



**HAL**  
open science

## Vers quelle intégration théorie-pratique dans la formation de l'enseignant-professionnel ?

Christine Couture, Christine Bouissou

### ► To cite this version:

Christine Couture, Christine Bouissou. Vers quelle intégration théorie-pratique dans la formation de l'enseignant-professionnel ?. Vers quelle professionnalisé enseignante en France et au Québec ?, pp.81-95, 2003. halshs-03454334

**HAL Id: halshs-03454334**

**<https://shs.hal.science/halshs-03454334>**

Submitted on 2 Jan 2022

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

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

# Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec ?



Sous la direction de  
Gilles Baillat, Paul-André Martin, Daniel Niclot



## Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec ?

Ces actes visent à analyser de manière comparative les développements de la posture professionnelle en formation d'enseignants, au Québec et en France. Dans ces deux pays, la formation des enseignants est aujourd'hui soumise à d'importantes mutations. Le processus en cours dans ces deux contextes différents invite à de nombreuses investigations.

- Toute formation professionnelle requiert des périodes de formation sur le terrain d'exercice. À quelles conditions le stage peut-il être un lieu de développement d'une posture professionnelle ? Quelles questions pose-t-il aux différents acteurs : praticiens, personnels d'encadrement, superviseurs ?
- Les enjeux des recherches en éducation et en formation sont parfois appréhendés comme des savoirs professionnels en devenir. Quels sont les effets de ces recherches menées dans un cadre collaboratif sur les praticiens eux-mêmes, les chercheurs, les dispositifs de formation ?
- Toute formation à l'enseignement nécessite la transmission de savoirs, dont les savoirs didactiques. Or, ces contenus d'enseignement peuvent être transmis, selon des modalités différentes, et viser des professionnalités, des conceptions de l'intervention éducative très diverses. À quelles conditions les formations didactiques sont-elles susceptibles de participer, de façon spécifique, au développement de la posture professionnelle ? Quelle place réserver au travail épistémologique dans une telle démarche ? Quelles articulations entre la formation didactique et les autres contenus de formation ?
- À quelles conditions les types de contenus mobilisés et les modalités d'intervention utilisées au cours de la formation peuvent-ils participer à la mise à distance des étudiants par rapport à leur pratique et à la construction, chez eux, d'une posture réflexive ?

*Corinne Aroq, Gilles Baillat, Jean-Michel Bazin, Christine Bouissou, Jean-François Cardin, Roger Claux, Christine Couture, Jean-François Desbiens, Marie-Laure Huet, Patricia Lejeune, Gisèle Maheux, Martine Maissin, Daniel Martin, Paul-André Martin, Dominique Michel, Claire Mieusset, Daniel Niclot, Gilles Rouet, Jean Vincent.*

ISSN : 11-6538  
ISBN : 2-86633-373-X  
Réf. : 510 00B 19  
Prix : 18,50 €



Illustration de couverture : © Rodolphe Laurent

# Vers quelle intégration théorie-pratique dans la formation de l'enseignant professionnel ?

*Christine COUTURE*

*Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue Ph.D*

*Christine BOUISSOU*

*IUFM de Reims*

**D**ANS LA MOUVANCE des travaux menés sur la professionnalité enseignante, la question de l'intégration théorie-pratique est reposée en termes de reconnaissance et de spécificité des savoirs issus de la recherche et de ceux tirés de l'expérience. Reprise dans le cadre de la formation à l'enseignement, cette question interpelle les cadres d'analyse, sous-jacents au développement d'une posture professionnelle. L'intention de cette réflexion est donc de voir comment s'intègrent les savoirs théoriques et pratiques dans les dispositifs de formation. Pour ce faire, deux questions animent notre réflexion : quel est le rôle des savoirs théoriques dans la formation à l'enseignement ? comment les intégrer avec les savoirs pratiques ?

## Quelle posture épistémologique pour les savoirs théoriques ?

Dans la conception de l'enseignant, tel un « maître instruit », (qui s'oppose sur certains aspects au modèle de l'enseignant professionnel et qui souligne, comme son nom l'indique, son instruction), l'enseignant est un applicateur de principes généraux, établis par des spécialistes (Paquay et al., 1996). On est proche du modèle de la science appliquée : l'enseignant applique les résultats de la recherche. Pour Van Manen, cette idéologie positiviste conduit à une technicité dépourvue de lien entre théorie et pratique. Remarquons au passage, qu'envisagée dans un rapport d'application, la relation enseignant-chercheur est inégale, non partenariale, l'un préconisant une certaine pratique, l'autre la mettant en œuvre.

Les principes scientifiques appliqués par un maître instruit permettent peut-être de résoudre certains problèmes, mais comme le dit Schon, avant de résoudre les problèmes, il faut savoir les poser. Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas « tout déterminés » entre les mains des praticiens. Ils doivent être construits à partir des matériaux tirés de situations problématiques qui elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines. Pour transformer une situation problématique en

un problème à résoudre, un praticien doit accomplir un certain type de travail : dégager le sens d'une situation, qui, au départ, n'en a justement aucun, ou qui peut en revêtir de nombreux, parfois contradictoires. S'appuyant sur ces considérations, Schon (1996) propose de passer d'une épistémologie positiviste de la pratique à une épistémologie de l'agir professionnel, ce qui ouvre sur une perspective éventuelle de réinvestissement du savoir professionnel des praticiens en formation des maîtres.

