« LE SUJET-ETUDIANT-ENSEIGNANT EN ALTERNANCE : DILEMMES ET TENSIONS »

OUITRE Florian
CERSE EA 965
ESPE de l'Académie de Caen
Mail : florian.ouitre@unicaen.fr
BUZNIC Pablo
CERSE EA 965
ESPE de l'Académie de Caen
Mail : pablo.buznic-bourgeacq@ddd

Résumé

Nous rendons compte dans cet article d'une recherche sur l'alternance en formation des professeurs des écoles envisagée du point de vue du sujet-étudiant-enseignant. A partir d'une approche croisée en didactiques disciplinaire, professionnelle et clinique, nous avons modélisé cette situation complexe pour appréhender les tensions évoquées et en rendre compte du point de vue de deux cas contrastés de sujets-étudiants-enseignants. Nous montrons alors comment chaque sujet s'engage singulièrement dans le dispositif d'alternance selon des enjeux qui lui sont propres, mais identifiables de manière structurelle sous la forme d'obstacles relatifs à la légitimité des acteurs, l'harmonie des espaces et sa construction identitaire en alternance.

Mots clefs

Formation professionnelle, alternance, sujet, tension, système didactique.

Introduction

La formation en alternance voire par / à / dans l'alternance en responsabilité filée semble à ce jour être une voie plébiscitée en France pour la formation initiale des enseignants. Une fois de plus cette proposition « récente », mais pas nouvelle[1] se fait « en réaction à » et s'oppose en quelque sorte à ce qui existait précédemment. Comme souvent l'alternance est présentée comme une voie idéale pour professionnaliser les enseignants. Pour certains auteurs (Bourdoncle, 1994, Morandi, 1997-1, 1999) envisager les liens fonctionnels qui existent entre la formation professionnelle et les modalités de l'alternance consiste à s'inscrire dans le paradigme de la professionalisation.

1 Cette forme d'alternance filée existait pour les Professeurs des Ecoles dans les I.U.F.M. avant la réforme dite de la Masterisation à raison d'un jour de présence et d'intervention en responsabilité par semaine.

Pour parler de l'alternance, il nous semble indispensable de préciser de le faire la nature de cette alternance ; sa forme filée ou massée (sa temporalité), la durée de ces périodes et leur rythme de renouvellement dans le temps (sa périodicité), le statut du formé (étudiants ou stagiaires – en pratique accompagnée ou en responsabilité), et enfin son ancrage par rapport à la formation initiale, avant le concours ou après le concours en vue de la titularisation, ou un mixte entre les deux comme c'est le cas actuellement.

Nous pouvons donc dire qu'il existe des formes d'alternance et que certaines semblent plus propices que d'autres à la formation professionnelle des étudiants ou des stagiaires et à leur professionnalisation. La réforme dite de la mastérisation (2010) a souvent réduit dans les Masters l'alternance à une mise en stage massée en pratique accompagnée où le réel des situations professionnelles, c'est-à-dire les conditions temporelles, périodiques et statutaires de l'enseignement effectif, est discutable. Elle a délaissé l'alternance filée en responsabilité pour la renvoyer dans la formation post-concours pour les fonctionnaires stagiaires. Pour ces derniers, les situations professionnelles sont denses (temps de service lourd, journées de formation qui se surajoutent…). Ce contexte d'exercice et de formation compromet le développement professionnel « contrôlé »[2] des stagiaires peu disponibles pour la formation. Il est alors difficile de les « extraire » de leurs préoccupations professionnelles quotidiennes et à court terme afin d'enclencher chez eux et avec eux un véritable processus de professionnalisation. Entre une alternance massée et quelque peu assistée par les maitres d'accueil et une alternance subie et submergeante, nous voyons bien qu'il existe une tension entre une pratique accompagnée parfois peu authentique et une pratique responsabilisante et impliquante, qui pour être authentique, n'en est pas moins complexe et lourde pour un enseignant débutant.

Devant cette pluralité des alternances et des multiples manières de les décliner, il nous semble important de dépasser l'étiquette « alternance » envisagée uniquement d'un point de vue organisationnel pour basculer sur une didactique de l'alternance (Geay & Sallabery, 1999). Si l'alternance est un moyen de formation professionnelle, il paraît possible d'en avoir une approche didactique et de penser les lieux, les temps et les « conditions » de cette alternance au regard de fonctions spécifiques que les différents acteurs pourraient porter.

Plus globalement, cette alternance s'inscrit dans une dialectique de continuité et de rupture que nous pouvons envisager du point de vue des contenus de l'alternance (les objets de formation), des conditions de l'alternance (les contextes et les lieux de formation), mais aussi du point de vue des sujets de l'alternance (les étudiants ou les stagiaires).

2 Au sens où le processus de formation est didactisée et qu'il est envisagé dans une certaine progressivité des apprentissages professionnels.

La recherche présentée dans cet article a permis de modéliser dans un cadre problématique la situation de l'étudiant en formation professionnelle en alternance filée et en responsabilité. Cette modélisation formalise les tensions évoquées ci-dessus qui prennent alors le statut de problème pour l'étudiant. Des obstacles portés par le sujet plongé dans cette situation d'alternance bien spécifique sont aussi dégagés. Ils sont susceptibles d'empêcher une prise en charge « lucide » de ces problèmes et peuvent constituer un appui essentiel pour le formateur souhaitant contribuer à l'apprentissage du sujet en formation.

Ces problèmes et ces obstacles génériques formalisés vont constituer notre cade conceptuel et vont nous permettre de questionner les étudiants dans la façon dont ils vivent la situation de formation telle que nous l'avons présentée ci-dessus dans ses grandes lignes. L'objet de la recherche est donc centré sur les tensions du sujet-étudiant-enseignant pris dans un dispositif d'alternance intégrative en formation professionnelle.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte spécifique et situé de cette recherche. Dans un second temps, nous ferons état du cadre conceptuel qui l'organise et qui emprunte aux didactiques disciplinaire, clinique et professionnelle. Deux études de cas, nous permettront enfin d'appréhender dans quelles formes spécifiques ces problèmes et ces obstacles s'expriment dans le discours des étudiants sur leur propre activité de formation et sur leur propre activité professionnelle. Ces éléments seront croisés avec des données sur leurs pratiques telles que les formateurs les restituent dans leur comptes-rendus à l'issue de leur visite dans les classes.

