter ma recherche en cours. Le directeur a alors souligné l'importance pour tous les acteurs présents de participer à la recherche, pour la plus-value que représenterait une analyse faite par une étudiante universitaire en formation des adultes. À cette occasion beaucoup de personnes m'ont fait savoir qu'elles attendaient avec impatience les résultats de ma recherche ce qui m'a fait me rendre compte que j'ai été prise au sérieux dans mes démarches et dans mon rôle.

On voit ici l'importance de la reconnaissance mutuelle pour s'immerger dans l'activité. Cette reconnaissance permet de trouver sa place dans le collectif, ce qui en retour favorise l'engagement dans l'activité et les apprentissages. Ainsi que l'écrit Anna :

> …Tous les enseignants avec qui j'ai eu l'occasion d'interagir lors des entretiens étaient enthousiastes et ont pris très au sérieux la recherche que j'allais effectuer. Je me suis sentie ainsi reconnue comme apprentie-chercheuse envoyée par l'université et travaillant pour l'institution. Grâce à cette confiance, j'ai pu apprendre à mener une recherche et gérer un projet d'envergure. Pendant la récolte des données, j'ai été ravie de découvrir leurs pratiques et leur savoir-faire. Grâce à cette expérience, je me suis rapprochée de la communauté de pratique des chercheurs en formation des adultes grâce à l'une de mes référentes qui est une experte de l'ingénierie pédagogique et de la formation, mais est également très impliquée dans la recherche. Elle fait d'ailleurs une thèse à l'université de Genève en formation des adultes.

Ici apparaît l'importance de la fonction tutorale au plan socioaffectif. Les étudiants sont sensibles aux qualités professionnelles et personnelles du tuteur. Par exemple, leur capacité à créer les conditions d'une *sécurité psychologique* qui joue manifestement un rôle essentiel dans l'engagement et l'apprentissage au travail (Bourgeois & Merhan, 2017 ; Edmondson, 2012). Comme l'expriment deux des étudiants :

> En plus de l'intérêt pour la recherche que j'étais en train de mener, mes référentes ont également fait en sorte que je me sente en sécurité et que je puisse apprendre sans devoir me préoccuper des enjeux de performance. Elles ont veillé à créer une relation de confiance et m'ont fait savoir que je pouvais me confier à elles en cas de problèmes, incertitudes ou découragements que la mission pouvait me procurer (Anna).

> Pendant mon stage, ma tutrice a veillé à garantir un espace d'apprentissage protégé pour que j'apprenne progressivement et pour que j'aie droit à l'erreur (Hervé).

Anna souligne aussi le fait que sa tutrice lui a laissé un degré de liberté optimal pour réaliser sa mission :

> J'avais une grande marge de manœuvre et j'ai travaillé seule la plupart du temps pour mener les entretiens et les analyser, cependant elle m'a accompagnée dans la création des outils méthodologiques et dans l'organisation de l'analyse.

En lien avec ces constats, Anna cite Billett pour mieux circonscrire le rôle de la fonction tutorale :

> … Billett (2001a, p. 18) met en avant que l'accompagnement direct des personnes expéri-mentées a un impact dans l'apprentissage pour les nouveaux employés ou pour les apprentis sur le lieu de travail : « Les collègues, et en particulier les collègues plus expérimentés jouent un rôle central dans les apprentissages ». En ce sens, ma référente de stage a été une personne-ressource très importante pour moi avec qui j'ai pu apprendre de différentes manières. J'ai appris par mimétisme pour certaines tâches techniques liées au dispositif méthodologique de la recherche. Par d'autres moments, nous avons pu co-

> construire de l'intelligibilité sur les données en réfléchissant conjointement sur les concepts et les théories dans une relation symétrique. Bref, mon environnement était riche en apprentissage et à ce propos, je peux également faire le lien avec l'analyse des environnements de formation proposés par Fuller et Unwin (2003). Ces auteurs considèrent que ces derniers peuvent être situés sur un continuum opposant les environnements expansifs aux environnements restrictifs.

Concernant la fonction tutorale, une caractéristique déplorée par Hervé est ce que l'on pourrait qualifier d'*abus de pouvoir* correspondant à une privation d'accès du stagiaire à des affordances importantes. Il explique qu'une fois son stage commencé, il constate que « les acteurs concernés par sa mission n'avaient pas été mis au courant de l'étude que son tuteur avait prévu de lui confier ». Or, pour Wenger (1998), écrit-il :

> Une communauté de pratique, c'est un groupe d'individus qui partage un intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet et qui approfondit ses connaissances et son expertise dans un domaine en interagissant de manière continue.

Cette définition lui permet de réaliser qu'il n'a pas pu bénéficier d'un engagement partagé et d'un projet commun avec les acteurs susceptibles d'être concernés par la mission. Il s'ensuit qu'un médecin, chef de clinique à l'hôpital où Hervé effectue son stage, lui « crie soudainement dessus publiquement (pratique d'humiliation visiblement habituelle dans le milieu), avec pour motif ma présence sur le lieu de travail des médecins et donc l'occupation d'une place sur l'ordinateur… ». Hervé se sent « atteint par ce manque de respect et cette agressivité », d'autant plus qu'il doit faire face ensuite aux « taquineries » des médecins, témoins de la scène. À cette occasion, il écrit avoir dû définir lui-même son rôle et ajoute avoir appris « à faire face aux taquineries, liées aux tentatives d'humiliations publiques, afin qu'elles se taisent. J'ai ensuite appris à mieux comprendre le fonctionnement de la communauté de pratique des médecins, leurs alliances et leurs enjeux de pouvoir » et ceci « grâce aux cours suivis à l'université, notamment en sociologie des organisations ».

9. L'engagement de l'apprenant dans les activités universitaires d'accompagnement du stage

Nous allons nous pencher maintenant brièvement sur une autre dimension du dispositif de formation en alternance, à savoir : le séminaire d'intégration comportant des activités individuelles et collectives d'accompagnement du stage.

Les étudiants relèvent l'utilité du dispositif d'accompagnement comme un espace-temps propice à la réflexion sur leur pratique vécue de stage. On y retrouve les ingrédients de la formation par la réflexion sur l'action (Schön, 1983) dans un espace-temps plus ou moins distancié du vif de l'action en vue d'agir sur l'action, de transformer l'expérience ou d'opérer un transfert réflexif. Comme nous l'avons vu plus haut, certains étudiants mettent en évidence les vertus de l'immersion dans l'activité pour l'apprentissage (par exemple, par

observation et par essais et erreurs). Mais plusieurs étudiants soulignent aussi la difficulté de réfléchir à ce que l'on fait lorsqu'on est engagé dans l'action.

9.1. Le dispositif d'accompagnement comme espace de réflexivité

Les séminaires d'accompagnement collectif (« séminaires d'intégration ») et les séances de supervision individuelle avec le tuteur universitaire permettent de proposer cet espace-temps distinct de la scène du travail, propice à une démarche de réflexion approfondie sur la pratique. Il offre, à la fois, des outils intellectuels et des interactions sociocognitives permettant de « mieux comprendre les situations » et « résoudre les problèmes complexes rencontrés dans le stage » (Hervé, Armelle, Maud, Anna).

Les portfolios abondent en exemples d'outils théoriques et méthodologiques qui constituent des ressources pour ouvrir à d'autres interprétations des situations et à des pistes de solutions – et aider les étudiants à adopter une posture épistémologique critique qui correspond à un déplacement par la confrontation aux savoirs formalisés tout en nécessitant un fort investissement personnel et affectif. Certains étudiants soulignent que la composition du portfolio prend nécessairement beaucoup de temps et exige un profond engagement qui met en particulier à l'épreuve leur capacité à s'interroger et à agir :

> La rédaction de ce document est issue d'une réflexion de longue haleine. Tenter chapitre après chapitre, de décrire une expérience vécue de stage, d'associer cette dernière à des concepts théoriques et surtout de l'analyser de manière critique afin que ce soit productif d'apprentissage nécessite une grande remise en question de soi (Hélène).

> En œuvrant dans le milieu professionnel on construit des compétences, ou des capacités d'agir. Ces capacités d'agir, selon Rabardel (2005), sont un ensemble de ressources développées comme moyens potentiellement opératifs dans le monde. La capacité d'agir, dans ce cas, n'est pas une capacité en général, mais une capacité à faire advenir quelque chose dans l'espace des situations. Je vois la mobilisation des concepts théoriques que je me suis appropriés à l'université comme une capacité d'agir importante (Hervé).

Cette posture d'analyse et de recul apparaît précieuse lorsque la charge émotionnelle, associée aux problèmes rencontrés, est très forte comme, par exemple, nous l'avons vu plus haut, une problématique intégration dans les contextes socioprofessionnels. Dans nombre de cas, le stage correspond à un moment de transition où les étudiants se retrouvent dans un lieu autre, étranger et risqué avec une « mission » à réaliser qui met en jeu, comme nous pouvons l'observer, des images de soi associées à des enjeux existentiels liés à des tensions épistémiques (touchant à leurs connaissances ou conceptions), pragmatiques (touchant à leur manière d'agir) et affectives (relatives à leur image de soi, croyances, valeurs).

Le soutien du tuteur académique apparaît alors comme un espace de décompression des tensions vécues dans la solitude du terrain de stage :

> J'ai fixé des rendez-vous avec ma référente universitaire durant lesquels je lui faisais part de mes frustrations et résistances éprouvées sur mon lieu de stage. Ce suivi s'est avéré être une soupape de décompression, qui m'a permis d'avancer dans mon stage avec tous les conseils, les lectures, les concepts, etc. proposés par celle-ci (Pascale).

Ce qui fait la force, aux yeux des étudiants, des outils d'analyse est de ne jamais apporter de recettes toutes faites, d'interprétations ou de solutions « prêtes à porter » :

> La sphère académique ne nous apporte pas des schémas ou solutions préconçues, mais plutôt un champ de possibilités à exploiter selon les envies et les besoins de l'apprenant. Suite à ça, il peut être guidé par les tuteurs dans le choix de ses actions (Hélène).

Les interactions sociocognitives avec les tuteurs académiques, dans le cadre des séances de supervisions individuelle et collective, jouent généralement un rôle essentiel au plan des apprentissages, par des interventions d'explicitation, de reformulation, de conceptualisation, de mise en lien, de questionnement, etc. De même que les interactions avec les pairs :

> Les nombreuses pistes de questionnement et de réflexion mises à disposition dans le cadre du séminaire m'ont permis de prendre du recul sur certains aspects de mon développement professionnel et ainsi, de conscientiser mes apprentissages (Hélène).

> Le séminaire d'intégration a joué un grand rôle dans la dimension dialogique de mes apprentissages en tant qu'espace de discussion et de partage des expériences tout comme les séances de suivi avec mes référents académiques (Maud).

> Le climat institutionnel de l'université m'a poussé à m'engager. Les structures d'accompagnement mises en place m'ont réellement permis de laisser de côté mes peurs et de me lancer. Le climat de groupe qui régnait en séminaire et sur le terrain était également idéal pour favoriser mon apprentissage (David).

9.2. La fonction réflexive de l'écriture

Plusieurs étudiants soulignent combien l'exercice d'écriture proposé dans le portfolio qui fait partie intégrante du dispositif d'accompagnement du stage, a contribué à leur travail réflexif et à leur engagement dans l'apprentissage.

Dans son portfolio, Anna explicite « les manières dont elle a pu apprendre grâce à ses interactions avec [sa] tutrice de stage et [sa] référente universitaire », tout en s'appuyant sur les outils théoriques (cours sur la psychologie de l'apprentissage adulte, notamment) et méthodologiques dont elle fait usage pour appréhender les différentes modalités et/ou stratégies d'apprentissage qu'elle a mises en œuvre entre les différents contextes de son alternance. Durant mon stage, écrit-elle, j'ai appris :

1. Par essai-erreur (simulation du premier entretien, espace protégé avec feedback formatif de ma référente de stage pour me préparer aux futurs entretiens) ;
2. En faisant (expérimentation active) : j'ai appris à mener une recherche exploratoire, entretiens, cadre théorique, analyse des résultats, restitution ;
3. Par mimétisme dans la construction et l'utilisation d'outils de recherche (en observant ma référente, en écoutant ses conseils) ;
4. Par conceptualisation abstraite à l'aide de concepts issus de la littérature scientifique ;
5. À travers un apprentissage socioconstructiviste : l'échange d'interprétations et de réflexion autour de concepts avec ma référente lors des séances de travail d'analyse des données de la recherche ;
6. Selon un processus d'apprentissage itératif : compréhension progressive de la complexité d'émergence de liens entre les données empiriques et les concepts en fonction de l'avancement ;
7. Par réflexivité à travers la rédaction du portfolio : mettre en mots mon expérience a été source d'apprentissage car j'ai dû mettre en place un processus réflexif et de subjectivation qui m'a permis de m'approprier des connaissances sur moi-même. Cette rédaction m'a fait prendre conscience des compétences que j'ai pu développer à travers mon stage. La modalité réflexive qu'il demande a été pour moi un véritable outil de formation. Grâce au portfolio, j'ai pu me rendre compte que j'ai appris de multiples manières tout au long de mon stage et par différents moyens. Je pense qu'un formateur d'adultes devrait toujours avoir à l'esprit qu'il existe différents styles d'apprentissage et différentes modalités d'apprentissage qui peuvent être complémentaires.

On remarque ici que le portfolio met en en relief les interventions et les modalités d'évaluation qui viennent infléchir les modes de pensée des étudiants. On constate ainsi que les opérations intellectuelles et énonciatives à travers lesquelles ils élaborent des significations dans leurs discours subjectifs, influent sur leur engagement dans l'apprentissage. Notre analyse de cet écrit met en évidence que ce dernier leur permet de se (re) présenter en tant que futurs professionnels de la formation, capables d'appartenir à une communauté de pratique et à une culture d'action spécifique, celle des formateurs d'adultes. Le portfolio comme construction représentationnelle discursive permet généralement à ces étudiants d'offrir une image positive de soi et des significations qui manifestent généralement de précieuses constructions de sens. Au stade exploratoire où se situe notre recherche, les indicateurs de cette construction représentationnelle discursive apparaissent comme étant les suivants :

- une démarche de subjectivation où les étudiants valorisent leurs connaissances à travers un positionnement en « je » ;
- une autoévaluation positive des compétences acquises en stage et/ou à l'université étayée par l'utilisation de preuves, de réalisations concrètes et valorisées (par exemple : via le « livrable ») :

> Dans le contexte institutionnel de mon stage, j'ai appris à faire preuve de persévérance et d'autonomie dans le travail en réalisant un manuel qualité en vue d'une certification Eduqua (Odile).

> Ce stage a été riche en apprentissages, je songe notamment aux compétences suivantes que j'ai pu renforcer :
> - argumenter et convaincre ;
> - analyser et théoriser ;
> - prendre une place, être force de proposition, concevoir des dispositifs ;
> - construire des relations (Hélène).

- des traces de sentiment d'intégration, de reconnaissance émanant du lieu de stage, de sentiment d'efficacité relié à la mise en évidence de la cohérence de la formation entre l'université et le lieu de travail :

  > Ce stage m'a donné la possibilité de lier les différents savoirs que j'ai acquis dans le domaine de la formation des adultes (David).

- l'énonciation de savoirs, savoir-faire et valeurs qui font des étudiants des professionnels dans le champ de la formation des adultes :

  > Les espaces de formation pluriels que j'ai traversés ont été faits de surprises, de découvertes, d'inventivité, de travail, d'analyses et de collaboration. En fait, tout ce dont le formateur en devenir que je suis a pu bénéficier et qui donne envie de continuer à apprendre et à transmettre pour le plaisir de partager le sens et les valeurs de la formation continue (Hervé).

- la représentation par les étudiants de leur future pratique professionnelle :

  > Ce stage m'a permis en quelques mois d'apprendre énormément de choses et le portfolio m'a permis de fixer beaucoup d'aspects vus en cours mais aussi de donner du sens et une direction à ma pratique de futur formateur.

Les formes textuelles des portfolios des étudiants qui s'inscrivent dans une dynamique de construction professionnelle avec un objectif de légitimation privilégient généralement une réflexivité, portant sur les dimensions praxéologiques liées à leur contexte d'action. Pour eux, c'est d'abord la pratique du stage qui donne sens aux savoirs issus de la recherche, et à leur formation. On observe alors que l'écriture du portfolio permet l'expression de projets d'avenir par rapport au métier de formateur.

Mais il y a aussi des étudiants qui cherchent un sens à leur formation professionnalisante. Ces étudiants, peu portés à s'identifier aux acteurs des milieux professionnels qu'ils rencontrent ou déçus par leur stage, investissent le dispositif d'écriture du portfolio comme moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image positive conduisant parfois à une transformation ou au moins à une réorientation de leurs représentations. Les indica-

teurs qui émergent de cet investissement dans le dispositif d'écriture à des fins de restauration d'une identité déstabilisée sont les suivants :

- Un positionnement en « je » où le texte fonctionne comme un révélateur des tensions cognitives et affectives éprouvées en stage ;
- Une démarche de subjectivation mise en œuvre pour se donner les moyens de comprendre ce qui s'est passé en stage ;
- Des traces de conduites adoptées et des stratégies mises en œuvre pour faire face aux difficultés rencontrées ;
- Des références conceptuelles utilisées en cours sont proposées pour étayer l'interprétation de la situation de stage et formaliser les apprentissages ;
- Les étudiants qui se donnent de nouveaux objectifs et/ou des axes possibles à travailler tout en interrogeant leurs connaissances, actions, attitudes, comportements, valeurs, engagement *vs* désengagement.

10. Conclusion

Dans cette contribution, nous avons vu comment les apprenants de l'alternance s'engagent entre les différents contextes d'apprentissage d'une formation professionnalisante universitaire. Nous avons notamment étudié les tensions qu'ils éprouvent dans et entre les différents espace-temps de leur formation en partant de l'hypothèse que ces tensions sont sous-tendues par des contextes de travail ou de formation susceptibles de contribuer à leur régulation.

Nous avons étudié les différentes dimensions de l'engagement d'étudiants au travail et en formation en analysant comment elles interagissent lors de leur parcours, depuis leur entrée en stage jusqu'à leur expérience de passage, entre les différents espace-temps, de l'alternance. Nous avons alors questionné de manière spécifique les interactions entre les facteurs situationnels et individuels de leur engagement et leurs liens avec l'apprentissage dans le contexte de l'alternance. Pour traiter cette question, nous avons pris appui sur un matériau empirique constitué de portfolios de développement professionnel, réalisés par les étudiants sur leur expérience en stage. Nous avons ainsi repéré différentes dynamiques d'engagement à la fois dans l'activité et dans le collectif de travail. Ces deux formes d'engagement, étroitement imbriquées, contribuent l'une et l'autre à l'apprentissage. Elles mettent en évidence l'importance de l'intégration du stagiaire sur le lieu de stage, liée à la fois à l'environnement de travail et à des facteurs relatifs aux comportements et attitudes des acteurs impliqués dans l'encadrement du stage en contexte organisationnel. Ensuite, nous nous sommes penchées sur l'engagement des étudiants dans les activités universitaires (cours et séminaires d'accompagnement collectif et supervision individuelle), en montrant à quelles conditions les différents éléments du dispositif, étudié en alternance, contribuent, en interaction avec l'expérience de stage, à l'engagement des sujets dans leur apprentissage.

Ces activités d'accompagnement, proposant un espace-temps distinct de la scène de travail, apparaissent comme propices à une démarche de réflexion approfondie sur la pratique. Elles offrent, à la fois, des outils intellectuels et des interactions cognitives, un soutien socioaffectif ainsi qu'un cadre sécurisant qui constituent manifestement des ressources pour la construction de la professionnalité du stagiaire. Nous avons notamment relevé que ce qui fait la force du dispositif, selon les étudiants, est d'apporter des outils qui ne correspondent pas à des recettes toutes faites, à des interprétations ou des solutions « prêtes à porter » mais plutôt à un champ de possibilités à exploiter selon les besoins de chaque apprenant.

À cet égard, nous avons mis en évidence le rôle de l'écriture du portfolio qui joue manifestement un rôle fondamental dans l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage. L'essentiel de cette démarche réside dans sa position charnière entre l'expérience vécue de stage et les acquis de la formation universitaire en cours et offre les conditions permettant, par la réflexivité, l'élaboration de liens de sens et d'instrumentalités entre les deux et ainsi, *in fine*, la genèse d'apprentissage.

Le dispositif contribue *in fine* à l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage par deux médiations à l'œuvre pour accompagner son parcours. En soutenant la réflexivité de l'étudiant sur sa pratique de stage en lien avec les apports de la formation universitaire, il contribue à la mise en sens à la fois de l'expérience du stage et de sa formation universitaire, et à une appropriation véritablement personnelle de sa formation passant par un processus de subjectivation.

Finalement, cette contribution met en évidence la complexité de la question de l'engagement des apprenants dans l'apprentissage entre différents espace-temps de formation et de travail. Dans tous les cas, dans le dispositif d'écriture des portfolios, il est intéressant d'observer que l'usage des savoirs théoriques comporte, en réalité, une dimension d'interprétation, bien plus qu'une simple dimension d'assimilation de ces savoirs. Dans ce contexte, l'écriture, comme figuration de l'expérience, apparaît comme un outil de professionnalisation : (1) lorsqu'elle permet aux étudiants d'intégrer les différents apprentissages, réalisés à l'université et dans le monde du travail et (2) lorsqu'elle leur permet d'adopter une posture réflexive et critique qui paraît indispensable pour que ces futurs formateurs puissent développer une pensée lucide par rapport aux enjeux paradoxaux du métier de formateur d'adultes dans la société actuelle.

Accompagner le développement de compétences des étudiants en mobilité internationale

Quelles modalités d'évaluation pour quels apprentissages ?

Loïse Jeannin & Cécilia Brassier-Rodrigues

1. Introduction

La mobilité internationale des étudiants s'est accrue au cours des dernières décennies. Même si des études révèlent qu'elle reste une pratique « confidentielle et sélective » pour certaines catégories d'étudiants (Labadie & Talleu, 2015), la France est le premier pays d'origine des étudiants européens en mobilité Erasmus, avec une augmentation de 37 % d'étudiants sortants entre 2010 et 2015 (Campus France, 2017). Pour ces étudiants mobiles géographiquement, la volonté d'acquérir des compétences qui seront valorisées par le monde professionnel agit comme un levier (Murphy-Lejeune, 2000), même si dans les faits, le lien entre mobilité et employabilité peine parfois à se concrétiser (Calmand et al., 2018).

Les expériences de mobilité, si elles sont perçues comme réussies, peuvent permettre aux étudiants de renforcer leur portefeuille de compétences valorisables sur le marché du travail telles que la capacité d'adaptation ou de prise de décision face aux imprévus. Se pose alors la question d'accompagner au mieux ces expériences pour leur permettre d'être au service du développement de compétences : quels dispositifs permettent d'accompagner efficacement le développement de compétences en mobilité ?

L'articulation des formations qui permettent une alternance entre le terrain et les activités réflexives soulève encore de nombreuses questions. En opposition à une pédagogie cumulative, l'alternance intégrative (Veillard, 2009b) ou l'attention portée au « flux expérientiel » (Dastugue & Chaliès, 2019) et à la « continuité situationnelle » (Recoules, Tribet, Amathieu, & Chaliès, 2019) mettent en lumière l'importance de l'intégration des différentes séquences et terrains d'apprentissage au cours d'une formation à visée développementale.

Au cœur de cette réflexion sur l'articulation des séquences, la place de l'évaluation est particulièrement discutée. Dans ce chapitre, nous examinons les modalités d'évaluation comme un outil d'engagement des étudiants dans l'apprentissage sans néanmoins considérer l'évaluation comme l'unique moteur de leur engagement. Comme le rappelle Bourgeois

(2019, p. 80), « l'évaluation constitue […] un moment important qui donne à voir à la personne qui apprend ce qui est attendu d'elle, le travail prescrit » et qui « peut également contribuer à la valeur perçue de l'activité, et partant à l'engagement du sujet dans cette activité, en ce qu'elle peut constituer un vecteur majeur de reconnaissance sociale du sujet ». Les temps d'évaluation sont des jalons qui rythment l'apprentissage tout au long de la formation. En cela, les modalités d'évaluation doivent être choisies avec soin afin d'inciter les étudiants à s'engager dans des activités pertinentes par rapport à l'objectif développemental de leur formation (Allal, 2013).

Dans cet article, nous nous interrogeons sur la manière de mettre l'évaluation au service de l'engagement des étudiants dans le développement de leurs compétences. Pour cela, nous prenons pour objet d'étude un module d'accompagnement à la mobilité internationale pour des étudiants d'une université française de 37.000 étudiants. Ce dispositif a été retravaillé en 2018-2019 par une équipe composée d'enseignants, de chercheurs, de conseillers pédagogiques et de spécialistes de l'insertion professionnelle pour des étudiants de licence se préparant à partir pour un stage ou un semestre d'étude à l'étranger. L'article propose d'analyser comment l'articulation entre les modalités d'évaluation et les activités qui leur ont servi de support ont pu engager les étudiants dans le développement de leurs compétences. Sur la base de 22 réponses à un questionnaire, nous proposons une analyse thématique qui permet de comprendre l'expérience des étudiants et leur perception de l'utilité du module et des modalités d'évaluation.

La question de recherche est la suivante : comment les modalités d'évaluation et leur articulation avec les activités d'apprentissage ont pu faciliter l'engagement des étudiants dans le développement de leurs compétences ? Y répondre nécessite de passer en revue l'articulation entre les modalités d'évaluation et les différentes activités du module et de se questionner sur leurs effets en termes d'engagement des étudiants dans le développement de compétences. Pour compléter cette analyse du module, nous explorerons les réponses des étudiants au questionnaire d'évaluation du module.

Le module d'accompagnement en ligne se déploie en trois temps : *avant*, *pendant* et *après* la mobilité. Des modalités d'évaluation sont proposées tout au long des phases *avant* et *pendant* : autoévaluation du sentiment de compétence sur la base d'un référentiel, évaluation par les étudiants de blogs d'apprentissage et évaluations des activités réflexives (blog, dépôt de preuves). Afin d'apporter un regard critique sur les modalités d'évaluation choisies pour ce module d'accompagnement, nous nous appuierons sur les travaux de Gibbs (2010, 2019) et d'Allal (2013) dans le courant de l'*assessment for learning.*

Dans ce chapitre, nous proposons tout d'abord un état des lieux des compétences identifiées par la littérature pour les étudiants qui partent en semestre d'étude ou en stage à l'étranger. Nous poursuivrons ensuite par une présentation du cadre conceptuel de l'étude en s'appuyant sur la distinction entre l'évaluation *de* l'apprentissage (*assessment of learning)* et l'évaluation *pour* l'apprentissage (*assessment for learning, assessment as learning).* Nous terminerons par une analyse thématique des données afin de mieux comprendre

l'expérience des étudiants quant à l'utilité du module et des modalités d'évaluation en termes de développement de compétences.

2. Quelles compétences à l'international ? Revue de la littérature

2.1. Quelques définitions

La compétence peut être définie comme un savoir-agir en contexte qui repose sur la mobilisation et la combinaison de ressources internes ou externes (savoirs, savoir-faire, savoir-être situés) (Georges, Tardif, Poumay, 2014 ; Poumay, Tardif, & Georges, 2017). Une personne *compétente* parvient à analyser justement une situation afin de mobiliser les connaissances et les comportements adaptés selon les buts poursuivis et les normes socialement acceptées (Le Boterf, 2010). Développer la compétence revient ainsi à développer le pouvoir d'agir des étudiants dans des situations complexes et authentiques.

À côté de cette définition située de la compétence coexiste le terme de *compétence transversale*, notion amplement discutée dans la littérature (Knight, 2007 ; Tardif & Dubois, 2013). Certains ne conçoivent pas l'existence de compétences *transversales* arguant du caractère nécessairement ancré de sa mise en œuvre dans un contexte donné. La compétence est alors située et délimitée à un contexte professionnel (Georges et al., 2014). Elle nécessite une adaptation de l'acteur afin de répondre de manière pertinente aux attentes du contexte en mobilisant de nouvelles ressources internes et externes.

A contrario, d'autres chercheurs conçoivent que certaines compétences puissent être mises en œuvre dans des contextes variés sans être spécifiques à une situation (Berthaud, 2017 ; Letor, 2019). Par exemple, Letor (2019) explique que « si [la compétence transversale] a été construite dans un contexte donné, elle est susceptible, sous certaines conditions, d'être transférée dans des situations qui n'ont peut-être en commun que la mobilisation de cette compétence » (p. 23). En insistant sur le caractère secondaire de la compétence transversale, Letor poursuit : « une compétence transversale ne répond qu'en partie aux finalités de la situation, à une composante ou à certains aspects de la situation, secondaires au problème posé par ladite situation. » « Ainsi, présenter oralement un travail devant un jury, ou une nouvelle procédure technique à une équipe, exige des compétences en communication. Celles-ci sont nécessaires mais ne sont pas spécifiques à la situation donc l'objectif premier serait de démontrer une expertise (disciplinaire) sur le contenu de la communication » (p. 23). On perçoit ici qu'une compétence transversale peut être considérée comme un élément constitutif du savoir-agir en situation, mais qu'elle n'est pas suffisante à elle seule pour être compétent dans cette même situation.

2.2. Les compétences développées à l'international

La mobilité des jeunes européens peut favoriser le développement de compétences interculturelles et transversales prisées sur le marché du travail tout en enrichissant leur compréhension de la diversité culturelle mondiale (Teichler, 2017). L'expérience d'immersion, en apportant un ensemble de mises en situation réelle, contribue au déploiement des ressources, habiletés et compétences des étudiants (Brandenburg, Berghoff, & Taboadela, 2014 ; Potts, 2015 ; Tarrant, Rubin, & Stoner, 2014 ; Teichler & Janson, 2007). Cet apprentissage par l'expérience peut s'effectuer « par contraste » (Teichler, 2017, p. 102), c'est-à-dire en se confrontant à différentes manières d'être et de faire. En choisissant d'étudier ou de faire un stage à l'étranger, l'apprenant est susceptible d'être confronté à un contexte socioculturel différent, et cette confrontation peut lui permettre de mieux comprendre la singularité de son propre bagage culturel (Hedjerassi & Razafindrazaka, 2008 ; Pleyers & Guillaume, 2008). Néanmoins, ce processus de découverte de soi nécessite une analyse réflexive qui n'est pas spontanée. L'analyse réflexive suppose, en effet, « une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et décisions prises en cours d'action » (Lafortune, 2011, p. 3). Elle doit permettre aux étudiants « de déconstruire leurs évidences, de repenser la relation du moi à l'autre et vivre l'expérience d'une mobilité identitaire » (Gohard-Radenkovic, 2009, p. 10). De fait, pour déployer son plein potentiel, cette attitude réflexive doit être guidée. Non seulement, elle doit être préparée avant le départ, mais elle doit être accompagnée pendant la phase d'immersion et jusqu'au retour de l'étudiant. Or, l'accompagnement proposé aux étudiants dans les universités françaises reste limité.

Face à ce constat, un module de préparation à la mobilité internationale a été développé à l'Université Clermont Auvergne[13]. Il est proposé à tout étudiant de 3e année de licence, en tant qu'Unité d'Enseignement (UE) libre et créditante (3 ECTS). L'équipe pédagogique a pris soin d'articuler les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation avec l'objectif développemental du module. Afin que cet enseignement favorise le développement de compétences redéployables au retour, l'équipe a été particulièrement attentive à l'articulation entre les expériences vécues en contexte et le dispositif d'évaluation des apprentissages. Ainsi, dans un souci d'adaptation aux divers sites d'accueil des étudiants, plusieurs modalités d'évaluation ont été utilisées : une autoévaluation des compétences, une évaluation par les étudiants de blogs d'apprentissage, et finalement, une évaluation d'écrits réflexifs (consignés dans un blog) et de preuves d'acquis ; preuves qui articulent des traces d'apprentissage avec un discours sur l'expérience vécue.

Nous retenons, pour l'analyse du module, une définition étendue de la notion de compétence transversale afin d'englober des habiletés cognitives, émotionnelles, sociales et comportementales, tel que le fait Berthaud (2017). Cette définition étendue des compétences

[13] Son développement a été financé par le programme Learn'in Auvergne de l'I-Site Cap 2025 16-IDEX-0001.

transversales est cohérente avec le référentiel AKI (pour Acquis de la mobilité internationale, agence Erasmus + jeunesse) utilisé dans le module. Ce référentiel a été conçu afin de valoriser certaines compétences transversales développées en mobilité internationale par les jeunes de 18 à 30 ans (AKI European Project, 2016a) : l'ouverture d'esprit, l'adaptation au changement, le sens des relations interpersonnelles, le sens des responsabilités, et la confiance en soi. Il est à noter que cet article ne s'attache pas à démontrer la pertinence de ce référentiel mais bien à analyser l'adéquation des modalités d'évaluation avec les activités qui leur servent de support, et ce dans un objectif de développement des compétences. Avant de revenir plus en détail sur ces modalités d'évaluation, nous présentons le cadre conceptuel de cette étude.

3. Cadre conceptuel

Nous nous appuyons sur le courant de *l'assessment for learning* (Allal, 2013 ; Gibbs, 2010, 2019 ; Jorro & Droyer, 2019 ; Swaffield, 2011) afin d'étudier comment les modalités d'évaluation peuvent être favorables à l'apprentissage. *L'assessment for learning* place l'évaluation au cœur des apprentissages en combinant différentes modalités d'évaluation dans un objectif d'étayage. *L'assessment as learning* est considérée comme une sous-catégorie de *l'assessment for learning* puisque son objectif est de contribuer au développement des capacités métacognitives des étudiants et à l'autorégulation de leurs apprentissages (Lee, Mak, & Yuan, 2019).

Ce travail d'analyse s'appuie donc sur les travaux d'Allal (2013) et de Gibbs (2010, 2019). L'évaluation formative est une des recommandations de cette littérature puisque les rétroactions et les feedbacks permettent aux étudiants de construire progressivement leurs compétences grâce à des retours réguliers et personnalisés sur leurs réalisations (Gibbs, 2019 ; Louis & Bédard, 2015 ; Swaffield, 2011). L'évaluation du développement de compétences, dans une perspective de trajectoire de développement tout au long de la vie, doit intégrer certains critères de qualité tels que l'authenticité et la différentiation des activités d'apprentissage et d'évaluation (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006). Nous présentons ci-après le module d'accompagnement en ligne et les modalités d'évaluation choisies et nous utiliserons les résultats de la littérature pour éclairer nos propres résultats dans les dernières sections.

4. Un module d'accompagnement afin d'identifier, de verbaliser et de valoriser ses compétences

L'objectif du module est de permettre aux étudiants de rechercher des situations propices aux apprentissages dans un contexte authentique (Vierset, Frenay, Bedard, & Giet, 2015), de verbaliser ce qu'ils ont appris et de valoriser ces apprentissages. Quatre modalités d'évaluation, centrées sur l'apprenant, visent à faire entrer les étudiants dans une démarche de réflexivité vis-à-vis de leur parcours de développement. Elles sont clairement présentées

au début du module d'accompagnement afin de permettre aux étudiants de connaître les intentions évaluatives des enseignants, d'anticiper le recueil de traces d'apprentissage (photos, vidéos) et ainsi d'articuler les expériences de terrain avec les activités réflexives de la formation.

Les choix d'articulation entre l'interface en ligne, les expériences des étudiants à l'étranger et les modalités d'évaluation de leurs apprentissages sont présentés dans la figure 1 ci-dessous.

Avant le départ

1. Questionnaire sur les motivations au départ
2. Dépôt du CV de l'étudiant
3. Questionnaire d'autoévaluation des compétences
4. Apports théoriques : a. Préparation à la rencontre interculturelle et b. Sensibilisation aux compétences transversales liées à la mobilité internationale
5. Évaluation par chaque étudiant de trois blogs d'apprentissage afin d'identifier leurs forces et faiblesses en termes de rendu de l'analyse réflexive. Rédaction d'un paragraphe de justification. **Pondération : 25%**
6. Obtention des résultats de l'autoévaluation réalisée à l'étape 3 et découverte du référentiel des compétences AKI
7. Interprétation des résultats par l'étudiant et choix de trois compétences à travailler pendant la phase d'immersion

Pendant le séjour à l'étranger

8. Rédaction d'un blog d'apprentissage avec des thèmes prédéfinis :
   - La préparation au départ ;
   - Le séjour : lieux, environnements, contextes ;
   - Les activités réalisées pendant le séjour ;
   - Les compétences développées pendant le séjour ;
   - La culture pédagogique locale ;
   - Le retour. **Pondération : 60%**
9. Recueil de traces d'apprentissage sur les trois compétences travaillées : Extraits de blog, photos, vidéos, documents
10. Dépôt de preuves afin de justifier de la progression sur les trois compétences choisies. **Pondération : 15%**

Après la mobilité (section libre, non évaluée)

11. Questionnaire d'autoévaluation des compétences
12. Modification du CV afin de valoriser les compétences déployées

Figure 1. Les étapes du dispositif d'accompagnement à la mobilité internationale

Les modalités d'évaluation sont présentées plus en détail ci-dessous.

4.1. Autoévaluation du sentiment de compétence

La première modalité d'évaluation repose sur un questionnaire d'autoévaluation du sentiment de compétence fondé sur un référentiel donné (AKI European Project, 2016b). En répondant au questionnaire d'autoévaluation à l'étape 3 (figure 1), les étudiants obtiennent, à l'étape 6, leur positionnement sur les cinq compétences. Dans le référentiel, chaque compétence est composée de trois séries qui décrivent un ensemble de comportements homogènes qui caractérisent la compétence. Sur la base de leur autoévaluation, les étudiants choisissent trois séries (parmi les 15 associées aux cinq compétences) pour lesquelles ils identifient une marge de progression. Ils s'engagent alors à travailler ces trois aspects pendant la phase d'immersion et à apporter une trace d'apprentissage pour chacune d'elle. La trace d'apprentissage est un document support (billet de train, photo, vidéo, etc.) qui, assorti d'un paragraphe réflexif explicitant la montée en compétence, se transforme en preuve d'acquis que l'étudiant dépose sur la plateforme en ligne.

4.2. Les blogs d'apprentissage, supports de modalités d'évaluation

Pendant la mobilité, il est demandé aux étudiants de réaliser un blog pour partager leurs expériences, en choisissant le format qui leur convient (portfolio, carnet de voyage, etc.) mais avec des thèmes prédéfinis. Ce blog permet aux étudiants d'interfacer expériences et interprétations des expériences vécues. Il facilite la conscientisation des ressources déployées et des compétences développées (Le Boucher, Pentecouteau, & Lameul, 2018). Le blog sert ainsi de support à deux types d'évaluation sommatives qui sont présentées ci-après.

4.2.1 Analyse critique de trois blogs d'apprentissage

Afin de clôturer la phase avant et de travailler à l'identification des compétences, les étudiants doivent comparer trois blogs réalisés par d'anciens étudiants et choisir celui qui, selon eux, illustre le mieux les bénéfices de la mobilité tant en matière de rencontres interculturelles que de développement de compétences. Il n'y a pas de bonne réponse puisque c'est la justification qui est évaluée, c'est-à-dire la pertinence de l'analyse critique. Ainsi, cette analyse comparative sert de prétexte afin d'encourager les étudiants à s'approprier les critères de qualité du blog d'apprentissage en termes de présentation des situations rencontrées et des compétences développées. Ce paragraphe de justification est évalué à hauteur de 25 % de la note finale.

4.2.2 Évaluation externe du blog d'apprentissage

Pendant leur séjour à l'étranger, les étudiants rédigent leur propre blog sur *Wordpress*. Dans un processus de *sensemaking* (Weick, 1995), les étudiants donnent du sens aux évé-

nements qu'ils vivent à l'étranger en mettant ce récit au service de leur construction identitaire (Kim, 2008 ; Merhan, 2009). Le dispositif permet aux étudiants d'entrer dans une démarche réflexive guidée par l'identification de compétences et des situations qui permettent de les développer. L'évaluation qualitative du blog en fin de mobilité porte sur l'effort d'analyse réflexive et sur la qualité de la présentation des compétences travaillées. La pondération maximale est appliquée à cette activité (60 % de la note finale) puisque le blog d'apprentissage est l'outil le plus abouti du dispositif d'accompagnement. Il permet aux étudiants de revenir sur les expériences vécues et de rendre compte des compétences développées dans des circonstances d'immersion culturelle.

4.3. Dépôt de trois preuves d'acquis

Finalement, la quatrième modalité d'évaluation repose sur le dépôt de traces d'apprentissage (photos, vidéos) assorties d'un écrit réflexif (Coen, Sieber, & Lygoura, 2019). La trace d'apprentissage sert ici à illustrer le discours réflexif. Elle est de préférence choisie parmi de multiples possibles pour le caractère représentatif de la situation dans laquelle l'étudiant a effectivement appris (Coen et al., 2019). Face à la prolifération des traces, l'étudiant doit prendre du recul pour identifier celle qui lui semble la plus pertinente afin d'illustrer une situation qui lui a permis de développer les compétences choisies. L'évaluation de la preuve d'acquis repose sur la pertinence de la preuve, qui, rappelons-le, combine un paragraphe réflexif et une trace d'apprentissage.

5. Données

Les données de cette étude sont constituées des 22 réponses au questionnaire d'évaluation, administré au retour de mobilité et des blogs réalisés par les étudiants en mobilité. Le questionnaire d'évaluation portait sur l'intégralité du module et pas spécifiquement sur les modalités d'évaluation. Les répondants (19 femmes, 3 hommes) sont des étudiants de licence ayant effectué un stage ou un semestre d'étude dans 13 pays différents (principalement sur le continent européen ou américain). Pour 10 des répondants, il s'agissait d'une mobilité d'étude, tandis que pour les 10 autres étudiants, il s'agissait d'un stage à l'étranger. Il faut noter que les périodes de mobilité ont été considérablement raccourcies du fait du contexte sanitaire de l'année universitaire 2019-2020 (Covid 19) et que cela a probablement impacté l'expérience des étudiants (mobilité de 10 semaines en moyenne au lieu de 16 en temps normal et/ou confinement pendant la mobilité). Les blogs n'ont pas fait l'objet d'une analyse thématique, à la différence des réponses au questionnaire d'évaluation, mais ont permis de mieux comprendre l'expérience des étudiants à l'étranger.

5.1. Analyse thématique

Les résultats reposent sur une analyse thématique des contenus (Bogdan & Biklen, 2007) qui a conduit à dégager 21 codes, 8 catégories et 2 thèmes relatifs à notre question de recherche, à savoir comment les modalités d'évaluation et leur articulation avec les activités d'apprentissage ont pu faciliter l'engagement des étudiants dans le développement de leurs compétences.

