



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. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 53-72.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.129>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Anne Clerc, Daniel Martin, 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***

**Anne CLERC<sup>1</sup> et Daniel MARTIN<sup>2</sup>** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

La formation des enseignants a subi de profonds changements ces dernières années. Ils se sont matérialisés par la mise en place des Hautes écoles pédagogiques. Les formations construites en alternance entre cours en institution et stages sur le terrain, ont dû répondre à un nombre important de prescriptions tant institutionnelles que politiques. C'est dans ce cadre que nous avons construit, analysé et fait évoluer un module de formation sur l'apprentissage et l'enseignement à l'intention des futurs enseignants des degrés secondaires. Notre recherche montre les effets des différentes formes successives données au dispositif de formation du module (apports théoriques, liens avec la pratique, modalités de certification) sur les conceptions des étudiants à propos de l'apprentissage, de l'enseignement et du rôle de la théorie dans la formation des enseignants. Nos analyses permettent de pointer quelques conceptions de la formation véhiculées de manière parfois peu explicite par les prescriptions institutionnelles et les conséquences de ces dernières sur les postures des étudiants en formation.

Mots clés: formation des enseignants, dispositifs, articulation théorie-pratique, apprentissage en profondeur

### **Introduction**

En Suisse, la tertiarisation de la formation des enseignants du secondaire s'est matérialisée par la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP). C'est dans ce contexte que nous avons construit des dispositifs de formation dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans cet article, nous analyserons l'évolution d'un module de formation destiné aux futurs enseignants du secondaire et qui a lieu au tout début de leur parcours de formation. Ce module vise à développer la compétence<sup>3</sup> professionnelle à analyser et concevoir des tâches d'enseignement/apprentissage en

1. Contact: Anne.clerc-georgy@hepl.ch

2. Contact: daniel.martin@hepl.ch

3. Le terme «compétence» utilisé ici est requis par le plan d'étude et n'est pas consécutif à un choix de notre part.



tenant en compte les objets d'apprentissages, les objectifs d'apprentissages, les processus et stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre pour effectuer les tâches ainsi que les conceptions des élèves. Tout d'abord, nous situerons notre propos tant en regard des cadres institutionnels et politiques en vigueur que des cadres théoriques qui préfigurent nos choix en matière de formation. Ensuite, nous présenterons les différents dispositifs que nous avons mis en œuvre entre 2007 et 2011 ainsi que nos analyses de leurs effets sur les conceptions des étudiants à propos de l'apprentissage, de l'enseignement et du rôle de la théorie dans la formation. Enfin, nous reviendrons sur les liens entre le cadre institutionnel et les dispositifs de formation choisis pour montrer notamment les risques d'une application peu réfléchie des prescriptions et ceux des messages véhiculés par ces dernières en terme de conception de la formation.

## **Contexte légal et institutionnel**

Au travers de l'analyse de l'évolution des contenus et des finalités d'un module de formation sur l'enseignement et l'apprentissage, nous questionnons la place des savoirs théoriques dans la formation des enseignants du secondaire. Plus particulièrement, nous allons montrer comment les cadres politiques, institutionnels en vigueur et les cadres théoriques prônés nous ont conduits à construire un dispositif de formation qui réponde à la logique des compétences et qui n'a pas été sans conséquences sur la forme donnée à l'appropriation des concepts théoriques et scientifiques par les étudiants. C'est dans ce contexte que se sont inscrits nos premiers choix pédagogiques lors de la construction du module. Regardons plus précisément la place dévolue aux savoirs théoriques dans les discours sur la *professionnalisation*, dans la logique des *compétences* et plus particulièrement dans une formation en *alternance*.

## **Professionnalisation, compétences et alternance**

La formation des enseignants telle que nous la connaissons aujourd'hui à la HEP du canton de Vaud s'inscrit dans le contexte de la convention de Bologne et des réformes qui visent la *professionnalisation* des enseignants. En Suisse, ce processus a conduit au transfert de la formation professionnelle des Ecoles Normales vers les Hautes écoles pédagogiques au début des années 2000. Pour répondre à la complexité croissante du métier, aux exigences de plus grande efficacité de l'école et à la recherche d'une meilleure expertise dans les pratiques des enseignants, la nécessité de la *professionnalisation* des enseignants, en tant que principe<sup>4</sup>, semble faire l'objet d'un consensus, reconnu par de nombreux chercheurs comme un enjeu majeur du développement professionnel et de l'accroissement de l'efficacité des formés (Altet, 1994; Perrenoud, 1994; Tardif & Lessard, 1999).

4. Si le principe de la *professionnalisation* semble faire consensus, les modalités de sa mise en œuvre restent problématiques et demeurent un objet de débat (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012).



Pour Lang (1999), ce principe se fonde sur des savoirs objectivés de la pratique. Il a pour conditions une universitarisation de la formation professionnelle, une augmentation de ses exigences ainsi qu'un renforcement significatif de la part des savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation (Hofstetter, Schneuwly & al., 2007). Bourdoncle (1991) relève que les professions se distinguent des métiers parce qu'elles sont *professées*. A ce titre, elles ne peuvent s'acquérir par la simple imitation. Ceci a impliqué un renforcement des exigences en formation, notamment du point de vue des modes d'appropriation des savoirs à, *pour* et *sur* l'enseignement. Les discours sur la professionnalisation des enseignants ont donc accordé une certaine légitimité aux savoirs théoriques dans la formation.

A l'enjeu de professionnalisation des enseignants est associée, souvent sans que ceci soit questionné, la notion de compétence. Les deux notions apparaissant d'ailleurs simultanément (Jobert, 2002). Les nouvelles formes d'organisation du travail, marquées par la nécessité de faire face à l'imprévu ont vu la logique des compétences prendre progressivement la place de celle de la qualification, et ceci toujours dans le souci d'améliorer les performances des travailleurs (Mezzena, 2011). Visant à réconcilier plus ou moins volontairement le monde patronal et ses attentes en termes d'efficacité et le monde pédagogique soucieux de résoudre la question de l'inerie des savoirs (Whitehead, 1929), la compétence peut être définie comme la «capacité d'un sujet à mobiliser de manière intégrée des ressources internes et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui.» (Beckers, 2002, p.57). Avec Crahay (2006), nous pensons que cette recherche d'un «agir juste» favorise potentiellement une perspective *utilitariste* de la formation. Elle presuppose que la cognition est subordonnée à l'action. D'ailleurs, avec la logique des compétences, on n'est plus du côté de la théorie, mais bien de celui de la pratique (Jobert, 2002). De plus, cette logique postule que l'on peut partir des pratiques, du constat de l'action pour élaborer une prescription de la pratique (Bru, 2001). Dans cette perspective, le rôle des savoirs théoriques est plutôt ambigu. La théorie semble subordonnée à l'action, les savoirs théoriques étant de fait considérés comme des ressources pour agir plutôt que comme des outils pour penser, conceptualiser ou comprendre l'action. C'est ainsi que dans notre contexte institutionnel, les savoirs théoriques peuvent souvent n'être convoqués que dans le but de justifier les prescriptions de pratiques produites par les formateurs dans les cours en institution plutôt que de faire l'objet d'une réelle appropriation par les étudiants.