Contexte de formation et contexte de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans le contexte d'une expérimentation autour d'une situation d'alternance filée en responsabilité sur une journée avec des professeurs des Ecoles en deuxième année de Master MEEF. Cette expérimentation préfigurait celle qui est actuellement en place et qui a été allongée à deux jours d'intervention dans les écoles d'accueil. Dans ce contexte, les étudiants doivent terminer leur Master (M2) et assurer une journée de classe dans des lieux d'exercice plus ou moins loin de l'IUFM[3]. Nous nous situons à l'amorce de la réforme des IUFM qui a donné lieu à la naissance des ESPE.

Nos expériences antérieures de formation, que ce soit dans les modules disciplinaires ou dans les modules d'analyse de pratique, nous ont bien souvent révélé par observation et par écoute les tiraillements que les étudiants vivaient dans ces situations d'alternance, qu'elles soient en pratique accompagnée ou en pratique en responsabilité. Dans cette dernière situation, la pression et les contraintes du milieu, au sens large, exacerbent ce tiraillement jusqu'à le rendre parfois gênant tant pour les étudiants qui ne savent plus trop qui écouter et

3 L'expérimentation a eu lieu sur l'année universitaire 2012-2013.

pour les formateurs institutionnels qui tentent de mener leurs actions de formation avec un réel souci de faire progresser leurs étudiants et de les doter d'outils pour se centrer sur l'apprentissage des élèves.

Notre recherche est située dans un contexte ; un centre départemental de formation où la configuration géographique du département induit des lieux de stage assez éloignés ; des mises en stage qui s'effectuent rarement dans une logique de formation, mais davantage dans une logique de gestion de moyen (remplacement de décharge et complément de temps partiel …) ; un projet de formation formalisé qui organise fortement la formation et ses contenus et qui fait valoir dans une certaine progressivité de vrais objets d'apprentissages professionnels ; une équipe pluri-catégorielle qui s'inscrit dans ce projet de formation.

Le cadre conceptuel : le sujet-étudiant-enseignant en formation

L'alternance en formation ne peut pas faire l'économie d'une épistémologie de la pratique professionnelle/d'une analyse de l'activité des enseignants que pourrait porter une didactique de la formation professionnelle. Cette didactique permettrait de répondre aux questions suivantes ; qu'est-ce que la formation professionnelle des enseignants (Fabre, 1994) ? Quels en sont les objets spécifiques et peut-être prioritaires au regard des temps réels de formation ? Quelle progressivité dans ces apprentissages professionnels ? Quelle convergence ou différence d'intervention entre les différents acteurs et les différents lieu où s'effectue la formation ?

Se pose ici un problème de transposition didactique qui interpelle les contenus de la formation et leur déclinaison en fonction des lieux de formation et en fonction des acteurs de la formation. Nous identifions dans ces intervenants potentiels les accueillants de stage, les formateurs de terrain et les formateurs institutionnels. Du point de vue de l'institution de formation (récemment les E.S.P.E.), le traitement didactique de l'alternance est à envisager comme nous y invite P. Mayen (2007) du côté de l'usage des situations professionnelles comme condition de formation et de développement. Comment et à quelle conditions un lieu de stage et l'activité d'enseignement-apprentissage qui peut s'y déployer sont-ils potentiellement formateur pour le sujet en formation ? Cela pose la question de la nature des expériences professionnelles que nous souhaitons que les stagiaires « vivent » très concrètement dans les lieux de stage. On voit bien que la seule donnée quantitative (durée de présence) n'est pas suffisante pour penser sérieusement les choses d'un point de vue didactique. Il convient d'envisager l'alternance plus qualitativement.

La situation d'alternance met donc bien en relation un institut de formation, une école lieu d'exercice et un sujet/un stagaire. Nous allons à présent préciser ces trois instances.

- **Le sujet de la formation ou la formation du sujet ; la temporalité du sujet**

Notre travail envisage l'alternance du point de vue de la continuité et de la rupture des expériences du sujet en formation et des différentes postures que celui-ci peut adopter/tenir dans l'usage et l'exercice des différents lieux et temps de la formation professionnelle. F. Morandi (1999) parle d'alternance cognitive et la définit comme *« les opérations qui lient l'alternance aux modes d'organisation et de structure interne du sujet ».* Nous serions tentés de dire que cette dernière s'accompagne indéniablement de processus identitaires qui ne sont pas sans incidence sur la manière dont est vécue cette alternance par le sujet. La formation en alternance est donc potentiellement, de part les statuts et les temporalités qu'elle induit, difficile. Le sujet en formation est en quelque sorte soumis à un certain nombre de tensions et de dilemmes que nous identifions entre les pôles constitutifs de la situation d'alternance à savoir, un centre/une institution de formation, un lieu de stage et d'exercice professionnel en responsabilité et un sujet, qui bien que débutant, est porteur d'un certain habitus professionnel « générateur » de formes de pratique, héritées de ses propres expériences personnelles sociales, scolaires, universitaires et professionnelles. Le sujet étudiant est tiraillé entre ces trois logiques hétérogènes. Ce sujet est tantôt un étudiant à l'université, tantôt potentiellement un enseignant dans son école ou dans son établissement. A d'autres moments, c'est un sujet de la vie de tous les jours avec une temporalité personnelle que les deux autres temporalités ne sont pas sans influencer de manière sensible. Il peut endosser ces différents statuts parfois de manière indifférenciée, mais quoi qu'il en soit, trois logiques non strictement superposables agissent et le sujet en alternance en constitue le support.