Le cadre interprétatif a été construit de manière inductive et itérative, à la suite de plusieurs lectures des réponses au questionnaire, en labellisant sous le même code les segments à la signification similaire. Le regroupement des codes en catégories et en thèmes s'est effectué itérativement. Le travail d'analyse nous a permis de scruter le corpus de texte avec rigueur, au-delà des multiples lectures, afin de quantifier la récurrence des différents codes et catégories, et donc de relayer en premier lieu les catégories les plus fréquemment représentées (tableaux 1 et 2).

5.2. Thème 1. Apport du module pour les étudiants

Les répondants ont mis en évidence l'utilité du module dans son ensemble pour identifier certaines compétences qui pourraient être valorisées en particulier dans le cadre d'entretien professionnel ou de candidature en Master (catégorie 1). Le dispositif leur a permis de fournir un effort d'introspection, qui les a conduits à prendre conscience du chemin parcouru entre les périodes avant et après la mobilité (catégorie 2). Ils se sont sentis mieux préparés mentalement au départ (catégorie 3) tout en étant incités, pour certains d'entre eux seulement, à réaliser des activités en dehors de leur zone de confort (catégorie 4). Un tiers des répondants ont, en effet, indiqué avoir expérimenté de nouvelles activités du fait de leur inscription au module (catégorie 4), malgré le contexte sanitaire qui a réduit considérablement les durées de mobilité ou les opportunités d'interaction. À l'opposé, d'autres étudiants ont rejeté l'idée d'avoir expérimenté de nouvelles activités du fait du module, expliquant que cela relevait uniquement de leur choix personnel (catégorie 5).

Tableau 1. Catégories du thème 1 : apport du module pour les étudiants

Thème 1. Apport du module pour les étudiants ***Classement des 5 catégories les plus représentées, par nombre d'occurrences***		
1	Une identification des compétences qui sera utile dans un avenir proche	Identification des compétences en développement (#10)
		Intérêt des compétences pour le futur (entretien professionnel, candidature Master) (#7)
2	Invitation à l'introspection, avec prise de conscience d'une évolution avant/après (#15)	
3	Préparation mentale avant le départ (#11)	
4	Incitation à sortir de sa zone de confort, avec de nouvelles activités vécues du fait du module (#7)	
5	Des activités qui n'ont pas été réalisées du fait du module mais qui relèvent d'un choix individuel (#6)	

Les extraits suivants illustrent ces cinq premières catégories.

P7 détaille son travail d'identification des compétences au service de son employabilité et de sa candidature en Master (catégorie 1) : « cette sensibilisation m'a permis de savoir dès le départ quelles compétences je souhaitais développer et mettre en avant, autant pour moi-même que pour mon futur employeur ». Il poursuit sur le travail d'introspection réalisé grâce aux activités et modalités d'évaluation du module, travail qui est au service de l'identification de ses compétences :

> Cette UE m'a permis de prendre conscience de mes compétences et de leur amélioration grâce à mon blog et aux questionnaires d'autoévaluation avant et après la mobilité. Mettre à plat mes compétences, réfléchir dessus et faire une introspection sur ce que chaque activité m'a apporté m'a ouvert les yeux sur le nombre de compétences que j'ai acquises ou améliorées. Lors de mes candidatures de master, ce cours m'a permis de présenter de nouvelles compétences fondamentales, de les expliquer et les mettre en relation avec le diplôme, et surtout de me mettre en avant face aux examinateurs. Si je n'avais pas suivi l'UE, j'aurais sûrement présenté, avant tout, l'apport de cette expérience sur mes compétences linguistiques et, peut-être, sur mon adaptabilité. En ayant suivi ce cours, j'ai maintenant conscience que la confiance en soi, le sens des responsabilités et des relations interpersonnelles et culturelles sont des compétences à valoriser dans le milieu de la communication (P7).

P2 verbalise l'effort introspectif et la prise de conscience du développement de compétences entre les deux phases avant/après la mobilité (catégorie 2) : « j'ai pris conscience des compétences que j'ai pu développer, et j'ai surtout vu que j'avais évolué. Je ne m'en serais sûrement pas rendu compte sans l'UE et les évaluations finales des compétences ».

P19 donne un exemple de la préparation mentale au départ grâce au module (catégorie 3) : « L'UE m'a été bénéfique essentiellement avant la mobilité. Les activités et récits ont été utiles pour prendre conscience de tout ce dans quoi je m'engageais. J'ai réfléchi sur moi-même et mes objectifs avant. Ainsi au moment de la mobilité, je n'ai pas été surpassée par mes émotions car j'étais prête ».

Pour finir, les remarques de P3 et P7 illustrent l'incitation du dispositif à sortir de sa zone de confort (catégorie 4) : « J'ai effectivement expérimenté des activités que je n'aurais pas faites de moi-même. L'exemple le plus flagrant pour moi est d'avoir eu le courage de me lancer dans une activité de groupe avec quatre personnes alors que j'avais beaucoup de mal à travailler en équipe » (P3).

> Je pense, en effet, que cette UE m'a poussé à réaliser et à m'initier à de nouvelles activités que je n'aurais pas découvertes si j'étais partie sans vouloir développer certaines compétences. Durant ma mobilité, je me suis donnée en quelque sorte un défi d'essayer le plus d'activités possibles qui s'offraient à moi, avant tout pour l'aventure personnelle mais aussi pour mener à bien ce cours. J'ai par exemple décider de me mettre au sport en essayant un club de danse contemporaine, un autre groupe à la fac et en ajoutant même un cours de yoga. Ma timidité m'aurait certainement dit de ne pas y aller, ainsi que mon manque d'entraînement, mais j'ai voulu prouver que je pouvais développer des compétences positives de cette pudeur que je m'auto-inflige. Je pense aussi à mon

> adhésion à l'union des étudiants, que je n'aurais peut-être pas faite si je n'avais pas voulu développer ma confiance en moi, car il est plus simple de rester dans son confort que d'aller vers des étrangers. Finalement, je pense que cette UE [m']a bousculé dans mon quotidien, et m'a donné l'opportunité d'affronter mes peurs et de profiter de nouvelles activités (P7).

Cependant, comme mentionné précédemment, seul un tiers des étudiants considèrent avoir été incités à expérimenter de nouvelles activités grâce au dispositif tandis que d'autres ont indiqué avoir agi par choix individuel, indépendamment de leur participation au module. P20 explique : « Je n'ai pas forcément expérimenté de nouvelles activités en raison de l'UE […]. En effet, ces quelques mois à l'étranger (bien que raccourcis...) étaient pour moi le moment durant lequel je comptais profiter et découvrir de nouvelles choses ».

Le thème 1 a permis de rendre compte des apports du module pour les étudiants tandis que le thème 2 met en lumière l'utilité des modalités d'évaluation en particulier en termes d'incitation à fournir un effort d'introspection.

5.3. Thème 2. Utilité des modalités d'évaluation et des activités qui servent de support à ces évaluations

Le blog est un élément central dans l'expérience des étudiants (catégorie 6). Il représente d'ailleurs 60 % de la note finale et a, généralement, constitué la dernière activité réalisée avant de répondre au questionnaire de satisfaction. Le blog était un exercice obligatoire, perçu comme tel. Cependant, les répondants ont vu dans le blog un moyen de garder une trace de ce qui a été vécu mais aussi de partager leurs aventures avec leurs proches ou avec d'autres étudiants. L'écriture du blog représentait une activité obligatoire mais qui a été plutôt appréhendée de manière ludique et créative, même si elle pouvait être chronophage et nécessitait un coût d'entrée du fait de la prise en main de *Wordpress*.

Les modalités d'évaluation ont obligé les étudiants à fournir un travail d'introspection (catégorie 7) tandis que l'évaluation des trois blogs a permis d'appréhender les attendus du blog et de voir ce qui avait été vécu par leurs prédécesseurs (catégorie 8).

Tableau 2. Catégories du thème 2 : utilité des modalités d'évaluation et des activités qui leur servent de support du point de vue des étudiants

Thème 2 : Utilité des modalités d'évaluation et des activités qui leur servent de support Classement des 3 catégories les plus représentées, par nombre d'occurrences		
6	Écriture du blog	permet d'immortaliser ce qui a été vécu (#13)
		permet de partager avec les proches ou avec d'autres étudiants (#8)
		activité obligatoire (#6)
		activité ludique et créative (#5)
7	Modalités d'évaluation qui obligent à faire un travail d'introspection (#8)	
8	Analyse des trois blogs : anticipation des attendus et/ou fenêtre sur ce qui a été vécu (#4)	

Les extraits suivants illustrent ces trois dernières catégories.

P12 voit dans le blog un moyen de garder une trace de son expérience et de partager avec ses proches : « Il m'a permis de garder une trace écrite de mes aventures, de faire un condensé de ce que je vivais pour en garder l'essentiel et le meilleur ». « Ma famille et mes amis ont pu suivre ce que je faisais à distance, c'était un bon moyen de garder contact malgré le décalage horaire et la distance ». P1 relève le caractère obligatoire de l'écriture du blog en soulignant qu'il ne l'aurait pas fait sinon : « Si je n'avais pas fait l'UE […], je n'aurais jamais fait de blog » (P1). Quant à P7, il souligne le caractère ludique de cette activité :

> L'écriture du blog est une activité qui reste assez libre. J'ai aimé la possibilité d'écrire quand je le souhaitais et d'avancer à mon rythme. […] j'ai aimé customiser et mettre en forme mon blog, autant que de choisir l'angle que je désirais pour chaque article. Cette liberté m'a permis de voir l'exercice comme une activité personnelle et ludique.

P11 et P8 fournissent des exemples de l'importance des modalités d'évaluation pour le travail d'introspection (catégorie 7). En mentionnant les scores relatifs à l'autoévaluation du sentiment de compétences, P8 précise qu'« en déterminant les compétences à développer en fonction de nos scores, on s'améliore nous-mêmes, on se prépare à être plus performant dans un sens. Ce qui m'a le plus fait réaliser que j'avais progressé, c'est l'évolution des scores des séries entre l'avant mobilité et l'après ». P11 renchérit : « J'ai pris conscience des compétences que j'ai pu développer, et j'ai surtout vu que j'avais évolué. Je ne m'en serais sûrement pas rendu compte sans l'UE et les évaluations finales des compétences ».

L'évaluation des trois blogs a permis de se préparer et d'appréhender les attentes de l'équipe enseignante (catégorie 8). P9 explique que « Les activités sont courtes et intéressantes surtout celle où nous devons donner notre avis sur les précédents blogs. Cela permet de voir ce qui a été fait, ce qui est demandé... ». P15 confirme : « J'ai beaucoup apprécié la lecture des différents blogs des anciens élèves partis : Cela m'a encore plus donné envie de partir, m'a permis de me rassurer, de me projeter et de savoir que je n'étais pas la seule et que cela s'[était] bien passé pour les autres ».

Néanmoins des points d'amélioration demeurent, puisque certains étudiants ont demandé un accompagnement à l'écriture du blog, qui a nécessité un coup d'entrée important, et un besoin de clarification des consignes concernant le dépôt de preuves. P3 partage ceci : « Le 'dépôt de preuves' est resté pour moi un peu flou car que je ne savais pas si les preuves que j'avais choisi seraient adaptées aux attentes. De nouvelles indications ou d'autres exemples pourraient être les bienvenus ». Nous discutons ces résultats ci-dessous à la lumière des recommandations de la littérature.

6. Discussion

Les données dont nous disposons, composées des blogs et des réponses au questionnaire d'évaluation, n'ont pas été spécifiquement collectées afin de répondre à la question de recherche si bien qu'il est normal que les étudiants n'abordent ni la question de l'articulation entre les modalités d'évaluation et les activités qui leur ont servi de support, ni même leurs effets en termes d'engagement dans le développement des compétences. Néanmoins les résultats qualitatifs laissent entrevoir que le module et les modalités d'évaluation ont eu un effet sur l'effort d'introspection réalisé par les étudiants. Ce résultat est saillant dans le thème 1 qui concerne le dispositif dans son ensemble comme dans le thème 2 qui porte plus spécifiquement sur les modalités d'évaluation. Nous discutons donc ce résultat tout en envisageant des pistes d'amélioration des modalités d'évaluation selon les recommandations de la littérature (Allal, 2013 ; Gibbs, 2019 ; Jorro & Droyer, 2019).

6.1. Avantages des modalités d'évaluation choisies en termes d'incitation à l'introspection ou de développement de compétences

Tout d'abord, le questionnaire d'autoévaluation du sentiment de compétence a permis à certains étudiants d'entrer dans une démarche d'introspection, même s'il est difficile d'autoévaluer un niveau de compétences interculturelles ou transversales (Blons-Pierre, 2016). En choisissant les compétences qu'ils souhaitaient développer sur place à la suite de cette autoévaluation, certains étudiants ont le sentiment d'avoir été incités à sortir de leur zone de confort et ont donc mis en œuvre des activités qu'ils n'auraient pas réalisées sinon.

L'évaluation des trois blogs d'apprentissage a permis à certains apprenants d'analyser différentes manières de rendre compte de leurs expériences. Cette activité, aux intérêts formatifs, s'apparente à l'évaluation par les pairs et permet aux étudiants d'envisager différentes manières d'appliquer les mêmes consignes. De nombreuses études sur l'évaluation par les pairs insistent sur l'effet positif de cette démarche pour l'étudiant-évaluateur plus encore que pour l'étudiant-récipiendaire des feedbacks (Michel & Baye, 2019).

Le dispositif dans son ensemble, et plus précisément les modalités d'évaluation, ont obligé les étudiants à réaliser un travail d'introspection et une prise de recul sur l'évolution de leurs compétences avant/après. Le blog d'apprentissage a été perçu comme une activité à la fois obligatoire et ludique qui s'est avérée utile à plusieurs niveaux (immortaliser les souvenirs, partager avec les proches). La nature même du blog d'apprentissage répond aux exigences d'une activité qui permet d'intégrer les différences individuelles dans l'expression et les spécificités des contextes dans lesquels sont déployées les compétences (Tardif, 2006). Plus largement, le blog et le dépôt de preuves d'acquis s'adaptent à des univers d'immersion très différents, ce qui en font des outils adéquats pour rendre compte d'expériences dans des contextes d'immersion variés.

Finalement, la double évaluation sommative du blog et des preuves d'acquis a incité les étudiants à illustrer le développement de leurs compétences par des exemples concrets, ce qui a nécessité une introspection et un travail d'identification des compétences. Ce travail d'identification a été perçu comme utile pour leurs futurs entretiens professionnels ou leurs candidatures en Master. Les modalités d'évaluation ont donc permis de concourir à l'identification et au développement du sentiment de compétences des étudiants en s'appuyant sur des artefacts qui favorisent l'introspection. En revanche, certaines modalités d'évaluation choisies dans le module pourraient être améliorées ou complétées selon les recommandations de la littérature.

6.2. Voies d'amélioration des modalités d'évaluation choisies

Les modalités d'évaluation retenues peuvent être encore améliorées. Tout d'abord, au cours de leur mobilité, il conviendrait de fournir davantage de feedback aux étudiants, notamment sur leur blog d'apprentissage. Cela est rendu difficile car les étudiants ont des rythmes d'écriture différents. Certains étudiants déposent l'ensemble de leurs billets à la fin de la mobilité, ce qui ne permet ni un suivi régulier de la part de l'enseignante-référente, ni même des commentaires par les pairs. Dans un tel contexte, aucun dialogue novice-expert (Allal, 2013) n'est prévu au cours de l'écriture du blog. Or, ces modalités formatives peuvent faciliter les apprentissages, et leur consolidation, grâce à des itérations successives (Gibbs, 2010, 2019).

Il convient toutefois de tempérer cette limite en rappelant qu'un tel dialogue novice-expert peut se mettre en place lors du dépôt de preuve de l'étudiant en cours de mobilité : l'enseignante valide le dépôt, ou a contrario explicite pourquoi la preuve n'est pas suffisante, en faisant un commentaire auquel l'étudiant peut répondre en complétant notamment la preuve remise. Par ailleurs, les étudiants reçoivent des commentaires de l'enseignante sur l'évaluation des trois blogs et un retour sur leur blog en fin de mobilité.

Ensuite, l'évaluation des blogs n'est pas effectuée sur la base d'une grille de notation formalisée, alors même que la littérature en matière d'évaluation le recommande (Allal, 2013 ; Gibbs, 2010). Pour réaliser l'évaluation du blog, l'enseignante-référente analyse la manière dont l'étudiant raconte son expérience en prenant appui sur les activités réalisées et leurs présentations dans les thèmes imposés (figure 1). Une grille de notation formalisée permettrait de traduire en critères observables le haut niveau d'exigence du module et de favoriser les conditions d'un apprentissage profond (Bourgeois & Merhan, 2017).

Une dernière limite du module repose sur son caractère limité dans le temps puisque l'accompagnement des étudiants est restreint à un semestre, la dernière partie (après la mobilité) est une section libre non notée. Une piste intéressante, dans la démarche de l'approche programme, serait de relier ce module avec d'autres actions de développement des compétences dans la formation des étudiants.

7. Conclusion

Le module d'accompagnement à la mobilité internationale présenté dans ce chapitre vise l'identification, la verbalisation et la valorisation des compétences développées par les étudiants lors de leur immersion culturelle. Les modalités d'évaluation ont été choisies pour soutenir l'engagement des étudiants dans le développement de leurs compétences, en fournissant des jalons réguliers ancrés dans l'expérience de terrain. Ces modalités d'évaluation (autoévaluation, analyse des blogs et dépôt de preuves) ont été perçues principalement comme une incitation à fournir des efforts d'introspection. Plus généralement, le dispositif a servi de préparation mentale au départ et a permis, pour certains étudiants seulement, de s'engager dans des activités qu'ils n'auraient pas réalisées sinon. Le module a favorisé l'identification des compétences développées dans la perspective d'une valorisation professionnelle (entretien professionnel) ou académique (candidature en Master). Ces résultats ont probablement été impactés par le contexte sanitaire (Covid 19) qui a considérablement réduit la durée des périodes de mobilité. À la lumière de la littérature, des axes d'amélioration sont proposés notamment l'ajout de rétroactions formatives et une clarification des consignes relatives aux dépôt de preuves et à la grille de notation du blog.

La pratique réflexive mobilisée par les stagiaires

Le rôle des interactions

Annie Malo

La formation en alternance connaît une popularité grandissante dans les programmes professionnalisants offerts aux études supérieures (Glaymann, 2014). Ce type de formation accorde une place importante aux stages. Le programme de formation à l'enseignement au Québec ne fait pas exception en affirmant son ancrage dans les lieux d'exercice (MEQ, 2001). Un « virage réflexif » a alors été pris au Québec et ailleurs (Tardif, Borges, & Malo, 2012) pour soutenir les futurs enseignants dans les apprentissages à tirer de leur expérience en contexte de travail. La pratique réflexive est intégrée officiellement au référentiel de compétences professionnelles attendues en enseignement au Québec (MEQ, 2001) et est reconnue par certains comme une « méta-compétence » au service du développement des autres compétences (Correa Molina, Collin, Chaubet, & Gervais, 2010). Toutefois, des questionnements sont formulés à propos du type de pédagogie à mettre en avant dans ces formations en alternance, et notamment sur le rôle de la pratique réflexive (Boudjaoui & Gagnon, 2014). Certains chercheurs pointent les glissements possibles d'une formation centrée sur l'analyse de l'expérience subjective, faisant fi de cadre d'analyse plus sociologique (LeVasseur, Bédard, & Robichaud, 2018). D'autres concluent qu'il subsiste un fossé persistant en formation à l'enseignement entre les savoirs pratiques et les savoirs théoriques universitaires (Gervais & Leroux 2011 ; Tardif & Jobin, 2014). Par exemple, les étudiants demeurent très élogieux en ce qui concerne la valeur de stages pour leur formation, mais plus mitigés, voire critiques concernant l'apport des savoirs scientifiques ou les savoirs de formation (Caron, 2019).

En outre, dès lors que la compétence réflexive est intégrée à un référentiel, des efforts sont déployés dans les programmes pour en soutenir le développement. Parmi les moyens envisagés, on retrouve la rédaction de journaux de stage (Desjardins & Boudreau, 2012), les recours aux technologies de l'information et de la communication (Karsenti, Collin, & Lepage, 2012), la rédaction de portfolio de formation (Karsenti & Collin, 2012), sans oublier la formation à l'écriture réflexive (Buysse & Vanhulle, 2009). Toutefois, ces efforts investis peuvent avoir, pour conséquence, de produire une dérive applicationniste de la pratique réflexive. La traduction de cette pratique réflexive en manifestations de compétence définies *a priori* peut avoir pour résultat de développer une technique dont il faut suivre les

étapes. Son évaluation peut avoir, pour conséquence, soit de la vider de son sens soit de soutenir l'ajustement en contexte de stage (Correa Molina & Chaubet, 2019).

Pour Schön (1983), la pratique réflexive est déployée par des praticiens soucieux d'ajuster leur agir aux caractéristiques singulières d'un contexte marqué par la complexité et l'incertitude. Vu sous cet angle, on peut émettre l'hypothèse que les stagiaires, soucieux de s'ajuster aux caractéristiques du contexte de stage, mobilisent aussi une pratique réflexive (Malo, 2008). En outre, dans sa théorie de l'agir professionnel, Schön (1983) fait peu de cas des interactions qui traversent la pratique réflexive, comme si le praticien est seul face à une situation complexe (Morrissette & Malo, 2019). Toutefois, on sait que l'apprentissage des stagiaires est influencé par leurs interactions en stage (Denoux, 2014 ; Pelé-Peycelon, Veillard, & Cuvillier, 2015). Par ailleurs, les professionnels chevronnés qui accompagnent les stagiaires sont reconnus par ces derniers comme une source d'aide significative. Par conséquent, on peut se demander comment ils soutiennent les stagiaires dans la mobilisation et le développement de la pratique réflexive en contexte de stage. En outre, on peut se demander en quoi les interactions avec les autres membres de l'équipe école nourrissent ce processus, même si les stagiaires semblent peu faire appel à eux (Gervais & Leroux, 2011). Ainsi, la question que nous souhaitons documenter est : comment les interactions vécues en stage soutiennent la pratique réflexive de stagiaires en fin de formation mobilisée quand ils doivent composer avec des situations jugées problématiques ?

1. Cadre de référence

Pour délimiter un cadre général de recherche à la question de la pratique réflexive en contexte de travail, nous mobilisons la théorie de l'agir professionnel de Schön (1983), ainsi qu'une perspective interactionniste stratégique (Le Bossé, 2011 ; Malo, 2010, 2011 ; Pépin, 1994, 2018). La théorie de l'agir professionnel de Schön (1983) repose, d'une part sur une critique du rapport applicationniste entre théorie et pratique, présent dans les formations professionnelles et, d'autre part sur une autre conception de l'agir professionnel. Pour l'auteur, la pratique n'est pas le terrain d'application de techniques ou de modèles théoriques développés par les scientifiques ; l'agir professionnel exigerait plutôt du praticien d'ajuster ses interventions aux caractéristiques singulières d'une situation marquée par des phénomènes complexes, incertains, instables et traversée par des conflits de valeurs. Au fil de ces ajustements, le praticien développerait un savoir « caché » dans son agir. Chaque nouvelle situation jugée problématique permettrait potentiellement de développer son répertoire professionnel, en ajoutant ou transformant des façons de comprendre les situations rencontrées et des façons d'agir pour tenter de les résoudre ou de les améliorer (Malo, 2011). Schön (1983) constate ainsi que ce répertoire s'enrichit avec l'expérience, au fil d'une succession de « conversations réflexives » que le praticien mène pour en arriver à « bricoler » une solution sur mesure.

Les conversations réflexives peuvent être vues comme une démarche délibérative complexe et itérative qui implique trois processus permettant de traiter chaque situation problématique : la problémation, la résolution et l'appréciation (Malo, 2011). Une situation ne se présente pas d'emblée comme un problème organisé. Le travail du praticien consiste, notamment, à construire le problème qu'il peut résoudre. Pour ce faire, il établit des relations entre les situations déjà vécues et celle à laquelle il fait face dans tout ce qu'elle comporte de familier et de singulier. En d'autres mots, par un procédé comparatif, il identifie les particularités de la situation, tout en élaborant une solution qui lui est ajustée. Ainsi, le processus de résolution s'imbrique à celui de problémation. Il définit une situation problématique, tout en expérimentant diverses pistes d'action pour tenter de la résoudre ou de l'améliorer. Le succès ou l'échec de ses tentatives l'amène progressivement à ajuster son action et les « résistances » de la situation problématique le conduisent à en redéfinir les caractéristiques. Cette nouvelle expérimentation vient enrichir son répertoire de façons de faire et de comprendre. S'imbrique un autre processus, en concomitance, soit l'appréciation, c'est-à-dire le bilan provisoire, que le praticien fait au sujet des multiples effets produits par son expérimentation, à la fois positifs et négatifs. L'appréciation s'inscrit dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire qu'elle est guidée par des critères qui permettent de juger de la pertinence de sa démarche pour l'action, selon ce qu'elle a permis de négocier de la situation, et non pas selon les critères externes, comme par exemple, l'évaluation de compétences. Ainsi, ces conversations réflexives, menées par le praticien, mobilisent et construisent tout à la fois son répertoire de façons de faire et de comprendre. Elles lui permettent de développer ses propres « théories », ses propres compréhensions qui guident son action. Ce cadre permet d'examiner comment se construisent ces compréhensions au cœur de la pratique réflexive de stagiaires en enseignement, mais aussi leur compétence à s'ajuster au contexte, au fur et à mesure qu'ils résolvent les situations problématiques qui se présentent à eux. Puisque, comme le soutient Schön (1983), cette pratique réflexive est très souvent tacite, puisque le praticien est souvent incapable de décrire la rationalité qui soutient son action, nous avons aménagé un contexte d'enquête pour aider à sa mise en mots, tel que nous le préciserons dans la suite.

Un deuxième cadre théorique est mobilisé pour répondre à la question de recherche qui vise à documenter la place des interactions dans la pratique réflexive des stagiaires. Pour ce faire, nous mobilisons une perspective interactionniste stratégique (Le Bossé, 2011 ; Malo, 2010, 2011 ; Pépin, 1994, 2018). Dans cette perspective, on s'intéresse, de façon générale, à l'insertion de toute personne dans le monde social, à la « tentative constante, à la fois consciente et inconsciente, [de tout un chacun] de comprendre et d'agir sur l'existence dans le but de maintenir, de restaurer ou d'améliorer son sentiment de s'adapter » (Pépin, 1994, p. 67). Cette perspective interactionniste stratégique reconnaît que les actions sont influencées ou structurées par le contexte dans lequel elles se déroulent, faisant écho à Schön (1983) et à sa théorie de l'agir professionnel où le contexte « répond », « résiste » aux actions. Cette perspective postule la préséance des interactions sur les façons de comprendre que tout être humain construit pour s'adapter au monde. En effet, l'être humain construit le sens d'une

situation pour s'adapter aux effets que les actions et les événements produisent sur lui, dans cette situation. C'est l'effet que le monde a sur lui qui fait penser l'humain (Pépin, 2018). Ce postulat en rejoint un autre précisé par les travaux de l'École de Palo Alto ; dans une interaction, on n'a accès qu'aux effets des autres sur soi (Leclerc, 2014 ; Picard & Marc, 2013 ; Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1972). C'est ce que ces auteurs appellent la dimension pragmatique ; pour s'adapter et se tirer d'affaire, il est plus utile de considérer les effets de l'interaction que les intentions poursuivies par chacun des partenaires. Ce postulat conduit à reconnaître que chaque partenaire construit le monde – et l'interaction – de deux points de vue différents, en fonction des effets perçus, interprétés à la lumière de leurs expériences passées respectives. Ainsi, ce qui est positif pour l'un peut être interprété comme négatif pour l'autre. Les effets perçus, positifs comme négatifs, sont donc révélateurs du sens construit par les stagiaires au sujet de leurs interventions et des personnes avec lesquelles ils interagissent. Ils sont également révélateurs de leurs façons d'agir et de s'adapter au contexte. Un stagiaire envisage des adaptations à ses façons de comprendre et d'agir en fonction des effets qu'il perçoit au cours de ses interactions en contexte de stage. Le stagiaire reçoit l'influence, interprète les effets perçus de ses interactions avec d'autres personnes, les élèves au premier chef, mais également le professionnel expérimenté qui l'accompagne, appelé ici l'enseignant associé, ainsi que d'autres acteurs du stage (superviseur, directeur d'école, parents, personnel de l'école, autres enseignants, etc.). Ainsi, ce ne sont pas tant les interactions au moment où elles se vivent qui constituent l'unité d'analyse ici, mais bien les effets perçus de ces interactions, du point de vue du stagiaire, et sa façon de composer avec eux. Autrement dit, on s'intéresse à l'étude des adaptations qu'apporte un stagiaire dans ses interactions en contexte de stage en fonction de ce qu'il perçoit des effets, des influences qu'il reçoit.

2. Méthodologie de la recherche

Le contexte de formation en alternance dont il est question dans cette recherche concerne la formation à l'enseignement au secondaire dans une université québécoise. Cette formation est d'une durée de quatre ans et comporte, suivant les exigences ministérielles, au moins 700 heures de stages, réparties progressivement sur les quatre années de formation. À chaque année de leur formation, les étudiants suivent des cours à l'université et effectuent un stage en milieu scolaire. La plupart du temps, les stages sont réalisés par blocs de semaines situées à la fin d'un trimestre universitaire, à l'automne ou à l'hiver. Chaque étudiant est accompagné par un enseignant expérimenté qui le guide et lui délègue progressivement la charge d'enseignement. Dans le cas du stage de fin de formation, dont il est plus particulièrement question ici, le stagiaire doit, après quelques jours d'observation et de prise en charge progressive, assumer 100 % de la tâche de l'enseignant. Un superviseur universitaire accompagne aussi le stagiaire, mais de façon plus distanciée, à raison de quelques visites de supervision et de séminaires collectifs réalisés à l'université. Des planifications, des réflexions et d'autres tâches sont également lues, commentées et évaluées par

le superviseur. Le rôle de l'évaluation relève officiellement de ce dernier, tout en faisant place à une concertation avec l'enseignant associé.

La recherche, dont il est question ici, a été menée dans le cadre du stage final de formation à l'enseignement au secondaire, réalisé du mois de février au milieu du mois d'avril dans trois écoles de Montréal ou de sa banlieue. L'angle adopté dans ce texte, concerne la pratique mobilisée par les stagiaires, telle qu'elle se révèle dans leurs propos. Les thèmes suivants ont été abordés durant deux entretiens, sauf pour les deux premiers thèmes qui ont été mentionnés lors du premier entretien seulement : (1) les expériences de stage antérieures et les expériences de travail liées à l'enseignement, (2) le contexte général du stage final, (3) l'accompagnement par l'enseignant associé, (4) les apprentissages réalisés et (5) des situations vécues qui les illustrent. Puisque la pratique réflexive est mobilisée lors de situations jugées problématiques et permet de construire, voire d'élargir le répertoire du stagiaire, elle peut être documentée à travers les apprentissages réalisés (thème 4) et les situations vécues qui les illustrent (thème 5). Les verbatims des deux entretiens d'environ 1 h 30 ont été retranscrits intégralement.

La collecte de données a eu lieu à deux moments au cours du stage de deux mois. Deux entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les participants, au début et après la fin du stage. L'étude de cas a été utilisée pour organiser et analyser les données (Karsenti & Demers, 2000 ; Merriam, 1988). L'analyse a été réalisée en deux étapes. Dans une première étape, dans l'esprit d'une étude de cas descriptive, une posture restitutive (Demazière & Dubar, 1997) a été adoptée pour rendre compte au plus près de l'expérience de chaque stagiaire. Le discours de chaque participant a été rassemblé et reconstruit de façon à situer le point de vue et les situations relatées dans leur contexte, tout en conservant, dans une certaine mesure, la dynamique des entretiens. Chaque cas est de longueur variable : celui des stagiaires varie de 22 à 29 pages. Dans une deuxième étape, dans l'esprit d'une étude de cas interprétative, une posture analytique (Demazière & Dubar, 1997) a été empruntée pour conceptualiser ici de manière inductive la pratique réflexive mobilisée en stage à la lumière des propos qui permettent de la reconstruire.

Les données exploitées dans ce texte proviennent d'entretiens menés avec une des trois stagiaires, Brigitte. Ce cas a été retenu pour illustrer la manière dont les interactions influencent le processus de conversation mené en cours de stage lorsqu'elle a rencontré des situations problématiques. Ce cas a été choisi car il met en scène des interactions avec une diversité d'acteurs du contexte de stage, incluant un acteur du contexte universitaire, à savoir le superviseur.

3. Présentation des résultats

Brigitte réalise son stage en enseignement des mathématiques de 2e secondaire (élèves de 13-14 ans) dans une école secondaire publique de milieu défavorisé dans une ville située à l'extérieur du Grand Montréal. Elle est accompagnée par Barbara, une enseignante qui a 12

ans d'expérience en enseignement, mais qui assume la fonction d'enseignante associée pour la première fois. Après avoir situé brièvement le contexte de stage, suit une description fine du discours de Brigitte à propos d'une situation problématique qui a perduré et évolué tout au long de son stage. Ce compte rendu fait du point de vue de Brigitte permettra d'analyser, dans la partie suivante, de quelle manière les interactions traversent les trois volets (problémation, résolution, appréciation) de la pratique réflexive.

Brigitte effectue son stage dans une école secondaire de 700 élèves, située dans un milieu défavorisé. Elle enseigne les mathématiques quatre fois par semaine à quatre groupes d'élèves de 2e secondaire (13-14 ans) qui comptent chacun environ 35 élèves. Brigitte souligne que les quatre enseignantes de mathématiques de 2e secondaire, incluant Barbara, son enseignante associée, préparent la matière et les devoirs en équipe. Pendant les journées d'observation effectuées au mois de janvier, Brigitte exprime aux élèves qu'elle espère passer un bon moment avec eux et mentionne également que ses attentes seront les mêmes que celles de Barbara.

Dès le début du stage, Brigitte anticipe un problème sur le plan de la gestion de classe et de son autorité, et ce à la lumière des expériences vécues au stage précédent. Par ailleurs, elle reprend à son compte la perception véhiculée par les collègues enseignants de l'école à l'égard d'un groupe réputé difficile sur le plan de la gestion de classe, avec lequel elle commence sa prise en charge le lundi de la deuxième semaine de son stage : « J'avais des craintes. J'étais déjà sur mes gardes parce que tout le monde me disait : Ha ! C'est le groupe le plus dur ». Outre le fait d'avoir à composer avec la réputation de ce groupe, Brigitte fait sienne la planification des enseignantes de 2e secondaire qui suivent toutes « la même ligne directrice ». Il est prévu de faire réaliser, à cette période, un projet aux élèves pour lequel Barbara lui demande de ne pas donner d'information aux élèves : « ils savent comment le faire s'ils retournent voir dans leurs notes de cours ». Brigitte suit cette consigne et constate que les élèves sont « complètement paniqués et qu'ils argumentent » lorsqu'elle leur dit qu'elle ne peut rien leur dire. Ainsi, au fur et à mesure qu'elle observe l'apparition des comportements problématiques, Brigitte intensifie les interventions autoritaires :

> Je ne réponds pas aux questions tant que ce n'est pas le silence. S'ils viennent me poser des questions, je suis plus directe ; j'essaie de les aider, mais un peu contre mon gré. Ils se sentent agressés et je me sens agressée à cause de l'attitude du groupe. On finit par leur donner l'information qui manque parce que ça n'avance pas. C'est vraiment le chaos, l'enfer. Je suis obligée de les garder à la pause.

Brigitte n'obtient donc pas les effets désirés et ses interventions semblent insuffisantes pour rétablir le climat de travail, ce qui contribue à reconduire la situation problématique qui, selon elle, s'expliquerait, d'une part par la personnalité de ce groupe et, d'autre part par son incapacité à se montrer autoritaire. Ce sont les élèves qui posent problème, mais le fait de ne pas leur donner d'information n'aide pas, voire envenime le problème. Brigitte reproduit la même attitude le lendemain à l'heure du repas. Elle menace les élèves de les garder

plus longtemps encore la prochaine fois. Dans ce groupe, un élève refuse de rester après le cours. Toutefois, au 3e cours, quand elle avertit le groupe que certains commencent à déranger, cet élève dit aux autres de se taire. « Il a pris le relais », relate-t-elle, produisant un certain effet. « Parce que moi, j'ai beau le dire, mais il faut que je bâtisse ma crédibilité au fur à mesure. C'est comme un début d'année. C'est un peu plus difficile ». Après avoir mobilisé les mêmes interventions autoritaires, voire les avoir intensifiées, Brigitte considère toujours la situation difficile avec ce groupe. Son incapacité à obtenir les effets voulus affecte sa crédibilité face au groupe d'élève, d'autant qu'un élève semble avoir plus d'influence qu'elle sur le groupe.

Brigitte sent qu'elle se retient parfois d'intervenir de façon plus individuelle, ne sachant pas comment ses interventions seront perçues. Elle a déjà vécu une mauvaise expérience comme élève à ce titre : « Je n'aimais pas ça me faire chicaner ». Elle se soucie de la manière dont les élèves peuvent recevoir ses interventions, tout en soulignant les inconvénients de tarder à intervenir : « Ce n'est pas la meilleure chose à faire, parce qu'ils n'apprennent pas les règles et ils vont faire ce qu'ils veulent après dans la société et ce n'est pas comme ça que ça fonctionne ». Elle mentionne alors : « mon défi pour le stage, c'est d'être plus conséquente en classe, parce que je suis trop patiente ». Ainsi, le problème inclut maintenant sa tendance à tarder à intervenir. Le type d'intervention envisagé pour améliorer la situation problématique s'oriente alors vers l'application des conséquences de façon graduelle et ajustée en fonction des élèves concernés. « Rappeler un élève à l'ordre en nommant le prénom de l'élève, par exemple, répéter la consigne une seule fois et si l'élève ne réagit pas, prendre son agenda et marquer un manquement. Il faut vraiment que je sévisse plus vite ». Barbara, son enseignante associée, lui suggère alors de prendre en note le nom des élèves perturbateurs et d'intervenir seulement auprès d'eux : « Au lieu de garder tout le monde, elle m'a dit de pointer les plus turbulents et d'écrire leurs noms au tableau ». Brigitte utilise ainsi la retenue individuelle, une pratique en vigueur à l'école et utilisée parfois par son enseignante associée, notamment pour gérer les devoirs non faits : « C'est comme ça qu'elle fonctionne, alors je suis ça. Tu écris les retenues dans un cartable et c'est eux [l'administration de l'école] qui s'occupent de vérifier si l'élève y va ou non [en retenue] ». L'autre facteur qui la fait hésiter à interpeller les élèves individuellement est qu'elle ne les connaît pas encore suffisamment. Elle juge que sa relation avec eux est encore timide : « Je n'ai pas vraiment d'affinités pour le moment. Je vais travailler là-dessus beaucoup plus au prochain cours. J'ai déjà pensé [intervenir avec humour], mais en même temps, je ne veux pas non plus les blesser ». Brigitte envisage de réaliser une activité « brise-glace » avec ses élèves, inspirée d'une expérience vécue lors de son stage précédent : « je pourrais présenter mes loisirs, mes intérêts, mes passe-temps. Je l'ai déjà fait dans mon stage 3. [À cette école], ils avaient une journée où les enseignants présentaient leurs passions dans des kiosques à la bibliothèque ». Quant à elle, elle avait pris du temps en classe pour parler aux élèves des livres et des jeux vidéo qu'elle aime. Ce moment avait été apprécié par les élèves et certains se sont ouverts à elle par la suite. Brigitte envisage donc refaire la même activité avant la semaine de relâche. Et au retour de celle-ci, elle envi-

sage de faire une activité sur les pourcentages en questionnant les élèves sur ce qu'ils ont fait pendant leur congé : « Si on est trente-quatre élèves en classe, quel pourcentage ont fait du ski? Tout le monde parle de sa semaine de relâche, ça serait agréable je pense ». Elle discute de cette idée avec son enseignante associée, qui lui déconseille de la faire avec les élèves de 2e secondaire qui n'auraient pas, selon elle, la maturité et pourrait entraîner un débordement négatif. Elle l'encourage toutefois à découvrir leurs intérêts à travers un exercice de mathématiques. Brigitte se range à ses arguments : « Je ne veux pas risquer de perdre le contrôle de la classe alors que mon but c'est d'essayer de les intéresser et de créer des liens ». Brigitte considère la possibilité de faire des interventions plus indirectes, telles que circuler en classe, mais celle-ci est contrainte par l'usage du tableau numérique interactif que toutes les enseignantes de mathématiques utilisent. « C'est sûr qu'il va falloir que je le fasse encore plus circuler, mais ce n'est pas évident. Avec le tableau interactif, ce n'est pas toujours facile de pouvoir se déplacer, surtout quand tu veux faire participer [les élèves] à la correction du devoir ».

La veille de la visite du superviseur, Brigitte vit une période difficile avec ce groupe et se fâche : « Vous ne voulez pas écouter, j'essaie de vous ramener à l'ordre. Tant pis pour vous, vous fouillerez dans votre manuel, vous essaierez de comprendre par vous-même, faites le devoir, ça compte ». Le lendemain, elle fait un retour avec eux sur les événements de la veille : avec un air fâché pour leur montrer que je ne suis pas contente. Après la période, son superviseur lui exprime qu'il la trouve trop sévère : il trouvait que j'avais été trop agressive dans la façon de faire mon rappel. Donc, il a dit : « tu es trop sévère, ta voix et ton attitude les stressaient ». De plus, son superviseur lui suggère de rendre ses activités plus intéressantes et d'être plus dynamique. Toutefois, Barbara, son enseignante associée, considère toujours qu'elle n'est pas assez sévère. En outre, certains élèves pensent la même chose. En effet, vers la fin du stage, les stagiaires doivent faire compléter aux élèves une grille d'appréciation. Un commentaire qui est revenu c'est : tu n'es pas assez sévère. Je me suis dit : « si mes élèves me le disent, c'est que je ne suis pas assez sévère ». Pourtant, Brigitte a essayé beaucoup de choses, particulièrement avec ce groupe-là. Par exemple, une fois, elle les a fait copier pendant quinze minutes et une autre fois pendant une période au complet. Une enseignante de l'école à qui elle en parle la rassure en lui disant que c'est un groupe qui n'est pas facile et, dans ce cas, c'est correct de recourir parfois à la copie. Brigitte a aussi utilisé l'expulsion des élèves, une pratique existante à l'école, mais qu'elle considère nuire à leurs apprentissages. Pourtant, elle confie y recourir presque toutes les semaines : « Quand je vois la pile de papiers d'exclusion sur mon bureau, je n'aime vraiment pas ça et je ne me sens pas confortable. Je ne trouve pas que ça reflète une bonne gestion de classe ». Brigitte fait le bilan avec ce groupe : « je pense qu'il était très attaché à l'autre enseignante. C'était un changement pour eux qui les a, je pense, vraiment dérangés. C'est sûr que certains se sont un peu attachés à moi, mais pas autant que dans les autres groupes ».