Au processus de professionnalisation et à la logique des compétences qui l'accompagne, il convient d'ajouter un troisième élément constitutif de l'ingénierie de formation des enseignants dans notre contexte : l'alternance. Parce que cette modalité «semble être une loi de la nature» (Mayen, 2007, p. 84), les possibilités d'en discuter l'usage sont fort rares. L'alternance est ainsi posée, ses formes ne sont pas discutées, c'est aux formateurs de construire des outils qui permettent d'en faire un levier de formation. L'alternance est caractérisée par ses deux composantes: la première,



universitaire et fondée sur des savoirs théoriques et scientifiques et la seconde, pratique, fondée sur les savoirs d'action et l'expérience transmise par les professionnels de la profession (Durand & Filliettaz, 2009). Ainsi la formation par l'alternance semble résoudre la question des savoirs théoriques puisqu'elle leur attribue une place dans une de ses composantes. Elle est aussi censée résoudre la question du transfert des connaissances et celles des écarts entre théorie et pratique, mais seulement dans la mesure où elle est conçue dans une forme intégrative plutôt que juxtapositive, c'est-à-dire dans des modalités qui favorisent les interactions régulières entre théorie et pratique (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Dans une institution comme la nôtre (HEP du canton de Vaud), où les contacts entre les formateurs de l'institution et ceux de la pratique sont rares voire inexistant, la seule personne qui soit en charge de cette intégration est l'étudiant, l'alternant.

### **Savoirs théoriques et formation des enseignants secondaires**

C'est dans ce cadre général, où professionnalisation, compétences et alternance constituent notre terreau pour penser la formation, que nous assumons la responsabilité d'un module à l'intention des futurs enseignants du secondaire. Ceux-ci sont porteurs d'un bachelor, d'un master ou d'un doctorat académique disciplinaire. Ce public est donc très hétérogène, non seulement au plan des titres, mais aussi des champs disciplinaires qui vont de la littérature aux mathématiques en passant par les arts visuels. Ces étudiants arrivent en formation avec des conceptions qui postulent souvent que la maîtrise disciplinaire est suffisante pour enseigner (Schulman, 1986). Les apports dits «transversaux» de la formation ne sont ainsi pas considérés *a priori* comme des ressources potentielles pour l'enseignement. Cet élément, ajouté au cadre exposé ci-dessus, rend difficile la tâche des formateurs qui se voient attribuer le rôle de leur transmettre des savoirs théoriques et scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage. La demande récurrente des étudiants de se voir proposer des savoirs *utiles* et *applicables* dans leur pratique est ainsi renforcée, voire légitimée par l'injonction de les évaluer en regard du référentiel de compétences, d'articuler judicieusement théorie et pratique dans les cours que nous leur proposons, de leur donner des consignes de stage dont les seules traces sont le récit qu'il en font et de satisfaire à une évaluation de la qualité par les étudiants en fin de module, dont le questionnaire contient des questions du type : *ce cours est-il utile pour ma pratique ?*

### **Aspects méthodologiques et cadre de la recherche**

Notre propos ici est de retracer et d'analyser l'évolution d'un module de formation à l'intention des futurs enseignants des degrés secondaires I et II et les effets des modalités de formation choisies sur les conceptions des étudiants, leur perception du rôle de la théorie proposée dans ce module et la nature des commentaires en termes d'apports et de difficultés qu'ils relèvent dans le questionnaire passé en fin de module.



La perspective de recherche adoptée ici est une forme de recherche-action ou recherche-formation portant sur la formation et visant à améliorer l'efficacité de nos interventions. L'une des particularités et aussi l'une des difficultés de cette recherche réside dans le fait que nous sommes à la fois sujets de la recherche (dans la mesure où nos propres pratiques, leur évolution ainsi que leur impact sont l'objet de cette recherche) et chercheurs (dans la mesure où nous analysons ces mêmes pratiques). Ce double rôle rend très délicate la tâche d'objectivation de nos pratiques et de l'évaluation de leurs effets. Nous en sommes bien conscients et considérons qu'il faut prendre avec une certaine prudence nos analyses qui nécessiteraient d'être consolidées par d'autres recherches – c'est d'ailleurs ce à quoi s'attelle notre équipe de recherche.

Pour évaluer les effets de formation, nous avons analysé les données suivantes :

- a. Les critiques formulées dans les questionnaires qualité : nous avons catégorisé ces critiques et ne retiendrons ici que les deux catégories les plus fréquentes.
- b. Les réponses à un bref questionnaire de cinq items au sujet du module : *points forts, apports, points faibles, difficultés et conseils donnés aux étudiants de la volée suivante*. L'analyse des réponses à ces deux questionnaires nous a permis de mesurer nos effets de formation. L'analyse des réponses à ce questionnaire a été effectuée à l'aide des travaux de Marton, Quifang et Nagle (1996) qui identifient des niveaux d'apprentissage à partir des conceptions des étudiants. Ces auteurs distinguent deux niveaux d'apprentissage qu'ils relient à six conceptions possibles. Ainsi, les réponses des étudiants ont été classées dans ces six catégories de conceptions :
  - l'apprentissage en surface :
    - a. augmenter ses connaissances (*j'ai appris le guidage, la métacognition*),
    - b. mémoriser et reproduire (*la zone proximale de développement constitue le lieu où l'apprentissage est le plus efficace*),
    - c. appliquer (*il faut être attentif à..., il faut éviter les malentendus, il faut prendre en compte la zone proximale de développement*), et
  - l'apprentissage en profondeur :
    - d. comprendre (*j'ai compris l'importance d'un lexique propre à chaque discipline*),
    - e. voir quelque chose d'une autre façon (*je suis étonnée de voir remises en cause toutes les pratiques que j'ai pu observer lors de mes stages*),
    - f. changer en tant que personne (*désormais, je vais souvent me remettre en question*).