Cette attention portée au sujet émerge, outre de la confrontation à des données difficilement analysables en termes stricts de contextes professionnels ou de didactique de la formation professionnelle, d'un ancrage de la recherche au champ de la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013) et à ses apports sur les questions de professionnalisation des enseignants (Buznic, 2015). Sans développer ici les cadres épistémologiques, théoriques et méthodologiques de ce champ, nous pouvons préciser que la prise en compte du sujet consiste à envisager une production scientifique de savoir laissant une place privilégiée au discours du sujet sur sa propre activité, à sa singularité jamais parfaitement réductible à des éléments comparatifs et à une « théorie du sujet » pour décrire et interpréter les phénomènes. Cette dernière sera ici prise en compte a minima, en considérant le sujet comme historique (il existe avant, pendant et après le recueil de données et se construit en même temps qu'il déploie n'importe quelle action) et divisé (son inscription dans des structures formelles, comme ici un cadre de formation, ouvre inévitablement un espace entre ce qu'il suppose devoir être face aux autres/à lui-même et ce qu'il perçoit être dans sa confrontation au réel). Nous développons alors dans le cadre de cette recherche des études

de cas attentives à l'expérience singulière de chaque sujet et à sa division dans sa tentative de positionnement par rapport aux autres/à lui-même, à leurs regards et à leurs statuts.

- **L'institut de formation ; la temporalité des études**

Outre les exigences du master et sa triple visée de l'époque (une formation professionnelle, une préparation au concours et une formation à et par la recherche), nous souhaitons ici préciser la conception de la formation qui organise le travail d'analyse de l'activité et les séances de formation qui encadrent le stage.

Définir la professionnalité des enseignants, c'est tenter de délimiter ce qu'est le « savoir enseigner ». Cela passe par une analyse de l'activité.

P. Pastré (2007) nous ouvre quelques pistes intéressantes en précisant que « *l'action de l'enseignant porte sur un objet à transformer qui n'est pas directement observable, puisqu'il s'agit des représentations des élèves concernant un savoir à acquérir ».*

Pour l'auteur cet objet, *« c'est la connaissance - le savoir à acquérir »* et la transformation qu'il doit subir par l'acte d'enseignement se nomme l'apprentissage.

L'activité des enseignants consiste alors à transformer l'activité des élèves et la manière dont ils conceptualisent les situations. Les élèves doivent alors passer dans les activités qu'ils mènent du registre pragmatique au registre épistémique.

Former les enseignants et développer leurs compétences professionnelles nécessite cependant une analyse plus fine de leur activité. Dans le prolongement des propositions d'A. Le Bas (2005), nos travaux envisagent le système didactique dans une conception problématique. Gérer le système didactique consiste alors pour l'enseignant à prendre en charge les problèmes professionnels inhérents à la gestion simultanée des logiques hétérogènes portées par ses pôles constitutifs (le savoir, les élèves, l'institution et sa commande). Le cœur de l'activité se précise. Il est définie comme la gestion différenciée du couple enseigner-apprendre où l'enseignant est responsable de la création et du maintien du sens du travail scolaire. Les problèmes inhérents à cette gestion s'inscrivent dans trois classes de problèmes professionnels dont la prise en charge peut se trouver entraver par trois obstacles.

Face à ces problèmes professionnels, trois objets d'étude[4] auxquels nous donnons le statut de « savoir enseigner » sont mis au travail en formation. La formation professionnelle des stagiaires s'organise autour des trois problèmes professionnels et des objets d'étude qui leur correspondent. Elle vise alors pour les stagiaires l'identification, la reconstruction des problèmes professionnels et l'exploration de pistes de solutions permettant de mieux les prendre en charge. Les objets d'étude et les conditions « théoriques » d'intervention qu'ils

4 A ce sujet, voir Le Bas, 2005 et Ouitre, 2011 et 2015

portent et que les stagiaires doivent reconstruire sont en quelque sorte des réseaux de réponses possibles aux problèmes professionnels. Ils constituent alors des moyens pour mieux gérer le système didactique. Cette formation vise par l'analyse des pratiques une transformation des pratiques et une rupture didactique (Orange, 2006). La pratique est envisagée alors comme la solution à un problème auquel il faut remonter (Fabre, 2006). Les stagiaires peuvent ignorer qu'ils traitent des problèmes. Ils peuvent aussi traiter de faux problèmes. Dans le premier cas, l'élucidation du problème va permettre de travailler en formation sur les conditions d'optimisation de la prise en charge de ce problème. Dans le second cas, il s'agira de faire en sorte que le stagiaire envisage autrement les choses et « s'ouvre » à une autre prise en charge du problème (d'autres possibles). Il était centré sur sa propre performance indépendamment des élèves, il faut désormais qu'il s'inscrire dans une problématique d'apprentissage pour tous les élèves. Dans ce contexte d'intervention, le sujet est fortement sollicité par les acteurs de la formation qui portent ce projet. Les ruptures nécessaires à ses transformations doivent se faire dans un cadre bienveillant susceptible alors d'assurer une certaine « continuité » pyschologique.

- **L'école, le lieu de stage ; la temporalité de l'école et de la classe**

Penser l'établissement scolaire (au sens large) comme un lieu de formation, ce qui ne semble pas complètement déraisonnable, devrait nous conduire en toute bonne logique à didactiser a minima ce milieu. Cette didactisation ne doit pas pour autant dénaturer l'activité qui est à apprendre et réduire sa complexité à tel point qu'elle perde son authenticité. L'activité doit rester globale et relativement complexe. Les variables d'aménagements sont diverses. Elles peuvent être liées à des lieux de stage dans des contextes facilitants, à des programmations aménagées, à des niveaux de classes choisis, à des établissements où les collègues travaillent en équipe, à la mise en œuvre de procédures ponctuelles de micro-enseignement, à la dévolution de situations d'enseignement consistantes... Plus globalement, il nous semble pertinent de dépasser les formes organisationnelles des dispositifs de formation pour en penser les fonctions au profit d'objets d'apprentissage professionnels et de stratégies de formation clairement identifiées. Comme nous l'avons mentionné en amont, les lieux de stage ne sont pas dans l'état des choses choisis et pensés dans cette dynamique.