En somme, Brigitte a exploré plusieurs types d'interventions, mais un problème de gestion de classe demeure : « je dois revoir mon système de gestion et trouver quelque chose qui va avec ma personnalité. Dans le fond, quand j'étais une élève, je n'aimais pas ça me faire chicaner. Mais là, ce n'est plus le cas. C'est moi le maitre ». Un psychologue m'a dit : « même si tu punis un élève injustement et que tu t'es trompée, ce n'est pas grave. Il n'en mourra pas. Il va peut-être trouver ça injuste, mais il ne faut pas avoir peur de punir ». J'ai trouvé ça intéressant. Au terme du stage, le problème n'est plus qu'elle n'est pas assez sévère mais qu'elle n'a pas trouvé, dit-elle, un juste milieu, ce qu'elle souhaite travailler lors de ses années d'insertion professionnelle en enseignement.

4. Discussion

La question de recherche posée au début du texte était la suivante : comment les interactions vécues en stage soutiennent-elles la pratique réflexive de stagiaires mobilisée quand ils doivent composer avec des situations jugées problématiques ? Pour y répondre, nous avons défini que la pratique réflexive repose sur trois processus : la problémation, la résolution de la situation et l'appréciation des effets obtenus. Nous allons reprendre chacun des processus à la lumière des interactions sociales qui les traversent à la lumière du cas de Brigitte, présenté ci-dessus.

4.1. Les interactions sociales qui traversent le processus de problémation mené par la stagiaire

À la lumière des propos de Brigitte, on constate à quel point ce qui pose problème est flou (Schön, 1983) et que la façon de le construire évolue dans le temps, au fur et à mesure non seulement des effets observés (Pépin, 2018), mais également des interactions vécues. La façon de cadrer la situation problématique n'est toujours qu'une façon de le faire parmi d'autres possibles (Malo, 2005 ; Pépin, 2018). Pour reprendre brièvement le fil, Brigitte cadre d'abord la situation problématique comme un manque d'autorité de sa part face au groupe, notamment un groupe difficile. Elle évolue avec une trop grande patience avant d'intervenir, toujours face à un groupe difficile, mais avec lequel elle partage peu d'affinités. Ensuite, elle se développe vers un problème d'équilibre à trouver dans le degré de sévérité à déployer ; être trop sévère s'avère aussi un problème. Finalement, Brigitte conclut son stage en identifiant le problème d'avoir toujours à trouver un juste milieu dans ses façons d'intervenir et un système de gestion de la classe qui lui ressemble.

Ces façons de poser le problème sont non seulement les siennes ; elles sont également négociées avec l'enseignante associée et l'équipe école, mais également avec le superviseur de stage et les élèves. Initialement, on constate un relatif accord entre les membres de l'équipe école et Brigitte sur le fait que le problème relève du groupe qui est difficile. De plus, il y a un relatif accord entre Brigitte et Barbara, son enseignante associée, autour du

fait que Brigitte manque d'autorité, qu'elle est trop patiente avant d'intervenir. Toutefois un désaccord surgit entre le superviseur et l'enseignante associée. Si pour cette dernière, voire même pour certains élèves, le problème est le manque d'autorité de Brigitte, pour le superviseur, il relèverait plutôt d'une trop grande sévérité de sa part. Ce désaccord, ainsi qu'une nouvelle dimension ajoutée au problème, à savoir une absence d'affinités partagées avec les élèves, conduisent Brigitte à recadrer le problème de manière telle qu'elle souhaite rechercher un juste milieu qui lui correspondrait. Sans être approfondi ici, il est pertinent de souligner que le désaccord rencontré, au cours de ses interactions avec son enseignante associée et son superviseur de stage, soulève un autre problème : comment réussir son stage en satisfaisant à la fois aux attentes de l'enseignante associée et du superviseur de stage ?

4.2. Les interactions sociales qui traversent le processus de résolution mené par la stagiaire

À la lumière des propos de Brigitte, il est possible de constater à quel point la façon de poser le problème oriente vers un certain type d'interventions (Malo, 2005 ; Pépin, 2018 ; Schön, 1983). Par exemple, si le problème correspond à un manque d'autorité, les interventions mobilisées concernent la mise en œuvre d'interventions plus autoritaires ; alors que si le problème est d'être trop patiente, il ne s'agit pas d'intervenir de façon autoritaire, mais plus rapidement et graduellement. Quand le problème consiste plutôt à une absence d'affinités avec les élèves, les interventions envisagées s'orientent vers la présentation de soi et la réalisation d'activités qui permettent aux uns et aux autres de révéler ce qui les intéresse en tant que personne.

Plusieurs façons d'intervenir sont empruntées à l'enseignante associée et à l'équipe école. En matière de gestion de classe et de façons d'intervenir, Brigitte fait sienne des règles mises en place par Barbara ou instaurées par l'école ; par exemple, le fait de recourir aux retenues et de les indiquer dans l'agenda. Selon les situations, ces façons de faire agissent comme des ressources pour Brigitte lorsqu'il s'agit d'utiliser des pistes d'intervention pour tenter de résoudre la situation telle que définie. Elles peuvent aussi agir comme des contraintes de ses actions, lorsque, par exemple, il s'agit de faire respecter la planification élaborée par l'équipe enseignante qui prévoyait la réalisation d'une activité plus exigeante pour les élèves, nécessitant une plus grande part d'autonomie et donc de négociation du contrat pédagogique avec eux, alors que pour sa part, Brigitte prend en charge le groupe pour la première fois. De la même façon, faire l'usage du tableau numérique interactif représente une ressource pour son enseignement en mathématiques, notamment en permettant de construire des figures géométriques très précises, mais constitue tout à la fois une contrainte à la mise en œuvre d'interventions indirectes envisagées, telles que se déplacer davantage en classe ou faire venir les élèves au tableau.

Le processus de résolution fait également l'objet de négociation de façons de faire entre la stagiaire et l'enseignante associée. Cette dernière suggère à Brigitte de modifier ses fa-

çons d'intervenir en recourant à des conséquences appliquées à l'ensemble du groupe ; Barbara lui conseille plutôt de cibler des élèves en particulier en notant les noms au tableau et en n'appliquant la retenue qu'aux élèves concernés. Par ailleurs, elle déconseille à Brigitte de mettre en place une activité plus sociale avec ses élèves afin de se présenter mutuellement leur intérêts et passions parce que, selon elle, les élèves ne seraient pas assez matures. Elle valide, toutefois, la piste de tirer profit d'une activité mathématique pour entamer, dans une certaine mesure, une discussion. Brigitte suit les arguments de Barbara, même s'ils sont peu appropriés pour résoudre le problème de l'absence d'affinités avec les élèves. Par ailleurs, Brigitte semble seule face au problème de désaccord entre les propos de son enseignante associée et ceux du superviseur pour l'aider à résoudre le problème de dosage de ses interventions autoritaires. Ce désaccord ne semble pas faire l'objet de négociation explicite entre les formateurs pour soutenir la stagiaire dans l'identification de pistes d'intervention possibles à expérimenter qui satisfassent la définition du problème de l'un et de l'autre.

À la fin de son stage, Brigitte a expérimenté de nouvelles interventions, elle en a ajusté d'autres. Elle en a également envisagé d'autres qu'elle n'a pas pu ou n'a pas choisi de mettre en œuvre. L'identification de ces façons d'intervenir, de même que la décision de les mettre en œuvre sont, à la lumière de ses propos, influencées principalement par ses interactions avec son enseignante associée, mais également, en arrière-plan, par les pratiques existantes au sein de l'équipe école qu'elle fait siennes, et ce pour le meilleur ou pour le pire en ce qui concerne ses interactions avec les élèves de ce groupe difficile.

4.3. Les interactions sociales qui traversent le processus d'appréciation mené par la stagiaire

Le troisième processus sur lequel repose la pratique réflexive est celui de l'appréciation des effets obtenus par les interventions posées (Malo, 2005, 2010), mais également des effets anticipés des interventions envisagées. L'appréciation de ces effets influence en retour, non seulement le processus de résolution, mais également celui de problémation, de cadrage de la situation problématique. À la lumière des propos de Brigitte, elle considère avoir obtenu peu d'effets jugés assez satisfaisants pour résoudre la situation problématique rencontrée avec le groupe d'élèves réputé difficile. Ses interventions disciplinaires, notamment la retenue, ne parviennent pas à produire les effets escomptés, notamment, faire cesser le problème de bavardage. De plus, elles entraînent des effets négatifs non voulus, à savoir un sentiment d'agression de part et d'autre, voire de perte de crédibilité pour Brigitte. Ses interactions avec les élèves, et plus particulièrement leurs réactions face à ses interventions, affectent directement l'appréciation qu'elle fait de ces effets obtenus. Par ailleurs, un effet qu'elle souhaite à tout prix éviter, et qui pose ainsi obstacle à la mise en œuvre de certaines interventions, est celui de blesser un élève. Ainsi, son appréciation des effets tant réels que potentiels influence les interventions qu'elle envisage ou met en œuvre. Par exemple, alors qu'elle envisage de faire une activité à caractère plus social avec les élèves, ses interactions

avec son enseignante associée sur les effets potentiels de cette activité l'en dissuade : elle risque de perdre le contrôle, un effet potentiel à éviter à tout prix, mais se prive, du même coup, de la possibilité de créer des liens et de faire en sorte que les élèves s'ouvrent davantage à elle ; effets qu'elle avait effectivement obtenus lors de son stage précédent en réalisant une activité de la sorte.

Par ailleurs, ses interactions avec d'autres membres de l'équipe école, tant enseignants que professionnels, permettent à Brigitte de valider le bien-fondé d'interventions avec lesquelles elle ne se sent pas tout à fait à l'aise, bien qu'elle les mette en œuvre. C'est le cas, par exemple, du recours à la copie. Une collègue enseignante lui confie l'avoir utilisée elle-même en début d'année avec ce même groupe. Sans qu'on puisse affirmer que la confession de sa collègue ait eu un impact sur Brigitte, on peut penser que celle-ci la soulage, du moins en partie, mais ne semble pas la convaincre complètement de son bien-fondé. Par ailleurs, ses échanges avec un psychologue amènent Brigitte à reconsidérer le poids accordé à sa peur de blesser un élève. Il semble l'amener à relativiser cet effet parmi l'ensemble des effets qu'une intervention individuelle plus directe peut produire, non seulement sur l'élève, mais également sur l'ensemble du groupe. Par ailleurs, ses interactions avec le superviseur semblent l'amener à relativiser les effets produits par ses interventions autoritaires. Celles-ci ne produisent pas que des effets positifs recherchés, elles provoquent également des effets négatifs, à savoir agresser les élèves. Par conséquent, la balance des effets négatifs l'emporte peut-être sur les effets positifs recherchés et obtenus somme toute dans une certaine mesure. Cette reconsidération entraîne, toutefois, la mise en cause du point de vue exprimé par l'enseignante associée et soulève des enjeux de pouvoir, ne serait-ce que d'influence, non seulement entre le superviseur et l'enseignante associée, mais également entre la stagiaire et cette dernière. Finalement, Brigitte est amenée à se repositionner face au collectif de travail quant à son appréciation d'une pratique courante, à savoir l'exclusion de la classe, qu'elle ne considère pas refléter comme une bonne gestion de classe.

Ainsi, au fil de l'appréciation de l'effet de ses interventions, Brigitte reconsidère le cadrage de la situation problématique, la pertinence et l'efficacité des interventions choisies pour tenter de la résoudre. Par ailleurs, elle soulève des enjeux de positionnement face au collectif de travail et aux formateurs de son stage.

5. Conclusion

Une formation professionnalisante, telle que l'est la formation à l'enseignement, a pour objectif de former aux gestes professionnels et non seulement aux savoirs. À ce titre, un dispositif de l'alternance, dont au premier titre un stage en contexte de travail, s'avère un temps fort pour ce type d'apprentissage. Des propos d'une stagiaire de dernière année en enseignement au secondaire, tels que recueillis grâce à deux entretiens semi-directifs réalisés au début et après le stage, ont permis de documenter les apprentissages réalisés dans le contexte d'une école secondaire. Ces apprentissages sont documentés selon la pratique ré-

flexive réalisée *in situ* par cette stagiaire au moment de composer avec des situations jugées problématiques. Il est donc permis de reconnaître, qu'au-delà des artefacts universitaires ayant pour but de rendre les stagiaires plus réflexifs, tels que la mise en place de journaux de stage (Desjardins & Boudreau, 2012) ou de portfolios de formation, le contexte de stage offre ainsi des « leviers de réflexion sur l'expérience » (Correa Molina & Chaubet, 2019). Ainsi, le cadre de la conversation réflexive, que Schön (1983) a élaboré pour faire reconnaître la part importante du travail du professionnel dédié au processus de problémation, permet également de comprendre le travail du novice, du stagiaire en l'occurrence, dans sa tentative d'ajuster ses pratiques, ses gestes professionnels, aux caractéristiques de la situation. Ainsi, on a pu constater l'évolution de la façon de définir la situation problématique de Brigitte, en passant d'un groupe difficile à une manque d'autorité chez Brigitte jusqu'à un manque d'affinités avec les élèves.

La perspective interactionniste adopté a permis de montrer comment cette pratique réflexive ne résulte pas d'un travail solitaire du praticien face à une situation (Morrissette & Malo, 2019). Les trois processus imbriqués de la pratique réflexive sont traversés par des interactions sociales qui les influencent : celles avec les élèves au premier chef, mais aussi avec l'enseignant associé et le superviseur de stage. Même si peut-être moins fréquentes, les interactions avec les membres de l'équipe-école, auxquels feraient peu appel les stagiaires (Gervais & Leroux, 2011), semblent avoir été pour le moins significatives dans le cas de Brigitte. Que ce soit une autre enseignante de l'école qui lui a témoigné recourir parfois, elle aussi, à la copie ou le psychologue de l'école qui l'amène à relativiser les effets négatifs d'une punition peut-être injustement infligée, les deux collègues semblent avoir aidé Brigitte à apprécier une multitude d'effets produits par ses interventions à la lumière d'enjeux multiples, voire de dilemmes insolubles, propres au travail enseignant. Ils l'ont aidée à composer avec ce que Schön (1983) nomme les « terrains marécageux » de la pratique marqués par l'incertitude et la complexité.

Toutefois, à l'instar d'autres travaux (Chaliès & Durand, 2000 ; Lepage & Gervais, 2007), on constate que cette « aide » soulève parfois des désaccords entre la stagiaire et son enseignante associée, non seulement sur les interventions à poser, mais également sur les deux autres processus imbriqués dans la pratique réflexive. Par exemple, on peut constater un désaccord, non seulement entre la stagiaire et l'enseignante associé, mais également avec le superviseur de stage au sujet de la façon de poser le problème : un manque d'autorité ou au contraire une trop grande sévérité de sa part. L'appréciation des effets, réels ou potentiels, diffèrent également. Par exemple, basée sur une expérience vécue dans son stage précédent, Brigitte juge qu'une activité, visant à discuter de ses intérêts personnels avec les élèves est susceptible de produire des effets positifs, alors que Barbara considère plutôt qu'elle est susceptible de produire des effets négatifs entraînant un débordement dans ce groupe. Basée sur l'imbrication des trois processus dans la pratique réflexive, il est éclairant pour un formateur de mieux comprendre les résistances d'un stagiaire au conseil de l'enseignant associé, à la lumière de leur façon respective de poser le problème et d'en apprécier les effets.

L'analyse du cas de Brigitte a, par ailleurs, permis de comprendre les particularités du contexte de stage auquel elle est précisément appelée à s'adapter. Elle doit s'intégrer à une équipe d'enseignantes qui planifient ensemble. Des règles de gestion de classe, comme la retenue, ont été élaborées et sont mises en œuvre par l'ensemble de l'équipe école. Or, ces pratiques locales sont autant de ressources que des contraintes pour la stagiaire. En effet, la situation s'envenime avec le groupe d'élèves, déjà réputés difficile dans l'école, quand Brigitte suit la planification prévue par l'équipe d'enseignantes et réalise une activité qui nécessite une certaine dose de négociation avec les élèves, et ce dès sa première prise en charge. Ainsi, dans ce contexte de stage, par les interactions vécues, Brigitte a pu faire des apprentissages de différents façons (Malo, 2019), mais elle a aussi eu des apprentissages « empêchés » (Clot, 1999). Par exemple, elle n'a pas pu apprendre à établir un contact plus personnalisé avec les élèves, du moins par l'intervention envisagée. Elle n'a pas pu apprendre non plus à trouver son « juste milieu ». À cet égard, elle reste seule face à la résolution des désaccords entre son enseignante associée et son superviseur, désaccords qui ne sont pas sans incidences sur ses stratégies de réussite de stage, comme il a été montré ailleurs (Malo, 2018).

En ce qui concerne les retombées pour la formation, il est possible de relever, à la suite de Kaddouri (2012), le potentiel formateur des écarts rencontrés en formation en alternance. Il ne s'agit pas tant d'essayer de travailler à les éviter, que de reconnaître leur existence et d'en faire une occasion d'apprentissage. Encore faut-il ne pas laisser les stagiaires composer seuls avec eux et les aider à trouver une solution minimalement acceptable pour les interlocuteurs impliqués, en l'occurrence le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur, au premier titre.

Tensions et dilemmes inhérents aux postures de tutorat

Soraya De Simone

1. Problématique

Lorsqu'on interroge les tuteurs à l'enseignement vaudois[14] sur les raisons de leurs motivations à occuper cette fonction, la majorité d'entre eux répondent qu'ils trouvent stimulant de transmettre leur métier « pour montrer concrètement comment ça se passe dans une classe »[15]. Ces mêmes tuteurs ajoutent que la venue de stagiaires leur permet d'innover leurs pratiques d'enseignement. Or, cette conception plaçant d'emblée les stagiaires dans une perspective de collègue, peut au fil du temps, générer des effets pervers en termes de guidage. À ce propos, une large littérature anglophone et francophone relative au travail de tutorat et de mentorat démontre notamment comment ces conceptions d'accompagnement spontanées peuvent s'appuyer sur une logique plaçant le tuteur dans un rôle d'ami critique, privilégiant une relation égalitaire, ainsi qu'un rapport d'aide et de soutien émotionnel des stagiaires (Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009 ; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008). Ces différents auteurs montrent que, lorsque les tuteurs sont dans l'action et sont face aux demandes pressantes des stagiaires, ils leur proposent des trucs et astuces à appliquer de manière ponctuelle, basculant ainsi dans une posture relativement prescriptive (Orland-Barak, 2005). Chaliès et al. (2009) relèvent que, spontanément, une grande partie des mentors entre dans cette conception et privilégie l'aide du novice à l'évaluation d'objectifs de formation explicites, pouvant ainsi renforcer le biais d'indulgence en cas de certification du stage. Dans la continuité, les travaux de Hennissen et al.(2008), ou, plus récemment, de Chaliès (2016) portant notamment sur les dilemmes et postures de tutorat en milieu scolaire, montrent que les formateurs de terrain éprouvent des difficultés à focaliser l'attention des stagiaires sur des objectifs de formation au service des apprentissages des élèves. Ainsi, et notamment par peur de brusquer ou blesser le futur enseignant, ils canalisent leurs efforts d'accompagnement sur des suggestions indirectes, tout en se rendant disponibles afin d'aider les novices à faire face ponctuellement aux événe-

[14] Dans le canton de Vaud, pour pouvoir devenir praticien formateur, tuteur ou mentor, il est obligatoire de suivre une formation continue postgrade aboutissant à l'obtention d'un *Certificate of Advanced Studies - CAS* de 10 crédits ECTS. C'est aussi le cas dans le canton du Valais.

[15] Rapport de synthèse de la HEP Vaud à propos de la motivation des formateurs de terrain à entrer en formation dans le cadre du CAS PraFo vaudois, Projet « alternance », mandat 6 Formation, novembre 2016.

ments de la classe, focalisant principalement leur attention sur le soutien des processus émotionnels (De Simone, 2019 ; Vivegnis, 2018). Ainsi, et comme déjà évoqué, le rapport d'objectivité poursuivi lors de la certification du stagiaire est amoindri et le risque d'indulgence à l'égard du futur formé augmente, cantonnant les tuteurs dans ce que Darling-Hammond (2001) nomme la communauté de compassion ou encore, la posture traditionnelle selon Chaliès et al. (2009). Ce type d'interactions mobilisé de manière répétée se révèle « peu propice à la construction de l'identité enseignante des étudiants et aboutit généralement à des échanges stériles marqués par une incompréhension réciproque » (Chaliès et al., 2009, p. 89).

Dès lors, la problématique de cette recherche porte sur l'identification des types de médiations langagières mobilisées par les tuteurs durant les entretiens avec leurs stagiaires, dans le but d'explorer et comprendre les tensions affectives, cognitives et métacognitives présentes dans le discours. Les formes de guidage et d'accompagnement que les tuteurs proposent aux novices de manière consciente ou non, constituent également un point important de cette problématique.

Enfin, la posture de tuteur est influencée par différentes tensions et dilemmes qui sous-tendent cette fonction (Chaliès, 2016 ; Mieusset, 2017). Dans ce contexte, il paraît important d'identifier sur quels éléments les tuteurs focalisent l'attention des stagiaires durant les entretiens, afin d'identifier si les échanges traitent par exemple des apprentissages des élèves. Ainsi, cette recherche éclaire les questions suivantes : quels sont les contenus des échanges discursifs proposés par les tuteurs durant les entretiens avec leurs stagiaires pour réguler les tensions affectives, cognitives et métacognitives ? Quelles sont les postures des formateurs qui sous-tendent les tensions et les dilemmes du tutorat ?

2. Cadre théorique

Pour éclairer la problématique, le cadre théorique s'appuie sur différents travaux relatifs aux questions de la transmission d'un métier à autrui, notamment dans le but de clarifier les notions de posture (De Ketele, 2014 ; Mulin, 2014) et de dilemmes du tutorat (Chaliès, 2016 ; Mieusset, 2017). Un bref état des lieux à propos de l'abandon du métier enseignant vient éclairer la réalité de l'insertion professionnelle actuelle (Mukamurera, 2014). Enfin, l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1985) pose les jalons du rôle central joué par le langage dans les échanges discursifs réalisés entre tuteurs et stagiaires.

2.1. Posture de tutorat

Afin de clarifier le contexte du tutorat dans lequel cette contribution s'inscrit, il convient de présenter brièvement les notions de postures de tutorat. À l'origine, la notion de posture désigne l'attitude, le maintien et la position du corps (Mulin, 2014). « Dans le domaine de la sculpture, la posture est une question de stature, de maintien de la personne ou de l'objet

sculpté qui de figé devient dynamique et exprime un mouvement » (De Ketele, 2014, p. 80). Dès lors, symboliquement, la posture est le fait d'exprimer une position ou une attitude sociale en mouvement (Mulin, 2014). Concernant le terme de tuteur, en horticulture, ce terme désigne une tige soutenant une plante au début de sa croissance. Cette métaphore, empruntée à la botanique, illustre parfaitement la posture d'accompagnant assumée par le tuteur lors du parcours de formation du stagiaire (Paul, 2014). Ainsi, la posture de tutorat définit l'attitude du formateur à soutenir et guider le futur enseignant dans les différentes situations de formation. Dans ce contexte, tuteurs et stagiaires entrent dans une relation les unissant de manière inégalitaire à certains moments (posture de formateur/explicitation, cf. tableau 2), et égalitaire à d'autres moments (posture de collègue/égalitaire, cf. tableau 2 également plus bas) dans le but d'entraîner l'autonomie du futur enseignant jusqu'au retrait du tuteur lorsque le stagiaire peut intervenir seul auprès des élèves.

2.2. Dilemmes du tutorat

Assumer le rôle de tuteur ne va pas de soi. Cette fonction génère son lot de tensions, qui, concrètement se traduit par des dissensions que certains auteurs nomment « les dilemmes du tutorat » (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2019 ; Mieusset, 2017 ; Timperley, 2011). De manière générale, un dilemme se définit par les tensions générées face à un choix à opérer entre deux solutions contraires. Dans le contexte du tutorat, ces dilemmes reposent sur des conceptions, des croyances et des postures contradictoires qui sont mises en tension dans les échanges formels et informels entre tuteurs et stagiaires (De Simone, 2019). Ainsi, en situation d'accompagnement, le formateur peut se retrouver dans la situation où le choix d'une alternative semble artificiel et s'avère ne pas répondre à la demande des stagiaires concernés (Mieusset, 2017). Face à ce constat, l'idée serait de faire dialoguer les deux pistes contradictoires de manière à doser les types de relance en fonction des objectifs de formation visés, notamment au service des apprentissages des élèves (De Simone, 2019). Cette perspective dialectique a le mérite de mettre en discussion des arguments contraires pour démontrer ou réfuter une piste de travail en fonction de critères qui pourraient être reliés aux effets de la pratique enseignante sur les apprentissages des élèves. Dès lors, il s'agirait de problématiser les situations en clarifiant les conditions dans lesquelles telle piste d'action serait plus perspicace qu'une autre. Une fois cette clarification établie, le choix du dosage des interventions serait réalisé en fonction des buts visés. Cependant, ce travail de clarification ne peut se faire de manière spontanée, il demande d'être anticipé en amont, lors de débriefing entre tuteurs, par exemple dans le cadre de formations continues sous forme d'analyses de pratiques de tutorat ou de *Mentoring Conversation Studies* (MCS,

De Simone, 2019), inspirées du dispositif de formation continue *Lesson Studies* (LS, Miyakawa & Winsløw, 2009[16]).

2.3. Persévérer dans le métier

Les tuteurs associent le rôle d'assistance émotionnelle à un appui de leur insertion professionnelle, pour que le futur enseignant persévère dans le métier (Pérez & Roux, 2007 ; Vivegnis, 2018). À ce sujet, Mukamurera (2014) montre que les taux d'abandon durant les cinq premières années peuvent monter jusqu'à 50 % selon les pays. Ainsi, en début de carrière, « le décrochage au sein de la profession enseignante s'avère particulièrement symptomatique à l'échelle internationale » (Vivegnis, 2018, p. 54). La perspective d'accompagnement, soutenant majoritairement les processus émotionnels pour que les novices persévèrent dans le métier, s'explique, en partie, par l'urgence des situations de travail rencontrées dans la classe et par un manque de temps à disposition pour former les tuteurs. En effet, la plupart des mentors redoutent de s'engager dans une logique de formation longue (Kyriacou, Avramidis, Hoie, Stephens, & Hultgren, 2007), principalement pour des questions de charges de travail.

2.4. Focaliser l'attention des futurs enseignants sur l'explicitation de leurs choix

Ainsi, pour que le guidage proposé par les tuteurs soutienne le développement professionnel des futurs enseignants, il ne suffit pas de réduire l'accompagnement au soutien des processus émotionnels et affectifs des novices. Cependant, le propos n'est pas d'évincer l'importance que revêt ce type d'interventions. En effet, l'agenda multiple, auquel sont confrontés les futurs enseignants, génère forcément du soutien émotionnel à certains moments. Entre la recherche du maintien de l'ordre dans la classe, la gestion des processus d'enseignement-apprentissage, la gestion administrative du métier, le lien à créer avec les parents, ainsi que l'intégration à une équipe d'enseignants dans un établissement, il n'est pas aisé, pour un futur enseignant, de prendre la mesure du curriculum à transmettre aux élèves (Feinman-Nemser, 2003), ainsi que se situer dans ce nouvel environnement. Dès lors, « pour que l'accompagnement puisse véritablement contribuer au développement de l'enseignant, il ne suffira pas à l'accompagnateur d'être un enseignant expérimenté »

[16] Le dispositif de formation continue *Mentoring Conversation Studies* (MCS, De Simone, 2019) implique des tuteurs du canton de Vaud en Suisse romande, qui a pour but de générer des explicitations collectives à propos de l'étude, la planification, la réalisation, l'analyse et la modification d'entretiens menés par un tuteur avec son stagiaire. Ce dispositif de recherche-formation inspiré des *Lesson Studies* (LS, Miyakawa & Winsløw, 2009) se révèle notamment intéressant pour identifier, comprendre et mettre en lumière les contenus d'entretiens formels et/ou informels entre tuteurs et stagiaires. Le dispositif MCS s'appuie notamment sur différents travaux traitant des postures de tutorat et de mentorat (Chaliès, 2016 ; Timperley, 2011, etc.).

(Vivegnis, 2018, p. 54). Il devra également se focaliser sur le développement des processus cognitifs et métacognitifs du novice en portant son attention sur l'explicitation de ses choix pédagogiques et didactiques (Timperley, 2011), notamment en analysant les effets des interventions sur les apprentissages des élèves (De Simone, 2019).

2.5. Importance du langage dans le développement des stagiaires et des tuteurs

Dans le contexte vaudois de la formation initiale à l'enseignement, les tuteurs accueillent des futurs enseignants dans leur classe. Des entretiens formels et informels y sont donc menés. Ces échanges discursifs représentent des moments privilégiés de soutien à la construction de savoirs professionnels à propos du travail enseignant (Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Orland-Barak, 2006 ; Vanhulle, 2015). En effet, ces moments d'échanges, de *mentoring dialogues* ou de *mentoring conversations* (Hennissen et al., 2008) favorisent la description et la compréhension des différents processus accompagnant le développement professionnel des futurs enseignants. Dès lors, si l'on souhaite étudier les processus favorisant la réflexivité chez les étudiants-stagiaires, il semble pertinent d'identifier, dans les échanges entre tuteurs et novices, l'influence que peuvent exercer les types de relance des tuteurs sur les stagiaires. Il est donc intéressant d'analyser, dans les entretiens, le contenu des guidances directes et indirectes (Billett, 2009) ainsi que les médiations (Vygotski, 1934/1985) proposées par les tuteurs, dans le but de focaliser leur attention sur la portée du contenu des échanges avec leurs stagiaires (Balslev, 2016a, b). Dans la continuité, il s'agit également d'identifier et comprendre les mécanismes de guidage générant, potentiellement, des processus de développement professionnel et de transformation des connaissances, dans le cadre de l'activité en alternance des tuteurs. Pour ce faire, la portée des échanges discursifs peut être considérée comme un outil de transformation, notamment parce que ces entretiens mettent potentiellement en exergue l'interdépendance des verbalisations et du développement professionnel des participants. Cette étude s'inscrit donc dans une perspective historico-culturelle dans laquelle le langage est au cœur des processus d'apprentissage et du développement (Vygotski, 1934/1985). La dynamique, générée par des interactions entre protagonistes en formation, puis l'intériorisation de ces mêmes interactions par le sujet (Vygotski, 1931/2014), influence le novice dans son ensemble, incluant son rôle et son développement professionnel (Buysse & Vanhulle, 2009 ; Clerc & Ducrey, 2014). Les modalités de formation proposées dans le dispositif de *Mentoring Conversation Studies* (MCS, De Simone, 2019), favorisent justement la verbalisation d'expériences d'abord de manière collective en hétérorégulation, puis de manière individuelle, en autorégulation. Ces discussions et réflexions, menées collectivement, influencent les processus individuels réflexifs, cognitifs et affectifs des protagonistes (Martin & Clerc-Georgy, 2015 : Paquay, Van Nieuwenhoven, & Wouters, 2010). Ce constat met en évidence l'intérêt d'interroger les enjeux visés par les formations destinées aux tuteurs, notamment celles proposant des analyses d'entretiens réalisés avec leurs stagiaires ; d'autant que différents auteurs, notamment Bal-

slev et Ciavaldini-Cartaut (2015) et Vanhulle (2015) relèvent que ces entretiens constituent des lieux privilégiés de soutien à la construction de savoirs et au développement professionnel relatifs au métier.

2.6. Déplier sa pensée d'enseignant

Dans la continuité de ces apports, Timperley (2011) propose de pousser le stagiaire à réfléchir aux éléments et conceptions qui président à ses intentions et à l'effet de ses choix sur les apprentissages des élèves. Or, comme pour la question de l'absence de temps pour se former, les situations de travail rencontrées cantonnent, spontanément, les tuteurs à répondre dans l'urgence aux demandes des stagiaires. Dans ce contexte et pour tenter de clarifier les enjeux de guidage et d'accompagnement d'un tuteur, Timperley (2011) suggère de se référer aux attendus de formation liés au semestre ou l'année d'études de l'apprenant. Cela signifie pour le tuteur de prendre de la distance d'avec sa propre pratique enseignante, afin de remettre des mots sur des gestes professionnels et des manières de penser et d'agir intériorisés, ou pour le dire autrement, de déplier sa pensée d'enseignant[17], afin de la rendre explicite et accessible au novice en formation. Cela implique une transposition didactique minimale de la progression des apprentissages attendus chez le stagiaire, selon qu'il se trouve en début de parcours ou en dernière année (Durand, 2002 ; Timperley, 2011). Cette transposition de la fonction enseignante implique une mise en abîme de la profession initiale (De Simone, 2019). Différentes recherches mettent en avant le fait que, dans le cadre de formations continues au tutorat, cette mise en abîme peut être favorisée grâce à la verbalisation des tensions et dilemmes inhérents à cette fonction (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2016, 2019 ; Timperley, 2011). Enfin, l'analyse des entretiens menés entre alternants fournit des éclairages relatifs aux caractéristiques du travail de tuteur, notamment quant à l'impact des médiations des mentors sur les propos des stagiaires durant les échanges.

3. Méthodologie

Pour éclairer les questions qui jalonnent la présente contribution, les données récoltées sont issues de cinq formations continues sous forme de *Mentoring Conversation Studies*, destinées aux tuteurs.

[17] Cette expression empruntée à Isabelle Truffer, créatrice du CAS des formateurs de terrain de la HEP Valais : http://www.hepvs.ch/formations-postgrades/encadrement-des-stages. Elle est notamment l'auteure d'un article à paraître : « Conception et régulation d'une formation de PF : des premiers enjeux aux perspectives nouvelles ».

Ces données représentent quarante-huit entretiens dirigés par dix-sept tuteurs du primaire et du secondaire du canton de Vaud avec leur stagiaire[18]. Ces entretiens ont été enregistrés par les mentors, à trois temps différents d'un même semestre de formation (début, milieu, fin de semestre). Ces échanges ont été transcrits et mis en débat durant les moments dédiés aux analyses collectives des entretiens[19].

Les résultats, présentés dans cet article, se limitent à une analyse qualitative à visée compréhensive du premier entretien mené par trois tutrices et leur stagiaire. Cela représente trois entretiens constitués d'environ trois cents tours de parole. Pour la compréhension du lecteur et l'anonymisation des données, les protagonistes ont été codés de la manière suivante : tutrice 1, correspond à PF1, pour « praticienne formatrice 1 », et respectivement, pour sa stagiaire ST1 ; et ainsi de suite, tutrice 2 - PF2 avec ST2, tutrice 3 - PF3 avec ST3. Enfin, la méthode utilisée pour traiter les données est celle de l'analyse du discours avec l'aide de l'outil *NVIVO*. Les entretiens ont été codés en fonction des caractéristiques définissant les dilemmes du tutorat (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2019 ; Mieusset, 2017) émergeant des échanges entre protagonistes.

Enfin, en termes de profils des sujets, les tutrices 1 et 2 venaient d'obtenir leur diplôme de praticienne formatrice. La troisième, quant à elle, était en possession du diplôme depuis trois ans.

4. Résultats

Les résultats fournissent un éclairage quant aux contenus mobilisés dans les échanges par les protagonistes. L'analyse du discours, suite aux médiations proposées par les tutrices, atteste, notamment, de la présence de tensions et de dilemmes. Le tableau 1 propose une classification des caractéristiques définissant les postures du tutorat, notamment en fonction des éléments issus des corpus. Cette proposition s'inspire de travaux anglophones et francophones, tels que Timperley (2011), Chaliès (2016) et Mieusset (2017). Ainsi, les tensions et dilemmes, identifiés dans les échanges, ont été associés à trois types de postures du tutorat : posture de « collègue ou égalitaire », posture de « formateur ou d'explicitation » et « posture d'expert » constituée de celles de collègue et de formateur. Apparemment, les postures de « collègue » et de « formateur » créent un clivage (Chaliès, 2016).

[18] Données récoltées dans le cadre de ma thèse de doctorat, sous la direction de Kristine Balslev de l'Université de Genève (FPSE). 10 tuteurs du primaire et 7 tuteurs du secondaire répartis dans cinq groupes de MCS ont enregistré trois entretiens chacun à trois temps différents durant un semestre avec leur stagiaire, ce qui représente au total quarante-huit entretiens. Cette récolte de donnée s'est étendue sur trois ans (2016-2019).

[19] Chaque MCS se déroule sur 8 à 9 neuf séances collectives de deux heures environ et sont réparties sur un semestre. Toutes ces séances sont enregistrées et permettent de compléter les débats lors des analyses collectives.

Dès lors, les curseurs placés sur les trois flèches du tableau 1 traduisent le potentiel dialogisme entre les dilemmes inhérents aux différentes postures. L'analyse des entretiens, issue de la présente contribution, fournit des pistes à propos des conditions liées au dosage à réaliser pour dépasser ces tensions. Ce dernier point se traduit, notamment, par l'émergence d'une troisième catégorie, baptisée « posture d'expert » dans laquelle le tuteur articule consciemment certaines caractéristiques de la posture « égalitaire » avec celles de la posture de « formateur ».

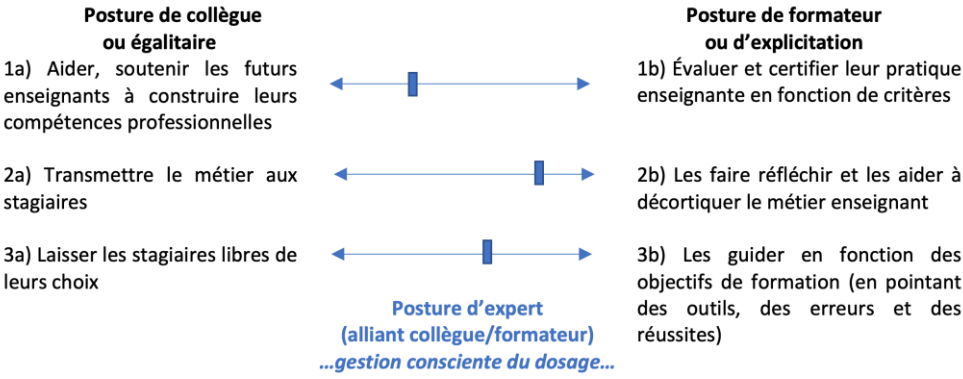


Figure 1. Tensions traduites sous forme de dilemmes et postures de tutorat

À la lecture de la Figure 1, il semble utile de revenir aux travaux de Chaliès et al. (2009) et de Chaliès (2016). Cette littérature propose deux postures de tutorat, baptisées « traditionnelle » et « clinique », qui ont d'ailleurs inspiré la présente contribution. Même si le modèle de Chaliès (2016) est intéressant pour organiser une répartition des types de posture de tutorat, il tend à renforcer le clivage généré par les dilemmes inhérents à cette fonction.

Dans le tableau 2 est exposée la synthèse des contenus relatifs aux postures du tutorat, issues des trois entretiens. L'analyse met en évidence qu'il n'y a pas véritablement de posture « traditionnelle » telle que définie par Chaliès et al. (2009), mais plutôt une posture de « collègue/égalitaire » (colonne A, tableau 2) dans laquelle les tutrices 1 et 2 sont majoritairement cantonnées par peur de blesser les stagiaires. En revanche, les médiations de la troisième tutrice se situent majoritairement dans la posture « d'explicitation » (colonne B, tableau 2). La concernant, à certains moments, les postures de collègue et d'explicitation sont simultanément présentes dans un même tour de parole. Ce constat a donc généré la création d'une troisième posture nommée « d'expert » (colonne C, tableau 2). Cette posture « d'expert » se rapproche de la posture clinique proposée par Chaliès et al. (2009) et de la perspective de l'expert, telle que définie par Vygotski (1934/1985).

Tableau 1. Articulation entre dilemmes et postures de tutorat (entretiens temps 1)

Postures de tutorat → / **Dilemmes du tutorat** ↓	**A) Posture collègue (ou égalitaire)** **3 PROFILS, tutrices PF1/PF2/PF3** Contenus issus du temps 1	**B) Posture formateur (ou explicitation)** **1 PROFIL, tutrice PF3** Contenus issus du temps 1	**C) Posture de l'expert alliant collègue et formateur** **1 PROFIL, tutrice PF3** Contenus issus du temps 1
1a) Proposer une aide émotionnelle et un soutien aux stagiaires pour les aider à construire leurs compétences professionnelles	- se place en conseiller ou ami-critique, - se place en relation d'égalité et de soutien émotionnel […]		- soutient la gestion du stress (dilemme 1a) en fonction des objectifs de formation visés par le novice (dilemme 3b) - soutient la gestion du stress (dilemme 1a) et focalise l'attention du novice sur les apprentissages des élèves (dilemmes 1b et 3b) - fait deviner certains éléments au novice (dilemme 3a) et pointe les éléments manquants du point de vue des apprentissages des élèves (dilemme 3b) - fait, modélise et réfléchit à la place du stagiaire (dilemme 2a) et le questionne sur les raisons qui président aux choix pédagogiques et didactiques adoptés (dilemmes 2b et 3b) - se place en relation d'égalité et en soutien émotionnel à certains moments (dilemme 1a) et institutionnalise les éléments à retenir par le stagiaire à certains moments de l'entretien (dilemme 3b) - laisse le novice choisir les éléments de discussion (1a) et fixe un nouvel objectif de formation avec le futur enseignant pour la suite du stage (dilemme 3b) - utilise des termes issus des émotions ou du ressenti (2a) et incite le futur enseignant à prendre conscience de ses conceptions en lien avec les processus d'apprentissage et d'enseignement (dilemmes 1b, 2b et 3b) […]
1b) Évaluer et certifier leur pratique enseignante en fonction de critères		- focalise l'attention du novice sur les apprentissages des élèves - relance la discussion à partir des faits observés durant la leçon observée […]	
2a) Transmettre le métier aux stagiaires	- utilise des termes issus des émotions, - exprime des jugements de valeurs liés à l'expérience du tuteur en tant qu'enseignant - fait à la place du stagiaire sans relancer sa réflexion […]		
2b) Les faire réfléchir et les aider à décortiquer le métier enseignant		- relance pour clarifier ce que le stagiaire a voulu faire à certains moments - questionne le novice sur les raisons qui président à ses choix, - réfléchit et analyse avec le futur enseignant, - relance la discussion à partir des faits observés durant la leçon observée - guide et relance la réflexion du stagiaire en focalisant son attention sur un événement précis - renvoie le novice aux contenus de la formation dispensée notamment en institution, - incite le futur enseignant à prendre conscience de ses conceptions en lien avec les processus d'apprentissage et d'enseignement, - déplie sa pensée d'enseignant de manière explicite, (mise en abîme des rôles) […]	
3a) Laisser les stagiaires libres de leurs choix	- fait deviner certains éléments au novice (questions devinettes), - valide les dires sans relancer, - laisse le novice choisir les éléments de discussion […]		
3b) Les guider en fonction des objectifs et des outils de formation (en pointant des outils, des erreurs et des réussites)		- focalise l'attention du novice sur les apprentissages des élèves, - réfléchit et analyse avec le futur enseignant, - guide et relance la réflexion du stagiaire en focalisant son attention sur les objectifs de formation visés, d'apprentissages visés par les élèves et sur les outils de la formation, - institutionnalise les éléments à retenir par le stagiaire à certains moments de l'entretien, - fixe un nouvel objectif de formation avec le futur enseignant pour la suite du stage […]	

Dans la suite, nous présentons quelques extraits pour illustrer les postures et leurs caractéristiques. Les principaux éléments issus des analyses des premiers entretiens menés par les tutrices 1 et 2 (PF1 et PF2) témoignent de la présence récurrente de propositions d'aide émotionnelle, de soutien aux stagiaires fourni par les tutrices (caractéristique 1a), ainsi que d'un choix de thématique d'entretien plutôt dévolu au novice (3a). Ainsi, dans leur premier entretien, la présence d'une posture de « collègue/égalitaire » (A) est prioritaire. Pour illustrer ce constat, voici deux extraits d'échanges tirés des entretiens initiaux menés par les tutrices 1 et 2.