Dans l'activité de réflexion en cours d'action et sur l'action, savoir mettre le doigt sur un problème est au moins aussi important que le résoudre. C'est en effet une activité professionnelle en tant que telle. Il s'agit, pour le professionnel, de transformer des situations chaotiques, insensées parfois, en situations contrôlables : leur donner du sens. Reformuler une situation, c'est utiliser un langage. Le professionnel adopte une « posture cognitive », se traduisant par un certain rapport à sa pratique, au réel : il est face à des situations complexes, toujours singulières, exigeant parfois d'abandonner ses routines pour mieux les analyser. Il recourt à une instrumentation conceptuelle pour décrire et analyser sa pratique. Il sait se mettre à l'extérieur, à distance de l'action et de l'immédiateté du faire, pour interroger ce qui pose problème, et adopter, par rapport à l'action, une position d'exotopie (Bakhtine, 1929).

L'enseignant professionnel théorise sa pratique, il la conceptualise : c'est un praticien réflexif, un praticien-chercheur. Sa posture réflexive lui permet de s'interroger sur les situations, sur ses actions, et de prendre des décisions. On voit bien l'alternance entre la pratique d'une part, la conceptualisation de la pratique d'autre part et enfin, à partir de celle-ci, la prise de décision et l'action. Ce qui caractérise, selon Perrenoud (1991), une démarche clinique, ce sont les difficultés, les échecs, qui conduisent l'enseignant à s'interroger, à chercher des solutions, et à construire des réponses. « C'est l'étonnant résultat de l'action qui déclenche la réflexion, et c'est la production de gestes satisfaisants qui arrête temporairement la réflexion » (Schon, 1994, p. 333).

On peut relever des points communs entre la pratique réfléchie d'un enseignant professionnel et la démarche de recherche (d'un chercheur) : les deux tentent de contrôler les biais et les effets d'une implication personnelle, de faire face à l'ambiguïté, à l'incertitude, à la complexité du réel, de se dégager des impressions subjectives pour objectiver et valider leurs hypothèses par l'action. Le professionnel « ouvre la porte à des situations qu'il trouve incertaines ou particulières où il se met en état de surprise, de perplexité et de confusion ; il réfléchit aux phénomènes qu'il constate et aux premières conclusions que son comportement lui a implicitement dictées ; ensuite, la poursuite de l'expérimentation lui permet de comprendre les phénomènes autrement, et de transformer la situation. Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique » (Schon, 1994, p. 97). C'est précisément dans la complexité de cette restructuration de l'action que se pose la question de la place des savoirs théoriques.

Selon Bourdoncle (1998, p. 472), « les savoirs issus de la recherche en éducation constituent un réservoir de savoirs de haut niveau, dans lequel puise le professionnel pour traiter le problème qu'il doit résoudre ». Ces savoirs participent à la restructuration des situations qu'il rencontre, lorsqu'il théorise sa pratique. Il n'en reste pas à la perception directe de sa pratique. Les concepts permettent d'organiser la réalité, en retenant les caractères distinctifs, significatifs des phénomènes. Ils exercent un premier tri au milieu du flot d'impressions qui assaillent le praticien (Grawitz, 1993). En ce sens, les savoirs théoriques ont bien leur place : ils deviennent des cadres d'analyse pour lire la pratique. Ces cadres d'analyse entrent en interaction avec des savoirs d'expérience, que le praticien s'est forgés au cours de sa pratique. Les uns et les autres sont imbriqués, se chevauchent et tous contribuent à la théorisation des situations.

### **L'émergence d'un dialogue entre théorie et pratique**

Cette image de l'enseignant professionnel, qui utilise les savoirs issus de la recherche pour lire sa pratique, relève-t-elle du mythe ou de la réalité ? Plusieurs ne s'inquiètent-ils pas de l'écart qui sépare recherche et pratique (Desgagne, 1997 ; Weiss, 1997). Les travaux en didactique sont particulièrement interpellés par cette question, en raison d'un arrimage difficile entre théorie et pratique. À titre d'exemple, plusieurs (Bentley, 1998 ; Layton, 1988 ; Savoie-Zajc, 1993 ; Shamos, 1995) constatent aujourd'hui l'échec d'importants efforts pour le renouvellement des pratiques, dont l'enseignement des sciences. La difficulté d'établir des ponts entre recherche et pratique montre que la posture professionnelle préconisée ci-dessus ne va pas de soi. Une telle posture supposerait une médiation entre culture de recherche et culture de pratique, que ce soit en contexte de formation ou de développement professionnel. Or, comment peut-on mettre en place un tel dialogue ?

Pour intégrer les savoirs issus de la recherche et de la pratique, encore faut-il circonscrire ce qui les caractérise. Une première distinction se dessine par l'analyse de Van der Maren (1995) qui marque l'écart entre les deux, en termes de limite de chacun de ces registres. Dans un rapport de savoir appliqué, l'auteur qualifie la didactique d'inopérante pour la pratique, en soulignant aussi le caractère conservateur de la praxis, qui relève du maître artisan. Il propose donc de construire un « savoir stratégique pour l'éducation », qui se situe à l'enchevêtrement de la didactique et de la praxis. Cette idée de savoir stratégique rejoint les préoccupations de Martinand (1992), lorsqu'il identifie, comme défi que doit relever chaque didactique, l'équilibre à trouver entre trois didactiques qu'il appelle pratique, normative et critique-prospective. La première fait référence aux choix des praticiens, et s'incarne dans la pratique. La seconde évoque les choix institutionnels relatifs aux programmes et aux

évaluations, alors que la troisième relève de la recherche et des projets de développement, dont sont principalement porteurs les chercheurs. Sans restreindre le jeu des acteurs à ces positions de départ, le modèle de Martinand est éclairant sur le plan ethnographique, puisqu'il aide à préciser ce qui distingue culture de recherche et culture de pratique. Une telle distinction nous semble être un préalable à une éventuelle tentative d'intégration des savoirs qui se construisent dans chacune de ces deux cultures.

