

Nature et usage des savoirs de référence lors des visites de stage

Sandrine Breithaupt

Haute Ecole Pédagogique du Canton Vaud

<mailto:sandrine.breithaupt@hepl.ch>

Résumé:

La Haute Ecole Pédagogie vaudoise (HEPVD) organise et découpe les contenus de la formation des enseignants de manière artificielle, différente des conditions réelles de la pratique professionnelle et l'écart entre les deux champs, de la formation et de la pratique, engendre sans doute des effets sur l'apprentissage de la profession.

En tant que formateurs, nous sommes amenés à effectuer des visites de stage et à évaluer les prestations des étudiants en situation d'enseignement. Les pratiques des différents acteurs intervenant dans l'évaluation des stages semblent relativement hétérogènes.

Partant de l'hypothèse qu'au travers des usages, nous renseignons les référents (ce qui nous semble particulièrement pertinent dans le cadre de l'évaluation), la question que nous traitons dans cet article est celle de la nature et des usages des savoirs de référence convoqués par les formateurs de la HEPVD dans le cadre des rapports de visites de stage. Nos analyses montrent que ces derniers se réfèrent essentiellement à des savoirs de la pratique, sans mise en perspective avec des savoirs scientifiques ou académiques. Ils sont énoncés de manière injonctive et subjective. Les rapports laissent entrevoir une conception relativement applicationniste de la formation, liée peut-être à une posture d'ancien enseignant.

Mots-clés:

Savoirs en formation des enseignants, évaluation des pratiques enseignantes, rapports de stage

Pour citer cet article : Breithaupt, S. (2015). Nature et usage des savoirs de référence lors des visites de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), pp. 43-56.

La formation à l'enseignement « vise l'appropriation d'un certains nombres de contenus, de savoirs, construits et transformés » (Clerc, 2013, p. 39) afin qu'ils deviennent enseignables. En tant que formatrice à l'enseignement de la Haute Ecole Pédagogie vaudoise (ci-après HEPVd), nous sommes amenée à effectuer des visites de stage et à évaluer les prestations des étudiants en situation d'enseignement. Les pratiques des différents acteurs intervenant dans l'évaluation des stages du canton de Vaud semblent d'ailleurs relativement hétérogènes. Ainsi, après une visite de stage, il n'est pas rare que les évaluations diffèrent, non seulement entre les praticiens formateurs (enseignants en exercice qui accueillent et forment les étudiants au sein des classes) et formateurs de la HEPVd, mais également entre formateurs au sein même de la HEPVd (Barioni, De Simone & Martin, 2015). Cet état engendre probablement des effets sur la formation des étudiants, d'autant plus que l'institution s'organise dans une temporalité particulière, différente des conditions réelles de la pratique professionnelle et l'écart entre les deux champs, de la formation et de la pratique, ne semble pas faciliter l'appropriation de certains savoirs (Clerc & Martin, 2012; Breithaupt, 2013; Clerc, 2013).

Notre recherche porte sur les savoirs de référence identifiables dans les rapports effectués par les formateurs de la HEPVd à la suite de visites de stage. Nous distinguons ici les termes de savoirs et connaissances dans le sens où les connaissances s'apparentent aux ressources que le sujet possède et construit au cours de son expérience (Brun, 1994; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Les savoirs sont de l'ordre du produit culturel, ils font l'objet de pratiques discursives, ils sont rationalisés (Foucault, 1969; Tardif & Gauthier, 1997). Il est à relever toutefois que les connaissances peuvent tout à fait s'institutionnaliser en savoirs (Ricoeur, 1983; Vanhulle, 2009b; Margolinas & Laparra, 2011).

La recherche a produit un certain nombre de typologies de savoirs, distinguant à tour de rôle, des savoirs théoriques, objectivés, d'expérience ou d'action (Barbier, 1996; Tardif, 2003), des savoirs professionnels (Bourdoncle, 1993), pour un agir efficace (Van der Maren, 1993), comme ressources ou références (Tardif & Lessard, 1999), ou encore comme la résultante d'une transformation de savoirs « réélaborés sémiotiquement et en lien avec des situations de travail expérimentées et analysées par les étudiants » (Clerc, 2013, p. 42), des savoirs de référence et des savoirs pratiques, ou savoirs *à* enseigner et savoirs *pour* enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009; Vanhulle, 2009a).

En lien avec l'évolution de la recherche, les savoirs en formation ont considérablement évolué. Ils mettent actuellement en évidence les logiques particulières qui traversent l'exercice de la profession et rendent visibles la complexité du travail enseignant (Goigoux, 2007). Les savoirs de la formation ne peuvent ainsi plus être considérés comme des contenus à appliquer. Ils ne peuvent non plus s'articuler uniquement autour de la connaissance de la psychologie du développement. Pour Schulman (1986), les savoirs de la formation à l'enseignement doivent s'articuler autour des connaissances de contenus et des connaissances pédagogiques.