Extrait 1. Entretien entre PF1 et Stagiaire 1 (Temps 1)
Légende : TP, pour Tour de Parole, PF, pour Praticienne Formatrice ou tutrice et ST, pour Stagiaire
PF1 (TP1) : Alors… J'avais **envie** qu'on revienne sur la leçon de gym. Alors **qu'est-ce que toi, tu peux me dire** ?
ST1 (TP2) : Heu… **je trouve que ça s'est un peu mieux déroulé, que par le passé**, en lien avec d'autres leçons de gym que j'ai pu faire par le passé. **Je suis surtout content** sur des choses comme le matériel, le rangement du matériel à la fin qui a été mieux organisé que d'autre fois.
PF1 (TP3) : **D'accord.** C'est ce que tu retiens par rapport à la dernière fois ?
ST1 (TP4) **Oui, c'est ce sur quoi je suis content** par rapport à la dernière fois, et c'est ce qui posait problème et il se trouve qu'aujourd'hui ça a été un peu mieux, les bancs ont été mieux gérés.
PF1 (TP5) : **Oui, je suis d'accord avec toi**, dans le sens où tout le monde est occupé, **mais par contre dans le garage, tu vois, ils ne sont pas occupés ?** Mais sinon pour les bancs, **moi je suis tout-à-fait d'accord avec toi**.
ST1 (TP6) : Par **rapport à la dernière fois, c'était mieux**…

Cet extrait, issu du premier entretien entre la tutrice 1 et son stagiaire, illustre plusieurs phénomènes attribués à la posture de collègue/égalitaire (colonne A, tableau 2). Dans ces échanges, la formatrice soutient émotionnellement le novice (caractéristique 1a) et le laisse s'exprimer d'abord ; l'amorce de l'entretien débutant par un retour du stagiaire (3a). Ainsi, il choisit d'exprimer sa satisfaction, quant au déroulement de la leçon, notamment dans les tours de parole 2 et 4. Dans ses relances, la tutrice confirme ce sentiment par des approbations (TP3 et TP5). Or, lors de l'analyse collective durant la formation continue MCS, cette dernière explique que, durant cet entretien, elle rencontrait des difficultés à pointer plus directement les problèmes. Elle formule ses dilemmes de la manière suivante :

> La leçon d'enseignement a commencé après 15 minutes, il ne restait plus que 20-25 minutes, et les élèves ne savaient pas du tout ce qui allait se passer. Et durant ce moment, j'ai pas réussi à lui dire […]. Il était déjà tellement en difficulté que j'ai pas osé le casser, quand il répétait qu'il était content (rires) et pourtant… c'est un étudiant de dernière année.

Concrètement, cette première catégorie de tension se traduit par une difficulté à entrer dans la posture de « formatrice/explicitation » (colonne B, tableau 2). Pourtant, dans le tour de parole 5, elle essaie de focaliser l'attention du novice sur certains élèves qui « ne sont pas occupés ». Cette tentative de centration sur la perspective des élèves n'a, cependant, pas

l'effet escompté puisque le stagiaire reste concentré sur sa progression relative à la leçon précédente (TP6).

Dans cet extrait, le fait de soutenir émotionnellement le stagiaire, sans invalider les suggestions potentiellement erronées, rend difficile la clarification des enjeux de formation. Notamment en vue de l'évaluation de la pratique enseignante en fonction de critères issus du référentiel de compétences de l'étudiant (caractéristique 1b de la posture « formatrice »). Ce dernier constat est soutenu par les dires de la tutrice, au moment où elle précise dans le collectif MCS qu'elle « n'ose pas casser le stagiaire ». Dès lors, le dilemme n'est pas résolu et le curseur se place gauche de la flèche relative au soutien émotionnel du stagiaire (1a).

Extrait 2. Entretien entre PF2 et Stagiaire 2 (Temps 1)
PF2 (TP35) : Maintenant faudrait savoir ce que tu veux obtenir dans chaque leçon ? **Dans les leçons où tu veux obtenir de la créativité, de l'élan et de l'inventivité, tu devras plutôt le faire.**
ST2 (TP36) : … oui, à l'oral.
PF2 (TP37) : ... **quitte à enregistrer, on peut trouver des moyens tu vois**. Quitte à ce que… et pis après le passage à l'écrit, ben voilà, il y aura certaines leçons ça sera vraiment du pur passage à l'écrit.
ST2 (TP38) : Humhun…
PF2 (TP39) : Voilà, mais peut-être **pas forcément individuel, mais collectif. Ça peut être aussi une voie possible**, **tu vois ?**
ST2 (TP40) : Oui.
PF2 (TP41) : C'est-à-dire que, **on participe tous à l'élaboration de phrases et puis on perd peut-être l'idéal de se dire,** ils ont **chacun leur phrase**, ils ont chacun leur imaginaire, et leur part d'action. Parce **qu'ils vont s'auto-stimuler**, **tu vois ?**
ST2 (TP42) : Oui.

Cette deuxième illustration met en exergue la transmission du métier au stagiaire (caractéristique 2a), qui se traduit, notamment, par la communication de trucs et astuces considérés comme efficaces par la mentore. Ainsi, dans les tours de paroles 35 à 39, la tutrice propose des pistes, sans expliciter ce qui oriente précisément ses propositions. Dès lors, dans ces échanges, c'est la posture de « collègue/égalitaire » (colonne A, tableau 2) qui s'instaure, notamment au travers d'un « on » inclusif, utilisé dans les TP37 et TP41. Les validations successives de la part de la stagiaire renforcent ce constat (TP36, 38, 40 et 42). Dans la continuité, plusieurs tours de paroles de la tutrice se terminent par un « tu vois ? » (TP39, TP41) ne laissant pas transparaître ce qui préside à sa réflexion et à celle de la stagiaire.

Comme déjà évoqué, les analyses des entretiens initiaux menés par les tutrices 1 et 2 montrent que les caractéristiques de la posture de « collègue/égalitaire » (Colonne A, tableau 2) sont majoritairement présentes dans leurs échanges, malgré certaines tentatives de focalisation de l'attention des stagiaires sur les apprentissages des élèves, correspondant à la posture « formatrice » (colonne B, tableau 2). Enfin dans leurs échanges, les moments métacognitifs sont absents.

Concernant l'entretien de la troisième tutrice, les constats sont différents. En effet, dans son premier entretien, les trois types de postures présentées dans le tableau 2 y figurent. Les extraits suivants illustrent le propos.

Extrait 3. Entretien entre PF3 et ST3 (Temps 1)
PF3 (TP1) : Alors comme pour les autres entretiens, ce que je te propose c'est que d'abord **tu me donnes ton ressenti en général**. **Après** que **tu fasses une autoévaluation**, en me disant **les points positifs pour toi et les points négatifs**. Heu… et **ensuite ben moi je te dirai aussi « ben voilà ce que j'ai constaté, si ça fonctionne ou pas »**, et s'il faut, **on prendra un moment de ce matin pour approfondir un des thèmes dont on aura parlé**.
ST3 (TP2) : Oui, alors. Heu… impression générale (lecture de notes, bruit de feuilles qui tournent), j'ai mis que j'avais quand même pu donner mon cours et arriver à la fin de ce que j'avais prévu. Mais difficilement, parce que **j'ai dû beaucoup reprendre les élèves**. Et ça a mis en place **un mauvais climat d'apprentissage pour l'ensemble de la classe.** Donc heu… j'ai **réussi à donner le cours mais c'était vraiment difficile**. Et **au niveau de l'objectif, j'avais mis comme objectif d'être capable de comprendre le mot « ailleurs » en pouvant l'exemplifier** […].

Dans ce troisième extrait, la tutrice mobilise la réflexion de la stagiaire, centrant son attention sur le « mauvais climat d'apprentissage » et sur l'objectif visé chez les élèves. L'amorce de l'entretien par la formatrice présente les critères qui soutiendront leurs échanges, tels que le ressenti général, l'autoévaluation, les points positifs et négatifs, les constats et l'approfondissement d'une thématique. Cela traduit la présence d'une posture « formatrice » chez cette tutrice (colonne B, tableau 2). Elle propose des médiations mettant en jeu les caractéristiques de cette posture : des relances favorisant l'évaluation et la certification de la pratique enseignante en fonction de critères (1b), des réflexions au service du décorticage des gestes du métier enseignant (2b), enfin, des formes de guidage relatives aux objectifs et aux outils de formation (3b).

Extrait 4. Entretien entre PF3 et ST3 (Temps 1)
PF3 (TP67) : Humhun... (approbation, puis relance ST3) et **au niveau de l'institutionnalisation** ?
ST3 (TP68) : (Silence, bruit de feuilles qui se tournent) Alors… heu… pour les **régulations**, j'ai vu que c'était difficile à les garder en fait, c'est vrai que j'aurais pu faire encore « M. Pouce » mais malheureusement, **je savais pas encore par cœur cette petite histoire… ça aurait permis de les calmer, vu que c'est une histoire toute douce, où on doit faire silence pour entendre**… et **puisqu'ils doivent faire les exercices avec les doigts peut-être que ça les auraient plus concentré pour la suite**, donc j'aurais pu essayer ça… Mais j'ai pas voulu me lancer sur le moment, comme j'étais pas sûre de moi, je voulais pas que les élèves le ressentent, heu… **je pense que ça aurait pas marché si j'étais pas sûre de moi**. Heu… Et puis pour **la gestion de classe**, je me suis demandée s'il aurait fallu directement tracer le feu… Mais certains élèves n'étaient pas concernés…. Du coup **j'aurais dû rappeler les règles, être plus stricte, donc rappeler les règles** une fois, […] Voilà (silence) Et pis… **j'ai oublié un peu l'institutionnalisation**, encore une fois… (rires) je l'ai pensé, même anticipé, mais quand **j'ai vu l'heure et que j'ai vu qu'ils en pouvaient vraiment plus, j'ai pas osé en rajouter une couche**…
PF3 (TP69) : **Et qu'est-ce qu'ils ont appris alors ?** (rires) **Prends ton temps**…
ST3 (TP70) : (rires) Ben**, ils ont appris que dans un même moment, il peut se passer plusieurs choses en même temps, à différents endroits, ce que veut dire le terme « ailleurs »** (silence) Bon moi, j'ai aussi répété plusieurs fois durant la lecture, j'ai essayé de revenir à cet enfant qui dit « en même temps ».

Ce quatrième aperçu montre l'articulation entre les différentes postures de tutorat. Dans le tour de parole 67, la formatrice guide la stagiaire à propos d'un outil théorique présenté en institution, en lien avec la caractéristique 3b (posture « formateur »). Dans le tour de parole

69, elle fait appel à la perspective des élèves, lorsqu'elle questionne la stagiaire à propos des apprentissages des élèves (caractéristiques 1b et 3b). Simultanément, elle gère le stress de la novice, notamment en lui proposant de prendre son temps (caractéristique 1a). Cette illustration met en exergue l'articulation des postures A et B, faisant basculer la tutrice dans les caractéristiques d'une posture « d'experte » (C). D'ailleurs, l'effet sur la stagiaire est intéressant à identifier, notamment dans les tours de paroles 68 et 70. Cette dernière fait immédiatement référence aux concepts de régulation et d'institutionnalisation, tout en critiquant sa pratique : « …mais malheureusement, je savais pas encore par cœur cette petite histoire… ça aurait permis de les calmer, vu que c'est une histoire toute douce, où on doit faire silence pour entendre… » (TP67). Enfin, en réponse à la question précédente de la tutrice, la novice pointe explicitement l'objet d'apprentissage mobilisé durant la leçon, en reprenant certaines spécificités de cet objet destiné aux élèves de cinq ans : « ils ont appris que dans un même moment, il peut se passer plusieurs choses en même temps, à différents endroits, ce que veut dire le terme « ailleurs » (TP70).

Extrait 5. Entretien entre PF3 et ST3 (Temps 1)
PF3 (TP34) : Et au moment où tu les fais croiser les bras, **je me suis dit « Tiens elle les fait stopper »**. Puis comme **t'as enchaîné directement, c'est reparti sur le rythme d'avant, cours, discipline** et cours, discipline. **Et Pierre ? il avait fait quoi Pierre ?**
ST3 (TP35) : En fait, j'avais l'impression qu'il parlait et ça dérangeait, et même moi ça me dérangeait… quand je lis une histoire j'ai besoin de calme et envers les gens qui veulent écouter en fait… et c'était sûrement pas la première fois qu'il parlait sans lever la main surtout, je pense que c'est ça.
PF3 (TP36) : **Ok, c'est bien**, **j'avais besoin de savoir, parce que moi depuis le bureau je n'ai pas vu Pierre bouger**, **j'avais l'impression qu'il ne faisait rien aucune bêtise, et c'est à ce moment-là que je me suis demandé si tu n'étais pas dans le « trop cadrant »**, et donc **je te suggère peut-être de** lâcher un petit peu… parce que quand t'as beaucoup d'interventions comme ça, effectivement ça te coupe le cours. Plutôt que de couper à chaque fois par la parole, utiliser un autre moyen. **Qu'est-ce qu'on pourrait faire éventuellement** ?
ST3 (TP37) : Ben, le non verbal ! Mais s'ils ne me regardent pas ! Heu… […].

Ce dernier extrait relève toujours la capacité de la troisième tutrice à adopter différentes postures de tutorat qui, comme déjà évoqué plus haut, a généré la création de la troisième « posture d'experte » (colonne C, tableau 2). Ainsi dans le tour de parole 34, la tutrice relance et clarifie ce que la stagiaire voulait faire au moment évoqué (caractéristique 2b). Toujours dans ce TP34, elle relance la discussion à partir des faits observés (1b) tout en attirant l'attention de la stagiaire sur un élève (2b). Dans le tour de parole 36, elle se place en soutien émotionnel lorsqu'elle valide : « Ok, c'est bien » (1a). Ensuite, elle questionne la novice sur les raisons qui ont présidé à ses choix pédagogiques et didactiques (2b, 3b). Toujours dans le même tour de parole, la tutrice réfléchit et analyse avec la stagiaire (2b et 3b) et lui fournit des pistes (2a). Elle termine ce tour de parole 36 par une question, où notamment, elle se place sur un plan d'égalité avec la stagiaire, par l'utilisation du pronom « on » inclusif, situant les protagonistes dans une relation de « collègue ». Enfin, le début de ré-

ponse fournie par la stagiaire au TP37 pointe la question du « non-verbal », qui se révélera pertinent dans la suite de l'entretien (non abordé dans ces lignes).

Ces différents éléments mettent en exergue le soutien des processus affectifs et réflexifs de la novice par la formatrice, notamment au travers des moments d'explicitation cognitifs et métacognitifs qu'elle génère dans ses relances. À ce propos, la tutrice termine le TP36 en poussant la stagiaire à anticiper la régulation de sa pratique enseignante « qu'est-ce qu'on pourrait faire éventuellement ? ». Cette relance vise le soutien des opérations de pensée métacognitives, notamment au travers de l'anticipation et la régulation (Efklidès, 2009) suggérées par la question.

En référence à la perspective vygotskienne, la posture « d'expert » se caractérise par le fait de focaliser consciemment et volontairement l'attention des stagiaires sur les enjeux de guidage à mobiliser durant les entretiens. Ainsi, dans son entretien initial, la troisième tutrice démontre sa capacité à dépasser les dilemmes du tutorat tels que définis dans les tableaux 1 et 2. Cela se traduit chez elle par la présence d'un soutien simultané des processus affectifs de la novice, ainsi que des réflexions cognitives et métacognitives, notamment lorsqu'elle guide la stagiaire à expliciter les enjeux inhérents aux apprentissages des élèves.

5. Discussion

Cette recherche qualitative à visée compréhensive constitue une partie d'un travail d'analyse plus conséquent de quarante-huit entretiens, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat. À ce stade, il s'agit d'une recherche exploratoire qui a le mérite d'apporter quelques réponses à nos questions[20]. Les résultats viennent également renforcer certains constats déjà mentionnés dans différentes recherches scientifiques à propos du tutorat et du mentorat. Parmi ces constats, notons le fait que le soutien des stagiaires ne peut se réduire aux médiations relevant des processus émotionnels, comme c'est pourtant le cas des tutrices 1 et 2 qui se cantonnent dans cette posture de « collègue/égalitaire », favorisant, notamment, la présence de malentendus (Mieusset, 2017). Toujours à propos de leurs interventions, la conception spontanée de la transmission d'astuces ou de recettes est également présente dans ce premier feedback. Concrètement, cela se traduit par la description de pistes d'action (extrait 2). Ce n'est pas le fait de proposer des recettes concrètes qui constitue un risque, mais plutôt l'absence de réflexion autour des raisons qui président à la proposition de ces pistes. D'ailleurs, le croisement des analyses avec les témoignages des tutrices durant leurs échanges collectifs MCS apporte un éclairage complémentaire quant aux tensions et dilemmes rencontrés.

[20] Quels sont les contenus des échanges discursifs proposés par les tuteurs durant les entretiens avec leurs stagiaires pour réguler les tensions affectives, cognitives et métacognitives ? Quelles sont les postures des formateurs qui sous-tendent les tensions et les dilemmes du tutorat ?

Durant ces échanges collectifs, la question du temps à disposition a également été soulevée par les tutrices. Cette absence de temps disponible dédié à l'explicitation des enjeux peut générer une application mécanique de propositions élaborées par le tuteur, focalisant l'attention des stagiaires sur la répétition de doxas liées à des pratiques sociales idiosyncratiques. Et, comme le relèvent Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau (2011), ce constat risque de mener les novices, vers la surgénéralisation de pratiques enseignantes n'étant pas transférables à d'autres contexte.

Les constats, relatifs aux relances de la troisième tutrice, sont également intéressants. Ses relances soutiennent les processus émotionnels de sa stagiaire tout en l'amenant à analyser ses actions par un questionnement cognitif et métacognitif. Elle fournit également des astuces du métier et des pistes concrètes d'amélioration de la pratique. Ces propositions sont suivies d'un questionnement focalisant l'attention de la stagiaire sur leurs conditions de réussite ou non. La novice est soutenue dans l'analyse de situations professionnelles, tout en étant invitée à s'exprimer à propos des ressources à disposition, notamment en mobilisant des savoirs, issus de l'institution et pas uniquement sur ceux issus de l'expérience (extrait 4). À ce propos, la dynamique des interactions, émergeant de ce premier entretien, indique la présence de routine, notamment dans l'articulation des savoirs théoriques avec les gestes professionnels à mettre en œuvre dans la classe.

La manière dont cette troisième tutrice questionne la stagiaire situe une partie de ses interventions dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1985). Elle mène des échanges soutenus par différents outils, assume une posture d'experte à certains moments (extraits 3 et 5) et pousse la stagiaire à rendre explicites ses raisonnements. Enfin, elle parvient à traverser les différentes tensions. À plusieurs reprises, elle propose des médiations et des relances dépassant le clivage généré potentiellement par les dilemmes du tutorat, tels que présentés par Chaliès (2016).

Comme déjà évoqué, les constats posés dans ce chapitre se réfèrent à l'analyse de trois entretiens ; dès lors, ces premiers éclairages sont à prendre avec précaution au regard de l'échantillonnage restreint. Dans les analyses d'entretiens à venir, il sera intéressant d'identifier comment les caractéristiques, relatives aux différentes postures du tutorat, sont dosées et au service de quels enjeux. Il est d'ailleurs possible que ces analyses fournissent de nouveaux éclairages.

Au terme de cette exploration, la question de la formation continue des tuteurs ou des mentors semble s'immiscer dans la discussion. En effet, en fin de formation, les trois tutrices ont explicité qu'un certain nombre d'interactions non habituelles de leur part avaient besoin d'être anticipées et pensées collectivement pour commencer à apparaître dans les entretiens suivants. Elles ont également relevé l'importance de poursuivre une formation éclairant les conditions dans lesquelles certaines relances durant les entretiens, seraient plus efficaces que d'autres.

Le dispositif de recherche-formation, mobilisé dans cette contribution, a favorisé les prises de conscience quant aux différentes postures de tutorat adoptées, parfois à l'insu des protagonistes. Pouvoir clarifier les effets des pratiques de mentorat, dans le but d'anticiper certaines tensions inhérentes à cette fonction, a été identifié par les tutrices comme un élément important de développement professionnel. D'ailleurs, les trois formatrices ont réalisé que les tensions n'étaient pas du tout identifiées durant leur premier entretien. C'est au moment de l'analyse collective des échanges retranscrits, qu'elles ont réalisé ce qu'elles pouvaient potentiellement générer chez leur stagiaire, en fonction des relances proposées. À ce propos, les réponses des stagiaires fournissent des indices explicites. Dès lors, sans être conscient de ces problématiques, comment comprendre et ressentir qu'il existe un besoin d'être formé aux différentes postures de tutorat et aux enjeux qu'elles sous-tendent ? Au vu de la complexité de cette question, il semble intéressant de questionner la présence ou l'absence de dispositifs de formation au tutorat et au mentorat.

Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir

Elsa Chachkine & Anne Jorro

Notre contribution porte sur l'identification des apprentissages développés par les doctorants du Conservatoire national des arts et métiers à Paris lors d'un séminaire qui s'intitule « Du portfolio des compétences à l'insertion professionnelle des docteurs ». Ce séminaire répond à l'arrêté sur le doctorat de 2016 en France qui met en évidence les enjeux d'insertion professionnelle des doctorants qui ont à valoriser leurs compétences sur le marché de l'emploi. L'identification et la valorisation des compétences, développées tout au long du parcours doctoral dans différents contextes et réalisées à l'aide d'un portfolio des compétences, s'inscrivent dans cet objectif d'employabilité.

La problématique de cette recherche porte sur l'identification des processus d'apprentissage vécus par les doctorants dans les différents lieux de savoir. Nous nous interrogeons sur les ressources mobilisées tout au long du parcours doctoral. En particulier, nous nous demandons si l'approche « portfolio » mise en œuvre pendant le séminaire permet la mobilisation de nouvelles ressources, sachant que les doctorants, dans un premier temps, ne considèrent pas le parcours doctoral comme une modalité d'apprentissage mais plutôt comme un passage obligé du parcours doctoral. Le cadre théorique puise dans le courant du *situated learning* (Lave & Wengers, 1991), fait appel aux travaux de Jacob (2007) sur les lieux de savoirs ainsi qu'aux travaux de Ricoeur (2004) sur la reconnaissance de soi. Enfin, les recherches sur le portfolio de compétences (Carnus & Van Nieuwenhoven, 2014) sont mobilisées. Si l'approche compréhensive domine, elle oscille toutefois entre une épistémologie constructiviste phénoménologique (repérer le singulier) et une épistémologie constructiviste structuraliste (repérer le régulier).

1. Contexte de la recherche

En mai 2016 a paru en France un arrêté sur le doctorat dont une des finalités est la professionnalisation des jeunes chercheurs. La formation doctorale devient une formation à et par la recherche, une expérience professionnelle de recherche et, à l'issue du parcours doctoral, les jeunes chercheurs doivent pouvoir s'insérer professionnellement dans le public comme dans le privé. Pour cela, un projet professionnel est demandé dès l'inscription en thèse, un portfolio des compétences doit être développé tout au long du parcours et une approche par

compétences de la formation doctorale est demandée (et plus seulement une approche par thématique de recherche).

L'école doctorale Abbé Grégoire du Cnam accueille 244 doctorants issus d'une dizaine de laboratoires en sciences humaines et sociales au sens large du terme (science de gestion, sociologie du travail, sciences de l'éducation, etc.). Le parcours doctoral a été repensé et réorganisé en 4 macrocompétences : mener un projet de recherche, communiquer son travail de recherche dans la communauté scientifique, s'insérer professionnellement au plan national et international et servir la société. Chacune de ces macrocompétences inclut des formations, des activités de recherche valorisables par des crédits ECTS (comme, par exemple, la prise en charge d'une activité éditoriale, la participation à des contrats publics de recherche, la publication d'articles, etc.) ou encore des activités professionnelles valorisables comme communiquer ses recherches dans les médias, enseigner, s'engager dans un collectif qui cherche à diffuser les connaissances scientifiques, etc.

C'est dans ce contexte que le séminaire « du portfolio des compétences des docteurs à l'insertion professionnelle » a été créé. Les doctorants du Cnam sont des professionnels, pour la majorité d'entre eux, et le séminaire vise moins leur insertion que leur évolution ou leur transition professionnelle.

2. Apprentissages pluriels en parcours doctoral

Le parcours doctoral tel que présenté offre des possibilités d'apprentissage dont peuvent prendre conscience les doctorants. Nous considérons au moins 3 formes d'apprentissage que nous présentons successivement.

2.1. Apprendre dans des lieux de savoirs et des communautés d'apprentissage

Lorsque la formation doctorale est conçue comme un parcours permettant aux doctorants de faire l'expérience d'apprentissages variés, les objets d'apprentissage et les formes d'apprentissages se combinent. Ainsi, l'apprentissage doctoral se déploie dans des lieux de savoirs que sont les cours, séminaires de recherche, séminaires interlaboratoires, ateliers qui introduisent des objets de réflexion et de discussion. Parler de lieux de savoirs renvoie aux travaux de Jacob (2007) qui conçoit les lieux de savoirs comme des espaces où « la production, la validation, la transmission des savoirs ne sont pas des étapes abstraites, mais des opérations qui impliquent des acteurs, des lieux, des instruments, des supports d'inscriptions, des pratiques spécifiques ». Cette conception met en évidence la matérialité des savoirs, leur dimension épistémique tout autant que les dimensions sociales inhérentes au processus de transmission. Il nous semble que la formation doctorale orchestre, en quelque sorte, l'accès à ces lieux de savoirs auprès des doctorants qui les découvrent progressivement.

De plus, le courant du *situated learning* (Lave & Wengers, 1991) souligne l'importance de la participation sociale à des communautés de pratiques et, en particulier, l'importance de la participation périphérique à ces communautés. Dans un même établissement d'enseignement supérieur, des communautés de pratiques cohabitent, avec lesquelles le doctorant pourra tisser des liens de nature différente. Il s'agit donc de comprendre l'apprentissage du doctorant comme un processus de participation progressive dans des communautés de recherche. Dans cette perspective, la relation duale doctorant-directeur de thèse est totalement réinterrogée. Les apprentissages en parcours doctoral ouvrent les doctorants à une pluralité d'interactions collectives. Le fait de participer à des séminaires de différents laboratoires offre des occasions de comprendre des épistémologies différentes, des discours spécifiques (Foucault, 1969). De même, le fait de présenter sa recherche dans un séminaire interlaboratoire permet de s'exercer à communiquer son activité scientifique devant un public hétérogène. Enfin, les comités de suivi de thèse sont des rencontres propices à des lectures complémentaires faites par des chercheurs sur un travail de thèse qu'ils n'encadrent pas et permettent d'identifier des habitus, de comprendre des conflits épistémiques (Jorro, 2020).

2.2. Apprendre à se reconnaître comme chercheur en construction

Le fait d'apprendre dans des lieux de savoirs et de participer à des communautés de recherche oblige les doctorants à se présenter devant autrui et à savoir communiquer sur leur objet de recherche. La reconnaissance de soi est un enjeu de première importance en formation doctorale puisque le doctorant apprend à se positionner comme chercheur en formation devant la communauté scientifique. La question de la reconnaissance a été particulièrement étudiée par le philosophe Ricoeur (2004) selon un parcours permettant au sujet de passer par un processus d'identification puis d'attestation. Ce parcours de la reconnaissance reviendrait alors à faire l'expérience d'un processus d'identification de soi comme chercheur en construction puis d'attestation de son activité devant autrui. La capacité à se présenter comme chercheur en formation constitue un premier palier ; le second étant celui de rendre compte de son activité marquant ainsi un degré supérieur de reconnaissance de soi. Ce parcours de la reconnaissance demande du temps et un travail réflexif que le séminaire tente de mettre en œuvre. La reconnaissance de soi comme chercheur en construction suppose un apprentissage postural puisque se positionner en tant que chercheur oblige à distinguer son positionnement de professionnel, de citoyen, d'amateur éclairé, de chercheur (Jorro, 2001). Les doctorants issus de disciplines différentes ont à produire un discours compréhensible sur leur posture de doctorant et à rendre accessible leur travail de recherche. La reconnaissance de soi comme chercheur en formation, participant à plusieurs espaces d'apprentissage est donc délicate. En effet, certains doctorants peuvent se reconnaître comme doctorant sous l'accompagnement d'un directeur de thèse. Ils considèrent ainsi que leur formation relève du segment doctorant/directeur dans un accompagnement dual. D'autres, impliqués dans la vie de laboratoire, échangent avec leurs pairs et tirent parti des expériences parta-

gées. Plus rarement, les doctorants identifient la formation doctorale comme une opportunité d'enrichir une palette de compétences. La formation doctorale ne semble pas perçue comme une communauté scientifique élargie pourvoyeuse de possibilités d'apprendre. Cet enjeu d'identification nous semble crucial pour permettre aux doctorants de construire leur posture de chercheur et être en mesure d'identifier les opportunités d'apprentissage dans différents lieux de savoirs, et de pouvoir en rendre compte à soi-même comme à autrui.

2.3. Identifier et valoriser ses apprentissages avec le portfolio

Nous apprenons dans différents lieux de savoir et la participation a des communautés de chercheurs et des communautés périphériques constituent des temps d'apprentissage fondamentaux. Mais les jeunes chercheurs n'ont pas forcément conscience de leur importance et ne savent pas spontanément identifier les transformations vécues et les apprentissages permis tout au long du parcours. Pour l'aide à l'identification des lieux et des temps d'apprentissage, leur valorisation, ainsi que pour l'aide à la prise de conscience de leur identité de chercheur en formation et de l'importance de la communauté pour se construire comme chercheur, le portfolio est reconnu aidant (Carnus & Van Nieuwenhoven, 2014).

Le portfolio se définit comme un outil de consignation de données, qui prend la forme d'un porte-document (au format numérique le plus souvent) permettant de sélectionner et d'organiser des traces d'apprentissage au regard de plusieurs objectifs donnés (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010). Dans le champ de la formation professionnelle, ces traces rassemblées encouragent des prises de conscience chez les auteurs, aussi bien sur leur nouvelle identité professionnelle que sur leurs compétences professionnelles. Les traces rassemblées invitent aussi à entrer dans une démarche réflexive et métacognitive ainsi que dans des formes de pensée critique et créatrice (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008).

Déployée dans une visée développementale (Tardif, 2006), la démarche « portfolio » vise aussi bien à faire repérer ce qui est développé de façon singulière par chaque doctorant lors du parcours que de dégager des invariants, susceptibles d'être retrouvés dans des référentiels de compétences des docteurs (cf. Vitae Researcher Framework, Doc Pro). Davantage un outil formatif que certificatif dans notre contexte, nous privilégions les traces d'apprentissage « qualitatives » plutôt que leur exhaustivité, de même qu'il s'agit moins de faire prouver par les doctorants leurs compétences que de réfléchir à leur pratique (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010), à leurs transformations personnelles et professionnelles. Enfin, sachant que les doctorants apprennent des autres et produisent collectivement certaines parties du portfolio, qu'ils échangent aux diverses étapes de son élaboration, qu'ils s'appuient sur des référentiels de compétences de chercheurs, les portfolios peuvent osciller entre le singulier et le commun.

3. Méthodologie de la recherche

Le dispositif expérimental concerne le séminaire « Du portfolio des compétences à l'insertion professionnelle » fréquenté, lors de son lancement en février 2018, par 7 doctorants. Ce nombre restreint s'explique par l'introduction tardive du séminaire dans le parcours doctoral, par le fait que les doctorants sont à 65 % des professionnels et qu'ils disposent de très peu de temps pour suivre des séminaires et que 36 % des doctorants vivent en province ou à l'étranger.

3.1. Échantillon

L'échantillon qui figure dans le tableau 1 ci-dessous est composé de doctorants qui ont fréquenté le séminaire et l'ont validé. Les prénoms des doctorants ont été changés.

Tableau 1. Échantillon des doctorants

Doctorant	Discipline	Genre	Âge	Année de doctorat	Professionnel/ étudiant	Pays d'origine
S1 Sarah	Science de l'éducation	F	40	2e	Professionnelle	France
S2 Claude	Psychologie du travail	H	+ 50	5e	Professionnel	France
S3 Saurel	Sciences de l'éducation	H	45	2e	Professionnel	Haïti
S4 Mireille	Sciences de l'information et de la communication	F	30	1e année	Professionnelle qui a stoppé temporairement son activité le temps de la thèse	Liban
S5 Huang	Histoire des sciences et des techniques	F	25	1e année	Étudiante/contrat doctoral	Chine
S6 Rosette	Sociologie du travail	F	+ 50	5e année	Professionnelle	République démocratique du Congo
S7 Aba	Sociologie du travail	F	40	1e année	Professionnelle qui a stoppé temporairement son activité le temps de la thèse	Côte d'Ivoire

Pour notre recherche, nous disposons de deux types d'écrits : un écrit intermédiaire, individuel ou collectif, réalisé en milieu de séminaire et qui tâche de lister les compétences du doctorant Abbé Grégoire qui entre en thèse, qui chemine dans le parcours, qui écrit, etc. Le deuxième écrit est un « portfolio » final, individuel, qui peut prendre la forme d'un récit, d'une carte mentale, d'un prospect ou d'un CV, accompagné d'un écrit explicatif et parfois d'exemples de réalisations et de productions de connaissances.

3.2. Démarche portfolio proposée

Nous présentons la démarche portfolio mise en œuvre pour ce séminaire doctoral. Le séminaire comprend 7 séances de 3 heures dont 5 séances sont consacrées au portfolio. Le séminaire est crédité de 2 ECTS.

3.2.1 Éléments déclencheurs de l'entrée en thèse

Lors de la première séance, les doctorants sont invités à réfléchir et à noter les éléments déclencheurs de leur entrée en thèse, qu'ils soient biographiques, professionnels, institutionnels, contextuels (rencontre, lectures, etc.). Recueilli pour une précédente recherche (Chachkine & Jorro, 2019), un témoignage écrit d'une docteure de l'ED sur ses motivations à entrer en thèse, sur les difficultés vécues, surmontées et sur les apprentissages permis est projeté puis discuté avec le groupe.

Cette activité vise à faciliter le lien entre leur activité antérieure et leur activité présente, identifier leur motivation profonde à entrer en thèse, qui pourra être sollicitée tout au long du parcours.

3.2.2 Éléments déclencheurs pendant le parcours ou développement d'une posture de chercheur

Les doctorants sont ensuite invités à réfléchir aux événements importants de leur parcours : la participation à la vie de laboratoire, le travail avec le directeur de thèse, la participation aux journées doctorales, aux séminaires et rencontres avec d'autres doctorants, aux discussions avec des membres du comité de suivi de thèse, à la présentation de leur travail de recherche devant d'autres chercheurs (doctorants, docteurs, enseignants-chercheurs), etc.

Cette deuxième activité vise à faire identifier les rencontres et les moments importants du parcours. Elle cherche aussi à faire prendre conscience de l'importance de la socialisation des jeunes chercheurs pour la construction d'une posture de chercheurs.

3.2.3 Épreuves traversées et compétences mobilisées

Les doctorants réfléchissent ensuite aux épreuves traversées, aux apprentissages permis durant le parcours, que ce soit pour l'entrée en thèse, la construction de l'objet de recherche, la progression dans le parcours, l'écriture de la thèse, la présentation de sa recherche à une communauté scientifique, etc.

Cette activité vise à faire prendre conscience des difficultés vécues et des « passages » traversés (Van Genep, 1947) et les compétences mobilisées pour les traverser. Nous leur demandons ensuite de lister par écrit, individuellement ou collectivement, les compétences du doctorant qui entre en thèse, qui chemine dans le parcours, qui écrit, qui communique,

qui prépare sa soutenance. Cette activité donne lieu à un écrit, individuel ou collectif, qui est remis aux deux intervenantes du séminaire (auteures de cet article).

3.2.4 Confrontation à deux référentiels de compétences de chercheurs

En dernier lieu, il leur est demandé de prendre connaissance de deux référentiels de compétences de chercheurs majeurs (DocPro et VITAE). Les doctorants réfléchissent à nouveau aux compétences mises en œuvre pendant leur parcours, à celles qu'il leur semble important de développer pour la suite.

3.2.5 Écriture d'un portfolio

Pour clôturer le séminaire, les doctorants disposent de 6 semaines environ pour écrire leur « portfolio » : soit un récit de leur cheminement d'apprenti-chercheur et des compétences mises en œuvre pendant le parcours, illustrées d'exemples, soit une carte des compétences, soit un CV détaillé des compétences mises en œuvre pendant le parcours, accompagné d'un texte explicatif et d'exemples de mises en œuvre de compétences.

3.3. Méthodologie d'analyse des portfolios

Pour analyser les différents lieux de savoirs mobilisés par les doctorants pendant leur parcours, nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 1997), une analyse, en particulier, des indicateurs de nature sémantique et linguistique référant aux lieux, aux personnes mobilisées. Plus largement, nous avons recensé l'ensemble des ressources matérielles, sociales et spatiales que Jonnaert (2006) nomment les ressources externes, utilisées ou non par les doctorants dans leurs portfolios ainsi que les ressources internes (d'ordre cognitif, conatif, corporel) mentionnées dans les portfolios. Nous avons ensuite listé les apprentissages relevés par les doctorants, en tenant compte de la diversité des appellations qui réfèrent aux apprentissages (compétences, apprendre, qualités, etc.) et avons classé ce qui était communément exprimé et ce qui l'était moins. Dans la deuxième partie de l'analyse qui explicite les sémantiques de soi et les différentes reconnaissances de posture adoptée par les doctorants, en plus d'une analyse de contenus thématique et linguistique, les présentations visuelles des portfolios ont également été intégrées à l'analyse.

4. Analyse des portfolios

Les portfolios analysés ont des formes diverses et servent des objectifs différents pour les doctorants. Ils prennent tantôt la forme d'un récit, tantôt celle d'un prospect accompagné d'un écrit explicatif sur les compétences sélectionnées et mises en avant, tantôt la forme d'une carte mentale qui organise les apprentissages développés et les compétences mises en

œuvre accompagnés d'un document explicatif relatif à leur degré de développement, ou encore la forme d'un CV « amélioré ». Les récits eux-mêmes ne sont pas homogènes et se présentent soit sous la forme d'un récit d'apprentissage – qui varie considérablement selon que le doctorant est en année 1, 2, 3 ou plus – soit d'un récit « identitaire » qui vise davantage à trouver dans le parcours antérieur à la thèse les compétences personnelles qui prédisposaient à devenir chercheur.

4.1. Apprendre dans les différents lieux de savoirs, les ressources internes et externes mobilisées, les apprentissages permis et les compétences mises en œuvre

Les différents lieux de savoirs mentionnés unanimement dans les portfolios des doctorants sont les séminaires, les ateliers, les colloques et parfois le laboratoire de recherche. La mention de ces lieux est associée aux personnes ressources qui les fréquentent : les autres doctorants, les chercheurs expérimentés, le directeur de thèse. Les échanges permis avec ces différents acteurs de la recherche permettent de « découvrir de nouveaux éléments susceptibles d'offrir des pistes intéressantes pour affiner davantage mes réflexions sur ma problématique de recherche » (Saurel), de « chercher des soutiens » et de « développer sa culture scientifique » grâce aux échanges entre pairs et avec des chercheurs (Sarah), de socialiser, s'ouvrir à divers milieux d'apprentissage « discuter de sa recherche et accepter les retours d'autres chercheurs » (Huang), ou encore de ne pas reproduire les erreurs commises par d'autres doctorants, comme celle de se mettre à rédiger qu'en 3e année (Aba).

Tels que présentés par les doctorants, les lieux de savoir correspondent à la définition qu'en donne Jacob (2007) comme espace impliquant des pratiques spécifiques entre acteurs. Ce sont des lieux d'échanges avec des non-chercheurs sur son objet de recherche, liés au réseau personnel, professionnel ou au terrain de recherche. Ces lieux sont fréquemment mentionnés et jugés importants. Ainsi, le réseau personnel non chercheur constitue aussi « un atout indispensable pour tester la cohérence de son discours (et le fait qu'il soit compréhensible) » (Sarah, sciences de l'éducation, 2e année). Pour un autre doctorant, le terrain de recherche facilite les échanges informels « avec des gens qui n'ont aucune notion, aucune idée de mon sujet de thèse et me permet de m'enrichir, de découvrir de nouvelles choses, d'exploiter des pistes intéressantes auxquelles je n'avais pas forcément pensé » (Saurel).