Ce cadrage théorique nous permet de qualifier les commentaires des étudiants en regard des apports de formation qu'ils relèvent et de les identifier comme indices de la construction d'une conception de l'apprentissage



en surface ou en profondeur. Ceci nous permet de poser quelques hypothèses quand à leur rapport à la théorie et au rôle de cette dernière dans leur formation.

Si, à l'origine, cette analyse s'est faite dans le but d'ajuster et de réguler nos apports de formation, elle nous permet aujourd'hui de pointer quelques effets importants des changements que nous avons apportés au dispositif de formation du module en question.

Les analyses ont commencé à propos de la cohorte d'étudiants entrés dans la formation à l'automne 2007 et se sont poursuivies chaque année. Elles ont d'abord été menées dans une intention de formation et d'amélioration de nos interventions, mais certains résultats nous ont suffisamment surpris pour que nous cherchions à comprendre un peu plus ce qui se jouait. En plus de la catégorisation des réponses à l'aide de la grille de Marton, Qui-fang et Nagle (1996), l'analyse des données et des différents dispositifs de formation décrits ici, s'appuie sur les cadres théoriques qui sous-tendent nos interventions et qui sont présentés ci-dessous.

Tout d'abord, et en référence aux apports de l'approche historico-culturelle développée par Vygotski, nous considérons la formation initiale des enseignants dans une perspective développementale. Ainsi, si nous demandons aux étudiants de s'approprier des cadres théoriques et des concepts scientifiques, c'est d'abord parce que leur intérieurisation est potentiellement génératrice de développement intellectuel. Ces savoirs théoriques de référence sont offerts comme des figures de signification (Brossard, 2004) et comme médiateurs de développement professionnel : grâce à leur appropriation, l'étudiant peut élaborer de nouvelles significations qui peuvent favoriser la compréhension des phénomènes de la pratique et le développement d'une attention plus consciente et volontaire sur différentes dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage. L'appropriation de concepts scientifiques, organisés en systèmes, permet la construction de nouvelles généralisations des concepts déjà intérieurisés et potentiellement génératrices de transformation des généralisations précédentes, notamment de celles construites spontanément au travers des parcours d'élèves et de stagiaires (Brossard, 2004). Ce phénomène résulte de tensions provoquées dans la zone proximale de développement interne de l'étudiant (Vygotski, 1934/1985) lorsque les concepts académiques intérieurisés entrent en dissonance avec les concepts spontanés construits dans l'expérience singulière de chacun. La résolution de cette tension est porteuse de développement et génère de nouvelles formes de conscience, permettant ainsi une prise en charge plus consciente et volontaire de ses propres processus de pensée. Ainsi, les savoirs académiques proposés en formation peuvent revêtir une fonction de restructuration de la pensée (Vanhulle, 2009). Dans cette perspective, nos analyses cherchent à relever des indices de cette appropriation et des nouvelles figures de signification construites par les étudiants : *comment les concepts scientifiques proposés deviennent-ils des outils de développement de l'attention et de la compréhension des phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage ?*



Enfin, dans la lignée des travaux de l'équipe ESCOL (Education SCOLarisation) sur le rapport au savoir, nous considérons que certaines postures sont plus propices aux apprentissages que d'autres. Ainsi, en référence à Bautier, Rochex et Charlot (2000), nous pouvons relever que les étudiants qui se situent dans une logique du cheminement et qui ne valorisent que les savoirs qu'ils considèrent comme directement utiles à leur pratique auront tendance à réduire leur parcours de formation à l'effectuation des consignes qui leur sont données dans le seul but de réussir leurs certifications. Dans cette logique, les étudiants, bien que souvent très motivés, ne voient dans les situations de formation qu'un ensemble de tâches à accomplir les unes après les autres pour obtenir un titre, sans chercher à identifier ni les visées et les enjeux de formation, ni les éléments généralisables présents dans les tâches. Croyant faire au mieux, ils ne mobilisent pas les processus intellectuels qui leur permettraient d'identifier ces éléments généralisables dans les situations de formation qui leur sont proposées et d'établir des liens entre ces différentes situations. À l'inverse, les étudiants qui se situent dans une logique de l'apprentissage perçoivent, dans les situations de formation qui leur sont proposées, le contexte d'un apprentissage dont ils identifient l'objet et les enjeux. Bien que la réussite de leur parcours soit importante pour eux, ils en retirent des éléments de formation et établissent des liens entre les différentes situations qu'ils rencontrent. Ainsi, confrontés à une même tâche, tous les étudiants ne les interprètent pas de la même manière. Seuls ceux qui adoptent une posture intellectuelle qui leur permette de décontextualiser les activités de formation et d'en identifier les éléments généralisables se situent dans une logique de formation. Cette posture de *secondarisation*, cette capacité de se ressaisir des objets et des expériences pour les questionner, les décontextualiser et les reconfigurer (Bautier & Rochex, 2004) leur permet d'extraire des tâches proposées les éléments généralisables et transférables, d'en tirer parti au-delà de ce qui se joue ici-et-maintenant. C'est aussi cette posture qui est requise dans l'exploitation des situations pratiques, des expériences de stage, pour permettre de quitter le registre premier de la narration et d'adopter un registre second, constituant ces expériences en objet de questionnement. Ainsi, du point de vue de la formation, nous essayons de guider les étudiants dans la construction de cette posture et, du point de vue de la recherche, nous tentons d'identifier les indices de cette posture dans les productions des étudiants.

## **L'évolution d'un dispositif de formation et ses effets sur les conceptions et les apprentissages des étudiants**

Nous allons tenter de montrer ici comment le contexte institutionnel et notamment l'injonction à former et à évaluer des compétences nous a conduit à renforcer, voire à engendrer des conceptions du rapport théorie-pratique en formation, un rapport au savoir que nous pouvons qualifier *d'utilitariste* et des postures peu propices à la formation.