L'école, lieu de stage, est souvent perçue par les stagiaires comme le lieu de la « vraie vie », celui où le métier se fait, se parle et s'échange. A ce titre, nous ne pouvons pas leur donner entièrement tort. C'est effectivement le lieu de l'activité productive où « le faire » peut l'emporter rapidement sur « le comprendre » et sur une activité constructive que la formation souhaite en partie prendre en charge. Le sujet aura toujours une forme d'activité constructive quoiqu'il arrive. Cet apprentissage du métier en situation, « sur le tas » diraient certains, est

nécessaire, mais ne doit pas être exclusif si l'on souhaite une véritable professionnalisation. Dit autrement, des phases de mises à distance de l'action sont nécessaires et indispensables à la construction d'une professionnalité. La formation doit nécessairement s'ancrer dans des pratiques, mais elle doit aussi assurer l'accès à des outils permettant la conceptualisation des situations d'enseignement-apprentissage pour aboutir à la construction de postures réflexives porteuses d'adaptation et de régulation en contexte. Le retour sur le métier s'en trouvera bonifié.

Dans ce lieu qu'est l'école, les acteurs sont tout autres. Nous pouvons distinguer ici les collègues enseignants parmi lesquels le « déchargé » ou le « remplacé » prend une place particulière. Il faut a minima s'entendre avec lui pour assurer auprès des élèves de la classe une certaine continuité d'intervention. Cependant cette continuité ne va pas de soi. Elle peut s'entacher de rupture. Elle peut être malmenée par des approches différentes de l'acte d'enseigner que la formation et ses commandes peut participer à accentuer. Il peut y avoir des désaccords sur les contenus et les méthodes, des commandes très spécifiques de la part du titulaire sur des aspects précis, voire formels du programme qui ne donnent aucune marge de liberté et d'initiative au stagiaire. A l'inverse, le stagiaire peut ne pas être dans le coup et se laisser déborder par la classe au point de mettre en péril dans une certaine mesure les conditions propices à l'étude. Entre ces deux extrêmes tous les cas de figures sont envisageables. Certaines collaborations s'avèrent fructueuses. Nous faisons parfois le constat que certains échanges sont plus riches avec les collègues des autres classes.

Parallèlement, le terrain c'est aussi les autres personnels (A.T.S.E.M., A.V.S. et autres intervenants, personnels de cantine…), mais ce sont aussi les Conseillers Pédagogiques de Circonscription et de façon plus lointaine l'I.E.N.[5].

Dans ce lieu qu'est l'école, il y a aussi les élèves et leur diversité, leur rapport à l'école, leur rapport aux disciplines et aux savoirs. Des élèves qui ont déjà des connaissances sur le monde, mais qui en tant que sujet ont des envies et des besoins liés à ce qu'ils sont, ce qu'ils désirent être et ce qu'ils savent. Cette diversité dans le cadre d'un enseignement pour tous destiné à construire une culture commune n'est pas sans poser de problème pour les enseignants débutants.

Notre tableau serait incomplet si nous omettions de parler des parents d'élèves qui dans le premier degré sont relativement présents et en attente de résultats tangibles qu'ils sont à même d'évaluer et de revendiquer.

5 Dans l'ordre d'apparition pour les sigles :

A.V.S. Aide de Vie Scolaire

A.T.S.E.M. Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

I.E.N. Inspecteur de l'Education nationnal

Ces différents acteurs pèsent sur la situation et peuvent la rendre difficile à certains moments. Le stagiaire se trouve confronté à un système de relations complexes qui s'inscrit dans une histoire locale dont il n'a pas forcément les tenants et les aboutissants. Certains codes peuvent lui échapper. C'est dans ce contexte que le stagiaire doit déployer son activité.

La figure 1 représente un premier niveau de formalisation de la situation d'alternance en stage filée et en responsabilité. Elle fait valoir les différents acteurs qui y opèrent au regard de leur propre temporalité.

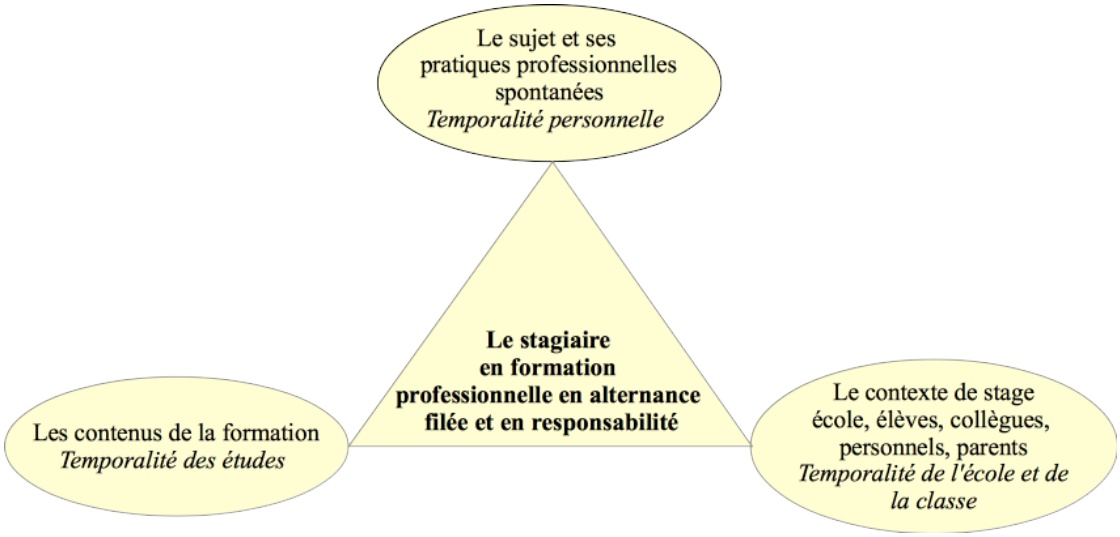

Figure 1 : Un premier niveau de modélisation de la situation d'alternance

Nous allons à présent envisager la manière dont ces instances interagissent entre elles. De part la différence de leur statut et de leur logique, nous faisons l'hypothèse que ces interactions se jouent sur le mode du problème ou tout du moins de la tension et qu'elles sont susceptibles de générer chez le sujet en formation dans ce contexte des résistances auxquelles nous avons donné le statut d'obstacle.