Ces lieux, pour les échanges qui y sont permis, constituent des ressources matérielles et sociales et s'apparentent bien aux ressources externes, définies par Jonnaert (2006, p. 32) comme étant « sociales, matérielles ou encore d'ordre spatial ou temporel (par l'exploitation de l'espace physique et l'organisation temporelles d'une situation ».

Les ressources internes (d'ordre cognitif, conatif, corporel) et externes sont particulières pour chaque doctorant. Une doctorante en sociologie du travail (Aba), par exemple, mentionne essentiellement les qualités personnelles mises en œuvre tout au long de son par-

cours scolaire et professionnel mais reste muette quant aux compétences mises en œuvre pendant le parcours doctoral : elle y mentionne sa ténacité, son audace, sa curiosité intellectuelle sans limite, sa débrouillardise, sa capacité d'adaptation : « Une organisation syndicale de salarié me propose un stage. Je découvre la défense des salariés. Mon implication sans faille a fait comprendre au responsable syndical que ma curiosité intellectuelle n'avait pas de limite ». À l'inverse, une doctorante chinoise en histoires des sciences et des techniques (Huang), dans son portfolio, valorise les ressources externes mobilisées : en premier lieu son laboratoire de recherche, lieu de socialisation avec d'autres chercheurs et professionnels, lieu où elle participe également à l'organisation de séminaires, ateliers et où elle « se force » à venir quotidiennement :

> Le Cnam est en partenariat avec le centre Michel Serre, des écoles ingénieurs et d'autres établissements d'enseignement supérieurs. Les membres de notre laboratoire sont en contact avec d'autres équipes de recherche. J'ai pu donc m'ouvrir à divers milieux d'apprentissage grâce à ce genre de réseaux, à travers par exemple des e-mails qui circulent, des propositions de formations sur Adum, et des conversations que nous avons entre nous les doctorants, les chercheurs, et d'autres collègues au Cnam.

Cette doctorante fait aussi preuve d'ouverture intellectuelle en considérant que tout est potentiellement « apprentissage », de ténacité et de persévérance (en continuant à venir au labo malgré l'heure de trajet que cela lui « coûte » sans que cela soit « obligatoire »), etc. mais ne mentionne pas explicitement la mobilisation de ressources internes.

Une autre doctorante en sciences de l'éducation (Sarah), plus avancée dans le parcours doctoral, vise un recensement exhaustif des connaissances développées et des compétences mises en œuvre pendant le parcours qu'elle organise par macrocompétences ou grands objectifs : « Développer sa culture scientifique, mettre en place une méthode, présenter ses travaux, ses résultats, construire mon projet de recherche, développer sa position de chercheur, etc. ».

La mention des ressources internes est absente du portfolio. Le document explicatif qui accompagne la carte des compétences mentionne, quant à lui, les principales ressources externes mobilisées : « les lectures, des échanges entre pairs, entre chercheurs… les colloques » ou encore, pour la mise en place d'une méthodologie, « les formations doctorales et les échanges avec les autres doctorants », l'importance du « réseau personnel 'non chercheur' […] pour tester la cohérence de son discours », pour la compétence « présenter ses travaux, ses résultats ».

D'autres doctorants, enfin, optent pour un équilibre assez harmonieux entre l'explicitation des connaissances et compétences développées pendant le parcours et la description des ressources internes et externes mobilisées. C'est ce que traduit, par exemple, cet extrait du portfolio d'un doctorant haïtien en année 2 en sciences de l'éducation (Saurel) :

> Me reconnaître en situation de formation et d'apprentissage fait partie des compétences développées. Cela a pour effet de susciter en moi le sentiment de la spontanéité, de la créativité et de l'ouverture à l'autre. En discutant avec d'autres chercheurs, je me suis rendu compte que bien souvent nous partageons les mêmes préoccupations […] Je suis convaincu que la recherche ne se fait pas tout seul et que l'apport de ses pairs demeure fondamental.

L'ensemble de ce portfolio présenté sous forme de récit mêle compétences (se reconnaître en situation de formation et d'apprentissage), ressources internes (spontanéité, créativité et ouverture à l'autre) et ressources externes mobilisées (discuter avec d'autres chercheurs, apport de pairs).

4.2. Les compétences et ressources communes

Dans ce matériau langagier très hétérogène, ce qui est communément exprimé par les jeunes chercheurs dans les portfolios, c'est leur disponibilité à apprendre, leur ouverture d'esprit, leur curiosité intellectuelle sans limite. Les termes d'« ouverture d'esprit », d'« ouverture à l'autre », d'« ouverture aux apprentissages » sont présents dans tous les portfolios. Pour certains, cela se traduit par une disponibilité consciente, certainement permise par l'écriture du portfolio : « Me reconnaître en situation de formation et d'apprentissage fait partie des compétences développées. Cela a pour effet de susciter en moi le sentiment de la spontanéité, de la créativité et de l'ouverture à l'autre » (Saurel). Cette disponibilité de soi aux apprentissages est continuelle et son caractère dynamique est fréquemment souligné. Cela induit une capacité à se remettre en question permanente « apprendre de ses erreurs, viser de nouveaux acquis, s'interroger constamment et se remettre en question » (Sarah) et permet de « dépasser les blocages pour dégager une hypothèse qui renouvelle le fond scientifique » (Claude).

Cette disposition constante pour les apprentissages qui permet le renouvellement de la pensée, s'accompagne d'un goût prononcé pour le dépassement de soi, ce qui se traduit dans les portfolios par de nombreuses occurrences du comparatif « meilleur » : « un meilleur usage des matériaux », « une meilleure compréhension de mon objet de recherche » « construire un monde meilleur », etc. ou, par exemple, d'une mention explicite du besoin constant de se perfectionner « Je sais apprendre de mes expériences tout en cherchant constamment à me perfectionner » (Aba). Ce goût pour le dépassement de soi, déjà relevé par Chachkine et Jorro (2019) dans une recherche sur la corporéité dans l'écriture des jeunes chercheurs, s'accompagne d'une forte capacité d'autorégulation qui puise, pour certains, dans la capacité d'« identifier son élément moteur et qui motive » (Sarah). La prise de conscience que le parcours doctoral est « une épreuve de persévérance » qui est conscientisée par certains et qui se retrouve autour des termes « d'endurance » (Aba), ce qui signifie un endurcissement de son corps, ou autour du vocable de la patience : « cultiver la patience » (Rosette), « cela ne s'apprend pas du jour au lendemain » (Saurel). Le temps long

de la thèse est même identifié par presque tous les doctorants comme une condition pour aller dans la profondeur des choses :

> Ne pas trop précipiter les choses, c'est-à-dire prendre le temps nécessaire pour analyser une situation permet d'aller dans la profondeur des choses. J'ai découvert qu'en prenant le temps de laisser murir mes réflexions, cela me conduit à un travail plus conséquent et plus intéressant également (Saurel).

Dans la continuité de la disponibilité à apprendre, une autre compétence commune dans les portfolios est de « savoir écouter », pour comprendre finement une demande professionnelle « et se les donner comme objectif d'action » (Claude), « pour découvrir les richesses insoupçonnées d'un terrain de recherche » (Saurel), pour tirer le meilleur parti possible des rétroactions du directeur de thèse « et éviter les malentendus » (Huang) ou encore « être réceptif aux complexités rencontrées et les affronter […], rechercher leurs causes afin de mieux les comprendre pour les résoudre (Mireille). Cette acuité de la pensée sert aussi bien l'analyse de besoins en contexte professionnel, l'analyse de données de terrain, la capacité à tirer le meilleur parti de rétroaction du directeur de thèse ou encore sert de catalyseur au désir de chercher et de se confronter au non connu.

S'agissant plus spécifiquement des compétences communément mises en œuvre pendant le parcours doctoral (et non plus seulement des ressources internes que les doctorants nomment « compétences personnelles » ou « qualités »), elles sont rarement identiques d'un doctorant à l'autre. Trois compétences émergent toutefois. La première, presque unanimement mentionnée, est de savoir chercher de l'informations. Cette compétence de recherche d'informations est souvent associée au fait de savoir l'organiser, ce qui nécessite d'avoir testé différents outils informatiques, de savoir synthétiser l'information de façon à la rendre plus accessible. C'est aussi le caractère dynamique de la recherche bibliographique qui est relevé, la capacité à perpétuellement l'enrichir et à la déconstruire :

> La construction d'une bibliographie est une tâche simple mais en même temps c'est une activité très importante dans le cadre d'un travail de thèse. La compétence acquise dans ce domaine réside dans ma capacité à pouvoir déconstruire et construire à chaque instant ma bibliographie (Saurel).

Une doctorante (Aba), quant à elle, prend conscience dans son portfolio que la recherche bibliographique est sans fin et que si elle souhaite écrire une thèse en 3 ans, elle doit écrire parallèlement à l'élaboration de l'état de l'art : « J'en tire comme conclusion que je vais tâcher de rédiger en écrivant ou écrire en lisant. C'est ce que j'ai mis en œuvre. Et cela me convient parfaitement. Ce qui m'a permis d'avoir rédigé un projet d'introduction de ma thèse qui a vocation à être amélioré bien entendu mais les bases sont posées ».

Enfin, pour certains doctorants plus avancés dans leur parcours doctoral, la construction de la bibliographie s'insère dans le projet plus large de « la construction de l'objet de recherche » et comprend aussi la « méthodologie de travail », le choix de « son cadre théorique » ainsi que la récolte de « données expérimentales » (Sarah).

4.3. Sémantiques de soi et reconnaissance de sa posture

L'élaboration des portfolios semble répondre à une double dimension qui tient, d'une part dans la présentation de soi comme sujet singulier, doctorant, chercheur-praticien, citoyen, acteur social et, d'autre part dans la manière de reconnaître un parcours de transformations personnelles et/ou professionnelles et d'en retracer les étapes. L'analyse des portfolios permet de distinguer des approches différentes de présentation et de reconnaissance de soi et de ses potentialités. Trois formes de reconnaissance de soi dans le parcours de transformations sont exprimées :

- Une première modalité de la reconnaissance de soi réside dans *la quête d'une altérité scientifique* en recourant à l'approche biographique. Deux doctorantes issues de la Côte d'Ivoire et du Liban envisagent leurs transformations à venir en évoquant les fondements existentiels, culturels et professionnels de leur démarche ;
- Une seconde forme de reconnaissance relève *du dialogue entre l'expérience professionnelle et le processus de recherche*. La mise en regard des deux mondes permet l'établissement de passerelles pour trois doctorants ayant une expérience professionnelle longue dans les champs de la psychologie du travail, de la médiation culturelle et de la gestion de contrats publics ;
- Une troisième manière de se reconnaître réside dans la recherche de *la reconnaissance académique* par l'appropriation des compétences de recherche qui relèvent d'un travail solitaire ou qu'elles s'acquièrent dans un contexte de communauté d'apprentissage.

4.4. Le sujet singulier à la conquête d'une altérité scientifique

Le fait de revenir sur leur expérience doctorale de première année soulève un questionnement existentiel pour deux doctorantes issues du Liban et de Côte d'ivoire. L'entrée en thèse s'inscrit dans un parcours personnel et professionnel fait de rupture avec le pays d'origine et d'acculturation avec le monde de la recherche. La reconnaissance de soi joue un rôle majeur tant il s'agit de ramasser les expériences d'une vie antérieure pour se préparer à entrer dans un autre contexte avec les codes et les rituels qui les conduiront à construire une posture de recherche.

La première doctorante présente son portfolio sous la forme d'un discours narratif afin d'« écrire pour se retrouver, se regarder par narcissisme, donner sa version des faits, avouer ses erreurs, montrer ses motivations… donner du sens à sa vie, se définir comme différent, comme unique » (Aba). Consciente que son parcours personnel l'a conduite à quitter son pays d'origine pour venir en France, la doctorante montre son adaptabilité entre des événements scolaires parsemés d'échecs et les situations professionnelles où la débrouillardise (obtention d'un stage, d'un emploi) lui a permis de vivre des expériences professionnelles inédites. Elle est en mesure d'identifier des compétences et d'en saisir la dimension trans-

versale. Elle liste les valeurs qui la structurent et qu'elles nomment compétences personnelles.

> Je ratais mon BTS sans savoir ce que j'allais faire de ma vie professionnelle à court, moyen ou long terme. Ces compétences techniques qui ne sont pas des compétences acquises lors de mon cursus scolaire ou estudiantin m'appartiennent en tant que personne et sont une sorte de marqueur de ma singularité. Je comprends que ces compétences sont transversales et ne sont pas attachées à un métier en particulier. Ces compétences sont aussi utiles au-delà de la sphère professionnelle. Je me découvre des compétences personnelles appelées à être développées : l'autonomie, la curiosité, la débrouillardise, le dynamisme, l'endurance, l'envie d'apprendre, la capacité à faire face à des changements rapides, la fiabilité, la flexibilité, le goût du challenge, l'interdisciplinarité, l'ouverture d'esprit, la patience, la polyvalence, la prise d'initiatives la résistance au stress, le sens de l'efficacité, la stabilité émotionnelle, la ténacité… (Aba).

Le discours reste encore peu explicite sur la posture à construire mais cette liste de valeurs laisse entendre que la posture de recherche pourrait se développer à partir de ce terreau.

La doctorante libanaise, qui a quitté son métier de journaliste pour entrer dans le monde de la recherche, recourt également à la forme narrative. Elle cite Marie Curie comme figure tutélaire et révèle qu'elle vise à acquérir une autre posture, celle du chercheur ouvert à la complexité du monde :

> Dans la vie, rien n'est à craindre, tout est à comprendre. Vous ne pouvez pas espérer construire un monde meilleur sans améliorer les individus. Ces deux citations sont en phase avec ces premiers mois de mon cursus doctoral, mon souhait d'être enseignante chercheure, c'est de participer à un monde meilleur et en commençant par m'améliorer. Au début je n'étais pas consciente que cela doit passer par un changement d'état d'esprit et qu'il faut être réceptif aux complexités rencontrées et les affronter avec intelligence puisque ces complexités nous forcent à rechercher leurs causes afin de mieux les comprendre pour les résoudre.

Elle projette le travail à conduire pour devenir chercheur. Elle évoque un changement de paradigme entre le Liban et la France qu'elle ne spécifie pas pour autant mais dont elle pressent l'importance. De même, elle repère la différence entre les exigences techniques du master et celles du doctorat en soulignant l'importance de la réflexion.

4.5. Le dialogue entre l'expérience professionnelle et le travail de thèse où le désir de reconnaissance socioprofessionnelle

Trois portfolios rendent compte de liens étroits établis entre l'activité professionnelle et les compétences acquises à l'occasion du doctorat. Autrement dit, le doctorat est vécu comme une expérience professionnelle qui enrichit l'activité professionnelle.

Ainsi, Rosette (S6) relie les compétences de conduite d'un projet de recherche aux compétences professionnelles :

> Une grande capacité d'analyse et de synthèse des problématiques en situation de crise (il s'agit de dossiers contentieux en matière de contrats publics), c'est grâce à l'autonomie et l'assurance acquises tout au long de mon cursus doctoral. La capacité de travailler dans tous les domaines mais aussi d'innover.

Pour un autre doctorant, le portfolio sera l'occasion de mettre en évidence les finalités professionnelles qu'il dégage à partir des 4 macrocompétences de recherche : (1) connaissances et capacités intellectuelles, (2) efficacité et créativité, (3) organisation et gestion de recherche et (4) engagement, coopération et relationnel). Ainsi, en tant que professionnel, le doctorant considère les finalités professionnelles suivantes :

(1) pour apporter les savoirs d'un chercheur dans un domaine à développer en interne ;
(2) pour piloter des projets innovants au sein de structures internes ;
(3) pour accompagner la recherche et le développement de missions nouvelles ;
(4) pour constituer des structures innovantes participant au progrès scientifique.

Ces finalités professionnelles seront explicitées dans le portfolio sous la forme de 12 compétences que nous ne pouvons discuter dans le cadre de cet article. Parce qu'il est en 3e année, ce doctorant est en mesure d'identifier les enjeux d'apprentissage vécus tout au long de son parcours doctoral. Si la première année l'a contraint à se concentrer sur la prise de distance par rapport au terrain professionnel ainsi que sur la rencontre avec une communauté de recherche, la seconde année est focalisée sur l'expérience de collectifs de doctorants et de recherche pluridisciplinaire, et la troisième année lui a permis d'exercer son positionnement scientifique de communiquant en acquérant « une posture épistémologique propre à la culture scientifique d'appartenance ». Ce professionnel montre une prise de distance à travers la modélisation proposée entre les compétences de recherche et les finalités professionnelles. Il propose une mise en relation des spécificités de la recherche avec le monde professionnel.

La troisième doctorante établit un dialogue entre le monde de la recherche et l'exercice de sa profession. Pour arriver à cette forme dialogique elle a préalablement formalisé une carte conceptuelle qui lui a permis de distinguer 5 activités clés : « (1) développer ma culture scientifique, (2) mettre en place une méthodologue de recherche, (3) présenter mes travaux et résultats, (4) construire mon projet de recherche, (5) développer ma posture de chercheur ». Ce travail d'objectivation lui a permis ensuite d'établir des liens étroits entre le monde de la recherche et le monde professionnel. Nous reprendrons ici ce que cette professionnelle qui se considère comme « chercheur junior » explicite à propos de la mise en place de la méthodologie de recherche :

> Personnellement, j'utilisais déjà cette méthodologie partiellement, dans le cadre de mon métier de médiateur culturel. Je l'ai donc adapté pour mon parcours doctoral, en insistant surtout sur le volet rigueur. Ces éléments se sont formalisés et justifiés au fur et à mesure

> de la présentation de mes travaux dans les séminaires doctoraux et les colloques et surtout lors d'échanges avec les professionnels. Mais j'avoue que certains éléments ne sont pas encore complétement définis. Ainsi mes critères de sélection doivent être approfondis plus clairement (Sarah).

Chacun des portfolios montre une grande prise de conscience des compétences de recherche et chaque professionnel-doctorant est en mesure d'établir des liens avec son activité professionnelle. C'est bien une reconnaissance socioprofessionnelle qui se manifeste.

4.6. Posture d'apprenant et reconnaissance académique

Contrairement à l'approche précédente, la reconnaissance académique montre une volonté de creuser le sillon des compétences de recherches, de découvrir ce que chaque compétence apporte au chercheur. Ainsi, un doctorant (Saurel) insiste sur les apprentissages spécifiques et montre ainsi les transformations vécues. Il identifie plusieurs apprentissages concernant la construction d'une bibliographie, la compréhension des courants de recherche, la rigueur méthodologique, l'écoute du terrain de recherche. Il revient longuement sur l'apprentissage de la compétence de lecture d'articles scientifiques :

> L'une des plus grandes compétences développées au cours de mon parcours doctoral est l'apprentissage de la lecture d'un article scientifique. En fait, savoir lire et comprendre la structure d'un article scientifique n'est pas si évident qu'on le pense. En développant cette compétence, cela m'a permis d'avancer plus sereinement dans la construction de mon cadre théorique. Je découvre combien il peut être difficile de comprendre la portée d'un article scientifique si l'on ne parvient pas à bien saisir la problématique de l'auteur. En effet, comprendre la problématique d'un texte, c'est aussi comprendre ce qui fait problème pour le chercheur, et comment ce dernier essaie d'y faire face, c'est-à-dire quelle est la voix choisie par l'auteur pour tenter de résoudre le problème posé. Savoir lire un article scientifique m'a été très bénéfique et favorise grandement l'écriture de la thèse. À force de lire les autres chercheurs, il me devient plus facile d'entrer dans ma propre écriture…

Tout au long de son portfolio, ce doctorant mettra en évidence le pas gagné dans la conduite de la recherche par la maîtrise des compétences identifiées. Une grande humilité émerge de cet écrit tant chaque compétence est présentée de façon à favoriser le développement d'une posture de recherche et d'une identité nouvelle.

> Je suis devenu autre parce que je me sens appelé à poser un nouveau regard sur le monde et sur-moi-même. En quoi consiste ce nouveau regard ? En fait, il s'agit de regarder les choses non pas à partir des apparences sensibles mais de savoir les questionner pour parvenir à dépasser le sensible afin de saisir les phénomènes dans leur profondeur (Saurel).

5. Discussion

L'analyse des productions des doctorants nous permet de distinguer 3 démarches au-delà de la singularité des objectifs poursuivis par chacun dans les portfolios. La première montre le doctorant cherchant à se rassurer en réexplorant son parcours de vie antérieur pour y trouver les germes d'une prédisposition à être chercheur et à ainsi légitimer une nouvelle posture. La seconde place le doctorant dans une exploration systématique des connaissances et compétences mises en œuvre pendant le parcours. La troisième, portée par la visée d'insertion professionnelle des futurs docteurs, offre une sélection et une valorisation de certaines compétences qui servent les objectifs professionnels ciblés par le doctorant. Dans chacune de ces démarches, les ressources internes et externes sont identifiées.

Ces démarches déterminent, en quelque sorte, les processus de reconnaissance de soi. Et nous avons pu identifier trois formes de reconnaissance :

- la quête d'une altérité scientifique pour des doctorants qui explicitent leur parcours de vie et leur volonté d'aller vers le monde de la recherche ;
- le désir d'une reconnaissance socioprofessionnelle pour des doctorants professionnels qui tirent part de la recherche et entrevoient la valeur ajoutée de la formation doctorale dans leur activité professionnelle ;
- la recherche d'une reconnaissance académique pour un doctorant qui conçoit la possibilité d'aller vers le monde de la recherche en explicitant les apprentissages relatifs à certaines compétences de recherche.

Ces premiers résultats sont à pendre avec prudence au regard de notre échantillon limité. Et nous gardons à l'esprit que les portfolios sont des constructions discursives opérées par les étudiants. Comme tout acte de communication, ils comportent un enjeu de (re)présentation de soi donné à autrui (Merhan, 2019). Ainsi, les portfolios peuvent être, par ce qu'ils disent ou taisent, le révélateur d'une légitimation de leur posture de recherche.

Les productions des doctorants montrent une certaine forme de créativité. En effet, aux compétences sèches des référentiels, les doctorants apportent leur propre dénomination et significations : ils ne conçoivent pas leur implication dans la recherche de façon à se conformer aux référentiels. Ils apportent leurs propres conceptions dans le repérage des compétences travaillées à l'occasion du parcours doctoral. C'est notamment le cas pour les 3 doctorants qui cherchent à établir des liens entre leur activité professionnelle et leur engagement dans la recherche. Les compétences identifiées sont revêtues de significations plus contextualisées. Dans un moindre degré, c'est aussi le cas pour les deux doctorantes qui cherchent à se positionner dans une dynamique scientifique et qui découvrent les finalités de la recherche pour mettre en évidence les valeurs qui fondent leur engagement. Pour ces doctorants, les portfolios constituent des outils de valorisation de positionnement personnel et/ou professionnel en rapport avec l'activité de recherche. En revanche, pour le doctorant engagé dans une perspective académique, les compétences de recherche sont systématiquement étudiées en tant que telles.

Sans être absente, la compétence d'écriture n'est pas centrale dans les portfolios des doctorants. Il s'agit pourtant d'une compétence travaillée pendant le parcours et qui constitue une épreuve pour les doctorants. Mais, dans cette recherche, nombreux sont les doctorants qui démarrent leur thèse et qui se situent dans la phase de glanage et de collecte de traces écrites, qui fondent, en quelque sorte, un répertoire de citations qui serviront ensuite à une écriture plus linéaire (Chachkine & Jorro, 2019 ; Jorro, 2016).

Les portfolios témoignent également de la prégnance des contextes apprenants, fortement associés à la socialisation qu'ils permettent. Les lieux de savoirs, mentionnés dans les portfolios, sont les lieux de formation (séminaires, ateliers), les colloques, le terrain, lieux qui traduisent bien la fréquentation de zones périphériques indispensables mentionnées plus haut et la participation progressive des doctorants à des communautés de recherche élargies. Les laboratoires sont, quant à eux, plus rarement mentionnés ; en effet, les laboratoires en sciences humaines et sociales, en France, constituent rarement l'épicentre de la vie de recherche, comme c'est par exemple le cas dans l'analyse anthropologique faite par Latour et Wooglar (1988) d'un laboratoire californien en neuroendocrinologie. Plus surprenante est l'absence de mention de bibliothèques et de lieux d'écriture du travail de recherche, le domicile des doctorants notamment. Il s'agit très certainement d'une conséquence de la démarche portfolio proposée qui invite à réfléchir aux diverses socialisations à la recherche permises pendant le parcours, mais qui n'incite pas à recenser de façon systématique l'activité doctorale et son contexte. Il s'agit là d'une amélioration apportée à la démarche en 2018-2019 et les portfolios recueillis devraient permettre de préciser encore les apprentissages en parcours doctoral et les transformations vécues dans les différents lieux de savoir.

6. Conclusion

La dynamique des apprentissages en parcours doctoral telle qu'elle est présentée et réfléchie dans les portfolios semble étroitement liée aux contextes investis par les doctorants et aux situations singulières vécues et objectivées. Les lieux de savoir font l'objet d'appropriation différenciées par les étudiants : leur participation, puis leur implication dans ces lieux de savoir, façonne, en quelque sorte, leur rapport au monde de la recherche et à leur travail de thèse. De même, les interactions sociales avec les pairs qui se développent dans ces espaces irriguent leur posture de doctorant. Enfin, la clarification pour soi-même de son projet doctoral permet un rapport à la recherche objectivé (tantôt académique, tantôt professionnel ou encore existentiel) et moins sujet à l'incertitude. Les trois formes d'apprentissage que nous avons identifiées dans leurs combinaisons singulières – apprendre dans des lieux de savoir, apprendre dans des communautés de pratiques, apprendre de son parcours de vie – nous semblent fondatrices de cette dynamique. Il reste maintenant à conforter cette recherche exploratoire par une recherche portant sur un échantillon plus important dans nos prochains travaux.

S’engager professionnellement comme enseignant-chercheur

De l’art de jongler entre temps d’enseignement, de recherche et de services

Mariane Frenay, Nathalie Kruyts & Pascale Wouters

1. Introduction

Par leurs missions, les enseignants-chercheurs alternent littéralement entre plusieurs sphères d’activités et de facto, entre des temps de formation pédagogique et d’enseignement d’une part, et d’autre part de socialisation disciplinaire et de pratique de la recherche. Leurs communautés de référence et les contextes dans lesquels ils s’exercent sont imbriqués tout en étant partiellement spécifiques : contexte de la discipline ou du champ professionnel (Becher & Trowler, 2001), selon les spécialités (physiciens versus médecins) mais aussi le contexte d’enseignement de sa discipline (Bodin, Millet, & Saunier, 2018 ; Neumann, Parry, & Becher, 2002) et le champ de l’enseignement supérieur et de ses évolutions.

La diversité de ces activités peut provoquer des tensions, notamment dans le rapport au temps : imbrication d’échelles de temporalités multiples et parfois concurrentes, l’absence de séparation intrinsèque entre les différentes sphères d’activités professionnelles et hors professionnelles, la discontinuité de pratiques professionnelles saccadées, le décalage entre des représentations personnelles du métier d’enseignant-chercheur et l’évolution d’injonctions institutionnelles de productivité, de rentabilité et d’instantanéité relative, couplé à un rythme d’activité en accélération (Ali & Rouch, 2013 ; Dahan & Mangematin, 2010 ; Drucker-Godard, Fouque, Gollety, & Flanchec, 2013 ; Millet, Oget, & Sonnta, 2015 ; Paivandi, 2016).

De plus, les liens d'interdépendance entre les différentes activités d'un enseignant-chercheur[21], dont les trois principales sont l'enseignement, la recherche et les services à la société ou interne à l'institution, varient selon les cultures disciplinaires et l'établissement, mais aussi selon le statut professionnel, les choix de carrière et les contraintes familiales de chacun. Il n'existe donc pas un modèle de professeur d'université mais une multitude de modèles et de façons de l'exercer.

Or, si la formation à la recherche constitue une étape clairement instituée dans le parcours des futurs enseignants-chercheurs à travers le doctorat notamment, la formation des enseignants-chercheurs aux activités associées à la formation des étudiants, voire aux responsabilités administratives, rencontre des réalités beaucoup plus diverses, dépendant des politiques nationales ou institutionnelles tant pour leur caractère plus ou moins obligatoire que pour leur organisation.

Pourtant, la formation des enseignants-chercheurs constitue depuis plusieurs années un champ de recherches et de pratiques qui vise à développer, pour ce public-cible spécifique des enseignants-chercheurs, leurs compétences pédagogiques dans leur contexte professionnel. Cela peut prendre plusieurs formes selon les offres institutionnelles, les contextes régionaux ou nationaux (Frenay & Paquay, 2011 ; Saroyan & Frenay, 2010), mais aussi viser des compétences variées, allant de la manière de penser un dispositif de formation jusqu'à la responsabilité d'une équipe de programme au sein d'un contexte d'enseignement supérieur qui est en constante évolution. Dans la majorité des cas, il s'agit de se former et d'apprendre par l'engagement en situation de travail (Frenay, Wouters, Warnier, & Savard, 2017 ; Merhan & Bourgeois, 2015). Ce processus de développement professionnel et d'apprentissage contextualisé est associé à la réflexion sur les pratiques d'enseignement et à la formalisation des dispositifs mis en œuvre pour les étudiants.

La particularité du métier d'enseignant-chercheur renvoie donc à cette capacité de jongler entre les différentes activités inhérentes à ce métier, mais relevant de trois grands domaines (recherche, enseignement, services), ce qui s'apparente, le plus souvent, à un franchissement de frontières. Il s'agit également d'exercer ces différentes activités, au plus haut niveau, sachant les enjeux d'évaluation et de reconnaissance qui y sont attenantes, tout en entamant, voire en poursuivant, son développement professionnel, et notamment le développement de ses compétences pédagogiques par la formation ou toute autre forme de développement pédagogique.

[21] Le récent document du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation diffusé en 2018 (*Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur*) en France et présentant les activités et les compétences de l'enseignant-chercheur, montre toute la complexité et la variété de celles-ci. Ce document cite sept types d'activités associées au métier d'enseignant-chercheur et un référentiel de compétences ciblant quatre compétences communes à toutes les activités, deux à l'intersection de la formation ou de la recherche, quatre spécifiques à la formation et deux spécifiques à la recherche.

Ce concept de franchissement de frontières (*boundary crossing*) et d'objets-frontière (*boundary objects*) a fait l'objet d'un nombre important de travaux, notamment en sciences de l'éducation (Fox, 2011 ; Trompette & Vinck, 2009). Le concept de frontière (*boundary*) est défini comme: "*a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in a particular way*" (Akkerman & Bakker, 2011, p.133). Ainsi, ce concept de frontière met en avant à la fois la possible discontinuité entre les domaines séparés par cette frontière, mais en même temps, le fait même qu'ils soient accolés à cette frontière suggère qu'il y a une forme de continuité entre eux et une frontière qui les lie. C'est ainsi que les recherches ont pointé l'importance de cette possibilité de franchissement de frontière et d'objets-frontière qui jouent le rôle de ponts facilitant ce franchissement. Ces derniers sont définis comme « des objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (Trompette & Vinck, 2009, p. 8). Il ne s'agit donc pas de transférer des compétences d'un domaine à l'autre, ce qui supposerait une forme d'acquisition préalable dans un domaine pour le mobiliser dans un autre mais d'un processus continu, d'allers et de retours, impliquant des actions bilatérales et des interactions entre ces contextes, ce qui n'affecte pas seulement l'individu mais également les deux contextes. Il y a donc clairement une porosité de ces frontières qui permettent aux individus de naviguer, de part et d'autre, par l'intermédiaire d'objets-frontière qui peuvent être travaillés des deux côtés.

Dans leur synthèse de la littérature, Akkerman et Bakker (2011) identifient quatre mécanismes d'apprentissage potentiels qui peuvent ainsi avoir lieu aux frontières, et qui résultent de ce possible franchissement de frontières : (1) l'identification, qui consiste à apprendre à connaître les diverses pratiques de part et d'autre, (2) la coordination, qui consiste à créer des échanges coopératifs et routiniers entre les pratiques, (3) la réflexion, qui consiste à élargir ses perspectives sur les pratiques et (4) la transformation, qui concerne la collaboration et le codéveloppement de (nouvelles) pratiques.

Ces mécanismes montrent comment les différences socioculturelles et les discontinuités d'action et d'interaction qui en résultent, peuvent devenir des ressources pour le développement d'identités et de pratiques qui se croisent. Nous reviendrons dans la discussion de ce chapitre sur le potentiel de ces mécanismes d'apprentissage en les mettant en perspective par rapport aux travaux sur les apprentissages professionnels accompagnés (Jorro, De Ketele, & Merhan, 2017). Carlile (2004, cité par Trompette & Vinck, 2009) avance que la gestion des connaissances à la frontière passerait par trois types d'activités : (1) le transfert par gestion des formats choisis (quand une situation est stable et qu'il existe un répertoire commun), (2) la traduction pour échanger et adapter les connaissances ou modes de faire et (3) la transformation, par construction et négociation de compromis.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous interrogeons sur la manière spécifique dont quatre enseignants-chercheurs, engagés au sein d'une institution universitaire, saisissent les

différentes opportunités offertes par le contexte institutionnel ou facultaire pour s'engager pleinement dans leur activité d'enseignement et la manière dont ils franchissent spécifiquement les frontières entre leurs contextes et communautés disciplinaires, d'une part et les contextes et communautés de formation, d'autre part. Quels sont les objets frontaliers qu'ils utilisent pour tisser les ponts entre ces différents contextes ? Comment leur rapport au temps vient-il également colorer tout ceci ? Par quels mécanismes ont-ils soutenu leur développement professionnel ?

2. Méthodologie

2.1. Contexte d'émergence de l'étude

Les enseignants-chercheurs, nouvellement nommés à l'UCLouvain, sont invités à participer à un module de formation « Construire son enseignement » (CSE) organisé par le Louvain Learning Lab[22]. Ce module de formation a pour objet de construire ou de revisiter le dispositif pédagogique d'un enseignement que les participants auront à donner lors de leur première année dans l'institution. Les contenus travaillés sont les acquis d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, les outils technologiques ainsi que l'évaluation et l'alignement pédagogique.

2.2. Échantillon

Dans cette étude exploratoire, quatre enseignants-chercheurs de l'UCLouvain ont été interrogés. Les critères de choix des personnes ont été au nombre de trois : avoir participé au module de formation CSE, appartenir à des secteurs différents (sciences et technologies, sciences humaines et sciences de la Santé) et avoir de la disponibilité pour participer à un entretien. Deux enseignants-chercheurs sont issus du secteur des Sciences humaines, un du secteur des Sciences et Technologies et le dernier du secteur des Sciences de la Santé.

2.3. Procédure

Deux conseillères pédagogiques du Louvain Learning Lab (LLL) ont mené les interviews sous la forme d'entretiens semi-dirigés à l'aide d'un guide d'entretien rédigé par l'équipe de recherche. Les données recueillies sont donc des données provoquées au sens de Van der Maren (2003).

[22] Le Louvain Learning Lab, anciennement appelé Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM), est le service de pédagogie universitaire de l'UCLouvain depuis 1995.

L'entretien débute par la possibilité, pour chaque participant, de faire un croquis ou de sélectionner un des dessins repris de la méthodologie de Leclerc-Olive (1997) dans le but d'illustrer son engagement pédagogique. En effet, cette représentation par le dessin permet de représenter sur une échelle de temps les événements qui ont ponctué cette évolution. Ceci permet, dans le cadre de l'entretien, de récolter des données sur la description chronologique de l'évolution de l'engagement pédagogique dans son parcours d'enseignant. Les questions posées sont par exemple : À quoi correspondent les différentes inflexions représentées ? Quels événements sont à l'origine de chacune des inflexions ? Quelles conséquences ces derniers ont-ils eu sur votre parcours ?

Afin d'analyser chacun des entretiens, ils ont été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité. Lors de chaque entretien, une garantie de confidentialité de l'entretien était fournie à chaque enseignant-chercheur. Ces entretiens ont été analysés en partant d'une grille d'analyse inspirée des travaux de Billett (2001b) et de Bourgeois (2013)[23], telle qu'elle avait également été utilisée en 2017 (Frenay et al., 2017). Ces entretiens ont été revisités dans la perspective de ce chapitre pour y dégager les éléments clés qui permettent de comprendre le vécu de ces enseignants, entre les contextes disciplinaires/de recherche et d'enseignement, entre les contextes d'exercice de leur enseignement et les contextes de formation au développement de leurs compétences.

3. Résultats

Les résultats des entretiens de ces quatre enseignants-chercheurs, engagés au sein de la même institution universitaire, ont été analysés pour repérer la manière dont ils saisissent les différentes opportunités, offertes par le contexte institutionnel ou facultaire pour s'engager pleinement dans leur activité d'enseignement, et la manière dont ils franchissent spécifiquement les frontières entre leurs contextes et communautés disciplinaires et les contextes et communautés de formation. Quels sont les objets frontaliers qu'ils utilisent pour tisser les ponts entre ces différents contextes ? Par quels mécanismes ont-ils soutenu leur développement professionnel ? Comment leur rapport au temps vient-il également colorer ceci ?

3.1. Entretien 1 : Delphine

Delphine est une enseignante-chercheure en sciences humaines, qui se définit comme « n'aimant pas enseigner », et qui choisit d'accepter un job comme assistante pour faire une thèse à la fin des années nonante, puis est partie quelques années comme enseignante-

[23] Voir le mémoire de Master en sciences de l'éducation de Françoise Prévost et de Claire Stievenart. Les entretiens ont été menés par deux des auteures de ce chapitre, N. Kruyts et P. Wouters, conseillères pédagogiques au LLL/IPM et retranscrits par les deux étudiantes. Que ces dernières en soient ici remerciées.

chercheure à l'étranger avant de revenir en Belgique pour occuper un poste permanent. Elle met aussi ses compétences professionnelles au service de la société en s'engageant comme militante. Elle explique également que le point de départ de son engagement est certainement son parcours d'étudiante, chaotique. C'est à partir de ses expériences, qu'elle pose un regard critique sur la manière de mieux accompagner les étudiants dans leur parcours.

> J'ai entre guillemets souffert quand j'étais étudiante, j'étais pas bien dans ma peau à l'unif, c'était le manque d'existence, le fait d'être comme ça complètement anonymisé dans une masse d'étudiants, avec aucune forme d'interactions, aucune forme de capacité, de pouvoir à la fois s'identifier de pouvoir dire les chose quand ça n'allait pas, etc. Donc, j'essaie aussi beaucoup de faire des enseignements très interactifs (L.259-263).

Elle raconte comment elle considère qu'aujourd'hui, son engagement dans son enseignement est parti d'une opportunité, qui n'était pas, au départ, l'enjeu de l'enseignement, mais la volonté entre collègues de produire un ouvrage de vulgarisation qui définisse leur domaine, la criminologie, dans une perspective interdisciplinaire.

> Désespérée que, en langue française, les seuls ouvrages de fond qui présentent une criminologie intéressante étaient en langue anglaise et que quelques ouvrage très pointus sur « c'est quoi la discipline, ses enjeux, les questions premières, etc. ?) n'existait pas… on s'est dit qu'il faudrait faire quelque chose » (L.113-116).

> La goutte d'eau qui a fait déborder le vase, c'est l'édition « Pour les nuls », qui a été faite par quelqu'un qui est idéologiquement à la limite de l'extrême-droite et on a été très en colère de voir qu'une édition qui passe tellement dans le grand public qui était si idéologiquement marquée par une idéologie qui n'avait rien à voir avec notre éthique, avec notre discipline… […] C'est vraiment ça, on s'est croisés plusieurs fois dans le couloir, en disant « t'as vu ce bouquin qui est sorti » et, chaque fois, c'était « on devrait faire quelque chose » et, à un moment donné, je ne sais plus quand […] on s'est dit « on va se fixer une réunion et on fait ça » et on l'a fait entre collègues qui s'entendent bien, qui partageaient ce même ras-le bol » (L.132-140).

> Les collègues avaient envie d'être engagés dans ce travail-là […] qui m'a donc soutenue pour toutes les années où on l'a préparé, c'était un travail de très longue haleine […] j'ai été en discussion avec des collègues avec lesquels j'ai travaillé, c'est une opportunité assez rare. (I1, L.34-38)

La production de cet ouvrage a constitué pour elle un véritable **objet-frontière** (« il y a eu quelque chose de l'ordre de la découverte intellectuelle qui était un moteur »), car il lui a permis de tisser les ponts entre sa discipline et son enseignement, permettant ainsi une discussion entre collègues de disciplines différentes, tous engagés dans le même programme de formation en criminologie et qu'elle a ensuite utilisé dans le cadre de son cours d'introduction. Cela l'a également questionnée sur la forme de cours *ex-cathedra*, du présentiel des étudiants même si, par les évaluations de l'enseignement, les étudiants indiquent

qu'ils apprécient son cours car, comme enseignante, elle ancre beaucoup ses cours dans l'actualité et dans sa connaissance du terrain.

Elle expérimente ses cours, elle les modifie, les ancre dans la réalité grâce à ses engagements hors université. Elle est militante pour une association engagée dans les droits humains. Et, là encore, on voit que cet engagement est fondamental pour lui permettre une certaine porosité avec son enseignement et sa discipline.

> Moi, j'ai toujours conçu […], c'est une manière d'envisager ma discipline… mais il me fallait du militantisme à côté […] cela m'a obligée à faire un énorme travail de vulgarisation, de travail de langage, de travail de proximité … ce type d'expérience en parallèle nourrit énormément le métier d'enseignant.

Elle peut s'améliorer et ne l'envisage qu'en se tournant presqu'exclusivement vers le service de pédagogie universitaire :

> Quand j'ai repris le cours d'intro à la discipline […], j'ai eu tellement peur que tout de suite, j'ai fait appel à l'IPM, je leur ai dit de venir tout de suite […] ça m'a bien aidée, on a construit ça progressivement, on a construit les TD et là ce truc roule vraiment très bien et c'est là-dedans qu'on a intégré ce bouquin qui vient de sortir, donc là, c'est vraiment la cerise sur le gâteau donc, cet enseignement-là, on me le retirerait, je pense que je serais malheureuse, alors que je dis que j'aime pas enseigner (I1, L.341-349).

Tout au long de son entretien, Delphine indique clairement qu'elle a besoin d'articuler son enseignement à sa discipline et à son engagement militant, elle ne conçoit pas l'activité d'enseignement sans ce **franchissement de frontières** et sans s'impliquer pleinement dans une démarche d'apprentissage accompagné, en interne, par ses collègues et par les professionnels du service de pédagogie universitaire.