Avec Vanhulle (2009d, 2012) et Clerc (2013), nous retenons quatre types de savoirs de référence: les savoirs académiques, institutionnels, de la pratique et ceux issus de l'expérience. *Les savoirs académiques* regroupent l'ensemble des savoirs construits et diffusés par la recherche. Il peut s'agir de savoirs théoriques (par exemple les théories de l'apprentissage), de concepts (par exemple l'évaluation formative), d'auteurs qui ont produit de la recherche ou référencés par la formation, ou encore de notions pédagogiques (par exemple la planification de l'enseignement). Nous appelons *concepts scientifiques*, les savoirs issus de cadres théoriques (le concept de zone proximale de développement par exemple). *Les savoirs institutionnels* regroupent tous les textes prescriptifs de la profession enseignante: les lois, les règlements

d'application, les directives, les référentiels, les plans d'études. *Les savoirs de la pratique* regroupent l'ensemble des savoirs plus ou moins formalisés, qui semblent reconnus par les praticiens ou semblent faire consensus, souvent tacites, qui se transmettent de l'expert au novice. Par exemple, le fait de mettre les élèves en rang deux par deux devant la classe avant d'y entrer. Enfin, quatrième et dernière catégorie retenue, *les savoirs expérientiels*, c'est-à-dire, issus de l'expérience propre de l'individu, qui font l'objet d'une explicitation, d'une formalisation. Par exemple, un enseignant qui raconte comment il fait pour éviter trop d'élèves autour de son bureau alors qu'il effectue des corrections de fiches.

Dans la perspective historico-culturelle qui est la nôtre, nous considérons l'évaluation comme un processus dynamique et médiateur de la construction des savoirs. L'institution de formation est le lieu d'appropriation des savoirs qui sont médiatisés par les formateurs. Dans cette approche, il est nécessaire de provoquer une rencontre entre les savoirs spontanés, construits par l'expérience quotidienne et les savoirs académiques. Cette rencontre, tout en provoquant des ruptures avec certaines conceptions initiales, doit permettre la construction d'une posture professionnelle propice à la mission de l'école : « l'instruction des enfants. [L'école] offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances » (Loi sur l'enseignement obligatoire, article 5, alinéas 1 et 2). L'étudiant est ainsi progressivement amené à s'approprier les savoirs et à développer ses compétences professionnelles.

Dans sa thèse, Clerc (2013) décrit l'évolution des conceptions chez les étudiants du rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves. L'auteure identifie des *trajectoires* typiques dans le parcours de formation des étudiants. Auparavant, Vanhulle (2009d) a également repéré des cheminements différents que réalisent les étudiants en formation. Nous savons donc que les étudiants s'approprient différemment les savoirs de la formation, ce qui engendrera des postures professionnelles plus ou moins favorables au développement des apprentissages pour tous les élèves. Nous entendons par posture « la manière dont un individu se positionne dans ses choix d'interventions par rapport à un objet » (Rebière, 2001, p. 194).

A la suite de ces travaux, il nous a paru particulièrement intéressant d'identifier la nature des savoirs de référence convoqués par les formateurs dans le cadre des rapports produits à la suite des visites effectuées dans les classes de stage. En effet, considérant le rapport comme un outil médiateur, nous n'avons que peu d'informations sur le type de savoirs faisant objets de médiation, ni d'ailleurs de précision quant à leurs modalisations. Nous définissons les modalisations comme « les évaluations formulées à l'égard de certains aspects du contenu thématique » (Bronckart, 1996, p. 132). Les modalisations peuvent être de plusieurs ordres, nous y reviendrons dans la méthodologie.

Cette recherche a donc pour objectif d'identifier la nature et les modalités d'énonciation des savoirs convoqués par les formateurs dans le cadre de visites de stage. Le choix des rapports écrits de stages comme données de recherche n'est bien sûr pas anodin. En effet, nous pensons avoir affaire à un genre textuel particulier, produit dans un contexte d'évaluation, identique pour tous, à savoir une visite de stage suivie en principe d'un entretien, puis d'un rapport écrit.

1. Méthodologie

Notre recherche a pour objectif d'identifier les savoirs et leurs modalités d'énonciation dans les rapports de visite de stage écrits par les formateurs de la HEPVd. Le corpus se compose de vingt rapports, provenant de différentes unités d'enseignement et de recherche de l'institution¹. Douze d'entre eux ont été produits par des didacticiens, sept par des formateurs dits « transversaux » et le dernier par un formateur de la pédagogie spécialisée. Au total neuf formateurs ont rédigé les vingt rapports.

Nous postulons que la provenance disciplinaire des textes peut s'identifier dans le choix des savoirs énoncés par les formateurs. C'est un point que nous souhaitons vérifier.

Nous allons d'abord procéder à une analyse de contenu, en identifiant les savoirs en jeu dans les productions textuelles, en catégorisant ces derniers selon la typologie de Clerc (2013), soit en quatre groupes: savoirs académiques, institutionnels, de la pratique, expérientiels. Ce faisant, nous mettrons en évidence une nouvelle catégorie que nous dénommons *posture*. En effet, plusieurs textes contiennent des propos liés à ce que nous avons choisi de nommer la posture professionnelle du stagiaire, comme la réflexivité, le questionnement ou les remarques que fait l'étudiant sur la visite elle-même, après le déroulement de la leçon. Nous regroupons également dans cette catégorie des éléments liés à l'attitude du stagiaire: calme, agréable, disponible, etc.