Trois instances, trois temporalités en tension qui génèrent des problèmes et des résistances

Notre modélisation[6] envisage **une première tension** entre le pôle du sujet et ses pratiques spontanées et le pôle de l'institution de formation et ses contenus, ici envisagés de manière restrictive en référence aux enseignements liés à l'analyse de pratique.

6 Nous envisageons cette modélisation comme, à l'instar de M. Fabre parlant d'une des caractéristiques de la problématisation, « une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité, mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir » (Fabre, 2003).

Il s'agit ici pour le sujet en formation professionnelle en alternance filée et en responsabilité de prendre en charge les problèmes posés par la formation dans les analyses de pratique[7]. Cela renvoie à un problème de légitimité de la formation, de ses acteurs et de leurs propositions. L'obstacle à la prise en charge de ce problème est lié à une centration du stagiaire sur des réponses immédiates à moindre coût ou sur le déni des analyses effectuées.

Une deuxième tension est repérée entre le pôle de l'institut de formation et ses contenus et le pôle de l'école, du contexte de stage et des différents acteurs qui y interagissent. Dans le même contexte, il faut que le stagiaire s'inscrive dans la logique du terrain pour y déployer son activité et cela renvoie à un problème d'harmonie entre la logique de formation et la logique du terrain. L'obstacle est ici lié à la vision par le stagiaire de la classe comme un simple terrain d'application ou comme un contexte pesant qui empêche le travail.

Enfin, **une troisième tension** est envisagée entre le pôle du sujet et ses pratiques spontanées et le pôle de l'école, du contexte de stage et des différents acteurs qui y interagissent. Il faut alors que le stagiaire tente de s'affilier au genre tout en se créant son propre style. Cela est à mettre en relation avec un problème d'identité personnelle et professionnelle. L'attachement du stagiaire à s'aligner rapidement au genre ou son identification « en extériorité » à la position d'enseignant constitue alors l'obstacle qui empêche la prise en charge de cette troisième tension.

La figure 2 complète la figure 1 et reprend l'ensemble des éléments constitutifs de notre cadre conceptuel.

7 Sont envisagées ici en termes d'analyse de pratique les visites de formation sur le terrain, mais aussi les séances d'analyse de pratique collective au centre de formation.

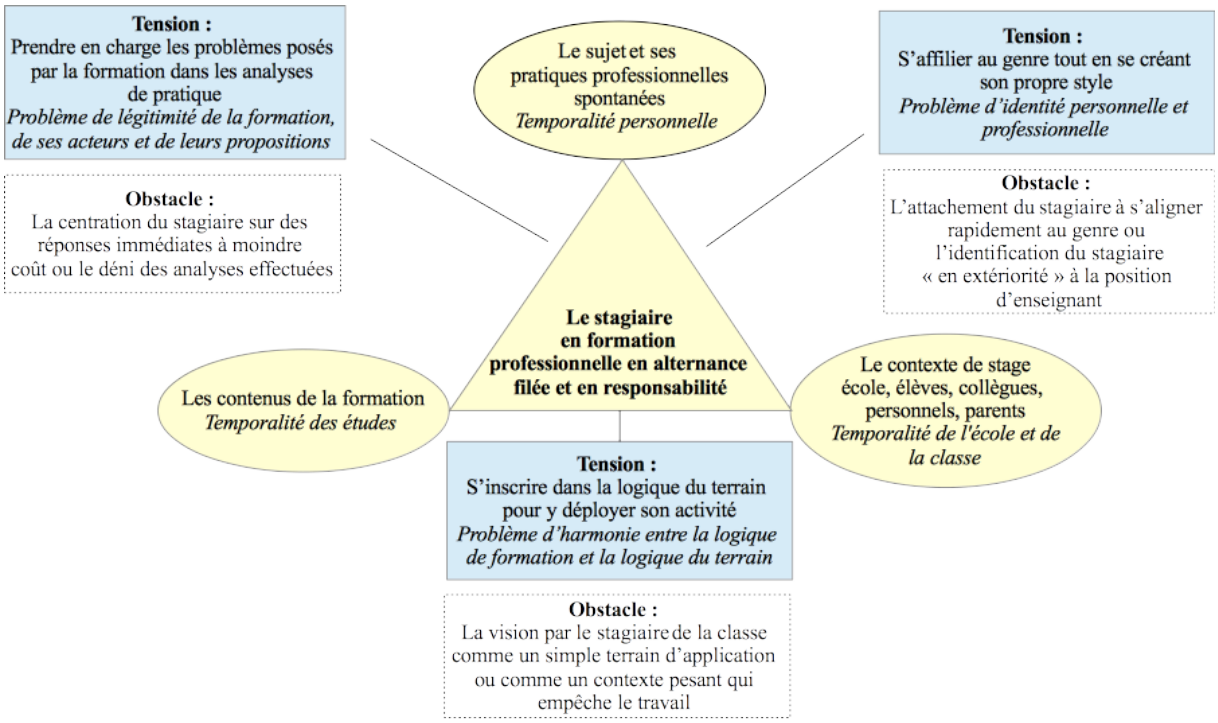

Figure 2 : Un deuxième niveau de modélisation de la situation d'alternance

Méthodologie de la recherche : discours de la pratique et discours sur la pratique

Les trois tensions et les obstacles qui leur sont associés sont à l'origine de nos questions de recherche. Notre projet est d'identifier les formes de manifestation des obstacles chez les stagiaires sujets de nos études de cas. Le recueil de données est constitué de questionnaires écrits adressés aux étudiants tout au long de la formation et d'entretiens plus conséquents menés en fin de formation. Les réponses aux premiers questionnaires centrés sur les difficultés et les réussites rencontrées par les stagiaires dans leur situation d'alternance ont participé à l'élaboration de notre cadre conceptuel. Ces premières données sont des données de discours. Il nous a semblé délicat de ne pas coupler ce premier niveau de données et d'expression de la pratique du sujet à des éléments permettant de mettre en évidence un autre point de vue sur la pratique professionnelle de ces étudiants dans leur classe. Nous convoquons alors un deuxième type de données lié à des comptes-rendus de visite à partir desquels la pratique professionnelle des étudiants sera caractérisée à différents moments de l'année. Il s'agit là de faire valoir la manière dont les étudiants font fonctionner le système didactique. Les deux types de données seront croisées afin de rendre compte d'une possible adéquation, complémentarité ou discordance entre perception de la situation d'alternance filée et en responsabilité et niveau de développement professionnel, tels qu'envisagés par deux regards et logiques différents de/sur la pratique.