L'enchevêtrement qui se dessine entre savoirs théoriques et savoirs pratiques questionne la posture épistémologique du chercheur. Dans l'idée de construire un « savoir stratégique pour l'éducation », Van der Maren (1995) propose de passer d'une perspective de « théorisation critique des pratiques éducatives », à une perspective de « critique évolutive de la pratique ». Ce nouveau rapport suppose que des restructurations puissent s'opérer dans les deux sens, le regard de l'un devenant une occasion de réflexion pour l'autre. De cette réciprocité, se dessine un rapport enseignant-chercheur à réinventer. En référence aux modalités de communication pédagogique définies par Leclercq (2000), c'est en adoptant une posture dialogique que praticiens et chercheurs en arriveront à construire un discours didactique partagé, plutôt qu'imposé. Cette posture vise l'intercompréhension pour que des acteurs collaborent à construire ensemble autour d'un objet. Cette perspective de formation n'est pas étrangère aux assises de la recherche collaborative qui se définit en termes de co-construction (Cole, 1989, Desgagne, 1997), de connaissances liées à la pratique, impliquant des rapports d'influence réciproque entre praticiens et chercheurs.

De cette réflexion, se dégage la nécessité de créer des zones de dialogue, pour que se rencontrent culture de recherche et culture de pratique. À cet égard, les exemples de collaboration praticiens-chercheurs se multiplient (Abell, 2000 ; Couture 2002 ; Desgagne *et al.* 2001 ; Verin, 1998 et plusieurs autres) dans différents travaux de recherche. Ces exemples témoignent toutefois du temps et de l'engagement que suppose un tel processus. Par conséquent, avant de créer de nouveaux espaces de dialogue, il semble opportun d'identifier des lieux déjà existants pour favoriser les échanges entre praticiens et chercheurs. Pensons simplement au contexte des stages, dans le cadre de la formation, où enseignants et chercheurs participent à l'encadrement de professionnels en devenir. Peut-on transformer cette participation en une collaboration qui permette de construire ensemble un « savoir stratégique pour l'éducation » ?

### **Le stage de formation initiale : moment et lieu d'apprentissage**

Au Québec comme en France, la formation à l'enseignement prévoit une alternance entre des moments de formation à l'Université ou à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), qualifiés de théoriques, et des stages pratiques en

des projets de développe-  
 Sans restreindre le jeu des  
 éclairant sur le plan ethno-  
 de recherche et culture de  
 à une éventuelle tentative  
 de ces deux cultures.

s et savoirs pratiques ques-  
 de construire un « savoir  
 pose de passer d'une pers-  
 vives », à une perspective  
 suppose que des restruc-  
 l'un devenant une occa-  
 ine un rapport enseignant-  
 munication pédagogique  
 dialogique que praticiens  
 que partagé, plutôt qu'im-  
 des acteurs collaborent à  
 formation n'est pas étran-  
 en termes de co-construc-  
 à la pratique, impliquant  
 rcheurs.

nes de dialogue, pour que  
 À cet égard, les exemples  
 ill, 2000 ; Couture 2002 ;  
 uns différents travaux de  
 engagement que suppose  
 ux espaces de dialogue, il  
 avoriser les échanges en-  
 texte des stages, dans le  
 pent à l'encadrement de  
 pation en une collabora-  
 que pour l'éducation » ?

## du d'apprentissage

ement prévoit une alter-  
 'IUFM (Institut universi-  
 des stages pratiques en

milieu de travail. Dans les deux contextes, on constate que l'enseignant novice a des difficultés à intégrer les cas concrets, les situations qu'il rencontre, aux principes abordés une première fois en formation. Souvent, les stagiaires ont du mal à transférer : ils ont assisté à un cours, sur telle notion, tel concept, et confrontés en stage à une situation - par définition complexe - ils n'utilisent pas ou peu les concepts, dont on pourrait considérer pourtant qu'ils seraient utiles pour formaliser la situation. On se situe là dans un modèle où la pratique succède à l'apprentissage du savoir, sous forme d'application de ce savoir ; celui-ci est d'abord enseigné, et il doit ensuite être utilisé comme instrument dans une pratique. Cette théorie de l'apprentissage par étude du savoir en lui-même, suivie d'applications pratiques, repose en fait, selon Charlot (1979), sur un postulat idéologique : toute pratique serait l'application d'un discours. Cette approche semble supposer que celui qui sait, c'est celui qui peut exposer son savoir sous forme d'énoncé... Et pour faire, il n'y a qu'à appliquer ce qui peut être énoncé dans un discours cohérent. Pourtant, logique de pratique et logique de discours ne sont pas forcément en concordance (Lahire, 1998).

La difficulté des stagiaires à transférer leurs savoirs théoriques en montre les limites, sans pour autant en réduire l'importance pour lire la pratique. Dans le prolongement des réflexions de Van der Maren (1995) et Martinand (1992), une recherche collaborative en enseignement des sciences (Couture, 2002)<sup>1</sup> met en évidence l'adaptation nécessaire d'intentions didactiques au contexte de pratique. Pour être viables en contexte, ces intentions doivent être traduites en modes d'interventions opérationnelles qui tiennent compte des contraintes imposées par le contexte. Il est donc moins surprenant de constater le malaise des stagiaires, puisque cette adaptation suppose un moment de restructuration qui représente bien un apprentissage. L'intégration théorie-pratique n'est donc pas évidente, il faut apprendre à le faire. Le déséquilibre des stagiaires marque ce nouvel apprentissage qui s'amorce au cœur de la formation pratique. La cohérence de cette manifestation avec la perspective constructiviste questionne nos attentes envers les stagiaires. Si nous militons pour un changement de paradigme, qui se distingue d'une approche applicationniste, ne devons-nous pas lire autrement les performances des enseignants en formation ? D'une apparence d'incompétence, ne faut-il pas plutôt voir un déséquilibre déclencheur d'apprentissage ? En ce sens, le stage ne peut plus être un moment pour vérifier l'intégration que font les stagiaires des savoirs abordés une première fois à l'IUFM ou à l'université, mais des moments de restructuration, qui rendent légitime une certaine hésitation dans la mobilisation de savoirs devant être restructurés en contexte de classe.