Ensuite, nous identifierons la manière dont le savoir est traité: est-il nommé, exemplifié, questionné, ou encore analysé? Nous délimiterons ainsi trois *niveaux de traitement* des savoirs. Ces niveaux caractérisent la prise en charge énonciative. Car si nous savons qui prend en charge le discours, à savoir le formateur; nous ne savons pas comment il le prend en charge. Nous avons décidé d'attribuer des valeurs aux énonciations, valeurs définies en fonction de la taxonomie proposée d'Anderson & Krathwohl (2001) qui classent les verbes du simple au complexe en termes d'habiletés cognitives. Nous attribuons ainsi la *valeur 1* aux savoirs qui sont nommés, énoncés, pointés. Nous attribuons la *valeur 2* aux savoirs qui sont décrits, exemplifiés, contextualisés, énoncés sous la forme de questions ou encore mis en lien avec une lecture. Nous attribuons la *valeur 3* aux savoirs qui sont analysés, questionnés dans une perspective critique, évalués dans un contexte, modélisés dans une situation explicitée ou encore référencés dans une perspective théorique.

Enfin, nous analyserons les modalités d'énonciation des savoirs, en fonction des quatre types de modalisation retenus par Bronckart (1996). Les modalisations nous permettent de qualifier le discours de l'énonciateur. Elles font partie des choix plus ou moins conscients de l'auteur d'un discours qui peut par exemple introduire une modalisation de doute dans ses propos.

Bronckart (1996) retient quatre catégories de modalisations:

- les *modalisations logiques* regroupent les jugements relatifs à une valeur de vérité qui sont énoncées comme certains, probables, indéniables, etc. Par exemple à propos d'un savoir énoncé et identifié comme « faire sens aux apprentissages », le formateur questionne: « *Comment faire sens au apprentissages?* » Il indique implicitement par cette question qu'en vérité il s'agit de faire sens aux apprentissages. Un autre indique qu'il a vu « *peu de différenciation* » (car en vérité, il faut différencier).

¹ La HEPVd est structurée en unités d'enseignement et de recherche (UER). Elle en compte actuellement douze. Quatre d'entre elles sont dites transversales, une est structurée autour de la pédagogie spécialisée, enfin sept sont didactiques.

- les *modalisations déontiques*, qui regroupent « les faits énoncés qui sont présentés comme socialement permis, interdits, nécessaires, souhaitables, etc. » (p. 132). Par exemple, à propos de l'entrée en classe, un formateur indique: « *il serait souhaitable de mettre les élèves en rang* ». Ou encore: « *variez plus les outils* ».
- les *modalisations appréciatives*, catégorie regroupant les jugements plus *subjectifs* (« les faits énoncés sont présentés comme heureux, malheureux, étranges, etc. »): « *Bonne leçon* ».
- les *modalisations pragmatiques*, regroupant des faits liés au pouvoir-faire, au vouloir-faire au devoir-faire en lien avec la responsabilisation: « *Comment pourriez-vous faire autrement?* »

Pour l'analyse, nous constituerons ce que nous appellerons *des pièces*, corpus structurant un premier niveau d'analyse de nos données. Sur la base des pièces, nous croiserons les trois axes de catégorisation (savoirs, valeurs, modalisations) et produirons une analyse de second niveau que nous développerons ci-après. Nos résultats seront traités à la fois de manière quantitative, sans pour autant produire de statistique et de manière qualitative. Nous concluons en émettant des hypothèses explicatives aux résultats présentés.

2. Résultats et analyse

L'analyse que nous présentons se structure en deux parties. Premièrement nous commenterons la nature des traces en général. Ensuite, nous présenterons des résultats quantitatifs et qualitatifs en analysant quelques savoirs identifiés de manière récurrente dans les textes.

De manière générale, au niveau de la forme des textes, nous constatons une hétérogénéité marquée, structurellement (les textes sont rédigés sous forme de tableaux, de listes, de textes, de notes manuscrites), quantitativement (d'une à plusieurs pages par texte) ainsi que dans le mode de contextualisation (rappel de faits, guide de lecture du texte, regroupement sous différents intitulés, explicitation d'un cadre théorique de référence, sens du travail fourni: par exemple évaluation formative). Les rapports font aussi état des entretiens post visite, ce qui engendre parfois des commentaires complémentaires.

Si l'hétérogénéité est marquée au niveau de la forme des rapports, nous constatons *a contrario* une homogénéité du contenu de ces derniers. C'est là une première surprise. En effet, nous nous attendions à ce que les différences entre les unités de formation soient identifiables dans les rapports, au travers notamment des savoirs identifiés. Par exemple, nous pensions que les didactiques des mathématiques ou du français utiliseraient un langage propre à ces disciplines et repérable dans les rapports. Force est de constater qu'il n'en est rien. La provenance des formateurs et l'épistémologie de leur discipline n'engendrent pas de différence au niveau des savoirs identifiés dans les rapports.