## **Le module concevoir, mettre en œuvre, analyser et évaluer des situations d'enseignement – apprentissage**

Le module qui nous concerne a lieu durant tout le premier semestre de la formation et traite des processus d'apprentissage, d'enseignement et de développement. Il est destiné à toute la volée des futurs enseignants du secondaire I et II et concerne près de 300 étudiants. Il comprend un cours et un séminaire. Il vise le développement de la compétence à concevoir et analyser des situations d'enseignement-apprentissage en articulant un cours magistral et un séminaire de travaux pratiques. Au delà de ces objectifs, l'équipe de module a défini un certain nombre d'enjeux prioritaires pour la formation. Le premier enjeu est l'appropriation d'un certain nombre de cadres théoriques dans la perspective de mieux comprendre les processus d'apprentissage, de développement et d'enseignement. Ensuite, il s'agit, en référence à Vygostki (1934/1985), de permettre aux futurs enseignants de mesurer le rôle des savoirs dans l'apprentissage et le développement (médiation par les outils et les instruments) ET l'importance du rôle de l'enseignant (Vygostki, 1934/1985; Bautier, 2006; Bautier & Rochex, 2004) dans les processus d'apprentissage des élèves et potentiellement dans leur processus de développement (médiation par l'expert). Enfin, nous cherchons à ce qu'ils développent un rapport au savoir propice à la formation et aux apprentissages des élèves, à savoir un rapport au savoir de type épistémique, partant de constats qui laissent entrevoir chez les étudiants à l'entrée en formation, un rapport plutôt utilitariste à la formation. Ils attendent souvent que les formateurs leur fournissent des «marches à suivre» à appliquer en stage. De plus, ce rapport utilitariste au savoir se retrouve dans la conviction qu'ils peuvent avoir de la nécessité de justifier auprès de leurs élèves la portée pratique et utile des savoirs qu'ils leurs proposent.

Comme dans d'autres institutions, nous sommes régulièrement confrontés aux difficultés des étudiants à donner du sens aux savoirs qualifiés par eux de trop «théoriques». Ils réclament du «concret» et des liens plus directs avec la pratique. Nous retrouvons là des difficultés récurrentes en formation des enseignants telles que la résistance à la théorie, qualifiée de jargon, considérée comme utile que si elle peut être directement «appliquée» en pratique (relevons, par exemple, que les étudiants considèrent souvent les marches à suivre comme des bonnes théories); la plainte perpétuelle du manque de liens entre théorie et pratique; la non prise en compte du rôle de l'enseignant dans la réussite ou l'échec des apprentissages des élèves.

## **Le module version 1 : une culture générale en sciences de l'éducation**

A l'origine, à l'automne 2007, les formateurs du modules ont tenté de répondre à la fois à la prescription de *former à et d'évaluer* une compétence précise du référentiel, à savoir: «Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études» tout en tenant compte des débats politiques en cours qui révèlent le souci qu'a l'institution de ne pas «formater» les étudiants en favorisant un modèle pédagogique plutôt qu'un autre. Ainsi:



- Le cours proposait aux futurs enseignants du secondaire un large panorama de différentes théories sur l'apprentissage, sur l'enseignement, sur la motivation et sur l'échec scolaire.
- Le séminaire était constitué de travaux pratiques centrés sur la planification de situations d'apprentissage en regard des plans d'étude, sur leur mise en œuvre dans les classes de stages et sur leur analyse à partir de récits ou de souvenirs des étudiants des situations telles que réalisées.
- Pour la certification, l'étudiant devait réaliser un dossier comprenant la planification d'une situation d'enseignement - apprentissage, le récit de sa mise en œuvre et une analyse de celle-ci intégrant les concepts du cours.

Nous l'avons vu, ces choix ont été faits d'une part dans un souci institutionnel d'éviter le formatage et, d'autre part, sur la base d'une conception naïve des formateurs de proposer aux futurs enseignants et en quelques heures un «kit de survie sur les théories de l'apprentissage».

De plus et dans l'intention de favoriser l'articulation théorie – pratique et d'arrimer les objectifs de formation du module au référentiel de compétences en vigueur, la certification reposait sur un dossier fortement lié aux stages. Cette forme de certification est d'ailleurs la forme plébiscitée dans l'institution. Les étudiants réalisent un nombre important de dossiers du même type. Il n'était pas rare que les étudiants nous remettent le même dossier que celui demandé par leur formateur de didactique, ce qui générerait des tensions, compte tenu que le regard porté sur leur travail différerait passablement d'une équipe de module à l'autre et que la note attribuée par deux équipes différentes à un même étudiant et sur la base d'un même dossier pouvait fortement varier.

Lors de l'évaluation de la qualité du module, les futurs enseignants du secondaire critiquaient fortement le module en utilisant un vocabulaire parfois agressif. Ils n'y trouvaient pas de sens et insistaient particulièrement sur le manque de liens entre les apports du module et leur pratique en stage. Plus particulièrement, ils reprochaient au module sa dimension trop théorique, abstraite et déconnectée des réalités rencontrées dans leurs stages. La conception majoritaire du rôle de la théorie dans la formation restait alors celle *d'outils directement applicables en pratique*. Cette perspective *applicationniste* était renforcée par les éléments suivants :

- La construction d'un dossier lié aux stages, qui bien qu'ayant comme but de leur permettre de démontrer leur capacité à analyser des situations à l'aide d'apports théoriques, était perçu comme visant à démontrer l'adéquation de leur enseignement au discours des formateurs.
- La validation par la certification d'une compétence, d'un savoir-agir, d'un «agir juste».

Les commentaires issus du même questionnaire, qu'ils soient positifs ou négatifs, portent essentiellement sur des éléments de forme : animation,



supports de cours, structure du cours ou des séminaires, absence d'interactivité,... Enfin, les difficultés rencontrées par les étudiants sont toutes attribuées aux formateurs ou à des éléments formels.