Ce qui différencie l'expert du novice, c'est que ce dernier est embourbé dans un problème, il ne parvient pas à le résoudre à partir de la perception qu'il en a. Le professionnel expert sait reformuler le problème, la question de départ ; il restructure la situation. Comment s'y prend-il ? En faisant appel à telle ou telle autre situation, déjà rencontrée, il procède par recherche de similitudes et de différences entre la

nouvelle situation et des situations déjà traitées. Le praticien qui, selon Schon, est un vrai chercheur, « extrait de son répertoire familial l'un ou l'autre élément qu'il considère comme un exemple-type ou une métaphore, qui l'aidera à traiter le nouveau phénomène » (1994, p. 199). Ce qui fait la spécificité du professionnel, c'est, on l'a vu, qu'il n'applique pas des gestes ou des idées, mais que sa démarche est clinique, qu'elle « consiste à prendre la mesure d'une situation, d'imaginer une intervention supposée efficace, de la mettre en œuvre, d'évaluer son efficacité apparente, de recertifier le tir » (Perrenoud, 1991, p. 105). Il s'agit bien d'une certaine forme d'expérimentation, et non de l'application d'un modèle théorique.

Or, les stratégies de reformulation et de restructuration de l'expert sont souvent implicites et même inconscientes. Il devient alors difficile d'expliquer à un novice comment s'opèrent, en cours d'action, les multiples adaptations d'une planification. De plus, celles-ci ne se font pas qu'en fonction d'un modèle théorique, mais aussi de considérations construites dans la pratique et peu abordées par les modèles théoriques. Les savoirs issus de la pratique deviennent ainsi nécessaires à la mise en place de stratégies d'interventions efficaces. Ils transforment les modèles théoriques en les adaptant au contexte de pratique. Ils semblent même acquérir une certaine forme d'indépendance par rapport aux savoirs théoriques. Cette indépendance donne à certains enseignants l'impression qu'il y a la théorie et la pratique, et qu'entre les deux, il y a peu de choses à partager. C'est alors que le dialogue entre praticiens et chercheurs permet d'inverser la relation théorie-pratique en une relation pratique-théorie qui, parfois, engendre un certain nombre de surprises. L'explicitation des stratégies de l'expert permet des retours à la théorie, dont il n'est peut-être pas conscient. Pour le stagiaire, ces retours à la théorie présentent des occasions de réflexion, qui remettent en perspective les modèles observés dans la pratique, ainsi que ceux construits par les chercheurs.

Inscrire les enseignants en formation dans une posture professionnelle suppose de les aider à construire un rapport distancié à l'action, à la compétence et à l'erreur. Schon (1994, p. 98) remarque, tout en le regrettant, que « le professionnalisme est encore associé à l'idée de compétence technique », ce qui, à première vue, peut sembler contradictoire avec l'idée de réflexion en cours et sur l'action ou avec l'idée d'expérimentation. Pour certains enseignants, et plusieurs de nos stagiaires, l'incertitude est une menace, et y céder, un signe de faiblesse. Pourtant, l'expérimentation et la réflexion sur l'action sont à valoriser, autant que la compétence technique. Ce qui implique une acceptation du doute et de l'erreur, et suppose de trouver du plaisir professionnel dans une forme de déséquilibre (Perrenoud, 1996).

Dans la posture professionnelle, le rapport au savoir est analytique, réfléchi et critique (Charlot, 1979). Pour l'enseignant praticien, les savoirs sont des outils, un langage, ils représentent le réel, c'est-à-dire qu'ils s'en distinguent et ne l'épuisent pas. Construire une attitude professionnelle, c'est donc utiliser le langage et les éléments

conceptuels avec relativisme et distance (Altet, 2000). Et c'est ici que le rôle des savoirs théoriques et nos attentes à leur égard peuvent être questionnés.

## Quel rôle des savoirs théoriques dans la formation ?

Pour repenser le rôle des savoirs théoriques dans la formation à l'enseignement, la rupture entre les savoirs savants et le sens commun marquent une distinction importante à considérer dans notre réflexion. Les savoirs savants ne viennent pas remplir le vide de l'ignorance, ils permettent de transformer les idées et les représentations préexistantes par des ruptures, des réorganisations conceptuelles. Pour Bachelard (1980), le sens commun est du côté du vécu, de l'impression, de la perception première, immédiate. Les savoirs savants sont du côté de la conceptualisation et de l'expérimentation. Entre les deux, il y a rupture, et non continuité. La perception première est un obstacle pour la pensée scientifique... elle est pittoresque, concrète, naturelle, facile. L'apparence des faits est un danger, car ils relèvent des impressions et des préjugés. *A contrario*, formaliser, conceptualiser sa pratique revient à rompre avec les premières impressions, à adopter une attitude rigoureuse et à reconstruire - plutôt qu'à saisir - la réalité. Les savoirs savants permettent au professionnel de désigner son expérience, autrement que par les sensations brutes du vécu, et d'objectiver ce vécu. En ce sens, ils l'aident à se distancier intellectuellement, affectivement et à relativiser ses conceptions spontanées.

Se confronter aux savoirs savants peut permettre aussi, on l'a vu, de construire une certaine posture, un certain rapport à l'expérience. Certes, les savoirs savants fournissent des concepts valides, scientifiques, légitimes, des outils de formalisation, mais plus que cela, ils aident à construire un rapport critique à la connaissance, à partir notamment de la prise de conscience que le savoir ne rend pas compte de la complexité du monde, qu'il est instable, qu'on peut le critiquer.