Ce phénomène d'homogénéisation des savoirs pourrait nous permettre de comprendre certaines interrogations ou remarques des étudiants qui se désintéressent parfois des contenus travaillés dans les modules de formation, sous prétexte de les avoir déjà vus ailleurs. En effet, nous remarquons, au travers de l'analyse de nos données, que les étudiants ne peuvent pas saisir, interpréter, ou comprendre les différences disciplinaires si les savoirs identifiés sont identiques d'une unité à une autre et ceci d'autant plus s'ils sont simplement énoncés, sans être contextualisés au sein d'une discipline ou rattachés à des savoirs théoriques, ce qui est le cas, comme nous le verrons plus loin. L'homogénéité que nous pointons est telle qu'il nous semble difficile, sans posséder l'origine des textes, d'identifier quelle est l'appartenance du formateur qui a produit le rapport, ceci d'autant plus que, comme nous le verrons plus loin, la catégorie des savoirs (académiques, pratiques, etc.) massivement employée par les formateurs est la catégorie des savoirs de la pratique, ce qui peut se

questionner du point de vue de l'alternance ; nous nous en expliquerons. Ajoutons enfin qu'il nous est impossible également de repérer l'ordre d'enseignement (primaire, secondaire) du stage visité et évalué.

Du point de vue quantitatif (voir le tableau 1 ci-dessous), nous dénombrons un total de 320 savoirs énoncés dans les 20 pièces, ce qui fait une moyenne de 16 savoirs différents énoncés par texte. Cela nous semble considérable. Le plus petit nombre de savoirs énoncés est de 2, le plus grand de 52. Les savoirs se distribuent majoritairement dans les catégories savoirs de la pratique (52.5%) et savoirs académiques (33.8%). En ce qui concerne le traitement de ces derniers, nous répertorions qu'ils sont majoritairement traités au niveau 1 (71.3%), c'est-à-dire énoncés, nommés, pointés et, minoritairement traités au niveau 3 (5.7%), c'est-à-dire analysés en termes d'effets sur les apprentissages.

Les modalités d'énonciation les plus utilisées sont les modalisations appréciatives (36.8%), c'est-à-dire faisant l'objet d'une appréciation subjective de la part de l'énonciateur: *bonne impression générale*; viennent ensuite les modalisations déontiques (35.1%), c'est-à-dire faisant référence à une norme, à ce qui doit être, à un impératif: *il faut tenir compte des besoins des élèves*. La catégorie des modalisations pragmatiques est peu usitée. Les propos des formateurs ne font que peu ou pas de lien entre les savoir-faire et la responsabilisation, cela fait que nous n'avons que peu d'occurrences dans ce groupe.

Quatre rapports se distinguent des autres (en gras dans le tableau 1) par le fait qu'ils contiennent peu de savoirs (entre 2 et 9), que ces derniers sont traités au niveau 3 (analyse) et que les modalisations sont toutes utilisées, à l'exception d'un texte qui contient majoritairement des modalisations logiques et déontiques. Enfin, nous remarquons que sur les 18 occurrences répertoriées de niveau 3 du traitement des savoirs, 16 proviennent de ces 4 textes. Nous identifions ainsi un lien particulier entre la manière dont les savoirs sont traités et les modalisations. Il semble, en effet, que plus les savoirs sont traités au niveau 1, plus les modalisations sont de l'ordre du déontique et de l'appréciation. Inversement, plus les savoirs sont traités au niveau 3, plus les modalisations sont variées. Cette corrélation resterait toutefois à vérifier en terme statistique.

Tableau 1: savoirs répertoriés dans les rapports de stages

N°de la pièce	N sav oirs	Savoirs					Niveau de traitement			Modalisations			
		AC A	IN S	PR A	EX P	PO S	1	2	3	MO LO	MOD E	MO AP	MOP R
P1	9	0	0	9	0	0	6	3	0	8	0	2	3
P2	14	8	1	2	0	2	9	4	2	1	2	4	0
P3	24	7	2	9	0	0	13	11	0	3	5	4	3
P4	10	2	1	8	0	0	7	3	0	1	3	5	1
P5	14	3	3	8	0	0	7	7	0	7	7	1	0
P6	19	11	0	4	0	3	3	13	0	2	7	3	2
P7	36	11	4	20	0	2	28	8	0	2	3	28	2
P8	34	11	0	16	0	5	30	2	0	7	10	11	5
P9	52	15	3	30	2	3	50	2	0	10	21	21	3
P10	7	5	0	2	0	1	1	1	6	3	3	2	0
P11	10	2	0	8	0	1	7	2	0	4	6	1	0
P12	13	4	0	9	0	1	9	4	0	4	6	4	0
P13	11	6	0	5	0	0	7	4	0	6	5	2	0
P14	9	3	2	4	0	2	0	3	6				
P15	14	6	0	11	0	0	14	0	0	0	8	7	0
P16	9	3	0	5	1	0	9	0	0	2	3	3	0
P17	24	5	0	14	6	4	24	0	0	0	8	6	0
P18	2	0	0	2	0	0	0	0	2				
P19	2	2	0	0	0	0	0	0	2				
P20	7	4	0	2	1	2	2	6	0	1	5	3	2
TOT	320	108	16	168	10	26	226	73	18	61	102	107	21

ACA: savoirs académiques

EXP: savoirs expérimentiels

MODE: modalisations déontiques

INS: savoirs institutionnels

POS: savoirs liés à la posture

MOAP: modalisations appréciatives

PRA: savoirs de la pratique

MOLO: modalisations logiques

MOPR: modalisations pragmatiques

Certains termes ou idées sont particulièrement présents et récurrents dans les rapports analysés. Si nous les avons bien sûr répertoriés et catégorisés en termes de savoirs, il nous semble intéressant à présent de mettre en évidence comment chaque texte les présente et les utilise en contexte. Pour ce faire, nous les avons regroupés et intitulés sous une seule et unique appellation. Nous présentons ici cinq savoirs que nous avons sélectionnés pour diverses raisons: *gestion de classe* pour l'hétérogénéité des termes employés dans un grand nombre de textes, le *ton de la voix* pour la particularité de ce savoir présent dans les rapports, enfin *consigne, objectif et différenciation* faisant objet de formation au sein de modules dans lesquels nous sommes personnellement active et qui sont également régulièrement énoncés dans les rapports.