3.2. Entretien 2 : Claude

Claude est enseignant-chercheur dans les sciences et technologies depuis plus de 4 ans et a effectué plusieurs formations au Louvain Learning Lab (LLL, ancien institut de pédagogie universitaire et multimédia), après le cycle « construire son enseignement ». Il a été préalablement enseignant en haute école (HE), dans un bachelier professionnalisant, fonction qu'on lui demande d'interrompre, ce qu'il regrette car il considérait cette fonction comme une opportunité d'expérimenter au niveau pédagogique, mais qui ne peut être comptabilisée dans sa charge d'enseignement à l'UCLouvain.

Dans son entretien, ce qui ressort clairement, c'est qu'il fait souvent référence aux frontières entre son enseignement en HE et son enseignement à l'UCLouvain. Le franchissement des frontières, tel qu'il l'opère, passe par un processus d'identification : il a besoin de parler de son enseignement à l'UCLouvain en référence à l'enseignement en HE. Il souhaitait aussi légitimer la coexistence des deux types d'enseignement, mais cela lui a été refusé, ce qu'il n'a pas compris et qu'il continue à regretter.

> Ta mission d'enseignement, elle se limite juste à l'UCL, et ce que tu fais à l'extérieur, c'est du service […] mes activités à la HE, aussi enrichissantes puissent-elles être au niveau pédagogique (j'ai des rapports pédagogiques chaque année, chaque année je suis évalué) et bien, j'ai mis ça de côté, parce que c'était du service, mais cela reste, quelque part dans la globalité, une activité pédagogique et l'investissement qu'on a ailleurs, on le répercute aussi à l'UCL et inversement, le fait d'être utilisé en service à l'extérieur, c'est parce qu'on connaît et reconnaît la qualité pédagogique de l'UCL […] du point de vue personnel, de dire « vos activités pédagogiques à l'extérieur, c'est pas de la pédagogie, c'est du service » c'est un message qui est faux et je trouve négatif par rapport à des activités qui, au contraire, sont personnellement un truc où on s'implique (l813-820).

Il voit aussi l'engagement dans son activité d'enseignement comme important, mais peu valorisé au sein de sa faculté (« s'investir pédagogiquement, c'est presque vu comme une faiblesse », L.245). Il a peu d'occasions d'en parler en interne, sauf avec un collègue qu'il apprécie car il lui renvoie des feedbacks clairs sur sa façon d'enseigner. Il ressent les **frontières** entre ce qui est attendu pour la recherche, très valorisé, et l'enseignement. Il apprécie cependant que l'outil DVP[24] existe et soit une façon de pouvoir écrire sur son enseignement (L.803-808 « pour l'enseignement, c'est pas facile […] le DVP, il permet de mettre des mots sur la pratique d'enseignement »).

Il choisit cependant de s'investir dans une équipe projet en Bac1, afin d'avoir cette dynamique de coordination avec des collègues et des tuteurs étudiants même si, dans cet enseignement, il a parfois l'impression de ne pas être reconnu par les étudiants, uniquement comme le tuteur des tuteurs (il était appelé « le Dark Vador des tuteurs ») :

> Le travail en équipe, c'est à la fois reposant, car on peut justement compter sur les autres, mais c'est aussi extrêmement difficile et frustrant […] parce qu'il faut surcoordonner : coordonner les tuteurs et coordonner mes propres cotitulaires […] et quand on a de grandes cotitulatures[25], il est très difficile d'avoir une empreinte, c'est-à-dire que les étudiants reconnaissent bien que ce professeur est spécialisé… on est un petit polyvalent … alors qu'en master, c'est différent » (L.166-173).
> Il faut dans les équipes une vision commune de la pédagogie (L.445).

Il a apprécié la formation des jeunes académiques, le fait de pouvoir bénéficier d'un suivi pédagogique au niveau du LLL (ex-IPM) et la possibilité, au sein de sa faculté, d'avoir la possibilité de faire appel à un conseiller pédagogique spécifique mais il a surtout appris sur le terrain et notamment avec un de ses collègues proches. Cela l'a aidé face à ce qu'il quali-

[24] Le DVP est l'acronyme de Dossier de valorisation pédagogique, qui est introduit par les enseignants-chercheurs dans leur dossier de promotion, pour rendre compte de leur mission d'enseignement.
[25] Les enseignants peuvent être nommés à plusieurs pour assurer certains enseignements, ils ont alors une cotitulature pour un enseignement avec leurs collègues. Ils forment ainsi l'équipe enseignante de cette unité d'enseignement.

fie de complexité de la pédagogie, pour laquelle il n'est pas formé à la base alors qu'il a quinze ans de formation technique et scientifique.

3.3. Entretien 3 : Fabienne

Fabienne a une carrière variée dans l'enseignement : d'abord assistante à l'UCL, puis enseignante dans le fondamental et le secondaire, avant d'être engagée comme enseignante-chercheure à l'UCLouvain, depuis près de 25 ans. Elle a continué à se former tout au long de son parcours, en suivant le cycle « construire son enseignement » et en participant à au moins une formation par an au LLL. Sa longue expérience d'enseignante, aux différents niveaux de l'enseignement, lui a permis de développer ses compétences et de développer également un intérêt et une passion pour ses activités d'enseignement dans lesquelles elle investit énormément, au détriment de sa carrière académique qu'elle n'a jamais mise en avant. Elle participe aux réflexions sur les programmes et déplore qu'il y ait parfois des responsables pour qui l'enseignement n'est pas une priorité ; elle s'est sentie évincée pendant 3 ans, sans possibilité d'agir, au bénéfice du programme.

> Mais c'est ambivalent, parce qu'évidemment tu es valorisé là-dedans mais il y a quand même la carrière académique qui, à un moment, commence à poser question (L.68-71).

> Il y a eu un changement de président. Et ici, il y a eu un président qui lui n'avait strictement rien à faire dans l'enseignement. […] et du jour au lendemain, ils m'ont dit « Écoute, toi, tu t'es déjà occupée de la Commission de Programme longtemps assez donc on va mettre quelqu'un d'autre ». Là tu as donc eu un creux de trois ans à mon avis dans lequel j'ai eu vraiment l'impression d'être mise un peu en quarantaine (L.106-111).

Globalement, elle **tisse très nettement des frontières** entre ses activités d'enseignement, les projets menés, la responsabilité et la coordination des programmes et des travaux pratiques (TP), stages qu'elle valorise beaucoup et qu'elle continue à apprécier, même si elle considère que « les messages que l'on reçoit de l'institution sont des messages plutôt négatifs vis-à-vis de l'enseignement » (L.319-320). La dimension temporelle et la surcharge vécue, vu le volume important d'heures d'enseignement qu'elle a toujours accepté au bénéfice du programme et des étudiants, est dominante dans son entretien, de même que le poids de la charge administrative, pour la coordination d'un nombre très important d'activités de TP ou de stages, qui ne comptent pas dans ses heures. Elle parle peu de ses activités recherche, sauf qu'elle ne prend pas le temps de publier « je n'arrive pas à faire jusqu'à la publication et là, c'est une erreur de ma part, mais je sais très bien que je n'ai pas le temps » (L.366-367).

On retrouve dans cet entretien certains des éléments évoqués en introduction sur les tensions vécues dans la gestion du temps, la discontinuité des activités et le décalage entre ses valeurs de service et les injonctions institutionnelles contradictoires, ce qui l'amène à un

profil désabusé, « c'est épouvantable » (L.378) alors même que, fondamentalement, elle a toujours la passion de son métier.

3.4. Entretien 4 : Charles

Charles a enseigné cinq ans dans l'enseignement universitaire à l'étranger avant d'arriver comme enseignant-chercheur à l'UCLouvain au milieu des années 2000. Dès son entrée en fonction, il suit le cycle « construire son enseignement » et a continué à suivre deux autres formations courtes au LLL.

Pour Charles, l'apprentissage principal qu'il a dû réaliser était de clarifier sa vision de l'enseignement et de développer ses compétences pédagogiques au sein de la nouvelle institution, par rapport à des réalités assez différentes connues avant. Sa manière de réagir a été de solliciter régulièrement le service de pédagogie universitaire, pour mieux percevoir, via les formations et les observations de collègues, si ce qu'il mettait en place était propice au développement des compétences des étudiants. La question des **frontières** ici se situe entre le contexte de l'expérimentation sur le terrain, dans sa fonction enseignante, et la possibilité d'essayer, d'observer d'autres collègues dans le temps de la formation. Il profite également des échanges informels qu'il a avec ses collègues cotitulaires ainsi que des dispositifs d'évaluation des enseignements.

> […] c'était à [lieu B] lorsque j'ai eu mon premier assistant. Je pense que c'est là qu'on a dû clarifier nos rôles respectifs ; jusqu'à ce moment-là, j'avais un seul rôle et je pouvais organiser mes activités. Mais c'était pour la première fois qu'on a dû établir les rôles, les responsabilités et collaborer ensemble. Donc je pense que c'était une personne clé. Établir les règles de collaboration, les responsabilités. Sinon, il y a d'autres professeurs avec lesquels on collabore notamment pendant les cours en co-titulature[26]. Donc il y a toujours un ajustement et une vraie opportunité d'observer d'autres styles pédagogiques qu'on n'a pas. Observer son collègue, observer ses méthodes, négocier certaines méthodes pour avoir un cours cohérent et, là, on se rend compte d'une variabilité de style… On doit se plier, faire des compromis, s'ajuster justement et je pense que j'ai eu deux cotitulatures jusqu'à maintenant. Même trois si je compte la période en [lieu-F]. Donc comme personnes clés, comme acteurs, vraiment des personnes en fonction desquelles on doit ajuster son style ou trouver un compromis de la part de l'autre personne (L 170-178).

[26] Ce terme de cotitulature évoque le fait que plusieurs enseignants sont désignés pour assurer un enseignement ensemble. Ils sont les cotitulaires de l'unité d'enseignement.

> […] Quand je dis contexte, je pense que je parle plutôt des éléments peu contrôlables de type taille des groupes, et aussi je pense qu'il y a une certaine culture disons au niveau des étudiants ; ça veut dire qu'ils ont une certaine attente et dès qu'on les sollicite à travailler plus ou à imaginer d'autres méthodes plus interactives, il y a toujours une force de résistance qu'on ressent. Il y a d'autres éléments de contexte par exemple liés aux pré-acquis par exemple… (L.265-268).

Ces extraits expriment chez cet enseignant-chercheur la nécessité de jongler, de **pénétrer le territoire** des autres enseignants, de négocier les rôles et les méthodes pédagogiques avec ses cotitulaires de cours. Ils traduisent également son envie, comme enseignant, de pouvoir passer les frontières liées aux amphis classiques pour s'essayer à des pédagogies plus interactives, à utiliser la pédagogie active comme objet frontalier lui permettant de questionner la culture des étudiants « formatés » à des approches associées à leurs attentes en fonction de la taille de leur groupe. Et sans doute, expriment-ils également sa difficulté à percevoir là où se trouvent les frontières, si elles existent ou si elles renvoient à des contraintes perçues alors qu'elles pourraient être potentiellement franchies en y mettant les ressources.

4. Discussion

Les résultats permettent de souligner que les opportunités, offertes aux enseignants par le service de pédagogie universitaire, sont saisies pour soutenir leur développement professionnel. Ces opportunités saisies dépendent de l'individu et de ce qui est offert par le contexte local et institutionnel, et permettent d'interroger les formes d'accompagnement et de formation au regard de résultats de travaux précédents (Frenay et al., 2017 ; Jorro et al., 2017). Cependant, pour deux d'entre eux, les injonctions de leurs autorités facultaires viennent questionner l'importance de leur engagement pédagogique.

Ces entretiens montrent également pour certains la **difficulté de jongler, entre les contextes** disciplinaires/de recherche et d'enseignement, entre les contextes d'exercice de leur enseignement et les contextes de formation au développement de leurs compétences.

Parmi les mécanismes dégagés par Akkerman et Baker (2011) pour faciliter le franchissement des frontières, nos entretiens ont surtout relevé l'identification et la réflexion. Comme le soulignent ces auteurs, le mécanisme **d'identification** consiste davantage à construire et reconstruire les frontières plutôt qu'à les transcender. Les mécanismes d'identification et de **réflexion** renvoient clairement à des processus d'apprentissage qui sont orientés vers le sens (comment se situer et s'identifier à ces activités) plus qu'orientés vers l'action et les pratiques. De même, ils constituent des préalables à la coordination et la transformation, dans la mesure où, pour pouvoir contester des frontières et les dépasser, il faut pouvoir leur donner du sens et pouvoir avoir une perspective sur celles-ci. C'est ainsi que lors de l'entretien, Charles, dans ses observations et dialogues avec ses cotitulaires ou

assistants prépare le terrain des échanges coopératifs et routiniers entre les pratiques pédagogiques de chacun et la spécification des rôles respectifs.

Parmi les **objets-frontière**, nous en avons identifié de trois types. Chacun de ces objets-frontière développe des caractéristiques différentes et qui peuvent être mises en perspective avec les quatre dimensions proposées par Wenger (2000) et reprises par Trompette et Vinck (2009) : l'abstraction (facilitation du dialogue entre mondes), la polyvalence (plusieurs activités ou pratiques sont possibles), la modularité (différentes parties de l'objet peuvent servir de base de dialogue entre acteurs) et la standardisation de l'information incorporée dans l'objet (qui rend interprétable l'information).

Le premier objet-frontière a été mentionné par une enseignante-chercheure et a constitué en la production d'un **ouvrage** collectif, partagé avec l'équipe enseignante interdisciplinaire pour situer la discipline enseignée avant d'être un ouvrage à destination des étudiants. Cet ouvrage a réellement permis de tisser des ponts entre la discipline scientifique et l'enseignement de celle-ci et, à ce titre, sa modularité a servi de base de dialogue entre les acteurs. Les **outils institutionnels**, associés à la procédure de valorisation (DVP) et de promotion dans la carrière (dossier de promotion et projet académique individuel concerté – PAIC), constituent le deuxième type d'objet frontalier mentionné, permettant de délimiter les activités d'enseignement et de fournir une manière d'en parler, même si la prise en compte de ceux-ci par les commissions chargées d'évaluer les dossiers reste questionnée (Wouters, 2011). C'est la dimension de standardisation de l'information incorporée dans cet objet qui est sans doute la plus présente, voire également la possibilité d'abstraction, comme facilitation du dialogue. Un troisième type, mais plus délicat à appréhender, renvoie aux **méthodes pédagogiques** plus ou moins interactives : elles permettent de bousculer les frontières culturelles et les attentes des étudiants, mais elles sont aussi l'objet d'observations réciproques entre cotitulaires d'un même cours permettant de négocier ou coordonner les pratiques. Plusieurs dimensions ici peuvent être évoquées : la facilitation du dialogue (abstraction), la polyvalence (plusieurs façons de mettre en œuvre ces pratiques sont possibles) et la modularité, permettant aux équipes enseignantes de s'emparer de ces méthodes ou de certaines facettes de celles-ci pour servir de base au dialogue.

Enfin, les **tensions liées au rapport au temps** constituent très certainement une autre illustration de la difficulté de concilier et de jongler entre les différentes activités du métier d'enseignant-chercheur et mériteraient d'être creusées (Ali & Rouch, 2013). Elles traduisent parfois des conflits de valeurs entre les valeurs individuelles (centrées sur les valeurs de service public et de retour aux étudiants) et certaines valeurs prônées par des représentants des autorités facultaires ou universitaires qui mettent en avant la recherche et la production, ou l'intérêt premier de l'institution avant celui de ses bénéficiaires (Drucker-Godard et al., 2013).

La principale limite de cette étude réside dans le fait que les entretiens sont principalement focalisés sur les activités d'enseignement et les activités de formation au développement des compétences pédagogiques. Ce n'est qu'en filigrane qu'apparaissent les autres ac-

tivités du métier d'enseignant-chercheur, ce qui ne permet pas d'affirmer avec certitude que les mécanismes retrouvés n'auraient pas été différents et plus variés si on avait interrogé explicitement les enseignants sur leurs missions de recherche et administratives. En effet, la spécificité de la gestion des différentes temporalités entre recherche (temps long), temps de l'enseignement (organisé par semaines, créneaux horaires, semestres) et activités de service (temps court, rapide, gestion des urgences) n'est que peu visible ici, alors même qu'elle constitue un des défis quotidiens auxquels sont confrontés les enseignants-chercheurs. De plus, l'ancrage théorique mobilisé a surtout été envisagé par la littérature citée dans l'articulation entre terrain professionnel et formation ; or, ici, les domaines d'activités ou contextes analysés n'ont pas toujours été facilement identifiés.

Les conceptions et les interventions des enseignants dans des cursus de formation professionnalisante ayant adopté l'apprentissage par problèmes (APP)

Denis Bédard

1. Introduction

L'enseignement universitaire possède des caractéristiques particulières (Bédard & Béchard, 2009). Pour l'essentiel, le modèle universitaire né en Europe au XIII^{e} siècle et qualifié d'« université libérale » prépare les étudiants à être des citoyens de la république, de la société civile (Lessard & Bourdoncle, 2002). C'est dans ce contexte que les universités ont été caractérisées par des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qualifiées de cours magistraux ou d'exposés. À travers cette pédagogie traditionnelle, aussi appelée transmissive, l'enseignant se présente comme un expert ou un spécialiste du savoir. Son rôle est alors de partager ses connaissances avec les étudiants en face de lui dont le statut de « novices » les invite à acquérir ce « savoir objet » (Charlot, 1999).

Au début du XIX^{e} siècle, la fondation de l'Université Humboldt en 1810 à Berlin en Allemagne représentait l'avènement de « l'université de recherche ». La vision proposée par Wilhelm von Humboldt à la conception de l'université mettait en avant la symbiose qui devait exister entre l'enseignement et la recherche (Humboldt, 2015). Ce qui change avec cette vision est que la recherche a été développée sous une forme plus institutionnalisée, codifiée (McClelland, 1988). Dans ce contexte, les enseignants et étudiants-chercheurs sont invités à produire des savoirs, dans la perspective de pouvoir mener à bien un travail scientifique (Hohendorf, 1993). C'est ainsi, pour soutenir la science et son avancement, que la transmission des connaissances et la recherche sont considérées.

À la fin du XIX^{e} siècle, les universités et les collèges ont ajouté une nouvelle perspective aux visées de la formation dans le supérieur, celle de se préparer à entrer dans une profession. Ainsi, « l'université de service », également qualifiée d'université entrepreneuriale (Crespo, 2003), apparaît et se développe en Amérique du Nord. Le pouvoir politique joue toujours une part importante dans la création de ces universités, mais également les pouvoirs économiques (Shavinina, 2005 ; Shils, 1988). Ainsi, ce sont principalement des forces externes à l'université qui ont eu un impact direct sur la façon de concevoir sa place dans l'espace social et professionnel, en particulier la capacité des finissants universitaires à in-

tégrer les milieux de pratique. Conséquemment, d'une position centrée sur la transmission d'un savoir objet à celle de la création du savoir (recherche), de nouveaux cadres de référence sont mobilisés misant sur un engagement plus important de l'étudiant dans sa formation (Chi & Wylie, 2014) et une conception du différente du savoir, où l'étudiant, le sujet, « construit du sens et met en œuvre des activités » (Charlot, 1999, p. 19).

Parmi les changements pédagogiques majeurs qui ont vu le jour avec l'avènement de l'université de service, en particulier dans les formations à visées professionnalisantes, il faut noter la présence de l'apprentissage par problèmes (APP, Barrett, 2005 ; Bédard & Bourget, 2016 ; Frenay & Galand, 2007). La méthode de l'APP place l'enseignant dans un rôle de tuteur qui doit accompagner l'apprentissage des étudiants, eux-mêmes invités à être actifs afin de s'approprier les savoirs. C'est ce contexte qui sera décrit dans la section suivante.

2. Contexte et problématique

En tenant compte de l'évolution des universités et du fait que, dans la grande majorité des établissements d'enseignement supérieur, on retrouve imbriqués ces trois modèles de formation, force est de constater que les enseignants ont le défi de favoriser l'apprentissage de « connaissances scientifiques socialement pertinentes » (*social-scientific knowledge*, Hollinger, 1988), et ce de façon plus particulière dans le contexte des formations professionnalisantes (médecine, génie, gestion). C'est le défi que doivent relever les cursus de formation qui ont implanté l'apprentissage par problèmes (APP).

L'APP représente aujourd'hui une des méthodes de pédagogies actives les plus utilisées en enseignement supérieur et une de celles qui sont les plus étudiées. C'est le choix que font plusieurs programmes, notamment dans les domaines des sciences de la santé et de l'ingénierie (Bédard & Bourget, 2016 ; Du, de Graaff, & Kolmos, 2009).

La situation pédagogique qui en découle est alors fort différente de ce que l'étudiant a connu aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, sauf exception (Bédard, Viau, Louis, Tardif, & St-Pierre, 2005). Soulignons que les étudiants peuvent parfois s'adapter avec difficulté à ces pédagogies actives (Côté, Bellavance, Chamberland, & Graillon, 2004 ; Dalle & Lachiver, 2003). À titre d'exemple, les programmes de formation de médecine et de génie à l'Université de Sherbrooke qui ont respectivement adopté l'APP dans les années 1980 et 1990 semblent être confrontés à une hausse du stress et de l'anxiété chez certains étudiants (Bédard, Lison, Dalle, Côté, & Boutin, 2012). De plus, le manque d'engagement et de persévérance de certains étudiants représente un problème important pour tout programme de formation, mais c'est d'autant plus vrai pour les étudiants inscrits dans des programmes innovants de type APP (Bédard, Lison, Dalle, & Boutin, 2010).

À travers les écrits portants sur cette méthode, on constate que le rôle de l'enseignant-tuteur est considéré comme un élément fondamental au bon fonctionnement de la méthode (Albanese, 2004 ; Mete & Sari, 2008 ; Vierset, Bédard, & Foidart, 2009). Dans ce contexte,

il importe de prendre en compte que les enseignants ont des théories personnelles de l'apprentissage et de l'enseignement (Trébert & Filliettaz, 2017). Ces théories se situent sur un continuum qui va d'une vision transmissive des savoirs jusqu'à une vision de l'enseignement qui conçoit l'enseignant comme quelqu'un qui devrait faciliter les apprentissages des étudiants (Alexander, 2003 ; Barrows, 1992). Un tel contexte d'enseignement et d'apprentissage invite à considérer attentivement les conceptions des acteurs impliqués (Hockings, 2005).

La méthode de l'APP propose aux étudiants d'être actifs dans leur quête de sens du savoir. Elle les invite, à l'aide d'une situation problème et en petits groupes de 10 à 15 étudiants, à comprendre et à appliquer les savoirs. Deux séances de 60 à 90 minutes chacune, respectivement appelées « Aller » et « Retour » (Bédard & Bourget, 2016), permettent initialement de découvrir une situation problème professionnelle, de formuler des hypothèses explicatives, puis de valider ces hypothèses à l'aide des écrits sur la question. En principe, dans une démarche de type maïeutique, l'enseignant-tuteur accompagne les étudiants en créant des conditions de questionnement et d'explication, sans attentes spécifiques.

Dans l'esprit du modèle de l'université de service, les programmes d'APP invitent, de plus en plus, les étudiants à développer des compétences professionnelles pertinentes pour le milieu du travail ou la société. Mais force est de constater que les enseignants qui interviennent dans ces programmes sont, avant tout, reconnus pour leur expertise disciplinaire, plus cohérente avec le modèle de l'université libérale. Ce décalage, possible entre les visées de formation des programmes APP et l'expertise des enseignants-tuteurs, peut alors générer des tensions. En effet, ces enseignants pourront se retrouver en « porte-à-faux » dans un programme qui exigera d'eux d'intervenir pour favoriser l'apprentissage dans une perspective de transfert des acquis vers les milieux de pratique (Frenay & Bédard, 2006), alors qu'ils s'appuieront principalement sur une expertise disciplinaire.

De cette réalité particulière émerge une question : quel est le rapport aux savoirs (scientifiques et professionnels) des enseignants-tuteurs qui interviennent dans ces programmes ?

3. Cadre conceptuel

3.1. Rapport au savoir et conceptions

Le rapport au savoir est une « relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Laterrasse, 2002, p. 21). « Il n'est pas de savoir qui ne soit inscrit dans des *rapports au savoir*. Le savoir est construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme, et il est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission. […] Aussi, les rapports de savoir sont-ils, plus largement, des rapports sociaux. » (Charlot, 1997, p. 73). Pour Charlot (1999), le rapport au savoir « renvoie aussi […] au rapport aux situations dans

lesquelles on peut apprendre (et donc aussi aux personnes qui enseignent ou forment et à leurs méthodes) » (p. 21). Dans le contexte de l'APP, deux aspects s'accordent avec cette définition du rapport au savoir : (1) la fréquence élevée du travail en équipe accompagné de la présence d'un enseignant-tuteur, exemple dans l'APP et (2) l'utilisation d'une situation-problème qui resitue la valeur des savoirs dans une perspective professionnalisante.

Un chercheur du nom de William Perry s'est intéressé au développement intellectuel et éthique des jeunes adultes à l'université (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986). Au cœur de son modèle se trouve l'idée du rapport au savoir. Perry (1970, 1981) postule que chaque personne acquiert et interagit avec le savoir sur la base de ses schèmes interprétatifs ou conceptions. Ces dernières représentent la lunette qui va lui permettre de donner du sens aux expériences d'apprentissage qu'il rencontrera. Le modèle de Perry présente neuf positions que nous résumerons à trois stades. Le « stade préréflexif » correspond à une position qui situe le savoir dans une logique de vérité unique où le **dualisme** prédomine : il n'y a que le vrai et le faux. Pour l'étudiant, l'enseignant présente des vérités et le reste est faux (Perry, 1981). Dans cette position, un enseignement qui illustre différentes théories, parfois contradictoires, pour expliquer un phénomène, indispose l'étudiant. Celui-ci cherche de bonnes réponses aux questions qui lui sont posées. La résolution de problèmes est alors considérée comme une occasion d'apprendre la bonne solution. Le stade préreflexif s'apparente au premier des trois « processus épistémiques[27] » décrits par Charlot (1999), nommément « objectivation-dénomination ». Ici, « les savoirs sont décontextualisés, pensables en eux-mêmes, dans leur cohérence systématique et sans référence à des situations que l'on a vécues » (p. 27).

Au « stade quasi réflexif », la personne occupe une position **subjective** de la connaissance. Dans cette position, l'individu conçoit que chacun a le droit d'énoncer sa position, son opinion : le « je pense que… » occupe beaucoup l'espace des échanges et des conceptions. La présentation de problèmes en classe est alors perçue comme une occasion de trouver la réponse par soi-même. Les exposés sont considérés comme des moments permettant de déterminer quelle théorie est la bonne. L'étudiant est encouragé à émettre une opinion (Perry, 1970) ; c'est l'apparition de la « subjectivité ». À nouveau, il est possible de faire un lien avec l'un des processus épistémiques décrits par Charlot (1999), le deuxième, soit l'« imbrication du je dans la situation ». Pour l'étudiant, à travers ce processus épistémique, « le monde du savoir se confond avec le monde de la vie quotidienne et de l'action et que le sujet épistémique ne se distingue pas du sujet qui vit et agit dans le monde quotidien » (p. 28). Il importe d'ajouter que ce processus épistémique recoupe également deux caractéristiques du 3e stade de Perry : le processus réflexif et la contextualisation.

---

[27] Pour Charlot (1999), « Tout rapport au savoir présente toujours deux dimensions : identitaire et épistémique. » (p. 26) ; « la question épistémique est : apprendre c'est avoir une activité de quelle nature ? » (p. 27).

Le « stade réflexif » voit se développer le **relativisme** dans la façon de considérer le savoir. Ce relativisme est généralement de nature **contextuelle** (en fonction d'une situation, d'un moment). Ainsi, une réponse ne peut être vraie qu'à la lumière du contexte dans lequel elle est formulée ou située. L'étudiant considère alors le contexte comme un « cadre de référence », auquel il réfère pour donner du sens aux savoirs. Il postule que plusieurs interprétations d'un phénomène, d'un événement historique, voire d'une théorie, puissent être légitimes dépendamment des contextes (ou situations) dans lesquels ils sont mobilisés (Perry, 1981).

Pour Perry (1981, p. 102), lorsque des étudiants "*radically revise their notions of knowledge*", ils sont susceptibles de modifier leurs façons d'acquérir ces connaissances (études, écoute en classe, participation au travail en équipe). Bien qu'ayant un caractère évolutif, ces positions intellectuelles ne sont pas figées. Une fois un nouveau stade atteint, l'étudiant peut adopter une position précédente en fonction de sa perception de la situation. Ainsi, il importe de reconnaître qu'une personne peut mobiliser une variété de positions dans l'interprétation qu'elle fera de ses différentes expériences éducatives. Cependant, "*it is possible to identify a dominant form (or central tendency among the forms) in which the person is currently interpreting his experience*." (Perry, 1970, p. 3). Selon Charlot (1999), il en va de même pour le rapport au savoir : « tout individu entretient un certain type de rapport (dominant) avec le savoir » (p. 20).

Autant les travaux de Perry (1970, 1981) que ceux de Belenky et al. (1986) mettent en évidence l'importance de l'enseignant et de son rôle instrumental dans l'optique de favoriser le passage d'un stade à l'autre chez les étudiants. Les façons de considérer le savoir et d'apprendre doivent être mises au défi pour permettre le dépassement du stade où se situe l'étudiant. Mettre l'étudiant en position de conflits (sociocognitifs, par exemple) représente une façon de faire. Indépendamment, il importe de reconnaître que toute parole ou toute action posée par l'enseignant envers les étudiants, par exemple lors des interventions de l'enseignant-tuteur en situation d'APP (Silver & Wilkerson, 1991), "*expresses the examiner's (teacher's) conception of knowledge of his subject*" (Perry, 1970, p. 4). À l'instar de Trébert et Filliettaz (2017), nous pouvons ainsi conclure que dans l'acte d'accompagner, « le formateur n'est jamais neutre » (p. 43). Pour ces chercheurs, « l'observation de la conception en acte laisse entrevoir diverses facettes de son activité » (p. 44). Leurs recherches montrent que le formateur peut s'engager, d'une part dans une démarche de type transmissive (université libérale) et, d'autre part de type transmissif (université de service). Enfin, ils notent la présence de « tensions entre une posture de retrait et une posture de pointage en direction de savoirs constitués ».

Les conceptions, c'est-à-dire les postures mêmes de l'enseignant, vis-à-vis du savoir, deviennent alors capitales, vis-à-vis de l'apprentissage, car elles vont déterminer ses actions. À leur tour, ces actions sont susceptibles de favoriser, ou non, le développement d'une position intellectuelle cohérente chez les étudiants et en cohérence avec les attentes d'une formation professionnelle de type APP.

3.2. Posture épistémique

Dans le cadre de la présente recherche, nous considérons le terme « posture » comme faisant référence au développement d'une réflexion de nature épistémique, c'est-à-dire d'une réflexion qui concerne la nature de la connaissance et l'acte de connaître. Pour les enseignants, leur posture épistémique est initialement définie par leur ancrage disciplinaire ou professionnel. C'est de ce point d'ancrage qu'ils reconnaissent, avant tout, leur expertise, c'est-à-dire une expertise de contenu développée principalement lors de leurs études ou de leurs pratiques. En fonction de leur statut d'enseignants-tuteurs avec la méthode de l'APP, ils doivent créer un environnement d'apprentissage stimulant dans lequel les étudiants peuvent apprendre et développer leurs intérêts professionnels afin de devenir de plus en plus engagés dans le domaine choisi (Alexander, 2004). L'accompagnement et le soutien à offrir exigent parfois des enseignants-tuteurs qu'ils révisent leur statut d'« expert des savoirs objets » auprès des étudiants.

Afin de rendre compte de la tension qui peut émerger de cette double conception ou posture (maïeutique vs transmissive), le construit de « posture de tuteur » est mis en avant. Ce dernier est fondé sur l'articulation de deux concepts, celui de « posture professionnelle » (Lameul, 2008) et d'« épistémologie personnelle » (Hofer & Pintrich, 2002).

Le concept de « posture professionnelle » fait référence à la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. La posture professionnelle est façonnée alors par les conceptions des enseignants, orientée par leurs intentions et exerce une influence directrice et dynamique sur leurs actions, leur donnant sens et justification (Lameul, 2008). Elle correspond à la composante « cognitive » des pratiques d'enseignement. Une posture n'est toutefois pas fixe ou figée, comme il a été évoqué précédemment. Elle est la « perspective » qui domine et fonde, à un moment donné, la réflexion de l'enseignant sur sa pratique. Son évolution ou son adaptation est médiatisée par les réflexions pédagogiques, suscitées par les pratiques d'enseignement (Kennedy, 2004) qui sont, pour leur part, marquées par leur inscription dans un temps, un espace et un lieu particulier (McAlpine, Weston, Berthiaume, & Fairbank-Roch, 2006). La posture reflète également le niveau de réflexion de l'enseignant sur les différentes dimensions liées à l'enseignement et à l'apprentissage. Le concept de « posture professionnelle » va ainsi de pair avec une conception des pratiques d'enseignement considérées comme intentionnelles, reposant sur des résultats planifiés (McAlpine & Weston, 2000 ; McAlpine et al., 2006).

Les travaux du domaine de l'épistémologie personnelle permettent également de circonscrire le concept de posture du tuteur. En effet, au-delà de l'acquisition de connaissances, l'APP vise également à soutenir et guider les étudiants dans une réflexion sur la nature des connaissances et sur leurs usages. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant-tuteur devient alors celui de susciter, chez les étudiants, un engagement épistémique (Sandoval & Reiser, 2004), en particulier dans la perspective de ses ancrages professionnels.

À la lumière des éléments issus du contexte et du cadre conceptuel, nous formulons la question de recherche suivante : quelle est la nature des conceptions et des interventions des enseignants du supérieur qui interviennent dans des programmes professionnalisants où est implanté l'APP au premier cycle d'études ?

4. Méthodologie

Nous présentons ici brièvement les participants à la recherche, la démarche et l'instrument de collecte de données, de même que le traitement et l'analyse des données recueillies.

4.1. Participants

Les participants sont des enseignants qui interviennent dans trois programmes de formation de premier cycle à l'Université de Sherbrooke : le prédoctorat en médecine (1e cycle), le baccalauréat en génie électrique et le baccalauréat en génie informatique (1e cycle). Aux fins du présent document, les enseignants, issus des deux programmes de génie, ont été regroupés. Un échantillon de vingt participants (n = 20 : 12 de la faculté de médecine et des sciences de la santé (FMSS) et 8 de la faculté de génie) se sont portés volontaires. De ce nombre, la majorité des participants à cette recherche ont une expérience d'enseignement comme enseignant-tuteur de plus de 5 années. Conséquemment, ils considèrent bien connaître et comprendre le programme dans lequel ils interviennent, de même que la méthode d'APP telle qu'elle est mise en place dans leur programme respectif.

4.2. Démarche

La collecte de données, permettant d'avoir accès aux conceptions des enseignants-tuteurs, a été réalisée au moyen d'entretiens individuels semi-dirigés d'une durée moyenne d'une heure. Le protocole d'entretien a été articulé autour (1) du rapport au savoir des enseignants et (2) de leur posture épistémique. Il importe de mentionner que le protocole d'entretien a été testé au préalable auprès d'un échantillon de cinq enseignants-tuteurs (trois provenant du programme de médecine et deux des programmes de génie). Les entretiens ont été suivis d'observations faites lors de séances d'APP (Aller et Retour). Ces données ne seront, cependant, pas présentées et analysées dans le présent document.

4.3. Analyse des données

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse quantitative et d'une analyse qualitative thématique. Ainsi, les données, issues des entretiens, ont été transcrites et colligées thématiquement sous format électronique. L'identification de concepts clés, en lien avec le

rapport au savoir et la posture épistémique des enseignants, a ainsi pu être faite. L'analyse qualitative a été effectuée en conformité avec les modalités proposées à cet égard par Miles et Huberman (2003). Conséquemment, les données brutes ont été compilées, puis découpées en unités de sens afin de former des catégories larges, mais souples. Cette catégorisation des informations recueillies sur base des entretiens nous a permis de dégager des unités de sens qui représentent le matériau à partir duquel a été faite l'interprétation des résultats. C'est principalement à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives *In Vivo* que ce travail a été effectué.

5. Résultats et interprétation

Afin de faciliter la compréhension du lecteur, nous avons choisi de présenter les résultats en distinguant le programme où interviennent les enseignants-tuteurs, soit médecine ou génie. En effet, considérant les différences entre les programmes, notamment en ce qui concerne les rôles des enseignants-tuteurs, cette façon de procéder nous a semblé la plus pertinente et appropriée. Néanmoins, les résultats seront tout de même présentés dans une perspective comparative et mixte.

5.1. Rapport au savoir et conceptions

Dans la figure 1 et 2, nous présentons le résultat des analyses effectuées sur les données, issues des entrevues semi-dirigées, elles-mêmes réalisées auprès des enseignants-tuteurs de médecine et de génie. Ce faisant, nous souhaitions démontrer le rapport au savoir de ces enseignants-tuteurs, et ce en fonction du fait qu'elle revêt un caractère « Majeur » (dominant) (Charlot, 1999 ; Perry, 1970) ou « Mineur ». De plus, le choix de présenter une posture majeure et une posture mineure découle également des propos des participants. En effet, 75 % d'entre eux mentionnent adopter deux rapports au savoir lors de leurs interventions à titre d'enseignant-tuteur.

Comme il est possible de le constater dans la figure 1, la grande majorité des participants adoptent une position relativiste dominante lors des séances d'APP : 9 sur 12 en médecine et 6 sur 8 en génie. Cette posture est concordante avec les visées de l'APP, et ce autant d'un point de vue pédagogique que professionnel. En effet, l'utilisation de situations problèmes illustratives de la réalité professionnelle comme levier d'apprentissage des connaissances formelles vise, entre autres, à ancrer les connaissances dans une perspective relativiste, c'est-à-dire où le contexte est déterminant pour permettre d'établir la valeur des savoirs à mobiliser. Il importe cependant de noter que les résultats révèlent que deux enseignants-tuteurs de médecine (17 %) et un de génie (13 %) présentent une position dominante dualiste. Cette position est susceptible de favoriser des interventions de nature transmissive, ce qui est en porte-à-faux avec les visées de l'APP.

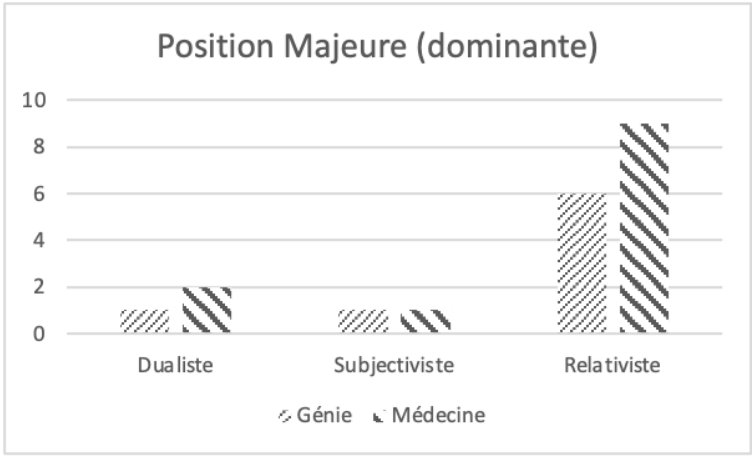


Figure 1. Position majeure (dominante) des enseignants-tuteurs des programmes de 1e cycle en médecine et en génie révélée lors des entrevues semi-dirigées

La position mineure adoptée par certains enseignants-tuteurs est présentée à la figure 2. En effet, tous les enseignants-tuteurs ne démontrent pas avoir une 2e position. C'est le cas de 6 enseignants-tuteurs en médecine (50 %) et de 6 enseignants-tuteurs en génie (75 %). Il est intéressant de constater qu'en génie, c'est la position dualiste qui est la plus fréquente (n = 4), alors que c'est la position subjectiviste qui caractérise davantage les enseignants-tuteurs en médecine (n = 3).

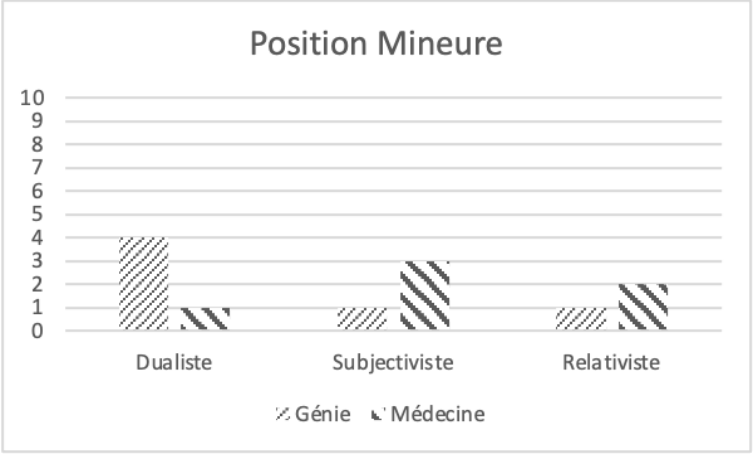


Figure 2. Position mineure des enseignants-tuteurs des programmes de 1e cycle en médecine et en génie révélée lors des entrevues semi-dirigées

Pour comprendre ces résultats, il importe de savoir que, dans le contexte des formations en génie, l'enseignant-tuteur occupe un rôle plus central qu'en formation médicale. En effet, l'enseignant-tuteur en génie agit à titre d'animateur des séances d'APP, alors que ce rôle est dévolu à un étudiant dans les groupes d'APP en médecine. De plus, en génie, les étudiants sont invités à produire des « solutions » aux situations problèmes présentées. Au programme prédoctoral en médecine, la méthode de l'APP invite, avant tout, les étudiants à comprendre et à situer les savoirs. Comme le présente le participant M4 (M = médecine) : « Parce que dans notre APP, on n'est pas nécessairement en mode résolution de problèmes ; on est encore en apprentissage par problèmes ». Dans la formation médicale, une distinction claire est faite entre l'APP et l'ARP (Apprentissage à la résolution de problèmes). La première méthode vise, avant tout, la compréhension des connaissances de nature pathophysiologique et la seconde vise l'apprentissage d'une méthode rigoureuse de collecte et d'interprétation des données auprès du patient (l'anamnèse). L'essentiel du cursus de formation en médecine utilise l'APP comme moyen d'apprentissage et d'enseignement (12 unités sur 13). C'est seulement au cours de la dernière unité du programme, avant les stages cliniques, que l'ARP est proposé aux étudiants, entre autres, pour favoriser l'intégration des savoirs.