Si, pour le modèle actuel de formation professionnelle, les savoirs théoriques sont des grilles de lecture de la pratique, plutôt que des principes à appliquer, les stagiaires attendent cependant de la formation qu'elle les outille pour agir efficacement dans la pratique. D'où leur malaise, qui est également ressenti dans les milieux de pratique qui s'attendent à recevoir des stagiaires à qui l'on a montré comment faire. Les stages sont souvent perçus comme des moments d'application, qui semblent s'inscrire dans un esprit de mise à l'épreuve, plutôt que de formation. Or, le stage est un moment privilégié où l'intégration théorie-pratique, en occupant une place centrale, permet au stagiaire d'apprendre à lire une expérience, dont la nouveauté suppose d'abord un regard formatif. Mais au-delà de l'intention, regardons comment les dispositifs de formation permettent d'inscrire le stagiaire dans un rapport théorie-pratique empreint d'une posture professionnelle en émergence.

## **Les multiples possibles de l'intégration théorie-pratique**

Des deux côtés de l'Atlantique, la mise en place d'activités réflexives, plus particulièrement en contexte de stage, s'inscrit dans une volonté d'utiliser la théorie pour comprendre la pratique dans un rapport d'influence bi-directionnelle. Les façons de mener ces activités réflexives sont plurielles et les possibilités illimitées. À l'image de ce que nous attendons de nos stagiaires, un regard porté sur des exemples, issus de nos expériences de formatrices, nous permet maintenant de lire notre propre pratique. La réflexion amorcée jusqu'ici devient ainsi un cadre d'analyse en émergence, pour mieux comprendre et rendre compte de nos pratiques. Deux exemples sont retenus à cette fin: l'encadrement des stagiaires et le mémoire professionnel.

### **L'encadrement des stagiaires : espace de dialogue entre théorie et pratique**

Ce premier exemple québécois est le fruit d'une réflexion relative à l'encadrement de stagiaires, lors d'une prise en charge de quatre mois, qui termine une formation de quatre ans pour l'enseignement au pré-scolaire et au primaire. Quelques précisions s'imposent, concernant des différences importantes entre les contextes québécois et français. Au Québec, le stage terminal fait partie de la formation et, à ce titre, il suppose que le stagiaire soit accompagné d'un enseignant-associé, titulaire de la classe, et d'un superviseur rattaché à l'université. Ce stage prévoit une pleine prise en charge de la tâche d'enseignement par le stagiaire, tout en laissant à l'enseignant-associé la responsabilité de son groupe d'élèves. Peu à peu, ce dernier se retire de la classe, en assurant un encadrement quotidien au stagiaire. Cet encadrement est doublé de visites régulières du superviseur qui, en interaction avec l'enseignant-associé, identifie des pistes de réflexion pour aider le stagiaire à résoudre ses problèmes et consolider sa pratique.

La préparation du stage de longue durée, dont le cadre est proposé à l'université puis, adapté au contexte de la classe, est une occasion privilégiée d'intégrer théorie et pratique. Sans être dans le feu de l'action, le besoin de balises pour préparer cette action est à son paroxysme lors de l'étape préparatoire. Les stagiaires cherchent alors des appuis de part et d'autre pour préparer leur prise en charge. Cette recherche les amène à puiser dans les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience, pour anticiper les grandes lignes et les modalités de leur enseignement. Un certain cadre théorique, proposé à l'université pour amorcer la réflexion, s'adapte alors au contexte de pratique. C'est le début d'une relation qui s'installe entre un stagiaire, un enseignant-associé (accompagné du directeur de l'établissement) et un superviseur, rattaché à l'université. Chaque membre de cette triade est porteur de savoirs, le premier tentant de construire du sens avec ce qu'il a appris à l'université et ce qu'il observe dans le

milieu ; le second faisant valoir son expertise développée en contexte et le dernier, proposant des balises conceptuelles pour préparer et analyser la pratique. L'interaction entre didactiques critique, pratique et normative (Martinand, 1992), où s'entremêlent didactique et praxis (Van der Maren, 1995), s'amorce alors grâce à la diversité des expertises.

Dans le prolongement de l'étape préparatoire, débute la prise en charge, où l'encadrement se poursuit par l'entremise d'observations en classe, suivies d'entretiens réflexifs. Lors de ces échanges, notre expérience nous permet d'identifier des moments de complicité entre un enseignant-associé et le superviseur rattaché à l'université, des moments de tension, et même d'incompréhension. Dans le premier cas, il est intéressant de constater que le dialogue pédagogique entre l'enseignant-associé et le superviseur, lorsqu'ils partagent la même vision, contribue à trouver des points de convergence entre théorie et pratique. Les moments de tension créent, pour leur part, des déséquilibres qui, parfois, déstabilisent non seulement le stagiaire, mais aussi l'enseignant-associé et le superviseur de stage. Ces déséquilibres peuvent engendrer des réflexions de l'enseignant au regard de sa pratique, ou encore amener le superviseur à ajuster ses façons de voir au contexte de pratique. On assiste également à des épisodes d'incompréhension qui, tout en provoquant de l'instabilité chez le stagiaire, peuvent engendrer des recadrages importants de part et d'autres, si les acteurs dépassent ce qui peut sembler être, de prime abord, contradictoire. Le stagiaire qui adopte une posture réflexive peut alors prendre conscience de la complexité de l'acte d'enseigner et de la diversité des possibilités pouvant être envisagées. Dans ce contexte, l'occasion s'offre à lui de développer une posture professionnelle, en analysant sa pratique sous des angles différents, pour dépasser ses premières impressions (Grawitz, 1993). Entrons maintenant de façon plus précise dans chacun de ces trois cas.