2.1 Gestion de classe

Le terme se présente sous différentes appellations dans 14 rapports de stage. Sont ainsi évoqués *le climat de classe, le climat de travail, la relation classe-élèves, le rythme, la relation de groupe, la gestion de classe, l'ambiance de classe, le travail en groupe, la relation d'autorité*. Nous les avons qualifié majoritairement de savoirs de la pratique en nous questionnant sur les aspects académiques qui leur sont liés. Les savoirs sont en effet rarement explicités, décrits, analysés, fréquemment nommés comme étant « bons » ou « à améliorer », sans indication de comment faire ou sans indice particulier, ce qui permet d'aboutir au jugement du formateur qui devient alors très subjectif. Les termes sont employés indifféremment par les formateurs. Par exemple, nous

ne pouvons distinguer au travers des rapports, une différence de signification dans l'emploi des mots par un formateur de didactique ou par un formateur de l'UER AGIRS (unité d'enseignement et de recherche centralisée notamment sur la gestion et les relations).

Le tableau 2 ci-dessous détaille les rapports faisant état de la gestion de classe. Nous pouvons constater que le savoir est essentiellement catégorisé dans les savoirs de la pratique et traité au niveau 1, c'est-à-dire principalement nommé, énoncé. Les modalisations sont, quant à elles, majoritairement de l'ordre de l'appréciation, c'est-à-dire de l'ordre de l'expression d'un jugement relativement subjectif. Par exemple, dans la pièce 7, le climat de travail est associé à un signe +. Dans la pièce 4, il est déclaré comme *bon*. En gras dans le tableau, nous retrouvons trois des quatre rapports qui se particularisent. Les savoirs liés à la gestion de classe ont été classés dans plusieurs catégories et sont traités au niveau 3 (analytique) et associés à des modalisations logiques (regroupant des jugements relatifs à une valeur de vérité, qui sont énoncés comme certains, probables, indéniables, etc.).

Tableau 2: répertoire des termes liés à la gestion de classe

Pièces	Savoirs	Niveaux	Modalisations
P1	PRA	2	MOLO
P3	PRA	1	non codable
P4	PRA	1	MOAP
P7	PRA	1	MOAP
P8	PRA/ACC	1	MOAP
P9	PRA	1	MOAP
P10	ACC	3	MOLO
P11	PRA	1	MOAP
P12	PRA	1	MOLO
P14	INS/PRA	3	MOLO
P15	ACC/PRA	1	MOAP
P17	PRA/ACC	1	MOAP
P18	PRA	3	MOLO
P20	PRA	1	MOAP
ACA: savoirs académiques INS: savoirs institutionnels PRA: savoirs de la pratique MOPR: modalisations pragmatiques MOAP: modalisations appréciatives		EXP: savoirs expérientiels POS: savoirs liés à la posture MOLO: modalisations logiques MODE: modalisations déontiques	

En cherchant à construire, au travers des différentes dénominations, une signification à l'idée de gestion de classe, nous identifions la notion de gestion comme celle d'un management d'un groupe. Groupe « classe », qui, s'il est correctement managé, est calme, laisse voir un climat « de travail », c'est-à-dire, nous le comprenons en reconstituant l'idée, propice aux apprentissages. En nous basant sur le concept de modalités et objets de cadrage décrit par Bernstein (1975)², nous constatons que le terme générique de « gestion de classe » définit les relations entre les individus du point de vue des comportements, normes, attitudes à adopter en classe, éventuellement pour que la classe puisse se faire. Toutefois, de la dynamique de transmission des savoirs en lien avec cette gestion de classe, rien n'est dit.

² Bernstein (1975) décrit le cadrage comme caractérisant les pratiques pédagogiques et le degré de contrôle des pratiques. Les objets du cadrage peuvent être des savoirs scientifiques ou ce que nous appellerons communément des normes.

2.2 Ton de la voix

Sept rapports font état de la voix du stagiaire, du débit de sa parole, du ton employé, de la pose de voix. A nouveau, les commentaires sont réalisés par des formateurs de diverses provenances (tant didactiques que « transversaux »).

Comme le tableau 3 ci-dessous le montre, les savoirs liés au « ton de la voix » ont été classés comme des savoirs de la pratique (à l'exception d'un, classé comme savoir expérientiel). Ils sont également classés majoritairement de niveau 1, c'est-à-dire uniquement nommés. Les commentaires sont produits sous la forme d'appréciations subjectives ou de modalisations déontiques: *Essayez de descendre ou de suspendre votre voix*, ou encore: *Ton: à améliorer*.