Le choix d'orienter les séances d'APP sur la résolution de problèmes semble favoriser le développement d'une 2e position chez les enseignants-tuteurs de génie, et ce, majoritairement, dualiste. Cette position dualiste de « replis » serait-elle indicative qu'en génie, même si les problèmes présentés sont complexes et mal définis, les savoirs à mobiliser pour les résoudre sont, eux, précis et finis ? Ainsi, lorsqu'il est question de ces savoirs objet « décontextualisables », certains enseignants-tuteurs pourraient être susceptibles de reprendre le chapeau d'expert disciplinaire et, ce faisant, de référer aux savoirs dans une perspective dualiste. En plus, de faire des interventions de nature plus transmissives.

5.2. Postures épistémiques

Qualitativement, il importe de noter ce qui semble « justifier » ce doublé postural. Comme il a été mentionné précédemment, pour la majorité des enseignants-tuteurs en génie et en médecine, une distinction importante est faite quant à leur statut durant les séances d'APP. La position relativiste dominante est perçue comme rattachée à leur rôle de professionnel (Lameul, 2008), alors que la position dualiste est associée à leur rôle d'expert d'un savoir scientifique (Alexander, 2004), comme le mentionnent les participants G3, G4 (G = génie), M4 et M5.

> Il y a aussi l'idée que la plupart des problèmes qu'on adresse, il n'y a pas une solution unique. Il y en a plein. Il y en a qui sont plus optimales que d'autres. Ça dépend du contexte (G3).

> Ben oui, jusqu'à un certain point. C'est sûr que tu sais, il y a… il y a des choses qui sont plus ou moins discutables, là, des… des choses de base, là. Si on fait des mathématiques 2 + 2, c'est = 4, là, mais tu sais, aussitôt qu'on va dans quelque chose de complexe, il y a toujours plusieurs solutions. Puis moi, je trouve ça vraiment important de… d'aller au fond de ça, là. Si je corrige des examens puis que c'est pas la bonne réponse, je vais essayer de voir tu sais, qu'est-ce qu'il s'est passé, puis… Parce que des fois, il y a peut-être une autre bonne réponse, puis…
> Tu sais, dans notre métier, c'est des problèmes complexes, fait que c'est pas vrai que la solution est claire et nette et unique, ça peut dépendre du contexte (G4).

> Parce que dans les sciences, normalement on est censé avoir des réponses précises, donc… Je pense que ça dépend du domaine d'application.
> Je suis d'accord que vous avez de choses très nuancées, mais… mais quand c'est nuancé, ben on utilise des… on utilise des statistiques pour dire justement que… pour essayer d'avoir une vérité relative.
> Ce serait plus en médecine comme une… la vérité est relative? Relative, oui. Ceci dit, dans la phrase, ils parlent de contexte : c'est sûr que… c'est sûr que le contexte a toujours un rôle ! (M4).

> Bien moi je ne crois pas dans le relativisme absolu, là. Il y a des choses qui sont vraies, puis il y a des choses qui sont pas vraies, pis à un moment donné, je pense qu'il faut savoir le dire, tu sais ?
> Les aspects scientifiques en tant que tels sont invariables. Je veux dire, ce qu'on enseigne à nos étudiants, c'est comme : c'est vrai tout le temps.
> Maintenant après ça, au niveau des conduites à tenir, pour qu'est-ce qui est de l'aspect plus du professionnalisme et tout ça, bien on s'entend aussi que : il faut adapter nos conduites, nos attitudes thérapeutiques au contexte général de… du patient (M5).

Il apparaît clairement qu'une tension est présente chez les enseignants-tuteurs rencontrés. Comme il a été évoqué précédemment, l'adoption d'une posture professionnelle peut être perçue comme en porte-à-faux avec sa posture d'expert de contenu. D'autant que les attentes des étudiants, nourris par la nature des mesures d'évaluations qu'ils doivent réaliser, peuvent, parfois, venir renforcer ses interventions en tant qu'expert disciplinaire présentant une position dualiste.

La posture professionnelle des enseignants-tuteurs qui interviennent dans les programmes APP vient interroger leur épistémologie personnelle. En effet, les entretiens illustrent la présence d'une « triple expertise » liée : (1) à la discipline, (2) à la nature de la situation problème traitée dans une séance d'APP donnée et (3) au rôle de tuteur en APP.

> Un tuteur expert, j'imagine que c'est un tuteur, dans un APP, qui est dans son domaine d'expertise.
> Oui. Ça peut vouloir dire aussi ça, plus beaucoup d'expérience dans… dans une autre APP. Donc là, il est expert dans le… dans l'approche APP, puis il est expert dans son domaine, dans le sujet de l'APP (G1).

> Le tuteur, ben c'est… c'est quelqu'un qui est capable de… d'émettre des avis, j'allais dire pertinents sur les contenus, là.
> C'est un tuteur qui donc, qui a […] des aptitudes, ben des compétences pour être un tuteur et qui en plus a l'expertise dans le domaine (G2).

> Ça, c'est pas moi qui l'ai dit, mais on enseigne toujours la même matière, peu importe le cycle de cours qu'on a. … ça prend des profs, des praticiens avec passablement d'expérience pour…, pour réussir à aller en chercher, de la matière qui est pas notre matière de base, puis l'intégrer dans notre APP, là.
> Ben non, je pense que c'est tous les profs qui sont capables de le faire, mais c'est pas tous les profs qui veulent le faire (G5).

> Encore là c'est ça : c'est qu'on a nos réunions tuteurs dans ce cas-là et on va soulever la question au groupe pour savoir, pour que tout le monde s'oriente dans le même sens.
> Habituellement il y a toujours des experts et on va se baser sur le consensus des experts pour dire : « Ben ça va être ça qu'on va dire aux étudiants », compte tenu de leur niveau d'apprentissage aussi.
> Donc c'est sûr que si t'arrives avec des étudiants qui sont rendus en train de faire leur résidence, ben eux vont devoir être capables de mitiger beaucoup plus, mais l'étudiant en deuxième, on veut que : non, ce qui est reconnu actuellement, le consensus international, c'est ça, pis c'est ça qu'on veut qu'il apprenne (M12).

Comment, dans ce contexte, susciter, chez les étudiants, un engagement épistémique (Sandoval & Reiser, 2004) qui conjugue la réalité professionnelle au développement de l'expertise disciplinaire ?

6. Discussion

La question de recherche qui guidait ce travail était : quelle est la nature des conceptions et des interventions des enseignants du supérieur qui interviennent dans des programmes professionnalisants où est implanté l'APP au premier cycle d'études ? Le portrait que les données révèlent est le témoin de l'héritage du développement des universités à travers le temps, tout comme ses plus récents développements.

6.1. Perspectives pédagogiques

Dans une perspective pédagogique, à la lumière des données présentées par notre recherche, il semble bien que l'enseignant universitaire du XXI^{e} siècle doive tout autant prendre conscience de sa situation, de ses racines et des exigences du contexte universitaire, dans lequel il évolue aujourd'hui (Crespo, 2003 ; Shavinina, 2005), qui favorise un engagement plus important des étudiants (Chi & Wylie, 2014). Sans parler de « déterminisme pédagogique », il apparaît clairement que l'héritage du modèle pédagogique issu de

l'université libérale, comme de l'université de recherche, est encore présent dans l'espace universitaire de ce début de siècle.

Les travaux de Trébert et Filliettaz (2017) nous aident à situer les conceptions de l'acte d'accompagner qui ressortent des données. Certains enseignants-tuteurs, à l'aide de la situation problème, en cherchant à faire émerger les connaissances chez les participants, sans attente particulière, sont plutôt maïeutiques. D'autres perçoivent encore leur rôle comme celui qui doit valider les propos et hypothèses des étudiants. Ce faisant, les commentaires de ces enseignants-tuteurs illustrent un glissement vers une position plus transmissive. C'est une façon d'intervenir qui n'est pas cohérente avec les principes de l'APP (Barrows, 1992 ; Bédard & Bourget, 2016).

6.2. Perspectives disciplinaire et professionnelle

Les enseignants-tuteurs, dans un contexte d'apprentissage par problèmes (APP), doivent apprendre à naviguer dans un paysage changeant et évolutif. Leur rapport au savoir lors des séances d'APP est, non seulement, illustratif des caractéristiques de cette méthode pédagogique (Albanese, 2004 ; Mete & Sari, 2008), mais aussi de leur histoire académique (Charlot, 1999). Ainsi, ce qui pousse un enseignant-tuteur, formé à la méthode de l'APP, à intervenir d'une telle façon ou d'une autre ne s'explique pas principalement par ces « habitus » (Bourdieu, 1984). Pour Charlot (1999, p. 18), les « dispositions psychiques socialement construites par conditionnements et intériorisation du social » que sont les habitus, mettent de côté la singularité et l'historique qui définissent l'individu. Comme il a été évoqué précédemment, la voie par laquelle les enseignants sont devenus des tuteurs en APP est celle de l'expertise disciplinaire. C'est cette histoire disciplinaire qui, a priori, les définit. Au cœur de ce parcours, on retrouve le savoir, que nous pourrions qualifier de « savoir identitaire ». Ce sont ces références à soi, en tant qu'expert, qui peuvent être ébranlées par la posture épistémique professionnelle mise en avant par l'APP, entre autres, à travers le contenu des situations problèmes.

L'APP, comme d'autres méthodes pédagogiques et curriculaires centrées sur l'étudiant, est venue bousculer l'idée reçue que l'enseignant est, avant tout, un expert de contenu ou un expert disciplinaire. Pourtant, il semble bien que cette conception qualifie la posture de tuteur de la grande majorité des enseignants. Le rapport au savoir des enseignants vis-à-vis des connaissances disciplinaires, alors qu'il peut être stable et « non contesté » dans un contexte d'enseignement magistral, est perturbé par cette méthode. L'APP ouvre la porte de la réalité professionnelle aux étudiants et exige des enseignants qu'ils acquièrent une expertise en tant que tuteur, qu'accompagnateur de l'apprentissage des étudiants. Clairement, la conjugaison de ces trois « zones d'expertise » ne se fait pas sans questionnement, voire sans tension. Il importe alors de continuer à documenter le travail des enseignants dans le contexte universitaire. Les données, issues de ces recherches, permettront non seulement de

mieux comprendre la réalité pédagogique des enseignants, mais aussi de guider les outils de formation qui leur sont proposés.

6.3. Tensions

Différentes zones de tension apparaissent dans les propos des enseignants-tuteurs : postures pédagogiques, perspectives disciplinaire et professionnelle, rapport au savoir, zones d'expertise. Du côté des étudiants, dans le supérieur, la trajectoire de changement qu'implique le passage d'une image de soi en tant qu'« expert apprenant » vers celle d'un « professionnel en devenir » est vraisemblablement jalonnée de tensions. Cette description est vraisemblablement illustrative de l'histoire vécue par la majorité des enseignants-tuteurs rencontrés. Ces tensions résultent possiblement d'une lecture inadéquate de la réalité d'action.

En effet, une position dominante (majeure) réflexive (relativiste) n'a pas à s'opposer à un rapport à une position mineure préréflexive (dualiste). Pas plus qu'une perspective disciplinaire à une perspective professionnelle ou une approche pédagogique de type maïeutique à une approche transmissive. Ces zones de tension perçue pourraient être revisitées dans une perspective de complémentarité, plutôt que d'opposition (Trébert & Filliettaz, 2017). Chacun de ces « extrêmes » ou de ces « opposés » peut devenir un levier stratégique s'il est mobilisé pour les bonnes raisons et dans les bons contextes. Qui plus est, les traces laissées par ces tensions sont source d'apprentissage. Elles peuvent permettre de développer des stratégies d'action, comme l'alternance entre les postures pédagogiques, à titre d'exemple. À travers une perspective réflexive, l'enseignant-tuteur peut générer des apprentissages significatifs pour lui permettre de tirer profit de ces tensions.

Dialogue conclusif

Jean-Marie De Ketele, Elsa Chachkine, Mariane Frenay & France Merhan

Pour clore cet ouvrage, les coordinatrices se sont entretenues avec Jean-Marie De Ketele, un des évaluateurs et relecteurs des chapitres. L'objectif de cet entretien est d'offrir une relecture des textes et une possible réinterprétation, en les réinterrogeant sur leur contribution à l'apprentissage en alternance, ou en les mettant en perspective avec des concepts tels que la professionnalité émergente ou le développement professionnel de l'ensemble des acteurs de la formation.

Ce dialogue conclusif entre Jean-Marie De Ketele et les coordinatrices de l'ouvrage, organisé en visioconférence en raison de la pandémie, a été enregistré, transcrit puis sensiblement écourté pour ne garder que les échanges les plus pertinents pour la clôture de l'ouvrage.

Elsa Chachkine (EC) : On le sait et les contributions de l'ouvrage le mettent particulièrement en évidence, l'alternance n'est plus traitée selon une confrontation dialectique théorie pratique ou situation de formation et situation de travail, mais plutôt comme la recherche de temps de dialogue entre différents espaces-temps de formation. Comment vois-tu cette évolution de l'alternance ?

Jean-Marie De Ketele (JMDK) : Je pense que la dimension espace-temps est tout à fait importante dans l'alternance. La dimension espace, pour moi, c'est l'environnement et la perception de l'environnement. Il peut y avoir plusieurs environnements. Il peut y avoir apparemment le même environnement, mais dont la perception est différente. C'est là que, pour moi, la théorie de l'opportunité, quelque peu revue depuis ses créateurs, me semble terriblement importante. Et pour le temps, ce qui me paraît tout à fait indispensable, c'est le lien avec les transformations de l'identité professionnelle, les transformations sur le plan du développement personnel que France Merhan, Anne Jorro, d'autres et moi-même appelons la professionnalité émergente. Cette professionnalité émergente, elle ne commence pas seulement avec le stage, elle commence avant et se poursuit, une symphonie éternellement inachevée.

JMDK : Ce qui me semble très important, ce sont les interactions entre l'environnement et les différents moments de développement professionnel et donc de l'alternance. Et je ne me contente pas personnellement, dans la théorie de l'opportunité, de faire la différence

entre guidances directe et indirecte, que vous citez à plusieurs reprises d'ailleurs dans l'ouvrage. Pour moi, ce qui est le plus important, c'est le mouvement entre le fait que les opportunités existent ou n'existent pas à un moment donné dans l'environnement, que les formateurs identifient ces opportunités ou en introduisent dans l'environnement, si besoin.

Mariane Frenay (MF) : Si tu le permets Jean-Marie, j'aimerais appuyer tes dires. En effet, comme tu le dis justement, on peut bien sûr construire explicitement des moments de formation pour offrir ces opportunités. Mais, plusieurs de nos chapitres, montrent également, comme tu le soulignes, l'enjeu pour le formateur de distiller ces opportunités dans l'environnement ou de les donner à voir au stagiaire. Je vois notamment, dans le chapitre de Loïse Jeannin et de Cécilia Brassier-Rodrigues la manière dont les modalités d'évaluation de l'apprentissage peuvent contribuer au développement de compétences des étudiants (autoévaluation, évaluation de blogs) ou encore, dans le chapitre d'Elsa Chachkine et d'Anne Jorro, l'encouragement à développer un portfolio doctoral pour permettre aux doctorants l'identification des processus d'apprentissage qu'ils vivent dans les différents lieux de savoir. Cela peut être des lieux d'échanges avec des non-chercheurs sur leur objet de recherche, liés au réseau personnel, professionnel ou au terrain de recherche. Ces lieux sont fréquemment mentionnés et jugés importants par les doctorants.

Autre exemple, Loredana Albini, Livia Cadei et Domenico Simeone dans leur chapitre font le pari (réussi), que le processus biographique mis en place dans la formation des éducateurs en alternance ainsi que dans un but de recherche incite ces derniers à « retrouver l'énergie, la confiance qui pousse à repartir – et cela grâce à un parcours de réflexion personnelle, au soutien et à la reconnaissance des collaborateurs », comme le pointe le verbatim d'un éducateur.

JMDK : Oui, et j'en viens au deuxième temps qui est que le stagiaire, qu'il soit à l'institut de formation ou en milieu professionnel, perçoive qu'il y a des opportunités d'apprentissage dans l'environnement. Or, beaucoup de stagiaires n'ont pas été habitués à identifier ces opportunités. Le rôle du formateur, de l'accompagnateur est d'aider à la perception des opportunités dans notre environnement. Ce deuxième temps est déjà très formateur. Le troisième temps est que ces opportunités perçues, le soient comme ayant une valeur pour apprendre. À nouveau, je ne suis pas sûr que tous les stagiaires soient à même de percevoir la valeur des opportunités qui sont présentes dans l'environnement. Le rôle des autres acteurs (formateurs, superviseur, autres stagiaires) est d'aider dans ce processus de prise en considération de la valeur de ces opportunités. Et le quatrième temps, c'est l'accessibilité et la mobilisation de ces opportunités, qui peuvent être perçues comme difficilement accessibles. On progresse donc depuis la présence d'opportunités, à leur identification puis leur perception de la valeur pour apprendre, et finalement à leur mobilisation. Et enfin, une chose très importante, en lien avec un concept qui court dans votre ouvrage, c'est la reconnaissance des effets de la mobilisation de ces opportunités, la perception propre que la mobilisation de l'opportunité saisie a porté des fruits. Mais, dans certains cas, le stagiaire ne perçoit pas nécessairement que la mobilisation de cette opportunité a porté ses fruits et c'est au formateur ou à l'accompagnateur de l'y aider. Cette progression-là me semble tout

à fait fondamentale si l'on veut apprendre en milieu de travail ou dans le cadre plus classique des cours.

MF : Ces différents temps que tu mets en évidence Jean-Marie sont fondamentaux. Ils démontrent d'une part, toute l'importance de la fonction tutorale et d'autre part, le rôle des facteurs personnels qui contribuent à la disposition à apprendre des stagiaires et par là, à la construction de leur professionnalité.

Ainsi, la fonction tutorale contribue, comme tu le mentionnes, à aider le stagiaire à identifier les opportunités dans l'environnement et à en saisir la valeur. J'ajouterais, en me référant au chapitre de France Merhan et aux entretiens qu'elle a menés, que cette fonction tutorale est également essentielle pour aider à créer une « sécurité psychologique » qui rend possible cet engagement et cet apprentissage au travail. Dans le contexte de l'alternance, l'accompagnement du stagiaire dans son développement professionnel constitue une autre facette encore de cette fonction tutorale. Ainsi, l'exemple d'Hélène que mentionne France, pointe à quel point les nombreuses pistes de questionnement et de réflexion mises à disposition dans le cadre du séminaire lui ont permis de prendre du recul sur certains aspects de son développement professionnel et ainsi, de conscientiser ses apprentissages. Il met également en évidence le rôle conjoint des différents acteurs qui peuvent exercer cette fonction tutorale (formateur, tuteur, praticien-formateur…).

Si des opportunités peuvent ainsi être offertes par l'environnement de travail ou de formation, encore faut-il que les stagiaires s'en saisissent ! Là aussi, le texte de France apporte un éclairage théorique et empirique important sur la mobilisation essentielle, par les stagiaires, de leurs ressources internes sans lesquelles ils ne pourraient participer et s'engager de manière constructive dans la situation de travail. Sans une attitude qualifiée de proactive (par un stagiaire), aucune porte ne se serait ouverte ou entr'ouverte pour lui permettre de développer ses projets. Cette capacité à mobiliser leur pouvoir d'agir et à mobiliser leurs compétences et gestes professionnels renvoie à la construction de leur professionnalité. C'est également illustré dans le chapitre que j'ai coécrit avec Pascale Wouters et Nathalie Kruyts, quand dans une de nos études de cas, une enseignante universitaire fait référence au fait que, lors de rencontres au départ fortuites (dans les couloirs, autour de la tasse de café), ils ont échangé entre collègues face à une situation insatisfaisante. Collectivement, ils ont alors décidé à un moment d'organiser entre eux une réunion pour sortir de l'impasse. On voit là toute l'importance de mobiliser ce pouvoir d'agir.

France Merhan (FM) : Ce que je comprends Jean-Marie, au travers de ce que tu dis et des différentes contributions auxquelles fait référence Mariane, c'est l'importance du rôle des tuteurs d'entreprises, des référents professionnels, des formateurs en institutions de formation. Il s'agit pour eux d'être capables d'analyser très finement les situations de travail en essayant de voir non seulement si ces situations de travail offrent de réelles opportunités d'apprentissage mais aussi de les rendre effectivement accessibles pour les apprenants. Il s'agit aussi de prendre en compte les seuils par lesquels les apprenants font l'expérience de transformation d'eux-mêmes, de leur vision du monde, de leurs rapports à

autrui, de la mise en synergie de pôles de formation différents pour les alternants. Il y en a qui sont vraiment mobilisés par un projet professionnel et d'autres par un projet d'étude. Ils développent aussi des stratégies d'apprentissage qui peuvent être différentes, contradictoires entre elles. Ils naviguent, en effet, entre des savoirs de nature différente : premièrement, des savoirs reconnus comme vrais et pertinents, et prescrits via des orientations officielles, voire via des réformes. Ces savoirs déterminent des programmes et des formes d'intervention éducatives (cf. La contribution de Laurent Veillard, par exemple), deuxièmement des savoirs issus de la recherche et des organisations spécialisées dans l'objectivation des professions et de leurs composantes, des savoirs issus d'experts d'une profession qui sont retraduits dans des référentiels et troisièmement, des savoirs expérientiels acquis dans les contingences et les régularités des situations de travail, des savoirs parfois non formulables, relevant de l'insu et des compétences-en-actes. Tous ces savoirs mis en circulation en contexte d'alternance relèvent de sphères diverses et oscillent entre collusion, complémentarité, tension, conflits. Et il me semble que le problème, du côté du formateur, c'est également de savoir réguler ces tensions cognitives, épistémiques, affectives que peuvent éprouver les alternants dans le contexte d'apprentissage par alternance. Accompagner cela nécessite beaucoup d'engagement du côté des formateurs. Ce n'est pas une sinécure que de faire de l'alternance... Et au regard des mutations induites par les reconfigurations des conceptions, pratiques et modes organisationnels du travail, c'est un sacré défi. En même temps, il s'agit d'une responsabilité partagée par trois types d'acteurs : les personnes en formation, les tuteurs et les formateurs des institutions de formation comme le mettent à jour la plupart des contributions de cet ouvrage.

Pour ma part, je constate que de nouvelles pratiques professionnelles obligent à repenser les dispositifs de formation par alternance. À ton avis, comment pourraient être repensés les dispositifs de formation par alternance au regard justement des mutations technologiques, culturelles, sociales actuelles ?

JMDK : Je vois deux pistes importantes.

En réponse à ta première réflexion portant sur la nécessaire mise en synergie de pôles de formation différents en contexte d'alternance, nous sommes dans un triangle qui fonctionne mal dans beaucoup de cas.

Nous avons l'étudiant en stage, le formateur académique et le superviseur, entouré éventuellement d'autres personnes. Et j'ai l'impression que ce triangle ne fonctionne que comme une somme de binômes : le binôme étudiant et son formateur, le binôme étudiant et superviseur ; à certains moments relativement rares, le binôme formateur superviseur. Et dans le binôme formateur superviseur, de part mon expérience et pour avoir lu des rapports empiriques, la posture du formateur est souvent perçue par le superviseur, comme le sachant par rapport à l'agissant, ce qui complique encore les choses. Et je pense que les dispositifs qui ne parviendront pas à vraiment trianguler la chose sont condamnés à avoir relativement peu d'efficacité.

MF : Si tu le permets Jean-Marie, avant de venir à ta deuxième piste, je voudrais illustrer, à partir de deux chapitres de notre ouvrage, cette difficulté que tu pointes de faire fonctionner le triangle stagiaire, formateur académique et superviseur de terrain.

Ainsi, Laurent Vieillard, conclut son chapitre en indiquant à quel point « chaque contexte formatif semble poursuivre ses modalités et modes de fonctionnement propres ». Il retient en effet de l'analyse de ses entretiens à quel point il manque parfois d'une stratégie didactique concertée dans la formation (à la littératie professionnelle dans son cas) entre les opérateurs de formation (au sein même des établissements de formation professionnelle, entre les enseignants de disciplines générales ou de disciplines professionnelles) et avec les lieux de stages, qui ne voient pas toujours la pertinence de la littératie professionnelle (« Ils ne sont pas là pour écrire, mais pour sortir des heures de main d'œuvre »). Ceci peut alors avoir un effet démobilisateur chez certains élèves lors du retour dans l'atelier école, qui se demandent alors à quoi bon s'embêter à lire de la documentation technique, si on peut s'en passer dans la pratique en milieu professionnel.

Dans un autre domaine, celui de la formation des enseignants, Annie Malo, pointe également que les relations dyadiques dans ce triangle ne sont pas toutes optimales et que des désaccords peuvent surgir dans certaines dyades. Ils peuvent alors se répercuter auprès des stagiaires qui éprouvent de la difficulté à satisfaire les attentes, parfois contradictoires, des enseignantes associées et du superviseur de stage.

FM : Oui, on peut observer cela en effet... et alors l'acteur décisif de l'alternance, c'est justement l'alternant qui porte la charge quasi exclusive de sa formation, ce qui peut conduire à vivre des discontinuités susceptibles de générer des tensions qui peuvent ou non constituer des opportunités d'apprentissage, je dirais... selon qu'il y ait ou non une reprise de l'expérience vécue.

JMDK : Oui et par rapport à ta question de tout à l'heure, France, portant sur des dispositifs qui pourraient être repensés au regard des mutations actuelles, je dirais que la formation initiale pourrait intégrer l'alternance beaucoup plus tôt, me semble-t-il. Et le premier mouvement que j'aurais tendance à promouvoir, ce serait d'abord d'apprendre à des étudiants comment décrire une étude de cas observée, comment rédiger une étude de cas, ce qui veut dire mettre très vite l'étudiant en situation professionnelle, avec comme tâche d'en rédiger une et donc de donner une méthodologie de l'étude de cas. Ceci m'a été conforté par une pratique de l'Université de Gand, dans la formation en médecine : les 15 premiers jours, des étudiants en première année de médecine font des enquêtes épidémiologiques dans les quartiers entourant l'université. On leur donne évidemment une méthodologie pour pouvoir les faire. Ensuite, il s'agit d'analyser ces études de cas et de construire le contenu des cours, la progression des contenus des cours à partir de l'analyse de ces études de cas. C'est dans ce sens-là que je verrais une réforme de la formation où le développement professionnel est beaucoup plus intégré dès le début de la formation initiale. Cette pratique fait justement référence à l'approche de l'apprentissage par problèmes, développée dans le chapitre de Denis Bédard, par laquelle les formateurs universitaires partent d'emblée de situations réelles

pour construire le curriculum. Denis Bédard discute toute l'importance dans les formations à visées professionnalisantes de ce type d'approche et du rôle crucial dévolu à l'enseignant qui prend alors le rôle de tuteur pour accompagner l'apprentissage des étudiants, eux-mêmes invités à être actifs afin de s'approprier les savoirs.

JMDK : Je fais le lien avec ce que disait France tout à l'heure à propos des savoirs en circulation en contexte d'alternance. Il y a deux grands types de référentiels, le référentiel prescrit et le référentiel agissant, qui peut être très différent du référentiel prescrit. Il me semble que les premières études de cas seraient de mettre en évidence que, dans la pratique vécue, il y a des référentiels agissants, pour ensuite faire le lien entre référentiel prescrit et référentiel agissant, quitte à modifier les référentiels prescrits parce que les référentiels prescrits viennent d'une réflexion très distanciée. On sait très bien que beaucoup des cours que l'on croyait vraiment indispensables, ne le sont pas toujours autant que cela, et ils le sont d'autant moins qu'ils ne sont pas mobilisés. Ce même phénomène existe dans des situations tout à fait différentes comme la formation d'enseignants.

FM : En effet, en situation de travail, il s'agit du côté des apprenants de ne pas en rester, par exemple, à un positionnement de stagiaire mais de se faire une place en prenant de l'initiative afin de répondre aux exigences d'une situation professionnelle. Les exigences du travail reviennent d'ailleurs moins à intérioriser un système figé de prescriptions qu'à mobiliser adéquatement les ressources permettant de conduire une activité de manière réflexive comme on le voit dans les verbatim de certaines contributions où les auteurs ont questionné les apprenants sur leur vécu de stage. La littérature existante sur la pédagogie de l'alternance met souvent en évidence d'ailleurs qu'elle consiste à révéler les écarts entre le prescrit et le réel ou entre les savoirs académiques et professionnels pour les prendre comme des potentialités d'apprentissage.

EC : En fait ici, tu soulèves ici toute une série de questions pédagogiques, didactiques, mais aussi épistémologiques, qui sont loin d'être résolues, comme, par exemple, comment transformer l'expérience en apprentissage ? Comment transformer la connaissance vécue par les alternants en savoirs conscients ou plus explicites ? Enfin, quelque chose qui est très difficile à mettre en œuvre, comment élucider les savoirs qui relèvent de l'insu, de l'encyclopédie propre de chaque acteur, sachant que tout n'est pas énonçable et appréhendable dans les savoirs professionnels. Cela nécessite des compétences et une posture, des gestes, des médiations spécifiques de la part des personnes qui accompagnent les alternants en situation de travail ou en situation de formation.

JMDK : J'aurais tendance à dire que si le formateur ne se met pas en position d'apprendre à travers l'accompagnement qu'il fait, c'est perdu d'avance, pour lui et pour le stagiaire. Nous savons que, dans l'expérience, il y a la distinction entre des savoirs d'expérience et des connaissances d'expérience. De l'expérience, on peut dégager un certain nombre de savoirs. Une fois qu'on les a identifiés avec l'aide de l'accompagnant, parce qu'il y a beaucoup de savoirs qui sont implicites, il y a au moins un autre temps du travail réflexif, qui est de transformer, par une pratique réflexive et par un accompagnement ré-

flexif, ces savoirs d'expériences en connaissance d'expériences. Il s'agit d'aider le stagiaire, le futur professionnel ou le professionnel, le formateur lui-même, d'ailleurs, à construire une connaissance à partir des savoirs d'expérience. Et construire une connaissance, cela veut dire établir des liens entre divers savoirs d'expérience et, conditionnellement, à certains usages de ses savoirs d'expérience. C'est aussi là le travail de l'accompagnement que d'aider l'étudiant à construire du lien entre les savoirs d'expérience, des problématiques, des conceptualisations progressives. Les didacticiens appellent cela la phase d'institutionnalisation.

FM : Ce que tu dis Jean-Marie me paraît très juste. Cela questionne les formes d'engagement entre l'apprenant et l'accompagnateur, dont on peut penser qu'elles sont motivées par un processus de reconnaissance mutuelle où les deux acteurs accomplissement conjointement une activité et ont le sentiment d'être reconnus dans leurs postures respectives, où ils avancent avec le but d'accomplir un projet défini ensemble. Il s'agit d'une coconstruction en fait... L'analyse d'entretiens de trois tutrices, menée par Soraya de Simone, illustre cette double nécessité pour les formatrices : se mettre en position d'apprendre à travers l'accompagnement, à la fois pour elles et pour les stagiaires. Or, ceci ne va pas de soi de transformer, par une pratique réflexive et par un accompagnement réflexif, ces savoirs d'expériences en connaissances d'expériences. Parmi les difficultés sont ainsi pointées dans ce chapitre le risque de conduire à des malentendus si les médiations proposées par les tutrices ne se trouvent que sur le registre des processus émotionnels ou encore sur celui de la transmission de recettes et d'astuces sans réflexion autour des raisons qui président à la proposition de ces pistes.

EC : Cela suppose donc de la part du formateur ou de l'accompagnant des compétences spécifiques comme on vient de le voir. Cela pose la question de la nature de la formation pour les accompagnateurs, les formateurs à l'alternance.

JMDK : La formation des accompagnateurs serait de mettre ensemble plusieurs accompagnateurs qui ont des expériences différentes - parce que c'est par la comparaison qu'on apprend - la comparaison, la confrontation, le conflit sociocognitif et Étienne Bourgeois l'a maintes fois dit, il ne faut pas mettre ensemble des gens trop semblables. Mais il faut un modérateur qui ait la présence d'esprit de bien prendre en compte ce qui est dit par l'un, par l'autre, sans porter de jugements, mais montrer la complémentarité des choses, et éviter qu'il y ait un sachant qui prenne le dessus sur les autres.

FM : Je te rejoins complètement. Ce qui me paraît pertinent pour créer les conditions d'une alternance véritablement intégrative pour les apprenants, c'est d'évoluer vers la création d'objets-frontières comme, par exemple, les études de cas dont tu parles, qui pourraient être pensées de manière collaborative entre les apprenants, les tuteurs et les formateurs des institutions de formation. Il s'agit ici de penser une ingénierie de l'alternance qui se matérialise sous formes de groupes de travail impliquant conjointement les différents acteurs concernés et qui s'appuie sur le concept théorique des objets-frontières explicitement convoqué dans certaines contributions de l'ouvrage. Ce que tu dis, Jean-Marie, questionne le

développement professionnel des formateurs, des référents professionnels, des chercheurs. L'alternance oblige ces acteurs à revoir leurs pratiques en pensant ensemble la dimension constructive et la dimension formative des formations professionnalisantes où il s'agit d'allier à la fois pragmatisme et distance critique comme l'écrit Anne Jorro dans l'introduction de son ouvrage *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Celui-ci incite à porter une attention toute particulière aux manières de problématiser le monde du travail et de la formation où on voit bien que ce qui est privilégié actuellement, ce sont les concepts d'accompagnement, de transition professionnelle, d'insertion, de validation des acquis de l'expérience, de développement professionnel. D'autres dimensions sont importantes aussi, par exemple les environnements d'apprentissage permettant le codéveloppement par les pairs, comme tu viens de le souligner d'ailleurs en réponse à la question d'Elsa sur la formation des tuteurs, formateurs, enseignants, chercheurs. Une des voies possibles serait de penser la formation, le développement professionnel en favorisant les processus de subjectivation qui les conduisent à donner du sens à leur agir, qu'ils soient apprenants, tuteurs, formateurs, chercheurs. On peut observer dans les contributions que ces processus de subjectivation sont à l'œuvre et qu'ils constituent des possibilités de comprendre les ressorts de l'action de différents acteurs qui leur permettent aussi de réfléchir à leur mode d'engagement au travail. En fait, je rêve d'un ouvrage où les praticiens-chercheurs pourraient entrer dans un processus de subjectivation de leur expérience d'accompagnement en y portant un regard critique au regard des enjeux du contexte sociétal actuel. Ce pourrait être très intéressant tant du point de vue épistémique que praxéologique. L'impératif d'objectivité conduit bien souvent en effet à l'effacement du chercheur ou de l'apprenant, voire à la perte de son identité derrière le "nous". Je postule que partir de et travailler sa subjectivité – dire « je » - peut aboutir à une semblable objectivité : par la confrontation des subjectivités, par le fait de rendre visible au lecteur la posture personnelle du praticien-chercheur – son travail, ses doutes, ses craintes. Dans ce cas, l'option de s'exprimer en « je » ne serait pas liée à une perspective biographique qui désignerait comme dominante l'histoire personnelle ou l'identité du chercheur dans la construction de ses connaissances. On sait que si la compréhension de la réalité est liée en partie à nos définitions de nous-mêmes, elle est transcendée par l'intersubjectivité et par les significations institutionnelles au fondement des pratiques sociales. Comme le met en évidence notre ouvrage, les composantes des dispositifs de formation à visée professionnalisante impliquent des médiations, des conversations réflexives et des « autruis significatifs ». Le « je » assumerait alors ce qui fait la singularité d'un regard construit à partir des rencontres théoriques et humaines faites au cours d'une recherche. Ces réflexions me viennent parce qu'en lisant et relisant les textes des auteurs de l'ouvrage, je me suis dit qu'une des spécificités mais aussi des difficultés de l'écriture scientifique est précisément de rester présent dans le texte, alors même qu'on fait référence à des personnes reconnues dans un domaine, et que l'on situe ses hypothèses par rapport à celles d'autres chercheurs. Cependant, on perçoit en filigrane des différentes contributions de l'ouvrage que cette écriture incite les auteurs - tous formateurs et chercheurs - à réfléchir à leurs actions génératrices de mises sous tensions qu'il importe de

prendre en compte dans la perspective d'un véritable développement professionnel. Dans le contexte actuel, il me semble que les formateurs en contexte d'alternance ont à comprendre d'abord les expériences complexes et singulières vécues par les apprenants au-delà même du cursus scolaire ou universitaire dans lequel ces derniers sont engagés....

EC : Est-ce que tu suggèrerais d'autres perspectives de recherche que l'on entrevoit après la lecture de l'ouvrage ?

JMDK : Je dirais que la situation actuelle de la pandémie qui va perdurer et exploser davantage va profondément transformer les systèmes éducatifs. Dans le numéro spécial sur Réformer l'éducation[28] qui est issu du colloque international en juin 2019 à Paris, on avait invité des experts de toutes les régions du monde et on leur a demandé de penser prospectivement : l'École, l'université n'est pas le seul lieu d'apprentissage. Ainsi, un étudiant a de nombreuses opportunités de développer des compétences en dehors des activités prescrites d'enseignement, comme par exemple : en prenant des responsabilités comme délégué de cours ou dans une association étudiante, il développe très concrètement, dans des contextes faits de contraintes et de ressources, toute une série de *soft skills* qui lui seront précieux pour son métier futur ; s'il fréquente un club de sport ou une maison de la culture ou une maison de jeunes, il acquiert au fil du temps des savoir-agir spécifiques au lieu fréquenté ; s'il anime un club d'astronomie ou tout autre club, il aura appris tout ce qui touche à la conception, la mise en œuvre et l'animation d'un projet ; s'il fait l'expérience de la mobilité (Erasmus ou autre), il développe ce que les travaux de l'Union européenne et d'autres organisations appellent « compétence interculturelle »[29], jugée si importante pour le devenir des futurs professionnels et de la société… On pourrait multiplier les opportunités qui existent dans l'environnement de vie de nos étudiants. Encore faudrait-il que ces opportunités soient prises en compte. Cela suppose (1) que l'étudiant soit conscient de et explicite ces savoir-agir expérienciés, (2) qu'il soit accompagné dans ce travail d'explicitation, (3) que l'institution de formation prenne conscience de l'importance de telles expériences, les prennent en compte et fassent un véritable travail d'accompagnement et d'explicitation et (4) que l'institution identifie les lieux externes d'apprentissage, reconnaissent les savoir-agir qu'ils développent, établissent éventuellement des partenariats avec eux, les intègrent dans les projets de formation en fonction de leur apport, fassent un véritable travail de validation des acquis de l'expérience qui ne soit plus solitaire, mais partenarial (et donc solidaire). Ceci est bien dans l'esprit des propos tenus dans cet ouvrage : l'étudiant, le formateur et le maître de stage sont considérés comme des partenaires où chacun apprend à

[28] De Ketele, J.M. (Coord.). (2020). Réformer l'éducation, *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, n° 83. Voir plus spécialement la conclusion du numéro « Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective », pp. 205-234.

[29] De nombreux travaux européens ont travaillé les dimensions de cette compétence, dont notamment *Reference framework of competencies for democratic culture* (édité en 2019 par le Conseil de l'Europe en 3 volumes, dont le dernier touche plus spécifiquement la formation). On pense aussi, plus spécifiquement pour la dimension langagière, au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

l'autre et de l'autre ; ils produisent donc de l'intelligence collective. À l'avenir, d'autres triangulations sont à encourager, car d'autres partenaires que les institutions de stage habituelles existent et les expériences menées dans ces autres lieux peuvent être déterminantes dans la formation de nos étudiants (et de nos formateurs et de nos partenaires), si elles sont le fruit d'un véritable travail d'explicitation et de reconnaissance.

Références

AKI European Project. (2016a). *AKI Guidebook: Five transversal competences acquired in international experience*. Retrieved from https://www.aki-mobility.org/en/home-page/

AKI European Project. (2016b). *The AKI five transversal competences reference grid*. Retrieved from https://www.aki-mobility.org/en/guidebook-for-five-transversal-competencies/

Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132-169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435

Albanese, M.A. (2004). Treading tactfully on tutor turf: Does PBL tutor content expertise make a difference? *Medical Education, 38*, 916-920.

Alexander, P.A. (2003). The development of expertise: The journey of acclimation to proficiency. *Educational Researcher, 32*(8), 10-14.

Alexander, P.A. (2004). A model of domain learning : Reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process. In D.Y. Dai & R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Intergrative perspectives on intellectual functionning and development* (pp. 273-298). Mahwah, NJ : Erlbaum

Ali, N.A. & Rouch, J.P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines, 18*. https://doi.org/10.4000/temporalites.2632

Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles: De Boeck.

Balslev, K. & Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Éclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut, & I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 9-23). Paris : L'Harmattan.

Balslev, K. (2016a) Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique, 2*, 12-20.

Balslev, K. (2016b). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants ? In V. Lussi Borer & L. Ria. *Apprendre à enseigner* (pp. 155-167). Paris: Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barrett, T. (2005). Understanding problem-based learning. In T. Barrett, M. Labhrainn, & H. Fallon (Eds.), *Handbook ok Enquiry & Problem-Based Learning* (pp. 1-12). Galway, Ireland : CELT.

Barrows, H.S. (1992). *The tutor process* (édition révisée). Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medecine.

Baudouin, J.M. & Pita, J.C. (2011). *Récit* et *formation* : *reconnaissance* et *évaluation* en tension. In J.M. De Ketele & A. Jorro (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (pp. 83-97). Bruxelles : De Boeck.

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères, 45*, 63-79. https://doi.org/10.4000/reperes.136

Beach, K. (2003). Consequential transitions : A developmental view of knowlegde propagation through social organizations. In T. Tuomi-Grohn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 39-62). Boston: Pergamon.

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories : Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). Buckingham, UK: Open University Press.

Bédard, D. & Béchard, J.P. (2009). *Innover en enseignement supérieur*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bédard, D. & Bourget, A. (2016). Préparer et animer une séance d'apprentissage pas problèmes. In T. Pellacia (Eds.), *Comment mieux former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé?* (pp. 271-297). Bruxelles : De Boeck.

Bédard, D., Lison, C. Dalle, D., & Boutin, N. (2010). Predictors of Students' Engagement and Persistence in an Innovative PBL Curriculum: Applications for Engineering Education. *International Journal on Engineering Education, 26*(3), 511-522.

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D.J., & Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning, 6*(2), 7-30. Retreived from: http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1355

Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J., & St-Pierre, L. (2005, septembre). Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes. In *Actes du 22e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, Genève, Suisse.

Bélair, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 161-175). Bruxelles : De Boeck.

Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.

Belhadjin, A. & Lopez, M. (2010, mars). Littérature et langue en LP. Quels enjeux pour quels élèves ? In *Enseigner la littérature dans le souci de la langue. 11è rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (pp. 14-18). Genève: Université de Genève.