### **Le module version 2 : un cours interactif et des liens permanents avec la pratique**

En automne 2008 et pour tenter de répondre à ces critiques, nous avons cherché à adapter le module dans l'intention de favoriser l'articulation théorie – pratique et de mieux permettre aux étudiants de considérer les apports théoriques comme des ressources pour l'analyse et la réflexion sur la pratique. Ainsi :

- Le cours magistral a été totalement reconstruit dans une perspective interactive. Nous avons intégré des moments d'écriture réflexive, des activités visant l'articulation entre les théories proposées et les situations pratiques rencontrés par les étudiants, des moments d'échange et de questionnement, etc. L'intention était de permettre aux étudiants de construire à chaque fois des liens avec des situations réelles rencontrées dans leurs stages et de les accompagner dans le recours aux savoirs théoriques pour l'analyse de ces derniers.
- Pour tenir compte des remarques à propos du peu de prise en compte des spécificités individuelles, nous avons proposés des séminaires à choix, permettant à chaque étudiant de choisir une forme de travail particulière. Au-delà des différences de modalités, les objectifs des séminaires n'ont pas changé. Ils proposaient toujours aux étudiants des activités de planification ou d'analyse de situations d'apprentissage mises en œuvre dans leur stage.
- Pour la certification, les étudiants ont été soumis à un examen écrit, visant l'évaluation de leur compétence à analyser une situation d'enseignement-apprentissage. Cet examen était constitué de questions auxquelles l'étudiant répondait sur la base d'un dossier individuel réalisé en lien avec une situation planifiée et mise en œuvre en stage.

Au moment de l'évaluation du module, nous avons dû constater que nos efforts n'avaient eu quasi aucun effet. Les étudiants étaient toujours autant insatisfaits, quoique moins agressifs, et leurs critiques portaient à nouveau sur l'absence de liens entre un cours définitivement trop théorique et leur pratique d'enseignant en formation. Ils continuaient à réclamer des « recettes » pour leur pratique et n'avaient aucunement construit une conception de la théorie comme un outil de pensée, comme une ressource à la problématisation et à la compréhension des phénomènes rencontrés dans leur pratique.

Les réponses au questionnaire sur les apports et difficultés portaient essentiellement sur la forme et la structure du cours et des séminaires. Outre quelques réponses relevant le fait que le module favorisait la réflexion, les commentaires des étudiants avaient trait à l'animation, au support de cours



ou à d'autres éléments formels. Une analyse plus fine des commentaires nous a conduits à identifier un certain nombre de tensions irréductibles : *un cours peu pratique ou trop pratique, des apports pertinents ou inutiles, un rythme trop lent ou trop rapide, trop de matière versus tout peut être traité en 2 heures,...* A ces différents commentaires s'ajoutait un élément nouveau. Nous avions multiplié les exemples pour tenter de permettre aux étudiants de construire des liens avec leurs expériences et ils nous reprochaient de ne pas donner systématiquement des exemples dans toutes les disciplines. Enfin, nous avons été confrontés à un nombre très important d'échecs à la première session d'examen.

L'ensemble de ces résultats nous a amenés à effectuer une analyse plus fine de ce qui pouvait expliquer cette situation.

### **Des modalités de formation consécutives à une interprétation du cadre institutionnel**

Une analyse un peu plus approfondie des modalités de formation choisies dans les deux premières versions du module nous permet de relever quelques hypothèses explicatives des difficultés rencontrées par les formateurs et de l'insatisfaction récurrente des étudiants.

Nous avons d'abord multiplié les apports théoriques, dans une visée panoramique, dans le souci de ne pas imposer un point de vue et pour répondre à l'exigence institutionnelle de proposer « des théories concurrentes ». La quantité de matière abordée dans une temporalité brève (14 semaines) a eu deux conséquences : d'une part, elle a renforcé les conceptions qui postulent que toutes les théories se valent et qu'elles ne sont qu'une opinion parmi d'autres, et, d'autre part, elle a favorisé des apprentissages en surface de la part des étudiants. Nous avons proposé aux étudiants des modalités de formation qui renforçaient leur conception que les cours à la HEP n'avaient d'autre objectif que de leur proposer d'augmenter leurs connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement (Marton, Quifang & Nagle, 1996) sans qu'ils s'approprient réellement ces savoirs théoriques comme des offres de significations (Vygotski, 1934/1985; Vanhulle, 2009; Brossard, 2004) qui leur permettent de porter un regard différent sur la pratique.

Ensuite, dans l'intention de favoriser l'articulation théorie-pratique, nous avons tenté de guider les étudiants dans l'établissement de liens avec leur pratique avant même qu'ils se soient appropriés quelque concept scientifique que ce soit. Nous avons alors probablement empêché l'appropriation en profondeur des éléments théoriques proposés. Forcer les liens avec la pratique avant l'appropriation de concepts scientifiques, a probablement fait obstacle à la construction de ces derniers et par là-même à une mise en tension entre les concepts scientifiques proposés dans le cours et les concepts spontanés construits au travers des expériences des étudiants. Nous avons ainsi empêché la création d'une zone proximale de développement interne (Brossard, 1999).



Dans le souci de construire et d'évaluer les compétences des étudiants, nous avons proposé aux étudiants d'analyser leur propre pratique avant même d'avoir construit les outils d'analyse qui permettent de le faire. De plus, l'absence de contact avec la part pratique de la formation (nous ne rencontrons pas les praticiens formateurs et sommes appelés à observer les étudiants en stage seulement à de très rares occasions) nous a conduit à leur demander des récits de leur pratique en guise de « preuve » de la mise en œuvre de ces compétences, à la recherche « d'indices » de leur développement. En fait, au lieu de travailler sur leurs pratiques, nous n'avons au mieux abordé que le souvenir de cette pratique. En outre, demander aux étudiants de prendre de la distance et d'adopter une posture critique face à leur expérience balbutiante, les a souvent conduits à « tricher », à inventer des récits de situations qui n'avaient pas eu lieu. Ils étaient en tension entre décrire une situation telle qu'expérimentée, démontrer une pratique supposée adéquate et répondre aux attentes de leur praticien-formateur, attentes parfois en contradiction avec les nôtres. Cette situation rendait d'autant plus difficile la prise de distance et risquait de renforcer leur conviction de l'absence de besoin de formation.

Plus généralement, nous pouvons relever que, dans notre institution, le message donné par la logique des compétences et des prescriptions en matière d'évaluation a conduit la plupart des équipes de module à proposer le modèle de certification par dossier. Celui-ci pourrait se résumer ainsi : prescription de pratique, planification d'un moment d'enseignement-apprentissage, mise en œuvre en stage, récit de la situation, analyse. Ce modèle est porteur d'un message *applicationniste*, qui subordonne la théorie à la pratique et qui attribue à la part de la formation qui a lieu dans l'institution le rôle de proposer des savoirs théoriques directement *appliquables* en pratique. Ce point de vue est renforcé par le questionnaire qualité qui demande aux étudiants d'apprécier *l'utilité* des apports du module dans leur pratique en stage.