Les résultats devraient nous permettre de dégager les logiques subjectives singulières adoptées par deux sujets pris dans un même dispositif d'alternance. Cela devrait permettre aussi d'identifier pour chaque stagiaire une structure dynamique, faite de tensions et de dilemmes, sous-jacente à l'implication d'un sujet-étudiant-enseignant en alternance.
Nous présentons, dans le cadre de ce texte, deux cas contrastés, « Odile » et « Violette », afin de mettre en avant des logiques résolument différentes d'engagement dans le même dispositif d'alternance.

Les résultats de la recherche ; légitimité, harmonie et identité

Pour faciliter l'accès aux résultats, nous les présenterons en remobilisant note cadre conceptuel et sa formalisation pour mettre en exergue les propos de chaque sujet qui témoignent d'un abord singulier de chaque tension.

- **Une première étude de cas ; Odile : *« aucune réussite »***

Du point de vue des questionnaires et des entretiens, nous pouvons faire valoir les éléments suivants :

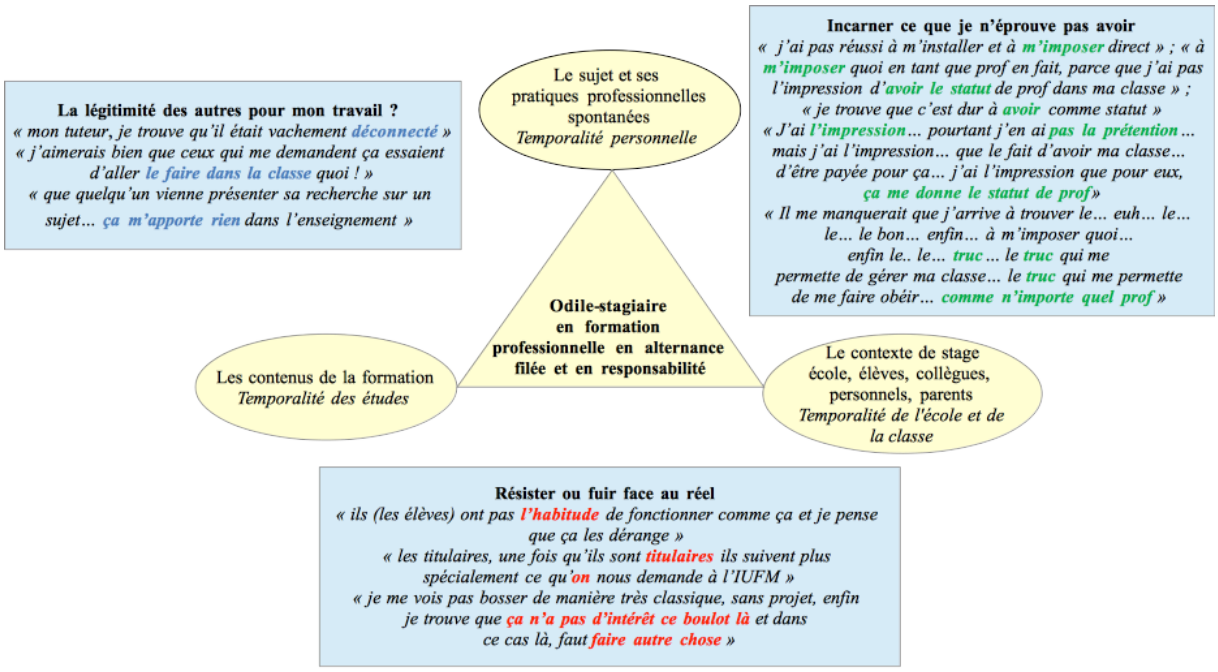

Figure 3 : Le cas d'Odile

Du point de vue des comptes-rendus de visite et de l'engagement dans la formation, nous constatons :
- Un développement professionnel « normal » du point de vue de l'appropriation des outils permettant la conception des séquences et des séances (de plus en plus pertinente).
- Des mises en œuvre plus difficiles qui ne permettent pas d'enrôler les élèves, un sentiment

d'échec, malgré quelques réussites qu'il faut chercher ou dont il faut faire la preuve (découragement).
- Un engagement « scolaire » dans la formation ; « Il faut que cela soit rentable, je veux des solutions pour le lendemain »[8].

Dans le cas d'Odile nous faisons le constat d'une forte disparité entre la compréhension qu'elle a des problématiques de la formation (même si cette appropriation est un peu « scolaire » et « utilitaire ») et sa capacité à s'en emparer pour dépasser les problèmes qu'elle rencontre dans sa classe (en référence aux données liées aux comptes-rendus). Elle semble convaincue de la pertinence des outils que la formation lui propose *(« je ne me vois pas bosser de manière très classique, sans projet »*), mais pour autant ne parvient pas à les mettre en œuvre, questionnant alors le problème d'harmonie entre les propositions de la formation et le contexte du stage *(« ils* - les élèves - *ont pas l'habitude » ; « ils* - les titulaires - *suivent plus spécialement ce qu'on nous demande à l'IUFM »)*. Ces outils et propositions de la formation existent formellement dans ses préparations, mais elles ne les fait pas vivre. Le fait de ne pas avoir pu s'« *imposer »* au début, de ne pas avoir le *« truc »* est pour elle rédhibitoire. Ainsi, bien qu'elle adhère aux propositions de la formation, la légitimité de ceux qui la proposent est, elle, rejetée (*« j'aimerais bien que ceux qui me demandent ça, essaient d'aller le faire en classe ! »),* autant que celle des étudiants de sa promotion lorsqu'ils présentent leur travail effectué en formation *(« que quelqu'un vienne présenter sa recherche sur un sujet… ça m'apporte rien dans l'enseignement »).* Nous notons enfin que la formation n'a pas réussi à lui permettre d'envisager la gestion de la classe *(« le truc »)* dans un lien étroit avec ses propositions de contenus et sa capacité à intéresser les élèves. Dit autrement, elle reste sur une conception organisationnelle et relationnelle de « la gestion de la classe » sans parvenir à intégrer la dimension des contenus et de leur pertinence. Il nous semble alors qu'Odile est restée dans ce contexte de formation une étudiante. Le problème d'identité personnelle et professionnelle trouve en effet sa forme dans une logique d'identification « en extériorité » à la position d'enseignant : le statut, la fonction, le rôle d'enseignant sont envisagés dans une logique de « l'avoir », de la « possession », à défaut de pouvoir l'incarner ou l'assumer *(« j'ai pas l'impression d'avoir le statut de prof »*). Même si les autres (ses proches, ses collègues) en ont *« l'impression »*, Odile n'en a pas la *« prétention »* et ne s'autorise pas alors à prendre le statut et à s' *« imposer », « comme n'importe quel prof ».*