Tableau 3: répertoire des termes liés au thème « ton de la voix »

Pièces	Savoirs	Niveaux	Modalisations
P2	PRA	2	MODE
P6	PRA	2	MOPR
P8	PRA	1	MOAP
P15	PRA	1	MODE
P16	PRA	1	MOAP
P17	PRA	1	MOAP
P20	EXP	1	MOAP
ACA: savoirs académiques INS: savoirs institutionnels PRA: savoirs de la pratique MOPR: modalisations pragmatiques MOAP: modalisations appréciatives		EXP: savoirs expérientiels POS: savoirs liés à la posture MOLO: modalisations logiques MODE: modalisations déontiques	

La présence de remarques, liées à la voix ou l'aspect des étudiants au sein des textes, questionne une hiérarchisation des savoirs qui sont, de par la situation d'évaluation des stages, pointés comme importants, voire peut-être essentiels et ce, d'autant plus que les savoirs sont exprimés et classés comme des savoirs de la pratique. L'intention n'est pas ici d'affirmer que certains savoirs n'ont pas à figurer dans des rapports de visite de stage, mais de questionner plutôt la manière dont ils sont commentés et modalisés, afin de donner accès aux étudiants aux cadres disciplinaires qui permettent d'analyser les pratiques, en quelque sorte faire sens aux pratiques et à leurs analyses. Il nous semble, en effet, qu'en l'absence d'explicitations, de mise en évidence des usages des savoirs pour analyser les pratiques, nous pourrions générer des malentendus quant aux attendus de la formation, notamment au regard des postures que pourraient adopter les étudiants qui attribuent des sens divers et spécifiques aux propos tenus.

2.3 Consigne

Le terme apparaît comme un savoir académique dans 10 rapports, majoritairement énoncé tel quel, parfois associé: *consignes collaboratives, consignes de départ, consignes aux élèves*. Le terme est traité au niveau 1 et modalisé comme déontique ou comme appréciation subjective dans tous les rapports: *consignes bien données et claires, pourrait parfois attendre quelques secondes de silence pour avoir l'attention de tous les élèves*.

Par comparaison, dans les rapports traitant les savoirs au niveau 3, nous retrouvons le mot « consigne » sans l'avoir pour autant classé comme savoir, car le terme ne fait pas l'objet d'une attention particulière. Il est employé comme indicateur d'un apprentissage. L'extrait ci-dessous est issu d'une partie de texte intitulée « *Du point de vue des élèves en difficulté* » Ô:

- La fille à l'avant près de la porte était, comme dit plus haut, essentiellement dans le souci de copier la réponse correcte. Ce comportement est souvent celui d'élèves issus de milieux défavorisés. Ce n'est pas leur origine qui fait ça, c'est la façon dont ils ont appris à fonctionner (voir Cèbe, article joint à mon envoi). C'est fort dommage, parce que lorsque je l'ai questionnée, cette élève a montré qu'elle savait beaucoup de choses sur l'abeille, qu'elle comprenait *les consignes* et était capable d'y répondre. Cependant son insécurité et son souci de faire « juste » la paralysent totalement. Vous m'avez signalé qu'elle avait redoublé et montre qu'elle a urgemment besoin d'apprendre comment on travaille à l'école, ce sur quoi il est essentiel de porter son attention, à avoir l'autorisation de se tromper, ... je vous renvoie à ce sujet aux textes de Bautier distribués en première année, notamment à propos des malentendus, vous devriez y trouver des pistes pour aider cette élève.
- Un élève dont je n'ai pas relevé le nom a plusieurs fois perturbé la classe et vous avez dû intervenir pour maintenir l'ordre. Cet élève semble être très à l'aise avec la matière, il a compris *les consignes*, il serait capable d'y répondre rapidement et correctement. Peut-être que ses débordements sont des façons de vous faire savoir qu'il s'ennuie ou qu'il ne se sent pas reconnu dans ses compétences. Vous pourriez essayer de lui proposer des défis.

Le propos du formateur indique à l'étudiant que la compréhension des consignes est un élément dont il peut se servir pour mieux saisir les logiques de travail de ses élèves. Ce faisant, il modélise une analyse d'une situation d'élève en difficulté.

2.4 Objectif

Nous dénombrons le terme « objectif » employé comme un savoir académique dans 10 rapports. Il est employé et décliné de manière différente dans plusieurs rapports:

« Quel micro-objectif d'apprentissage avez-vous prévu ?/ Déterminez précisément les micro-objectifs en respectant l'alignement curriculaire. / Bonne adéquation entre l'objectif d'apprentissage, l'élément de la progression des apprentissages et le micro-objectif. / Les élèves ne peuvent pas s'impliquer ni se fixer d'objectifs, à méditer. / L'énoncé des objectifs opérationnels peut encore être amélioré. / L'objectif devrait être écrit avec des critères et des conditions ».

Cette liste d'exemples, non exhaustive, témoigne d'une grande variété de concepts qui sont liés au terme d'objectif et qui questionne premièrement les théories de l'apprentissage qui lui sont sous-jacentes. Nous relevons, par exemple, des conceptions marquées par le behaviorisme (avec le terme de micro-objectif). Nous avons probablement affaire à une conception différente quand nous lisons que ce sont les élèves qui ont à se fixer des objectifs. Deuxièmement, nous pouvons interroger la compréhension des termes que peuvent avoir les étudiants, principaux destinataires des textes. Un micro-objectif, est-ce identique à un objectif opérationnel? Que signifie de dire que l'objectif devrait être écrit avec des critères et des conditions ?