Enfin, relevons que les contraintes temporelles liées à la mise en œuvre des directives issues des accords de Bologne nous obligent à construire des modules de formation qui s'étalent sur 14 semaines. Vouloir viser des changements de posture ou des modifications de conceptions en si peu de temps est un défi particulièrement ardu.

### **Le module version 3 : vers une rupture assumée entre théorie et pratique**

La persistance du sentiment de décalage entre théorie et pratique et l'absence de sens que les étudiants ont pu construire dans ce module malgré une intensification des exemples et des activités de mise en lien avec leur expérience nous a conduit à revoir la totalité du dispositif. Face aux difficultés relevées ci-dessus et dans l'intention d'agir à la fois sur le rapport aux savoirs pour enseigner des futurs enseignants du secondaire et dans le but de les sensibiliser au rôle de l'enseignant face aux apprentissages des élèves, nous avons fait le double pari de diminuer drastiquement les



contenus théoriques du module et de ne plus chercher à établir des liens directs avec leur pratique.

Ainsi, nous avons opté pour un accent porté sur l'approche historico-culturelle et les travaux de Vygotski parce que ce cadre à l'avantage de s'intéresser non seulement à l'apprentissage, mais prend aussi en compte le rôle des savoirs et celui de l'enseignant dans le développement de l'élève. A cet élément central, nous avons ajouté : les travaux de l'équipe ESCOL (Bautier & Rochex, 2004; Bautier & Rayou, 2009; Rochex & Crinon, 2011) pour leur apport dans la lutte contre les inégalités, sur les malentendus, le rôle de l'enseignant et le rapport au savoir; la théorie de la variation de Marton (Marton & Tsui, 2004) et son regard sur l'analyse des objets d'apprentissages; quelques apports (Anderson & Krathwohl, 2001; Good & Brophy, 2008; Mayer, 2008; Sternberg, 2007) des sciences cognitives (méta-cognition, habiletés cognitives, charge cognitive, mémoire de travail, ...) et enfin, des résultats de recherche actuels sur l'enseignement efficace (Hattie, 2009).

L'enjeu, clairement affirmé est l'appropriation en profondeur d'un nombre limité de cadres théoriques, proposés aux étudiants comme autant d'offres de significations, leur permettant de poser un nouveau regard sur la pratique, de comprendre et de problématiser leur expérience. Ainsi :

- Le cours magistral est assumé comme tel. Les quelques cadres théoriques nommés ci-dessus leur sont présentés de façon approfondie et sans qu'une articulation avec leur expérience ne soit convoquée. Ces cadres sont choisis pour leur potentiel à devenir des outils médiateurs du développement des futurs enseignants et comme des possibilités de transformer les manières de penser l'enseignement-apprentissage.
- Les séminaires guident les étudiants dans l'appropriation de textes scientifiques et dans la construction de leur capacité à analyser des éléments issus de la pratique et pas nécessairement de la leur.
- Il n'y a plus de consignes de stage. Le seul lien avec leur pratique intervient au moment de la certification où il leur est demandé d'apporter des traces de situations d'enseignement-apprentissage, sur lesquelles ils s'appuient pour répondre aux questions de l'examen.
- La certification consiste en un examen oral où l'étudiant tire au sort une question parmi les dix questions qui lui ont été remises lors du premier cours. Le fait de donner les questions d'examen en début de module a pour but de pointer auprès des étudiants les éléments essentiels de ce dernier.

Ce changement de paradigme de formation s'est fait en deux étapes, la première année sans adapter le séminaire et la deuxième année en intégrant des travaux d'appropriation de textes théoriques dans les séminaires. Ces choix, en rupture avec les exigences institutionnelles de « coller » nos objectifs de formation au référentiel de compétences et en assumant clairement l'appropriation conceptuelle comme objectif central du module,



ont eu, du point de vue des évaluation de la qualité, les effets suivants : la première année, nous avons enfin passé la barre des 50% de satisfaction minimalement attendus par notre institution, et la deuxième année, nous avons répondu pleinement à cette attente avec près de 80% de satisfaction. De plus, nous avons vu le taux d'échec à la première session diminuer drastiquement.

Notre plus grande surprise lors du dépouillement des questionnaires a été la disparition quasi totale des critiques portant sur l'écart théorie-pratique (un seul étudiant sur 320 a émis cette critique la deuxième année). La rupture avec la pratique proposée par le module associée à l'appropriation en profondeur de quelques cadres théoriques a visiblement généré une nouvelle forme de lien avec la pratique, des liens qui n'apparaissent pas spontanément et qui ne se construisent pas dans la même temporalité que l'appropriation des concepts scientifiques, mais qui semblent évident pour les étudiants en fin de module.

Tableau 1 : synthèse de l'évolution du dispositif de formation

2007	2008	2009/2010
<b>Nombreux apports théoriques</b> présentés de manière <b>superficielle</b> dans une visée «panoramique»	<b>Nombreux apports théoriques</b> présenté de manière <b>superficielle</b> , mais en articulation avec <b>de nombreux exemples pratiques</b> dans une visée «panoramique»	<b>Peu de cadres théoriques</b> présentés de manière <b>approfondie</b> dans une visée de compréhension, comme autant d'offres de signification «panoramique»
Convocation et appui sur <b>LEUR pratique</b> émergente	Convocation et <b>appui permanents</b> sur <b>LEUR pratique</b> émergente	Convocation et appui sur <b>DES pratiques</b>
<b>Consignes de stage</b> à visée <i>applicationniste</i> avec compte-rendu de ce qui s'est passé	<b>Consignes de stage</b> à visée <i>applicationniste</i> avec compte-rendu de ce qui s'est passé	<b>Plus de consignes de stage</b> , ni de comptes-rendus
Certification sur la base d'un <b>dossier</b> contenant l'effectuation de la consigne de stage et des analyses	<b>Examen écrit</b> sur la base d'un <b>dossier</b> contenant l'effectuation de la consigne de stage et des analyses	<b>Examen oral</b> basé sur une question tirée au sort parmi les <b>10 questions remises en début de module</b> et articulées avec <b>LEUR pratique</b>

L'analyse des réponses au questionnaire sur les apports et difficultés nous a permis de relever le déplacement des commentaires de la forme vers les contenus du module. Les étudiants relèvent les éléments théoriques et les concepts qu'ils considèrent comme des apports importants du module.