Les moments d'entente spontanée se manifestent entre autres lorsqu'après une observation, enseignant-associé et superviseur se rejoignent dans la lecture qu'ils font de la situation, et ce, même s'ils l'expriment différemment. Une telle entente n'est pas sans provoquer de déséquilibre chez un stagiaire qui, sur la base de ce qu'il perçoit, estimerait que sa prestation est satisfaisante ou ne saurait quoi en dire. C'est alors que les savoirs théoriques et pratiques entrent en jeu pour dégager le sens du travail fait en classe. À cette étape, la grande surprise du stagiaire est souvent de constater qu'un problème est posé, là où il n'en soupçonnait guère, distinguant ainsi les sensations brutes de l'analyse réflexive. La posture dialogique qu'adoptent alors l'enseignant-associé et le superviseur place ces acteurs dans une zone d'intercompréhension (Leclercq, 2000) où l'expertise de chacun contribue à dégager le sens de la situation. En aidant le stagiaire à s'approprier l'analyse de la situation, une occasion se présente de l'accompagner dans le développement d'une posture réflexive (Schon, 1994) pour lire sa propre pratique.

D'autres moments de la supervision de stage sont empreints d'une tension entre le regard de l'enseignant et celui du superviseur. Cette tension se manifeste lorsque la lecture de l'un est différente de celle de l'autre, ce qui, parfois, questionne la pratique de l'enseignant-associé ou le cadre d'analyse du superviseur. À titre d'exemple, pensons simplement à des situations où un superviseur questionne une séquence didactique conseillée par un enseignant-associé selon ses routines, ses façons de faire habituelles. Le regard critique ne se pose plus seulement sur la performance du stagiaire, mais aussi sur les choix de l'enseignant qui l'accompagne. Le jeu des interactions peut alors faire bouger chaque membre de la triade (stagiaire, enseignant-associé, superviseur). Confronté à la divergence des points de vue, le stagiaire peut prendre conscience de l'éventail des possibles didactiques (Baillat et Guillon, 2000) et de l'importance des arguments qui sous-tendent ses choix professionnels. Deux avenues complémentaires se présentent pour l'enseignant-associé et le superviseur : développer le rationnel de leur lecture, ce qui interpelle leurs savoirs théoriques ou pratiques ; et adapter leur façon de voir aux éléments que met en lumière le point de vue de l'autre. Dans tous les cas, cette tension suppose une réflexion sur les points de vue de chacun. De cette réflexion, peut s'engager une restructuration des balises du superviseur, de l'enseignant et du stagiaire. De telles restructurations ouvrant sur la diversité, l'exploration qui s'ensuit offre un potentiel de développement tant pour le superviseur, qui confronte ses balises conceptuelles au contexte de pratique, à l'enseignant, qui met en perspective ses modèles d'action grâce à un retour à la théorie et finalement, au stagiaire qui, dans ce jeu d'interactions, s'initie à la complexité que suppose l'intégration théorie-pratique.

Pour rendre justice à notre expérience de supervision de stage, nous ne pouvons passer sous silence les incompréhensions qui persistent dans les interactions superviseur - enseignant-associé - stagiaire. La tension évoquée précédemment peut être à l'origine de cette incompréhension, si l'écart perdure entre les membres de la triade. Cet écart est perceptible lorsque s'engage un dialogue de sourds, où chacun réitère sa position, sans tenir compte du point de vue de l'autre. Une telle situation peut devenir paralysante. Pensons au stagiaire qui doit remplir une commande du milieu de formation, sans que celle-ci ne soit adaptée au contexte de pratique, ou de son maître-associé, sans qu'il puisse la moduler en s'appuyant sur des balises théoriques. Il arrive aussi que le stagiaire s'enferme dans une interprétation qui l'empêche d'aborder la situation autrement. Dans tous ces cas, la solution retenue risque de s'appuyer sur des enjeux autres que ceux du développement professionnel. Le dépassement d'une telle incompréhension est porteur de développement professionnel pour chacun des membres de la triade.

Les trois situations décrites précédemment montrent que l'équilibre recherché par Martinand (1992) entre didactiques praticienne, normative et critique-prospective, ne se trouve pas dans l'uniformité des interactions, mais dans la réciprocité du jeu

d'influences qui se crée entre théorie et pratique. Cette réciprocité suppose que les assises théoriques fassent preuve d'adaptabilité au contexte, tout comme les modèles de la pratique puissent être repensés à la lumière de la théorie. Le changement ne concerne pas seulement le praticien, qui adopte une posture réflexive envers sa pratique, mais aussi le didacticien qui s'inscrit dans la même posture, en se laissant imprégner du savoir d'expérience de l'enseignant. En référence aux modalités de communication décrites par Leclercq (2000), former ne consiste plus à expliquer quelque chose à quelqu'un, pour qu'il le transfère dans la pratique, mais plutôt de s'expliquer quelque chose avec les autres, ce que permet la triade superviseur-enseignant-associé-stagiaire. Nous passons ainsi d'un contexte de transformation du stagiaire à un contexte d'intertransformation, dont chacun peut retirer un bénéfice sur le plan de sa propre formation continuée.

Cette lecture de notre expérience en supervision de stage propose d'envisager un nouveau questionnement : celui de l'ouverture, de la pertinence et de la flexibilité de nos modes d'intervention. Par l'interaction qu'il suppose, le contexte des stages est un lieu de développement professionnel, non seulement pour le stagiaire, mais aussi pour l'enseignant-associé et le superviseur. Pour le chercheur engagé dans la supervision de stagiaires, n'est-ce pas une occasion privilégiée de se pencher sur l'adaptation nécessaire des modèles théoriques au contexte de pratique ? Confronté à ces modèles théoriques, l'enseignant n'est-il pas dans un contexte favorable pour réfléchir à ses propres modèles d'action ? Que dire également de la richesse de ce contexte, qui offre au stagiaire la possibilité de voir comment théorie et pratique entrent en dialogue ? Bien que nous ne puissions répondre à ces questions que sur une base empirique pour l'instant, il n'en demeure pas moins que cette réflexion ouvre la voie à de nouveaux questionnements sur nos pratiques en formation des maîtres.