A nouveau nous constatons que l'emploi du terme ne se fait pas de manière identique dans les 4 rapports que nous avons pointés comme particuliers. Ainsi, par exemple, dans l'extrait suivant:

« Comme nous en avons parlé à la suite de la leçon, je comprends bien vos soucis liés à l'évaluation, mais il me semble que les enjeux de la CE sont plus larges que la seule mémorisation de connaissances au sujet d'un animal, ici l'abeille. Dans toutes les classes, les élèves « étudient » un animal, mais pas nécessairement le même. Ainsi, et vous l'avez relevé en lien avec le PER, au-delà des connaissances qu'ils acquièrent, c'est bien une façon d'étudier qu'ils doivent s'approprier : comment étudie-t-on un

animal ? Quelles questions faut-il se poser ? Comment y répondre ? Où trouver les informations nécessaires ? ... Il me semble que, lors des leçons précédentes (les élèves ont réalisés des fiches ressources sur l'abeille), vous poursuiviez ces objectifs. C'est alors dommage qu'au moment d'institutionnaliser des connaissances, ces modes de pensée aient disparu au profit de seules connaissances déclaratives sur l'abeille ».

Dans cet exemple, le terme objectif est employé dans un contexte plus général de l'enseignement disciplinaire et permet de comprendre le sens du terme dans une perspective d'apprentissage.

2.5 Différenciation

A la suite des travaux de Kahn (2010) et Rochex & Crinon (2011), il est nécessaire, de notre point de vue, de distinguer différentes conceptions de la différenciation qui peuvent engendrer des pratiques différenciatrices, accroissant alors les différences entre élèves. Ces travaux remettent donc en question des modalités de différenciation, regroupement par niveau, modalités de « plan de travail », etc. En d'autres termes, certaines pratiques accroissent les écarts et les inégalités entre élèves plus qu'elles ne les réduisent. Il nous a paru dès lors intéressant de relever dans les textes ce qui est dit de la différenciation.

L'idée de différenciation se répertorie dans 5 rapports provenant tous d'UER didactiques, ce qui nous semble intéressant à relever de par le fait que l'objet nous paraît relever plutôt d'aspects transversaux de l'enseignement. Les propos sont uniformément traités au niveau 1, c'est-à-dire que les savoirs sont nommés. Au niveau des modalisations, elles sont variables de modalisations déontiques (*Différenciez*), logiques (*peu de différenciation*) et une fois appréciatives (*point +, prévue*).

Nous relevons que les rapports indiquent, d'une manière ou d'une autre, que pratiquer la différenciation est un élément positif. Nous pouvons ainsi questionner cet élément du point de vue des récents travaux de recherche qui semblent être ignorés par certains des formateurs qui tendent à prescrire la différenciation sans pour autant définir plus précisément de quoi ils parlent.

3. Pour conclure

Dans le contexte de formation en alternance (c'est-à-dire d'une formation dispensée à la fois dans l'institution et sur le terrain) qui est le nôtre, nous pensons que les rapports de visite sont de véritables outils d'intégration, notamment dans la double logique d'acquisition des savoirs, par transmission universitaire (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Chichini, 2004) et par acquisition d'expériences sur le terrain (Mehran, Ronveaux, Vanhulle, 2007, p. 8). De notre point de vue, ils pourraient ainsi jouer un rôle de médiation en provoquant les ruptures nécessaires entre les savoirs spontanés développés par les expériences et les savoirs scientifiques développés par les cadres théoriques disciplinaires. Nos analyses nous permettent d'émettre quelques hypothèses qui pourraient nous expliquer pourquoi ce n'est pas le cas.

Premièrement nous identifions l'emploi d'un langage quotidien, des mots de la pratique plus que, contrairement à ce que aurions pu attendre, d'un langage académique, c'est-à-dire faisant usage de termes scientifiques, développés par les disciplines. De plus, les savoirs académiques ne sont pas ou peu définis et par conséquent, ne sont pas différenciés des savoirs de la pratique. La rupture attendue par l'utilisation de l'outil d'intégration ne peut ainsi pas se faire, puisque les formateurs utilisent un langage « indifférenciateur » pourrait-on dire. Une des

raisons qui pourrait expliquer ce phénomène est peut-être à chercher dans une forme d'adaptation aux destinataires de la formation d'autant plus que le message est transmis post visite et à distance du lecteur. En effet, les travaux de l'équipe ESCOL et du groupement RESEIDA³ décrivent une forme d'adaptation langagière et cognitive des enseignants à l'égard des élèves considérés comme distancés de la culture scolaire. Ce phénomène serait-il également à l'oeuvre dans la relation entre le formateur et le formé?