Les difficultés s'expriment aussi en lien avec les savoirs théoriques parfois ardu斯 et pour lesquels le travail de compréhension et d'appropriation ne s'est pas fait sans effort. De plus, pour la première fois, les étudiants relèvent l'importance des lectures dans leur processus de formation. À cela, il convient d'ajouter que dans les commentaires sur les effets de la formation, nous trouvons enfin des items que nous pouvons identifier comme des indices d'un apprentissage en profondeur : compréhension de certains phénomènes, changements de regard sur des éléments de la pratique et modification de la conception de la profession.

Pour clore cette partie, nous synthétisons les principaux changements effectués entre les différents dispositifs de formation proposés aux étudiants entre 2007 et 2010 dans le tableau suivant :

En résumé, nous avons agi sur :

1. la quantité d'apports théoriques proposés;
2. la nature des exigences en termes d'appropriation (guidage d'apprentissage en profondeur dans des séminaires de lecture et distribution des questions d'examen à l'avance);
3. la distance, voire la rupture établie avec LEUR pratique (via la convocation de pratiques par lesquelles ils ne sont pas concernés et via l'absence de consignes de stages renforçant une conception *applicationniste* de la théorie).

Du point de vue des effets de formation que nous avons pu identifier au travers de nos analyses, nous pouvons relever :

1. la disparition des commentaires sur l'écart entre théorie et pratique;
2. un déplacement des commentaires, dans le questionnaire sur les apports et difficultés du module, de la forme du dispositif vers les contenus du module;
3. l'apparition d'indices d'un apprentissage en profondeur;
4. l'apparition de commentaires relevant l'importance et l'effet formateur des lectures proposées.<sup>4</sup>

## Discussion

Comme montré plus haut, les cadres politiques et institutionnels en vigueur ainsi que le cadrage théorique prescrit n'ont pas été sans incidences sur nos choix en matière de dispositif de formation. Notre propos est de discuter les conséquences de ces cadres, et ce, plus particulièrement au travers des messages qu'ils véhiculent tant auprès des formateurs que des

4. Dans l'ensemble, les textes à lire ne sont pas très différents entre la version 1 et la version 3, excepté le remplacement d'articles sur Vygotski par le chapitre 6 de *Pensée et Langage* (1934/1985). Nous avons ainsi préféré un texte original de l'auteur. En revanche, ce qui a changé, c'est l'accompagnement proposé aux étudiants dans l'appropriation des textes. En séminaire, un travail de guidage est mené à propos de deux lectures, dont celle de Vygotski.



étudiants : les contraintes structurelles sont porteuses de conceptions de la formation qui ne sont peut-être pas toujours identifiées lors de leur adoption.

Tout d'abord, le découpage semestriel imposé par les accords de Bologne rend difficile le travail sur les postures des étudiants et sur leurs conceptions en matière d'enseignement et d'apprentissage. Il paraît utopique de vouloir faire évoluer ces dimensions dans une temporalité limitée à 14 semaines. De plus, le découpage par modules isolés calibrés en crédits ECTS<sup>5</sup> renforce le sentiment de juxtaposition d'apports de différentes natures. Enfin, certains éléments propres à notre institution sont aussi porteurs de messages sur la conception de la formation. A ce sujet nous relevons par exemple les items du questionnaire anonyme d'évaluation de la qualité proposé aux étudiants : un item demandait si des cadres concurrents étaient présentés dans le module (celui-ci nous avait conduit à la multiplication d'apports variés) et un autre leur demandait d'évaluer l'utilité du module pour leur pratique, renforçant encore une fois une conception de la théorie contre laquelle nous luttons. Ce questionnaire est actuellement en cours de révision et nous espérons que les items proposés aux étudiants seront aussi mesurés à l'aune des messages qu'ils véhiculent. Plus généralement, les contraintes structurelles et organisationnelles ne devraient pas être posées préalablement à une réflexion sur la formation, mais découler d'une conception de la formation et des effets que l'on cherche à promouvoir. Quelle(s) conception(s) de la formation des enseignants cherchons-nous à générer au sein de la HEP du canton de Vaud et quelle structure de la formation est la plus à même à le faire? De manière plus spécifique et en suivant Mayen (2007, p. 84), dans quelle mesure ces conceptions et ces structures prennent-elles suffisamment en compte les situations de travail auxquelles sont confrontés les futurs enseignants «pour agir et obtenir des résultats»? «Comment et dans quelles conditions apprennent-ils ou peuvent-ils apprendre à le faire et à devenir des professionnels 'compétents'»?

De plus, il conviendrait d'élargir la réflexion autour de l'articulation entre théorie et pratique à la question de l'articulation entre les nombreuses pièces de puzzles proposées aux étudiants durant leur parcours de formation. Il s'agirait d'intégrer au questionnement sur l'alternance et sur les dispositifs d'intégration, les pratiques d'enseignement mises en avant dans les modules délivrés au sein de la HEP et les théories promues dans les stages.

Ensuite, la logique des compétences privilégie l'action et porte en elle des risques certains de conception *applicationniste* des savoirs proposés par la formation théorique vers leur mise en œuvre en stage. La prescription de former en regard d'un référentiel de compétences, et surtout de situer toute

5. Le terme ECTS signifie *European Credits Transfer System* en anglais, soit *système européen de transfert et d'accumulation de crédits* en français. Un crédit de formation correspond à un temps de travail compris entre 25 à 30 heures.



évaluation par rapport à ce référentiel ne peut que conforter les étudiants dans leur conception *utilitariste* des savoirs théoriques. Il devient alors très difficile pour les formateurs de convaincre les étudiants de l'importance de s'approprier des cadres théoriques comme de futures ressources pour penser leur action plutôt que comme outils applicables directement dans leur pratique. Ainsi, l'approche par compétences, du moins dans la compréhension que nous en avons, mériterait minimalement d'être soumise à une critique sérieuse tant du point de vue de ses fondements que de celui de sa mise en œuvre dans notre institution. Notre analyse montre que cette approche, telle que nous l'avons interprétée dans la construction de nos premiers modules a généré des pratiques de formation propices au développement de postures de formation empêchant la construction de ces compétences professionnelles. Le serpent ne se mordrait-il pas la queue?