### **Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants français**

Le mémoire professionnel est en France un outil de formation essentiel. Précisons le contexte : la formation professionnelle des enseignants s'effectue dans les IUFM sur une année (précédée pour certains par une année de préparation au concours). La formation professionnelle propose une alternance entre stages en responsabilité et enseignements à l'IUFM ; les enseignants du premier degré (écoles primaires) effectuent huit semaines de stage, répartis sur trois périodes de l'année ; les enseignants du second degré (collèges et lycées) sont environ six heures par semaine sur le terrain de stage.

Le mémoire professionnel participe pour un tiers à la validation de la formation. Il est à la fois le support d'un processus d'interrogation et d'analyse de sa pratique professionnelle par le stagiaire, et le produit final de ce processus : un document destiné à être lu et évalué par des formateurs, ce qui présente quelques inconvénients :

le mémoire professionnel est parfois réduit à sa dimension évaluative, et son intérêt pour la formation, peu compris. Ce qui est à souligner dans cet exercice, c'est son lien fort avec l'expérience professionnelle, puisque le point de départ du mémoire est l'identification d'un problème ou d'une question, concernant la pratique du stagiaire. À partir de là, l'exercice suppose de chercher des pistes de réflexion en se référant aux travaux existant dans ce domaine (Circulaire n° 91-202 ; Baillat *et al.*, 1999 et 2001). Le travail de recherche documentaire conduit le stagiaire à mettre en place des actions (une expérimentation), dont les effets seront mesurés, évalués et commentés dans le cadre du mémoire. Il s'agit bien d'une mise en relation d'éléments concrets avec des éléments théoriques ; il s'agit, non pas d'appliquer des modèles théoriques à des situations concrètes professionnelles (dans ce cas, la « théorie » serait première), mais d'utiliser les résultats de la recherche scientifique pour mieux comprendre les situations professionnelles, vécues et interrogées par le stagiaire (dans ce cas, l'expérience de terrain est première).

Les jeunes enseignants sont nombreux à rencontrer des difficultés dans cette tâche. Pris dans l'urgence de leur nouvelle pratique sur le terrain de stage, ils sont en attente de réponses à leurs questions, et peu enclins à suspendre leurs interrogations immédiates pour se livrer à une analyse distanciée. Après une année de préparation au concours, où les savoirs théoriques ont occupé une grande place, ils valorisent, en deuxième année, les aspects concrets de leur pratique. La formation accorde pourtant un rôle fort aux savoirs théoriques. Ils fournissent des outils conceptuels, dont le professionnel peut user pour désigner son expérience (expérience d'abord vécue et non formalisée). On insiste sur la nécessité d'une recherche documentaire, afin que le stagiaire référence son propos, afin « qu'il ne s'appuie pas sur ses propres convictions, sur ses croyances, ni même sur sa propre expérience personnelle de validité réduite » (Circulaire n° 91-202). Ainsi, interroger une situation rencontrée sur le terrain consiste à apprendre à la nommer, à la formuler conceptuellement. Les savoirs théoriques sont là pour fournir au stagiaire des mots, un vocabulaire (scientifiquement validé et légitimé). Le mémoire professionnel permet l'accession à des savoirs nouveaux, dont on considère qu'ils sont structurants pour l'enseignant (Vygotski, 1934).

Cependant, pour pouvoir rattacher sa question de départ, ses difficultés, ses interrogations, à des travaux existants, un premier travail de reformulation et de restructuration de la situation de départ est à mener. Le formateur trouve là un rôle important à jouer, en tant que médiateur entre le professionnel stagiaire et les savoirs théoriques : il peut aider ce dernier à formuler son expérience, à trouver dans le champ des savoirs théoriques, des outils pour la traduire. L'utilisation des savoirs théoriques par les stagiaires n'est pourtant pas toujours celle qu'attendent les formateurs (voir à ce propos le texte de Corinne Aroq dans cet ouvrage). Des différences notables apparaissent d'un mémoire à l'autre. Certains stagiaires semblent se référer aux savoirs

théoriques dans une seule visée de légitimation, de justification de leurs actions et sont par là, dans une posture applicationniste des savoirs. D'autres, au contraire, les utilisent pour fonder et prolonger leur réflexion. Et ce sont ces derniers qui manifestent une véritable posture réflexive : ils portent un regard critique sur leur pratique, tentent de comprendre le fonctionnement et les réactions de leurs élèves, et formulent des propositions d'action originales (Aroq et Bouissou, 2001).

## En guise de conclusion

La lecture que nous menons de nos expériences de formatrices nous conduit vers des pistes de réflexion pour le développement de nos propres pratiques. L'intention d'intégrer théorie - pratique est bien présente dans les programmes de formation français et québécois, tel qu'en témoigne le souci de développer une posture réflexive dans la formation de l'enseignant professionnel. Or, cette intention se heurte à l'écart entre théorie et pratique. Cet écart questionne notre rôle de formateur qui, de celui de transmetteur du discours théorique, passe à celui de médiateur entre deux cultures, culture de recherche et culture de pratique (Desgagne, 1998). Ce nouveau rôle implique que nous revoyions nos modalités de formation, pour rendre explicites les liens qui se tissent entre théorie et pratique. Dans cette perspective, la réflexion conduite jusqu'ici propose d'élargir le rôle pressenti des savoirs théoriques. D'un rôle de prescription, qui place l'enseignant dans un rapport d'application, nous sommes déjà passés à un rôle de grille de lecture pour dégager le sens des situations. Toutefois, le rôle de grille de lecture ne crée-t-il pas une asymétrie par sa prépondérance sur la pratique ? Comment le modèle du praticien réflexif (Schon, 1994) permet-il d'aborder théorie et pratique en complémentarité, plutôt que l'une prévalant sur l'autre ? Leur intégration ne suppose-t-elle pas que chacun des points de vue puisse avoir un rôle critique par rapport à l'autre, pour conduire à un nouveau savoir, tel que le propose Van der Maren (1995) avec son concept de « savoir stratégique pour l'éducation » ? Le chantier est ouvert et nous retenons l'importance de questionner les pratiques, en tenant compte de la richesse des perspectives croisées.