8 Il s'agit ici, non d'un extrait de corpus, mais d'une « formule » qui résume la logique de la stagiaire. Nous distinguons ici les propos des sujets-étudiants-enseignants tels que recueillis (en italique) et les formules projetées projetées par l'interprétation des comptes-rendus (sans italique).

- **Une deuxième étude de cas ; Violette : *« qu'est-ce qu'ils pensent de moi ? »***

Du point de vue des questionnaires et des entretiens, nous pouvons faire valoir les éléments suivants :

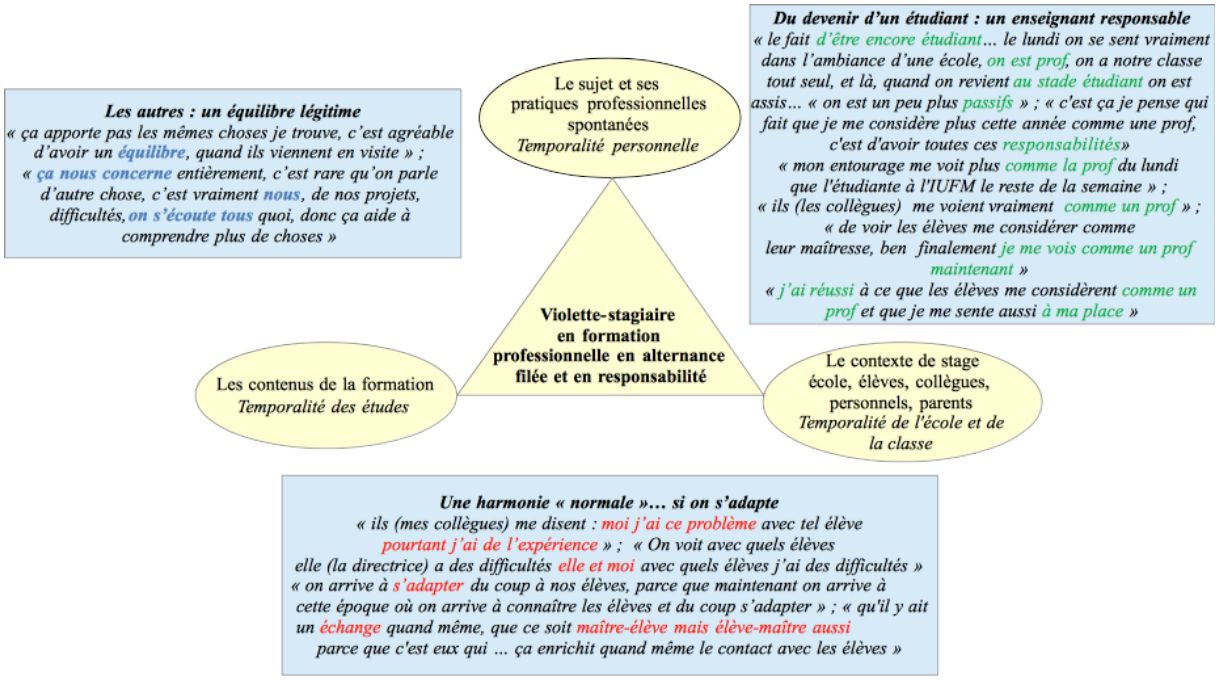

Figure 4 : Le cas de Violette

Du point de vue des comptes-rendus de visite et de l'engagement dans la formation, nous constatons :

- Un développement professionnel « normal » et « volontaire » du point de vue de l'appropriation des outils permettant la conception des séquences et des séances.
- Des mises en œuvre qui tentent d'opérationnaliser les propositions et qui deviennent de plus en plus efficaces.
- Un engagement « ouvert » dans la formation et vis à vis des autres et de ce qu'ils peuvent apporter ; « Je prends, ça peut servir et ça fait réfléchir »[9].

Le cas de Violette fait valoir un véritable équilibre entre les acteurs de la formation et les lieux de formation. Cet équilibre est lié à une certaine souplesse qui lui permet de s'adapter et de relativiser les choses, acceptant, contrairement à Odile, qu'un formateur auquel elle ne s'identifie pas directement puisse participer à sa formation. Si la légitimité des propositions existe chez Violette, celle des « autres » qui font ces propositions demeure aussi. Elle s'inscrit ainsi dans une logique de compréhension de l'activité professionnelle *(« ça aide à comprendre plus de chose »*) qui la conduit à légimiter les propositions des autres étudiants et formateurs, dans une logique collective *(« c'est vraiment nous, de nos projets, difficultés,*

9 Idem note 7

on s'écoute tous »).

Cet équilibre, source d'une certaine harmonie perçue entre les espaces de formation et de pratique professionnelle, est aussi permis par les échanges et le partage des expériences qu'elle accepte et recherche avec les collègues de l'école dont la directrice qu'elle remplace *(« ils me disent : moi j'ai ce problème avec tel élève pourtant j'ai de l'expérience »*). Il nous semble ainsi que ces échanges permettent une « normalisation » des tensions entre ces espaces.