Berthaud, J. (2017). Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, *40*(3), 1-35.

Billett, S. (2001a). *Learning in the Workplace*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.

Billett, S. (2001b). Learning through work : Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, *13*(5), 209-214. https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Paris : Presses universitaires de France.

Billett, S. (Ed.). (2010). *Learning Through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approaches*. New York: Springer.

Billett S. (2011). Workplace curriculum: Practice and proposition. In F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers, & P. Van Den Bossche, *Theories of learning for the workplace Building blocks for training and professional development programs* (pp. 17-36). London: Routledge.

Blons-Pierre, C. (2016). Mobilités et compétences en langues étrangères et dans le domaine interculturel : outils et réflexions pour la description, l'évaluation et la reconnaissance de ces compétences. *Journal of international mobility*, *4*(1), 91-108.

Bodin, R., Millet, M., & Saunier, É. (2018). Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *17*, 143-167.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education : An introduction to theories and methods* (5th ed.). New York: Pearson Education.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La dispute.

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, *167*, 13-23. https://doi.org/10.4000/rfp.1246

Bonnéry, S. & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, *3*, 23-34.

Boudjaoui, M. & Gagnon, C. (2014). L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et francophonie, 42*(1), 169-187. https://doi.org/10.7202/1024561ar

Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourgeois, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 175-183). Bruxelles : De Boeck.

Bourgeois, E. (2019). L'évaluation : obstacle ou levier pour l'apprentissage en situation de travail ? In A. Jorro & N. Droyer (Eds.), L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation (pp. 71-84). Bruxelles: De Boeck.

Bourgeois, E. & Merhan, F. (2017). Les dimensions de l'engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance. In A. Jorro & J.M. De Ketele (Eds.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 19-36). Bruxelles : De Boeck.

Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et Société, 98*(4), 17-42.

Brandenburg, U., Berghoff, S., & Taboadela, O. (2014). *The Erasmus impact study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions* (European Commission). Retrieved from http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:NC0414545:EN:HTML

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire.* (M. Deleau, trad. 4e éd.) Paris : Presses Universitaires de France.

Bruner, J.S. (1991). *…car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle.* Paris : Eshel.

Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009. Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives, 5*(11), 225-242. doi: 10.4000/questionsvives.603

Cadei, L. (2017). *Quante storie ! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: ELS La Scuola.

Cadei, L., Mortari L., Simeone D., & Sità, C. (2015). L'engagement et le désengagement professionnel des éducateurs en structures d'accueil. In F Merhan, A. Jorro, & J.M. De Ketele (Eds.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 37-52). Bruxelles : De Boeck.

Cadei, L., Mortari L., Simeone D., & Sità, C. (2017). Le processus d'accompagnement comme opportunité d'apprendre. Une recherche avec des éducateurs en Italie. In A. Jorro, J.M. De Ketele, & F. Merhan (Eds), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 101-116). Bruxelles : De Boeck.

Cadei, L., Simeone D., & Sità C. (2013). S'engager dans le travail éducatif. In A Jorro & De J.M. Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 25-37). Bruxelles : De Boeck.

Calmand, J., Condon, S., Pietropaoli, K., Rouaud, P. & Santelli, E. (2018). Expériences à l'étranger en cours d'études et insertion : des liens complexes, pour quelle plus-value ? *Formation emploi, 142*(2), 57-77. https://doi.org/10.4000/formationemploi.5411

Campus France. (2017). *La mobilité internationale des étudiants européens*. Retrieved from https://www.campusfrance.org/fr

Carnus, M.F. & Van Nieuwenhoven, C. (2014). Portfolio. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 217-220). Bruxelles : De Boeck.

Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières). Retrieved from http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8806

Carugati, F. & Mugny, G. (1991). La théorie du conflit sociocognitif. In G. Mugny (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 93-108). Berne : Peter Lang.

Chachkine, E. & Jorro, A. (2019). Corps au travail et gestes d'écriture de doctorants. *Le sujet dans la cité*, *8*, 35-56.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation, 35*, 145-180.

Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 221-233). Paris : Presses Universitaires de France.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation, 61*, 85-129.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. In J. Bourdon (Ed.), *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* (pp. 17-34). Paris : Éditions du CNRS.

Chi, M.T. & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist, 49*(4), 219-243.

Clerc, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.P. Bernié & M. Brossard (Eds.), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp. 281-292). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (2e éd.). Paris : La Découverte.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : Presses Universitaires de France.

Coen, P.F., Sieber, M., & Lygoura, S. (2019). Apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto)évaluation d'enseignants en formation. In A. Jorro & N. Droyer (Eds.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 117-130). Bruxelles : De Boeck.

Cole M., & Engestrom Y. (1993). A Cultural - Historical Approach to Distributed Cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.

Correa Molina, E. & Chaubet, P. (2019). Expérience et réflexion en formation initiale à l'enseignement : lecture théorique et pragmatique de la volonté de former des praticiens réflexifs au Québec. In A. Malo, J.F. Desbiens, S. Coulombe, & A. Zourhlal (Eds.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage* (pp. 49-75). Laval : Presses de l'Université Laval.

Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, *38*(2), 135-154. https://doi.org/10.7202/1002160ar

Côté, D., Bellavance, C., Chamberland, M., & Graillon, A. (2004). Un programme pour aider les étudiants en médecine à développer leurs stratégies d'apprentissage. *Pédagogie Médicale, 5*, 95-102.

Crespo, M. (2003). Une nouvelle révolution universitaire ? L'échange des rôles de la triade « université-entreprise-État ». *Revue des Sciences de l'Éducation, 29*(2), 375-396.

Dahan, A. & Mangematin, V. (2010). Recherche, ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur. *Annales des Mines-Gérer et comprendre, 102*(4), 14-24.

Dalle, D. & Lachiver, G. (2003). *L'intégration des formations par problèmes et par projets dans les programmes de génie électrique et de génie informatique : un défi pour les étudiants et pour les professeurs*. Paper presented at the 20e Congrès international de l'AIPU. Sherbrooke, Canada. Retrieved from https://www.gel.usherbrooke.ca/dalle/APPI/AIPU2003DalleLachiver.pdf

Darling-Hammond L. (2001). When conceptions collide: Constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia. *Journal of Education for Teaching, 27*(1), 7-21.

Dastugue, L. & Chaliès, S. (2019). Pédagogie universitaire et construction de compétences chez les étudiants. In *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution* (pp. 159-167). Toulouse : Cépaduès.

De Ketele, J.M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation, *Recherche et formation, 77*, 73-85.

de Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges, & B. Duc (Eds.), *Vos mains sont intelligentes. Interactions en formation professionnelle* (pp. 117-158). Genève , Université de Genève.

De Simone, S. (2016). Alternance et formation à l'enseignement : comment l'apprentissage du guidage des stagiaires chez les praticiens formateurs peut-il se développer dans un dispositif de type *lesson study* ? (Mémoire de MAS/DESS, Université de Genève). Retrieved from https://archive-ouverte.unige.ch/unige:87958

De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Éducation & Formation, e314*, 37-56. Retrieved from http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3

Desjardins, J. & Boudreau, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. Dans : M. Tardif (éd). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 161-177). Bruxelles : De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0161"

de Villers G., (2009). Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la Formation* (pp. 83-93). Paris : Presses Universitaires de France.

Demazière D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société, 1*(123), 15-35.

Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Denoux, S. (2014). Apprendre en stage : situations de travail, interactions et participation. *Phronesis, 3*(1-2), 18-27. https://doi.org/10.4000/edso.642

Drucker-Godard, C., Fouque, T., Gollety, M., & Flanchec, A. L. (2013). Le ressenti des enseignants-chercheurs : Un conflit de valeurs. *Gestion et management public*, *1*(4), 4-22.

Du, X., de Graaff, E., & Kolmos, A. (Eds) (2009). *Research on PBL Practice in Engineering Education*. Rotterdam: Sens Publishing.

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

Dutertre, E. & Jullien, B. (2015). Les artisans de la réparation automobile face aux constructeurs : vers l'affirmation d'un contre-modèle. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *9*(3), 331-350. https://doi.org/10.3917/rac.028.0331

Edmondson, A.C. (2012). *Teaming. How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy.* San-Francisco, CA: Jossey-Bass.

Edwards, R., Minty, K., & Miller, K. (2013). The Literacy practices for assessment in the vocational curriculum. The case of Hospitality. *Journal of Vocational Education and Training*, *65*(2), 220-235.

Efklidès, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist, 13*(4), 277-287.

Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, *5*(4), 319-336.

Feinman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, *60*(8), 25-29.

Forquin, J.C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir.* Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, tome II*. Paris : Gallimard.

Fox, N.J. (2011). Boundary Objects, Social Meanings and the Success of New Technologies. *Sociology*, *45*(1), 70-85. https://doi.org/10.1177/0038038510387196

Fraenkel, B. & Mbodj, A. (2010). Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, *133*(3), 7-24. https://doi.org/10.3917/ls.133.0007

Frenay, M. & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-136). Paris : Presses Universitaires de France.

Frenay, M. & Galand, B. (2007). Les dispositifs d'APP dans l'enseignement supérieur. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 117-127). Paris : Presses Universitaires de France.

Frenay, M. & Paquay, L. (Eds.). (2011). *Former les universitaires en pédagogie* (Vol. 67). Lyon: École normale supérieure de Lyon.

Frenay, M., Wouters, P., Warnier, L., & Savard, C. (2017). *Participation à un projet d'analyse de l'approche programme : apprentissages vécus par les responsables de programmes impliqués*. Communication présentée au Réseau de recherche en éducation et formation, Symposium, Paris, CNAM. http://hdl.handle.net/2078.1/196698

Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace : Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of education and work, 16*(4), 407-426.

Georges, F., Tardif, J., & Poumay, M. (2014). Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences? Recherche exploratoire sur les preuves de la compétence et sur le critère de son évaluation. In *Pédagogie universitaire: entre recherche et enseignement.* Conference presented at the 28ème congrès de l'AIPU, Mons, Belgique. Retrieved from https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/168477/3/AIPU_2014_FGMPJT b.pdf

Gervais, C. & Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(2), 281-306. https://doi.org/10.7202/1008987ar

Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds, UK: Leeds Met Press.

Gibbs, G. (2019). How assessment frames student learning. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in Higher Education: A handbook for academic practitioners* (2nd ed., pp. 22-35). Abingdon, OX: Routledge.

Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Éducation et socialisation*, *35*. https://doi.org/10.4000/edso.714

Gohard-Radenkovic, A. (2009). Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? *Cahiers de l'Apliut, 28*(2), 10-23.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.

Goody, J. & Watt, I. (2006). Les conséquences de la littératie. *Pratiques, 131/132*, 31-68.

Guerfel-Henda S., El Abboudi M., & El Kandoussi F. (2012). La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, (4), 57-73.

Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, And Work In Communities And Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hedjerassi, N. & Razafindrazaka, F. (2008). SVE : Mobilité et construction de soi. *Agora Débats/Jeunesses*, (4), 44-54. https://doi.org/10.3917/agora.050.0044

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review, 3*, 168-186.

Hockings, C. (2005). Removing the barriers? A study of the conditions affecting teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, *10*(3), 313-326.

Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Hohendorf, G. (1993). Wilhem von Humboldt et la création de l'Université de Berlin OU Wilhem von Humboldt, 1767-1835. *Perspectives : Revue Trimestrielle d'Éducation Comparée, 23*(3-4), 685-696.

Hollinger, D.A. (1988). Two NYUs and The obligation of universitires to the social order » in the great depression. In T. Bender (Ed.), *The university and the city: From medieval origins to the present* (pp. 249-266). Oxford: Oxford University Press.

Humboldt U. (2015). *The vision of Wilhelm von Humboldt*. *Short History*. Retrieved from: https://www.hu-berlin.de/en/about/history/huben_html#vision

Iori V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso (Professions éducatives et changements législatifs en cours). *Pedagogia Oggi*/*Rivista SIPED, 15*(2), 17-30.

Ivanic, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Manion, G., … Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum*. London: Routledge.

Jacob, C. (2007, Dir.). *Lieux de savoir t1. Espaces et communautés*. Paris : Albin Michel.

Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre & E. Vellas (Eds.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 31-39). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. & Droyer, N. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J.M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 51-63). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32*(3), 1-14.

Jorro, A. (2020). Conflits épistémiques dans l'écriture de la thèse In A. Reguera & A. Jorro (Eds.), *Estrategias de escritura de tesis en la ensenanza superior* (pp. 11-23). Cordoba : Presses de l'Université Nationale de Cordoba.

Jorro, A., De Ketele, J.M., & Merhan, F. (Eds.). (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Bruxelles : De Boeck.

Kaddouri, M. (2012). Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation permanente*, (193), 203-218.

Karsenti, T. & Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. In M. Giglio & S. Boechat Herr (Eds.), *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 81-94). Bienne, Suisse : HEP-BEJUNE.

Karsenti, T. & Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-247). Sherbrooke : CRP.

Karsenti, T., Collin, S. & Lepage, M. (2012). Potentiel des TIC pour la pratique réflexive en stage : bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours des 10 dernières années. Dans : M. Tardif (éd.). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 195-222). Bruxelles, Belgique: De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0195"

Kennedy, M. M. (2004). Reform ideals and teachers' practical intentions. *Education Policy Analysis Archives, 12*(13). http://epaa.asu.edu/epaa/v12n13/.

Kim, Y.Y. (2008). Intercultural personhood: Globalization and a way of being. *International Journal of Intercultural Relations*, *32*(4), 359-368.

Knight, P. (2007). *Fostering and assessing 'wicked' competences*. Milton Keynes: Open University.

Kunegel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Éducation permanente*, *165*, 127-138.

Kyriacou C., Avramidis E., Hoie H., Stephens P., & Hultgren A. (2007). The development of student teachers' view on pupils misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway. *Journal of Education for Teaching, 33*(3), 293-307.

Lafortune, L. (2011). Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives. *Sciences Croisées*, (7-8), 1-15.

Lainé A. (2016). Approche biographique et rapport au travail. In E. Gratton, A. Lainé, & A. Trekker (Eds.), *Penser l'accompagnement biographique* (pp. 75-79). Louvain-la-Neuve : Academia-l'Harmattan.

Lambert, P. & Veillard, L. (2017). L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel. *Glottopol, 29*, 52-89.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, *2*, 71-94.

Laterrasse, C. (Eds.). (2002). *Le rapport au savoir à l'école et à l'université.* Paris: L'Harmattan.

Latour, G. & Wooglar, S. (1988). *La Vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : un point de vue interactionniste et stratégique*. Québec, Qc: Ardis.

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions* (5e éd.). Paris: Éditions Eyrolles.

Le Boucher, C., Pentecouteau, H., & Lameul, G. (2018). Développer la réflexivité en formation avec un eportfolio de formation. In *e-Formation 2018. Actes du 2e colloque e-Formation des adultes et des jeunes adultes* (pp. 71-80), Lille, France. Retrieved from https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02006751/document

Leclerc, C. (2014). *Intervenir en groupe : savoirs et pouvoir d'agir*. Québec, Qc: CRIEVAT.

Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement biographique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lee, I., Mak, P., & Yuan, R.E. (2019). Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, *62*, 72-81. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.012

Lepage, M. & Gervais, C. (2007). Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, *30*(1), 31-53.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions plurielles de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie, 139*, 131-154.

Letor, C. (2019). Évaluer les compétences transversales dans l'enseignement supérieur. *Éducation Permanente*, (218), 21-30.

LeVasseur, L., Bédard, M., & Robichaud, A. (2019). Le statut de l'expérience et de la réflexivité dans la formation à l'enseignement au sein des sciences de l'éducation québécoises. In A. Malo, J.F. Desbiens, S. Coulombe, & A. Zourhlal (Eds.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage* (pp. 77-98). Laval : Presses de l'Université Laval.

Louis, R. & Bédard, D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. In J.L. Leroux, *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 23-63). Montréal, CA: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif* (Doctoral dissertation, Université Laval). Retrieved from https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/43800

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina, & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.

Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie, 38*(2), 78-95. https://doi.org/10.7202/1002165ar

Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformation de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(2), 237-255. https://doi.org/10.7202/1008985ar

Malo, A. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de la situation de formation : une étude de cas. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, & A. Malo (Eds.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (pp. 45-66). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.

Malo, A. (2019). Apprendre dans un dispositif de formation en alternance : le cas des stagiaires en enseignement au secondaire. *Éducation & formation, e-314*, 129-144.

Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: An example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *4*(3), 261-274.

Martineau, S., Vallerand, AC., Portelance, L., & Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, & T. Nault (Eds.), *Profession enseignante. Démarche et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61-88). Québec, Qc : CEC.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente, 139*, 65-86.

McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving instructors teaching and students learning. *Instructional science, 28*, 363-385.

McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching ? *Higher education*, *51*(1), 125-155.

McClelland, C.E. (1988). "To live for sciences": Ideals and realities at the University of Berlin. In T. Bender (Ed.): *The university and the city: From medieval origins to the present* (pp. 181-197). Oxford: Oxford University Press.

Merhan, F. (2009). Accompagner l'alternance à l'université: Une pratique en tension. In M. Beauvais & J.N. Demol (Eds.), *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles* (pp. 130-146). Lille, France: Université de Lille1 - CUEEP - TRIGONE-CIREL.

Merhan, F. (2011, juin). Enjeux de l'écriture réflexive en contexte de formation par alternance. In *Les courants de la professionalistation enjeux, attentes, changements: actes du colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (pp. 381-390). Brest: Télécom Bretagne et Université d'Angers.

Merhan, F. (2013). L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel. In A. Jorro & J.M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et en formation* (pp. 88-105). Bruxelles : De Boeck.

Merhan, F. (2019, mars 12). *L'écriture du portfolio de développement professionnel à l'université : enjeux et significations.* Présentation orale à l'Université Nationale de Cordoba.

Merhan, F. & Bourgeois, É. (2015). Dynamique d'engagement professionnel en situation de formation par alternance. In F. Merhan, A. Jorro, & J.M. De Ketele, *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 20-36). Bruxelles : De Boeck.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mete, S. & Sari, H.Y. (2008). Nursing students' expectations from tutors in PBL and effects of tutors' behaviour on nursing students. *Nurse Education Today, 28,* 434-444.

Michel, A. & Baye, A. (2019). Les tables de discussion : une pratique d'évaluation formative par les pairs. In A. Jorro & N. Droyer (Eds.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 143-159). Bruxelles : De Boeck.

Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage. In A. Jorro, J. M. De Ketele, & F. Merhan (Eds.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 83-99). Bruxelles : De Boeck.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Millet, C., Oget, D., & Sonnta, M. (2015). Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle vers une transformation identitaire du métier ? *Phronesis, 4*(4), 56-64.

Minassian, L. (2016). Littératies en acte dans deux classes du bac pro agricole : Une construction médiatisée des inégalités socio-scolaires. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *10*(3), 373-400. https://doi.org/10.3917/rac.032.0373

Ministère de l'Éducation du Québec - MEQ (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC: Gouvernement du Québec

Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: Étude collective d'une leçon. *Éducation et Didactique, 3*(1), 77-90.

Morrissette, J. & Malo, A. (2019). La place d'autrui dans la construction de l'expérience professionnelle en enseignement. In A. Malo, J.F. Desbiens, S. Coulombe, & A. Zourhlal (Eds.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage* (pp. 21-46). Laval : Presses de l'Université Laval.

Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, J.M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Eds.), *Évaluer pour former* (pp. 143-158). Bruxelles : De Boeck.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionels en enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 9-33). Québec, Presses de l'Université du Québec.

Mulin, T. (2014). Posture professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 213-216). Bruxelles : De Boeck.

Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens. *Recherche & Formation, 33*, 11-26. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1614

Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts : A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, *27*(4), 405-417. https://doi.org/10.1080/0307507022000011525

Niewiadomski, C. & Delory Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi : Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales.* Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaires du Septentrion.

Labadie, F. & Talleu, C. (2015). Les enjeux de l'action publique en faveur de la mobilité internationale des jeunes. *Cahiers de l'action*, *44*(1), 9-14. https://doi.org/10.3917/cact.044.0009

Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens. *Recherche & Formation, 33*, 11-26. https://doi.org/10.3406 /refor.2000.1614

Orland-Barak, L. (2005). Lost in Translation: Mentors Learning to Participate in Competing Discourses of Practice. *Journal of Teacher Education, 56*(4), 355-366. https://doi.org/10.1177/0022487105279566

Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: Knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(1), 13-31.

Oudart, A.C. (2012). La formalisation de l'expérience au risque de l'alternance. *Éducation permanente*, *193*, 153-162.

Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche formation*, *81*(1), 95-115.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven C., & Wouters P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.

Parkinson, J. & Mackay, J. (2016). The literacy practices of vocational training in Carpentry and Automotive Technology. *Journal of Vocational Education & Training*, *68*(1), 33-50. https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1104714

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Paul, M. (2019). Accompagnement. *Recherche et formation, 62*, 91-108.

Pelé-Peycelon, M., Veillard, L., & Cuvillier, B. (2015). L'organisation du tutorat en entreprise : de l'importance du collectif de travail. *Éducation permanente*, (210), 135-144.

Pelpel, P. & Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette.

Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 20*(1), 63-85. https://doi.org/10.7202/031701ar

Pépin, Y. (2018). *Intervention psychosociale : perspective interactionniste stratégique.* Laval : Presses de l'Université Laval.

Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 40*(4), 107-134. https://doi.org/10.3917/lsdle.404.0107

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61–76). Paris : ESF.

Perret, J.F. & Perret-Clermont, A.N. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.

Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Perry, W.G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A.W. Chickering and Associates (Eds.), *The modern American College* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.

Picard, D. & Marc, E. (2013). *L'école de Palo Alto*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pleyers, G. & Guillaume, J.-F. (2008). Expériences de mobilité étudiante et construction de soi. *Agora Débats/Jeunesses*, (4), 68-78.

Potts, D. (2015). Understanding the early career benefits of learning abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, *19*(5), 441-459.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (Eds.). (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Recoules, N., Tribet, H., Amathieu, J., & Chaliès, S. (2019). Vers une actualisation de la pédagogie à l'université pour répondre au double enjeu de la formation et de l'insertion professionnelle. In *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution* (pp. 149-157). Toulouse: Cépaduès.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.

Rot, G., Borzeix, A., & Demazière, D. (2014). Introduction. Ce que les écrits font au travail. *Sociologie du Travail*, *56*(1), 4-15. https://doi.org/10.1016/j.soctra.2013.12.022

Sandoval, W.A. & Reiser, B.J. (2004). Explanation-driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science education*, *88*(3), 345-372.

Saroyan, A. & Frenay, M. (2010). *Building teaching capacities in higher education : A comprehensive international model*. Sterling, VA: Stylus.

Satchwell, C., Edwards, R., Miller, K., Fowler, Z., Gaechter, J., Knowles, J., Phillipson, C., & Young, R. (2008). Literacy practices in the learning careers of childcare students. *Journal of Vocational Education & Training*, *60*(4), 363-375. https://doi.org/10.1080/13636820802591764

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della praticaprofessionale*. Bari: Dedalo.

Shavinnia, L.V. (Ed.). (2005). *The International Handbook on Innovation*. Oxford: Pergamon.

Shils, E. (1988). The university, the city, and the world: Chicago and the university of Chicago. In T. Bender (Ed.), *The university and the city: From medieval origins to the present* (pp. 210-230). Oxford: Oxford University Press.

Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Silver, M. & Wilkerson, L. (1991). Effects of tutors with subject-matter expertise on the problem-based tutorial process. *Academic Medicine, 66*, 298-300.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Svinicki, M. & McKeachie, W.J. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14th éd.). Belmont, CA: Wadsworth.

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *18*(4), 433-449.

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

Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, *18*(1), 29-45.

Tardif, M. & Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement: bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. In M. Tardif & J.F. Desbiens (Eds.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir* (pp. 61-86). Laval : Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (Eds.). (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques*. Bruxelles : De Boeck.

Tarrant, M.A., Rubin, D.L., & Stoner, L. (2014). The added value of study abroad: Fostering a global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, *18*(2), 141-161.

Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in Higher Education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, *5*(1), 177-216. https://doi.org/10.3917/jim.005.0179

Teichler, U. & Janson, K. (2007). The professional value of temporary study in another European country: Employment and work of former ERASMUS students. *Journal of Studies in International Education*, *11*(3-4), 486-495.

Timperley, H. (2011). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 29*(2), 111-123.

Trébert, D. & Filliettaz, L. (2017). L'analyse des interactions, une ressource pour l'activité du formateur-concepteur : le cas de la formation continue des tuteurs en éducation de l'enfance. *Dossiers des Sciences de l'Éducation, 38*, 29-47. Retrieved from http://archive-ouverte.unige.ch/unige:101057

Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, (1), 5-27.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2e éd). Bruxelles: De Boeck.

Van Genep, A. (1987). *Les rites de passage. Étude systématique des rites.* Paris : Picard.

Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut, & I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 249-281). Paris : L'Harmattan.

Vanhulle, S. Mottier-Lopez, L., & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 241-257). Bruxelles : De Boeck.

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01539790

Veillard, L. (2019a). Le rôle des écrits dans l'apprentissage au sein d'un atelier d'école en CAP de maintenance automobile. *Revue française de pédagogie, 203*, 91-109.

Veillard, L. (2009b). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage: Approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 125-156). Paris: Presses Universitaires de France. Retrieved from https://www.cairn.info/travail-et-formation-des-adultes--9782130570431-p-125.htm

Vierset, V., Bédard, D., & Foidart, J.M. (2009). La psychosociologie : un cadre interprétatif de la fonction de tuteur dans un dispositif d'apprentissage par problèmes. *Pédagogie Médicale, 3*(10), 211-228.

Vierset, V., Frenay, M., Bedard, D., & Giet, D. (2015). De la nécessaire articulation entre une formation théorique et une formation pratique. Présentation d'un dispositif pédagogique réflexif en contexte de stages cliniques. *Pédagogie Médicale, 16*(4), 233-249. https://doi.org/: 10.1051/pmed/2016009

Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement, dans L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, I. Vivegnis, & F. Dufour (Eds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale enseignement* (pp. 53-72). Québec, Presses de l'Université du Québec.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : Éditions Sociales.

Vygotski, L.S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris: La Dispute

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad. 3e éd.). Paris : La Dispute.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.

Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, *7*(2), 225-246. https://doi.org/10.1177/135050840072002

Wouters, P. (2011). *Valoriser la mission de formation à l'université par les dossiers d'enseignement* (Doctoral dissertation, UCLouvain).

Référentiels professionnels des docteurs, des chercheurs :

DocPRO. *Le profil professionnel des docteurs*. Retrieved from http://www.mydocpro.org/fr

Vitae. *Researcher Development Framework*. Retrieved from https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf).

Présentation des auteurs

Loredana Abeni est docteure en pédagogie, tutrice organisatrice du stage en Sciences de l'éducation (formation des maitres), Université catholique du Sacré-Cœur, Brescia. Ses principaux intérêts de recherche sont : le soutien parental, l'enfance, la formation des professionnels de l'éducation et de l'école.

Denis Bédard est détenteur d'un doctorat en psychologie de l'éducation de l'Université McGill (1993) au Canada. Il est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada), rattaché au Département de pédagogie. Ses travaux portent principalement sur l'innovation pédagogique et curriculaire, de même que sur l'enseignement et l'apprentissage en enseignement supérieur. Il a également publié plusieurs articles sur les effets de l'apprentissage par problèmes et de l'approche par projets chez les étudiants et les professeurs de programmes de formation professionnalisante. Il a codirigé l'ouvrage « Innover dans l'enseignement supérieur », paru en 2009 aux Presses Universitaires de France.

Cécilia Brassier-Rodrigues est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université Clermont Auvergne (France). Elle est directrice adjointe du laboratoire Communication et Sociétés (EA 4647) et co-responsable de l'axe « Communications et interculturalités, pratiques et dynamique ». Ses travaux de recherche portent sur le rôle des objets médiateurs dans la création de lien social en communication interculturelle

Livia Cadei est professeure de pédagogie générale et interculturelle à l'Université catholique du Sacré-Cœur, Milano-Brescia. Ses principaux intérêts de recherche sont : l'éducation des adultes, la pédagogie sociale, le bénévolat et la pédagogie universitaire.

Elsa Chachkine est maître de conférences en sciences du langage au Cnam, laboratoire Formation et apprentissages professionnels (FOAP). Ses recherches s'orientent selon deux axes : sur la conception de dispositif en langues étrangères à visée professionnelle et sur l'identification et la valorisation des compétences des jeunes chercheurs

Jean-Marie De Ketele est docteur en psychopédagogie, professeur émérite de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de UCLouvain. Il a mis son expertise au service des questions d'éducation dans plusieurs pays étrangers, notamment l'évaluation de la méthodologie éducative, pour différentes agences internationales. Il exerce aujourd'hui des fonctions dans des associations scientifiques ainsi que dans les comités scientifiques ou de rédaction de nombreuses publications scientifiques

Soraya De Simone est spécialisée dans l'analyse d'entretiens entre tuteurs et stagiaires, dans le contexte de la formation en alternance. Ses activités de recherche portent sur la compréhension et l'analyse des postures d'accompagnement et de guidage mobilisées par les formateurs. Après avoir enseigné une vingtaine d'années dans des classes secondaires

de Suisse romande, elle a également accompagné et guidé des enseignants novices en adoptant les différentes postures de tutorat et de mentorat. Actuellement, elle travaille à la Haute École Pédagogique de Lausanne (www.hepl.ch) où elle intervient dans la formation des mentors oeuvrant dans les écoles primaires, secondaires et secondaires supérieures de Suisse romande.

Mariane Frenay est professeure ordinaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCLouvain. Membre de l'Institut de recherche en sciences psychologiques, elle mène ses recherches au sein du GIRSEF et de la Chaire de pédagogie universitaire. Ses thématiques principales de recherche sont : la persévérance dans l'enseignement supérieur, les effets des pratiques pédagogiques sur la motivation, l'apprentissage et le transfert ainsi que l'accompagnement du développement professionnel des enseignants du supérieur

Loïse Jeannin est la cheffe de projet d'un programme d'accompagnement à l'innovation pédagogique à l'Université Clermont Auvergne (I-site CAP 20-25). Elle est chercheure associée au laboratoire ACTé (Clermont-Ferrand) et a publié plusieurs articles de recherche sur le développement professionnel des enseignants universitaires et sur les effets de la mobilité internationale. Son doctorat et son post-doctorat l'ont amenée à effectuer des recherches en Thaïlande et en Afrique du Sud.

Anne Jorro est professeur des universités en sciences de l'éducation au Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris. Dans le cadre du laboratoire Formations et apprentissages professionnels, ses travaux de recherche portent, d'une part sur les processus d'apprentissage des doctorants et, d'autre part sur les gestes professionnels des formateurs, médiateurs culturels et enseignants. Par ailleurs, elle conduit depuis 5 ans des recherches sur le conseil en évolution professionnelle.

Nathalie Kruyts est conseillère pédagogique au Louvain Learning Lab depuis 2006. Sa formation initiale en sciences agronomiques et ingénierie biologique l'amène aussi à enseigner comme chargée de cours invitée à l'UCLouvain. Au LLL, elle coordonne les formations, accompagne les enseignants dans leur développement professionnel et les conseille pour la (re)construction de leurs dispositifs pédagogiques. Ses intérêts pédagogiques s'incarnent davantage dans les pédagogies expérientielles et engageantes

Annie Malo est professeure titulaire et directrice du Centre de formation initiale des maîtres à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Québec, Canada). Elle est chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire du la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle s'intéresse plus particulièrement au point de vue des apprenants, dans une perspective non déficitaire, et vise à comprendre la complexité et la singularité des situations d'interaction et d'apprentissage à l'école et en contexte de stage en enseignement au secondaire.

France Merhan est enseignante et chercheuse à l'Université de Genève à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Elle est membre du laboratoire RIFT (Recherche Intervention Formation Travail). Ses travaux concernent l'analyse des processus

d'apprentissage, de développement professionnel et de transformations identitaires en situation de travail et de formation. Dans ses recherches, elle s'intéresse en particulier au rôle des facteurs individuels et organisationnels de l'engagement professionnel dans le cadre des dispositifs professionnalisants et à l'impact des différentes modalités de la pensée réflexive en contexte de formation par alternance.

Domenico Simeone est doyen et professeur de pédagogie générale et sociale à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université catholique du Sacré-Cœur, Milano-Brescia. Il est directeur de la Chaire UNESCO *Education for Human Development and Solidarity among Peoples*.

Laurent Veillard est professeur en sciences de l'éducation et de la formation à Agrosup Dijon. Il est membre de l'Unité de Recherche FoAP (Formation et Apprentissages Professionnels). Ses travaux de recherche portent sur la formation professionnelle dans une perspective didactique attentive aux modalités variables de transmission et d'apprentissage des savoirs en fonction des contextes sociaux.

Pascale Wouters est conseillère en pédagogie universitaire au Louvain Learning Lab (LLL de l'UCLouvain) et docteur en sciences de l'éducation. Ses travaux relèvent du développement professionnel des enseignants du supérieur et de la formalisation des dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en oeuvre. Chargée de cours invitée à l'UCLouvain, elle intervient dans le Master de spécialisation en pédagogie universitaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Table des matières

Introduction
France Merhan **5**

La formation à la littératie professionnelle : une étude de cas en CAP de maintenance automobile
Laurent Veillard **17**

1. Introduction 17
2. Approche théorique 18
3. Méthodologie 21
4. Analyse du curriculum formel 23
5. Au niveau curriculum réel : quelques observations d'événements de littératie dans 4 dispositifs 25
   - 5.1. Le cours de français : étudier l'humour noir 26
   - 5.2. Le cours de construction mécanique : étudier les liaisons entre les composants d'une pièce 27
   - 5.3. La séance de TP à l'atelier : apprendre à utiliser une documentation technique 29
   - 5.4. Les stages en entreprise : une rare confrontation à des supports écrits 31
   - 5.5. Des pratiques de littératie variées relevant d'un curriculum caché 33
6. Conclusion : la littératie professionnelle, un angle mort de la formation 34

Biographies professionnelles des éducateurs en formation en alternance
Loredana Abeni, Livia Cadei & Domenico Simeone **39**

1. Cadrage 39
   - 1.1. L'éducateur en service et en formation 39
   - 1.2. Les biographies professionnelles 40
2. Recherche 42
3. Analyse 44

3.1. Ressources employées par le sujet 44
3.2. Médiations professionnelles en situation d'apprentissage 47
3.3. Dimensions existentielles et engagement 49
4. Conclusion 51

Engagement dans l'apprentissage par alternance en contexte de formation universitaire professionnalisante
France Merhan 53

1. Introduction 53
2. La formation universitaire en alternance comme espace réflexif d'explicitation et de problématisation 54
3. Le portfolio à l'université de Genève 55
4. Quels outils pour écrire ? 57
5. Le portfolio : un genre de texte composite 59
6. Formes de réflexivité 60
7. Sources et types de tensions liés à la formation par alternance 60
   7.1. Le choix du stage comme socialisation anticipée 60
   7.2. L'entrée en stage : une étape cruciale source d'émotions contradictoires 61
   7.3. L'alternance : une expérience de passage entre différents espace-temps d'apprentissage, source de tensions identitaires 61
8. L'engagement de l'apprenant dans l'activité et le collectif de travail sur le terrain de stage 62
   8.1. Importance de l'intégration du stagiaire sur le lieu de stage grâce aux interventions des référents professionnels et l'accès aux affordances 62
   8.2. Participation, apprentissage et reconnaissance au cours de l'activité de stage 64
9. L'engagement de l'apprenant dans les activités universitaires d'accompagnement du stage 66
   9.1. Le dispositif d'accompagnement comme espace de réflexivité 67
   9.2. La fonction réflexive de l'écriture 68
10. Conclusion 71

Accompagner le développement de compétences des étudiants en mobilité internationale : quelles modalités d'évaluation pour quels apprentissages ?
Loïse Jeannin & Cécilia Brassier-Rodrigues 73

1. Introduction 73
2. Quelles compétences à l'international ? Revue de la littérature 75
   2.1. Quelques définitions 75
   2.2. Les compétences développées à l'international 76
3. Cadre conceptuel 77
4. Un module d'accompagnement afin d'identifier, de verbaliser et de valoriser ses compétences 77
   4.1. Autoévaluation du sentiment de compétence 79
   4.2. Les blogs d'apprentissage, supports de modalités d'évaluation 79
   4.3. Dépôt de trois preuves d'acquis 80
5. Données 80
   5.1. Analyse thématique 81
   5.2. Thème 1. Apport du module pour les étudiants 81
   5.3. Thème 2. Utilité des modalités d'évaluation et des activités qui servent de support à ces évaluations 83
6. Discussion 85
   6.1. Avantages des modalités d'évaluation choisies en termes d'incitation à l'introspection ou de développement de compétences 85
   6.2. Voies d'amélioration des modalités d'évaluation choisies 86
7. Conclusion 87

La pratique réflexive mobilisée par les stagiaires : le rôle des interactions
Annie Malo 89

1. Cadre de référence 90
2. Méthodologie de la recherche 92
3. Présentation des résultats 93
4. Discussion 97

4.1. Les interactions sociales qui traversent le processus de problémation mené par la stagiaire 97
4.2. Les interactions sociales qui traversent le processus de résolution mené par la stagiaire 98
4.3. Les interactions sociales qui traversent le processus d'appréciation mené par la stagiaire 99
5. Conclusion 100

Tensions et dilemmes inhérents aux postures de tutorat
Soraya De Simone 103

1. Problématique 103
2. Cadre théorique 104
2.1. Posture de tutorat 104
2.2. Dilemmes du tutorat 105
2.3. Persévérer dans le métier 106
2.4. Focaliser l'attention des futurs enseignants sur l'explicitation de leurs choix 106
2.5. Importance du langage dans le développement des stagiaires et des tuteurs 107
2.6. Déplier sa pensée d'enseignant 108
3. Méthodologie 108
4. Résultats 109
5. Discussion 116

Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir
Elsa Chachkine & Anne Jorro 119

1. Contexte de la recherche 119
2. Apprentissages pluriels en parcours doctoral 120
2.1. Apprendre dans des lieux de savoirs et des communautés d'apprentissage 120
2.2. Apprendre à se reconnaître comme chercheur en construction 121
2.3. Identifier et valoriser ses apprentissages avec le portfolio 122
3. Méthodologie de la recherche 123
3.1. Échantillon 123
3.2. Démarche portfolio proposée 124

3.3. Méthodologie d'analyse des portfolios 125
4. Analyse des portfolios 125
4.1. Apprendre dans les différents lieux de savoirs, les ressources internes et externes mobilisées, les apprentissages permis et les compétences mises en œuvre 126
4.2. Les compétences et ressources communes 128
4.3. Sémantiques de soi et reconnaissance de sa posture 130
4.4. Le sujet singulier à la conquête d'une altérité scientifique 130
4.5. Le dialogue entre l'expérience professionnelle et le travail de thèse où le désir de reconnaissance socioprofessionnelle 131
4.6. Posture d'apprenant et reconnaissance académique 133
5. Discussion 134
6. Conclusion 135

S'engager professionnellement comme enseignant-chercheur : de l'art de jongler entre temps d'enseignement, de recherche et de services
Mariane Frenay, Nathalie Kruyts & Pascale Wouters 137

1. Introduction 137
2. Méthodologie 140
2.1. Contexte d'émergence de l'étude 140
2.2. Échantillon 140
2.3. Procédure 140
3. Résultats 141
3.1. Entretien 1 : Delphine 141
3.2. Entretien 2 : Claude 143
3.3. Entretien 3 : Fabienne 145
3.4. Entretien 4 : Charles 146
4. Discussion 147

Les conceptions et les interventions des enseignants dans des cursus de formation professionnalisante ayant adopté l'apprentissage par problèmes (APP)
Denis Bédard 151

1. Introduction 151

2. Contexte et problématique 152

3. Cadre conceptuel 153

3.1. Rapport au savoir et conceptions 153
3.2. Posture épistémique 156

4. Méthodologie 157

4.1. Participants 157
4.2. Démarche 157
4.3. Analyse des données 157

5. Résultats et interprétation 158

5.1. Rapport au savoir et conceptions 158
5.2. Postures épistémiques 160

6. Discussion 162

6.1. Perspectives pédagogiques 162
6.2. Perspectives disciplinaire et professionnelle 163
6.3. Tensions 164

Dialogue conclusif
Jean-Marie De Ketele, Elsa Chachkine, Mariane Frenay & France Merhan 165

Références 175

Présentation des auteurs 197

Table des matières 201

L'OUVRAGE

La conception et la mise en œuvre des « formations professionnalisantes » reposent de plus en plus sur un principe d'alternance entre formation académique (scolaire, universitaire) et mise en situation de travail sur le terrain. Affrontant la complexité de la question de l'engagement des apprenants dans ce type de formation, l'ouvrage apporte des analyses précises et éclairantes sur la manière dont sont vécus, reliés, appropriés les apprentissages correspondant aux différents espaces-temps de cette modalité d'alternance et sur les stratégies mobilisées par les apprenants pour faire face aux transitions professionnelles qui y sont engagées. Les auteur·e·s situent leurs études dans des contextes variés et ne se contentent pas d'analyser et de comparer les caractéristiques techniques des espaces d'apprentissage concernés. À partir d'entretiens et de récits de personnes en formation, les contributions montrent comment la pluralité des situations et des expériences d'apprentissage au sein d'une même formation engage les apprenants à développer des capacités de réflexivité formative faisant appel à des ressources techniques, cognitives, épistémiques mais aussi émotionnelles, relationnelles, expérientielles. Elles éclairent en particulier la part des processus biographiques dans la construction d'un soi professionnel en devenir. Les recherches exposées permettent également de mieux situer la teneur et la portée des médiations proposées par les formateurs pour accompagner ces démarches de formation-transformation dont l'apprenant est toujours le premier acteur.

À ces divers titres, l'ouvrage coordonné par France Merhan, Mariane Frenay et Elsa Chachkine offre une contribution précieuse à la recherche concernant un domaine essentiel de la formation des adultes.

CONTRIBUTIONS DE

Loredana Abeni, Denis Bédard, Cécilia Brassier-Rodrigues, Livia Cadei, Elsa Chachkine, Jean-Marie De Ketele, Soraya De Simone, Mariane Frenay, Loïse Jeannin, Anne Jorro, Nathalie Kruyts, Nathalie Malo, France Merhan, Domenico Simeone, Laurent Veillard, Pascale Wouters

100479 19,50€
9 782390 611110

i6doc.com
la librairie des documents scientifiques

Image de couverture : fizkes – Shutterstock