En outre, la formation en alternance, surtout quand la place dévolue à l'expérience pratique est importante dès le début de la formation pourrait renforcer certaines conceptions peu propices à l'adoption d'une posture en formation qui relèverait plus de la logique du cheminement que de celle de l'apprentissage. Mayen (2007) a montré les risques d'une expérience précoce, notamment parce que l'apparence de la réussite peut être trompeuse. La confrontation aux expériences de personnes expérimentées favoriserait le dénigrement de la formation et de son utilité ainsi que l'appropriation de pratiques plus ou moins conformes, mais apparemment peu couteuses et efficaces. Face à la spécificité des situations de stages, les étudiants débutants sous-estiment la nécessité d'une formation. De plus, n'étant pas outillés cognitivement, l'observation des pratiques en stage ne leur permet pas de percevoir la complexité des opérations de prises d'information, de contrôle, de régulation et d'exécution de l'action mises en œuvre par les praticiens formateurs. La théorie et les formes de pensées qu'elle permet de construire doivent être suffisamment intériorisées par l'étudiant pour qu'elle puisse constituer une figure de signification, une ressource pour comprendre et analyser les phénomènes de la pratique.

Enfin, notre analyse de ces phénomènes a montré que c'est lorsque nous avons assumé la rupture entre théorie et pratique au début de la formation que les étudiants ont commencé à construire des liens entre théorie et pratique. Nous pouvons aussi postuler que la première adaptation, visant un rapprochement de la pratique et du quotidien des étudiants, a provoqué des malentendus et a empêché la *secondarisation* nécessaire à l'apprentissage (Bautier, 2005, 2006; Bautier & Rochex, 2004). Dans cette perspective, la rupture assumée lors des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> versions du module décourage, empêche, neutralise l'adoption spontanée par les étudiants d'un registre premier, celui de l'expérience directe, non questionnée, non problématisée. De plus, nos choix en matière de dispositifs de formation ont visé des apprentissages en profondeur, seuls apprentissages pouvant potentiellement modifier la posture des étudiants. Nous retrouvons des indices de ces apprentissages dans les commentaires des étudiants à propos des effets de formation du module.



## Conclusion

Au terme de cet article, nous souhaitons évoquer brièvement quelques réflexions sur l'intérêt de notre démarche tant sur les suites à donner à ce travail au plan institutionnel que sur la démarche de recherche que nous avons mise en œuvre et ses prolongements possibles.

Tout d'abord, dans ce contexte restreint, nous avons constaté le passage d'un apprentissage en surface à un apprentissage en profondeur et une transformation du rapport au savoir théorique des étudiants. Autrement dit, l'appropriation de cadres théoriques et la construction et l'usage d'outils d'analyse, de compréhension et de conceptualisation des phénomènes liés à l'enseignement et aux apprentissages des élèves par les étudiants sont bien meilleurs aujourd'hui qu'hier. La question centrale qui se pose est celle de savoir comment faire en sorte que les constats et les réflexions engendrées par les changements que nous avons apportés à un dispositif de formation deviennent un objet de discussion pour l'ensemble de l'institution.

Ensuite, nous tenons à relever la spécificité et l'intérêt de la démarche de recherche itérative que nous avons mise en œuvre. En effet, nous avons eu l'occasion de répéter un cycle du type suivant : conception du dispositif de formation du module → mise en œuvre de ce dispositif → récolte de données sur les effets de formation du module → analyse des données en regard de nos visées de formation → modification du dispositif, etc. Nous avons ainsi mené une recherche-formation permettant une régulation constante de nos interventions. *Recherche dans la mesure où nous avons produit du savoir et formation dans la mesure où ce processus a eu des effets formatifs sur nos propres pratiques de formation.*

Enfin, cette recherche exploratoire mériterait d'être poursuivie dans trois directions au moins. En premier lieu, nous pourrions mettre en place une recherche longitudinale visant à voir dans quelle mesure et à quelles conditions les effets de formation constatés non seulement se maintiennent tout au long du cursus de formation mais également s'amplifient et s'enrichissent via les modules de deuxième semestre ou de deuxième année dont l'UER (unité d'enseignement et de recherche) à laquelle nous appartenons a la responsabilité. En deuxième lieu, il nous semble fondamental d'élargir le champ de nos recherches à la pratique professionnelle de nos étudiants, en regardant par exemple la nature de l'impact de nos dispositifs de formation sur les pratiques d'enseignement effectives de ces futurs enseignants. En troisième lieu, il nous semblerait particulièrement intéressant d'élargir l'empan de nos analyses et de mener des recherches analogues sur d'autres modules dans notre institution ou sur des modules analogues dans d'autres institutions. Bref, il s'agirait de mettre sur pied un véritable programme de recherches en la matière dans le but notamment de documenter la formation en matière de connaissance des parcours de formation des étudiants à l'enseignement et de la nature des savoirs construits et mobilisés par les enseignants.



## Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Abridged edition)*. New York: Longman.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différencierées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires* (pp. 51-72). Etudes offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds), *Situation éducative et significations* (pp. 199-220). Bruxelles: De Boeck, Raisons Educatives.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 179-188). Paris: La découverte.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Brossard, M. (1999). Contradiction et développement: Tensions dans la zone proximale de développement. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris: La Dispute.
- Bru, M. (2001). Introduction. In J. Donnay & M. Bru (Eds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 7-13). Bruxelles: De Boeck.
- Clerc, A. (2011). Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafourture & F. Cros. (Eds), *Écritures réflexives et professionnalisantes* (pp. 61-82). Québec: PUQ, collection Recherche.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistéologie. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds), *Travail et formation des adultes* (pp. 1-25). Paris: PUF.
- Good, T. L. & Brophy, J. (2008, 10th ed.). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & al. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle)*. Berne: Peter Lang.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles: De Boeck.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux & S.



- Vanhulle (Eds), *Alternances en formation* (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck.
- Marton, F., Quifang, W. & Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de psicología*, 12(2), 123-132.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River (NJ) : Pearson.
- Mezzena, S. (2011). La réflexivité dans l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux. *Revue suisse de travail social*, 10(1), 70-83.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Eds). (2012, 4<sup>e</sup> éd.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation professionnelle des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Eds) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N°118). Genève : Université de Genève.
- Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 247-271.
- Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive. Du laboratoire à la vie quotidienne*. 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.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je: cheminement réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education*. New York : MacMillan.