Une autre raison pourrait trouver son origine dans le processus de socialisation des étudiants. Durant leur formation, les étudiants se socialisent en quelque sorte à l'enseignement. Ils acquièrent des normes, des attitudes, une culture enseignante, une identité professionnelle. La visite de stage est une situation parmi d'autres durant laquelle l'étudiant se socialise. Bernstein (1975) décrit deux types de pédagogie identifiables dans les institutions scolaires: positionnelle et personnelle. Ces types de pédagogie décrivent des processus de socialisation différents. Ainsi, dans la catégorie positionnelle, le système de communication est plutôt décrit comme fermé, unidirectionnel entre le maître (qui parle) et les élèves (qui écoutent). La langue utilisée est plutôt restreinte, le vocabulaire et la syntaxe employés simples. Le rapport entre l'autonomie individuelle et l'identité sociale se décrit comme faible au niveau de l'autonomie individuelle mais fort dans le sens de l'identité sociale. Il existe une forme de communauté dans laquelle les individus sont proches les uns des autres, où la langue n'a pas besoin d'être élaborée pour se comprendre. A l'inverse, dans une pédagogie personnelle, le système de communication est plutôt fort et ouvert, les individus débattent, discutent, argumentent à statut équivalent. La langue est élaborée, le vocabulaire riche et la syntaxe complexe. Le rapport entre autonomie et identité se décrit comme beaucoup d'autonomie individuelle pour une faible conscience de l'identité sociale. La langue a besoin d'être élaborée car la distance entre les individus est grande, il s'agit donc de préciser ses pensées pour se comprendre.

Les rapports de stage seraient-ils ainsi le reflet de l'expression d'une communauté dans laquelle les individus seraient suffisamment proches et qui n'aurait pas ou peu besoin d'un vocabulaire scientifique pour se comprendre?

En identifiant les parcours professionnels des formateurs, nous constatons que 7 formateurs sur les 9 sont d'anciens enseignants (ce qui correspond à 16 rapports sur les 20). Ce constat est non seulement à mettre en lien avec le processus de socialisation évoqué ci-dessus, mais pourrait également expliquer, d'une part, l'utilisation massive de savoirs issus de la pratique dans les rapports de stage et, d'autre part, l'indifférenciation de l'origine disciplinaire des formateurs. En effet, contrairement à ce que nous avons pensé, les rapports des didacticiens ne se distinguent pas des rapports « des transversaux ». Les formateurs utilisent indifféremment les savoirs disciplinaires, sans porter une attention plus grande à ceux qui proviennent de leurs champs en particulier. En regard du nombre restreint de formateurs, il nous faut toutefois nuancer nos propos et ce lien entre la provenance professionnelle du formateur et la nature des savoirs convoqués dans les rapports reste à être confirmé.

Toutefois, dans la conception historico-culturelle que nous adoptons, le développement se produit grâce aux apprentissages qui se construisent par la rupture nécessaire entre les concepts quotidiens, de l'expérience propre et subjective et les concepts scientifiques, théoriques, élaborés dans l'histoire et la culture des disciplines académiques. Selon Marton &

³ « Le réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) a été créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (E.scol) » (<http://www.circeft.org/?-rescida-escol>, consulté le 12 juin 2015)

Trigwell (2000), il n'y a pas d'apprentissage sans discernement. Or, force est de constater ici que les rapports ne permettent de distinguer ni les savoirs, ni leur appartenance.

Enfin, les modalisations sont de l'ordre de l'appréciation subjective et de l'injonction, ce qui laisse entrevoir une conception relativement applicationniste des savoirs de la formation. Manifestement, la posture, adoptée par les auteurs des rapports, est une posture de contrôle (Vial 2013), certifiant subjectivement la conformité à une norme professionnelle qui reste opaque.

La question se pose dès lors du maintien - et sous quelles conditions - de ce type de textes au sein de la formation. Nous avons également été amenée à nous questionner sur les postures des formateurs et les outils médiateurs considérés comme intégrateurs de la formation.

4. Références

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York : Longmann.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barioni, R., De Simone, S. & Martin, D. (2015, janvier). Le rapport de stage : diversité des conceptions de formation. Colloque de l'ADMEE. Liège.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdoncle R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Breithaupt, S. (2013). *Analyses d'interactions maître-élèves. Une étude de cas en formation initiale à l'enseignement*. Mémoire de MAS en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Bronckart, J.P. (1996) *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio- discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Brun, J. (1994). Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. In M. Artigue & al. (Éds). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 57-83). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat: Université de Genève, n° FPSE 539.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Conjuguer savoirs et compétences professionnelles. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 53-72.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 3, 19-41.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Margolinas & Laparra (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: PUR.
- Marton, F. & Trigwell, K. (2000). Variatio est mater studiorum. *Higher Education Research & Development*, 19(3), 381-395.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

- Rebière, M. (2001). Une notion venue d'ailleurs : la posture. In J.-P. Bernié (Éd.). *Apprentissage, Développement et Significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit (Vol 1 : L'intrigue et le récit historique)*. Paris : Seuil.
- Rochex, J.-Y. & J. Crinon (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Rennes : PUR.
- Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 247-271.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : de boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, 153-172.
- Vanhulle, S. (2009b). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 167-188.
- Vanhulle, S. (2009d). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter, B. Schneuwly (Éds.). *Les savoirs de référence pour les professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas de stages en enseignement. In E. Bourgeois & M. Durand (Ed.) *Apprendre au travail*. (pp. 165-175). Paris : PUF.
- Vial, M., Mamy-Rahaga, A., Tellini, A. (2013). *Accompagnateur en RH - Les quatre dimensions de l'accompagnement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: histoire, modèles, outils*. Bruxelles: De Boeck.