## BIBLIOGRAPHIE

- S.K., ABELL, « From professor to Colleague : Creating a Professional Identity as Collaborator in Elementary Science », *Journal of research in science teaching*, 37 (6), 2000, p. 509 à 520.
- M., ALTET, « Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation », *Colloque international de SFAX*, 2000.
- C., AROQ et C., BOUISSOU, « Quels rapports aux savoirs théoriques chez les enseignants de lycées et collèges en formation initiale ? », *Colloque international nouveaux métiers et métiers en évolution*, 8-9 novembre, 2000, Reims.

- G., BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1980.
- M., BAKHTINE, *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1929.
- G., BAILLAT, C., VINCENT et J., VINCENT, *PE2. Se former en IUFM, Formation des enseignants*, Paris, A. Colin-Bordas, 1999.
- G., BAILLAT et R., GUILLON, *L'Alternance au service des formations aux didactiques*, IUFM de Reims, GRECA, 2000.
- G., BAILLAT, C., AROQ, C., BOUISOUS, S., BRAU-ANTONY, *Les Écrits professionnels, formation des enseignants*, Paris, A. Colin-Bordas, 2001.
- M., BENTLEY, « Constructivism as a referent for reforming sciences education » in M., LAROCHELLE, N., BEDNARZ, J., GARRISON, *Constructivism and education*, New York, Cambridge University press, 1998, p. 233 à 249.
- R., BOURDONCLE, *Formation des enseignants : dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998.
- B., CHARLOT, « Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir », *Revue Éducation Permanente*. n° 47, 1979, p. 5 à 21.
- A.L., COLE, « Researcher and teacher : patterns in theory building », *Journal of education for teaching*, 15(3) 1989, p. 225 à 237.
- C., COUTURE, *Étude du processus de co-construction d'une intervention en sciences de la nature au primaire par une collaboration praticien-chercheur*, thèse de doctorat non publiée, Chicoutimi, Doctorat réseau de l'Université du Québec, 2002.
- S., DESGAGNE, N., BEDNARZ, C., COUTURE, L., POIRIER et P., LEBUIS, « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, 2001, p. 33 à 64.
- S., DESGAGNE, « La position du chercheur en recherche collaborative: illustration de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, Vol. 18, 1998, p. 77 à 105.
- S., DESGAGNE, « Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, (2), 1997, p. 371 à 393.
- E.V., GLASERFELD, *A constructivist approach to teaching. Constructivism in education*, (3-15), P., LESLIE, Steffe et Jerry GALE, 1995.
- M., GRAWITZ, *Méthode des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1993.
- B., LAHIRE, « Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire » », *Recherche et formation*, n° 27, 1998, p. 15 à 28 .
- D., LAYTON, « Les dilemmes de l'innovation et la réactualisation de l'enseignement scientifique et technologique », UNESCO, *Innovations dans l'enseignement des sciences et de la technologie*, vol.1, 1998, p. 9 à 29.
- G., LECLERCQ, « L'agir pédagogique : une lecture épistémologique », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, (2), 2000, p. 243 à 262.
- J-L., MARTINAND, « Organisation et mise en oeuvre des contenus d'enseignement », *Recherches en didactiques: contribution à la formation des maîtres*, actes de colloque, Éditions Jacques Colomb, Paris, 13-14-15 février 1992, p. 135 à 147.
- L., PAQUAY, M., ALTET, E., CHARLIER et P., PERRENOUD, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- P., PERRENOUD, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996.

- P., PERRENOUD, « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants », actes du colloque *Place de la recherche dans la formation des enseignants*, 10/1990, INRP, 1991.
- L., SAVOIE-ZAJC, *Les Modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, Éditions Logiques, 1993.
- D.A., SCHÖN, « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in J.M., BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p. 201 à 222.
- D., SCHON, *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Éditions Logiques, 1994.
- M.H., SHAMOS, *The Myth of scientific literacy*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press, 1995.
- M., TARDIF, C., LESSARD et C., GAUTHIER, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, 1995.
- J-M., VAN DER MAREN, « Méthodes de recherche pour l'éducation », *Les Presses de l'Université de Montréal, Éducation et formation*, Fondements, De Boeck Université, 1995.
- M., VAN MANEN, « Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical », in The Ontario Institute for studies in éducation, *Curriculum inquiry*, John Wiley et Sons, 1977, p. 205 à 228.
- A., VERIN, « Enseigner de façon constructiviste, est-ce faisable ? », *Revue Aster*, n° 26, 1998, p. 133 à 163.
- LS., VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1934, (1985 pour la trad. franç.).
- J., WEISS, « Enseignants et chercheurs en éducation : Quelles collaborations ? » *Recherches n° 108, décembre*, 1997, p. 1 à 13.

#### NOTES

1. L'étude mentionnée (Couture, 2002) montre le jeu d'influence réciproque entre un chercheur et un praticien qui collaborent à la co-construction d'un projet en sciences de la nature pour des élèves de l'école primaire. Ce jeu d'influence est visible grâce à une analyse des contributions, qui témoigne d'ajustements nécessaires de la part du chercheur et du praticien. Ces ajustements sont précédés de réflexions qui mobilisent les savoirs de l'un et de l'autre des acteurs, qu'ils soient issus de la recherche ou de la pratique.