Du point de vue des statuts, Violette dissocie son positionnement d'étudiant à l'IUFM qui peut lui peser par moment *(« assis », « passifs »)* et son positionnement de professionnel lorsqu'elle est à l'école *(« avoir toutes ces responsabilités »*). Il semble que Violette ait pleinement assumé son statut de stagiaire en alternance et ainsi qu'elle ait pu résoudre les problèmes d'identité personnelle/professionnelle, lui permettant de profiter pleinement de cette année de formation. Comme Odile, Violette considère que les « autres » (ses proches, ses collègues) la perçoivent *« comme un prof »*, mais elle semble avoir endossé en partie cette responsabilité *(« j'ai réussi à ce que les élèves me considèrent comme un prof »).* Contrairement à Odile, Violette est parvenue à construire *« (s)a place »,* à la première personne.

Discussion : des légitimités, harmonies et identités contrastées

Nous proposons dans cette section de reprendre les analyses en traitant les deux cas d'étude simultanément. Nous reprenons les catégories d'analyse qui émanent des tensions et des problèmes présents dans notre modélisation à l'interaction entre les pôles constitutifs de la situation d'alternance.

Du point de vue de la légitimité des prescriptions et des prescripteurs, Odile donne une légitimité aux prescriptions de la formation, mais pas à ses acteurs (les tuteurs), ni à ses pairs, soit pour les deux catégories, ceux qui ne sont pas elle (et ses problèmes). Violette trouve un équilibre dans tout cela, cet équilibre devient alors une source de légitimité pour *« nous »*.

En ce qui concerne l'harmonie des espaces et de leur logique, Odile fait valoir une harmonie difficile et regrettée, alors que pour Violette l'harmonie est normalisée par les autres.

Enfin pour l'identité du sujet/étudiant/enseignant, Odile revendique une identité à avoir malgré les autres et Violette une identité à construire avec les autres.

Ces éléments mettent en évidence deux expériences singulières de la situation de stagiaire en alternance filée et en responsabilité très constrastées. Notre recherche a permis l'étude de deux autres cas tout aussi singuliers (Buznic, Ouitre, 2015), qui permettent de questionner les problème de légitimité, d'harmonie et d'identité qui traversent les dispositifs

d'alternance.

Conclusion

Notre recherche met en évidence des dynamiques d'appropriation de la situation de formation en alternance variées et singulières. Ces dynamiques sont le reflet d'une adaptation aux situations personnelles et professionnelles plus ou moins simples et plus ou moins faciles. Elles sont aussi à croiser avec la singularité du sujet de la formation qui rentre ou ne rentre pas en formation. Dans ce contexte quel est alors le poids de la « variable sujet » par rapport à la « variable contexte de stage » qui peut par les difficultés, voire les échecs rencontrés empêcher le sujet de se former ?

Ces quelques résultats nous invitent face aux maquettes et au curriculum à mieux penser la formation en termes de diversité de parcours et d'accompagnement personnalisé (Buznic, Ouitre, Le Guern, Delattre, Thémines, 2014). Les transformations professionnelles dans le but de centrer les stagiaires sur l'apprentissage de tous sont possibles et souhaitables. Il convient de mieux les accompagner et les gérer du point de vue des sujets en formation.

Bibliographie

BOURDONCLE R. (1994). « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie spociologique », *Spirale,* n°13, p-p 77-96.

BUZNIC-BOURGEACQ P. (2015). Le sujet enseignant et la figure du professionnel. Regard didactique clinique sur la professionnalisation des enseignants. In Bodergat J.-Y. & Buznic-Bourgeacq P. (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* Bruxelles : De Boeck.

BUZNIC-BOURGEACQ P., OUITRE F. (2015). Légitimité et engagement. Quatre professeurs des écoles débutantes en alternance avec les autres. *Journées scientifiques de CERSE. L'engagement en éducation et en formation*. Université de Caen Basse-Normandie, Caen, 26 février 2015.

BUZNIC-BOURGEACQ P., OUITRE F., LE GUERN A.-L., DELATTRE B., THEMINES J.-F. (2014). Des modèles de développement en formation des enseignants : âges, paliers et expérience dans les ingénieries de formation ? *Colloque international interdisciplinaire « Grandir et vieillir. Comment repenser les âges de la vie ? ».* Angers, février 2014.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A. (2013). « Le sujet en position d'enseignant. Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée ». *Revue française de pédagogie,* n°184, p.p. 15-28.

CARNUS M.-F., TERRISSE A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en questions*. Paris : Ed. Revue EPS.

CLOT Y. & FAÏTA D. (2001). « Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité ». *Éducation permanente,* n° 146, p.p. 17-25.

FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.

FABRE M. (2006). « Analyse de pratique et problématisation. Quelques remarques épistémologiques ». *Recherche et formation,* n°51, p.p. 133-145.

FABRE, M. (2006). « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey ». In M. Fabre & E. Vellas (dir. Publ.). Situations de formation et problématisation. Bruxelles, De Boeck, p. 18-30

GEAY A & SALLABERRY J.C. (1999). « La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? » *Revue française de pédagogie,* n°128. L'alternance : pour une approche complexe, pp. 7-15.

LE BAS, A. (2005). « Didactique professionnelle et formation des enseignants ». *Recherche et formation,* n° 48, p.p 47-60

MAYEN P. (2012-4). « Questions d'apprentissage dans les formations par alternance ». Education permanente, n°193, p.p. 53-62.

MORANDI F. (1997). « Dynamique de la modélisation dans la formation des maîtres ». *Spirale HS2,* p.p. 93-126.

MORANDI F. (1999). « Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et "actions connaissantes ». *Revue française de pédagogi,e* n°128. L'alternance : pour une approche complexe. pp. 43-54.

OUITRE F. (2011), « Développement professionnel et paliers de professionnalité ; le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive ». *Revue Recherche en Éducation du C.R.E.N,* n°11, p.p. 151-163.

OUITRE F. (2015). « La formation professionnelle. Accéder aux implicites de l'activité pour la transformer ». In L. Gérard & P. Buznic (Eds), *L'apprentissage du métier d'enseignant. Constructions implicites, espaces informels, interfaces de formation*, p.p 203-224. Caen : Presse Universitaire de Caen.

PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie,* n° 154, p. 145-198.

PASTRÉ, P. (2007). « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante ». *Recherche et formation,* n°56, p.p. 81-93.