

## SESSION « FORMATION D'ADULTES / FORMATION PROFESSIONNELLE »

### • *Typologie des formateurs préparant au métier de professeur d'Éducation physique et sportive*

Youcef Alanbagi (STAPS, Université Caen Basse-Normandie, EA 4260, FR); youcefalanbagi@yahoo.fr; Luc Collard (STAPS, Université Caen Basse-Normandie, EA 4260, FR) luc.collard@orange.fr

La mise en place de la « mastérisation » du métier d'enseignant d'Éducation physique et sportive (EPS) soulève de nombreuses interrogations. Parmi elles, quelles sont désormais les missions allouées aux enseignants-formateurs préparant les étudiants au concours ? Doivent-ils privilégier les apports académiques, la pédagogie ou les connaissances sur les activités motrices ? Une façon d'y répondre consiste à interroger les formateurs sur ce qui, selon eux, devrait caractériser aujourd'hui « un bon enseignant d'EPS débutant ». À partir de la théorie mathématique des élections de Condorcet, nous décryptons les réponses de quarante et un enseignants-formateurs fortement impliqués dans ces Master en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Le surgissement d'illogismes dans les comparaisons par paires est symptomatique de difficultés à se représenter leur propre fonction au sein l'université. De plus – construite sur la base d'entretiens semi-directifs préalables et traitée avec une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) – l'enquête par questionnaires révèle une typologie de ces formateurs de formateurs en trois pôles antagonistes : les « scientifiques », les « sportifs » et les « didacticiens ». En superposant le graphe obtenu à celui des étudiants qu'ils s'imaginaient être lorsqu'ils passaient eux-mêmes le concours, nous dévoilons d'étonnantes conjonctions : le bon enseignant d'EPS débutant n'est autre que celui qu'ils pensent avoir été. Nous défendons l'idée que ces positionnements bigarrés et travestis d'affectivité témoignent du flou caractérisant l'objet scientifique des Unités de formation et de recherche en STAPS. Nous développons en parallèle le point de vue de la praxéologie motrice (science de l'action motrice) qui propose des contenus de formation en éducation physique issus de recherches de terrain. Dépassant la simple juxtaposition savoirs théoriques/savoirs pratiques, cet axe pourrait se présenter comme une perspective pour former des professeurs d'EPS à niveau master « bons pour le service ». En effet, la voie que nous invite à prendre cette science permettrait d'asseoir la légitimité de la filière STAPS, en tant que discipline universitaire à part entière et non complètement à part. Celle-ci se doterait d'un objet (l'action motrice à travers les conduites motrices dans les pratiques ludomotrices), qui confère aux pratiques physiques plusieurs propriétés décisives que sont : une identité, une unité, une spécificité et une scientificité (Parlebas, 2010). La posture praxéologique bénéficie ainsi de ces quatre propriétés et la pourvoit des caractéristiques épistémologiques sévères, mais indispensables, en vue d'une présence légitime dans les cursus universitaires. Selon nous, les problèmes que rencontrent les STAPS aujourd'hui, trouveraient en partie leur solution si les cursus étaient explicitement réorientés vers un objet spécifique autour duquel les études pourraient être réorganisées. Cette exigence épistémologique est fondamentale car elle donne une cohérence au champ, même si le regard reste pluridisciplinaire.

### • *Le développement de la pratique professionnelle: généricité et stylisation*

Daniela Anjos (Université de Campinas - UNICAMP, BR) danjos04@yahoo.com.br

Ce travail fait partie d'une recherche de doctorat en cours ayant pour but d'étudier le travail enseignant à partir de trois concepts qui sont mis en discussion: genre d'activité (Clot), genre de discours (Bakhtine) et l'habitus (Bourdieu). Cette recherche a émergé d'une étude précédente sur les conditions de travail des enseignants débutants dans l'éducation publique brésilienne (Anjos, 2006). Dans cette étude nous avons trouvé des contributions importantes chez des auteurs qui conçoivent le travail d'enseignant comme intégrant un genre professionnel (Sajuat, 2004, Faita, 2004). Ce concept nous amène à envisager la pratique de l'enseignant comme une pratique immergée dans les conditions de vie de ce dernier et émergeant de ces conditions-là. Le concept de genre professionnel a aidé à élargir la compréhension des difficultés vécues par les enseignants à leurs débuts. Les enseignants qui ont participé à l'étude ont suggéré l'existence de sous-entendus de l'activité, des manières de faire les choses qu'ils ignorent, qu'ils n'ont pas appris pendant leur formation initiale, mais qui sont connues et considérées comme naturelles pour ceux qui travaillent à l'école. Les données qui font partie de la recherche précédente ont montré que les enseignants débutants ne trouvent pas dans les pratiques des enseignants chevronnés de ressources pour agir. Ils se sont étonnés de leurs pratiques et ont essayé de changer la façon de travailler qui était prévue au départ. Mais cela causait, très souvent, des conflits et des souffrances. Dans les échanges entre enseignants, c'est une chose courante que d'entendre les plus expérimentés dire aux plus jeunes les phrases suivantes : « les choses ont toujours été comme ça, elles ne changeront pas... », « d'ici à quelque temps vous arrêterez de vous battre », « vous dites ça parce que vous êtes nouvelle, vous ne connaissez pas la réalité ». D'une manière générale, l'entrée dans le métier d'enseignant à l'école publique au Brésil représente une énorme déception, au fur et à mesure que la réalité de l'école et les contraintes du travail sont découvertes. En réfléchissant sur le développement des enseignants au cours des années de la pratique professionnelle, et considérant la proposition de Vygotski à propos

de l'environnement social et les relations interpersonnelles constitutives du sujet, certaines questions se posent et deviennent un objet de recherche : Que se passe-t-il quand les enseignants débutants deviennent des enseignants expérimentés ? Que se passe-t-il quand les manières de faire sont-elles « maîtrisées » ? Qu'est-ce qui change dans les désirs, les attentes et dans la pratique pédagogique ? Que se passe-t-il après 5, 10, 30 ans de travail dans l'éducation publique brésilienne ? Comment les conditions concrètes du travail à l'école affectent la constitution des professeurs et du travail de l'enseignement ? Pour réfléchir à ces questions, nous avons développé un travail d'intervention inspiré des principes de la clinique de l'activité. Pour ce faire, quatre professeurs de l'enseignement primaire et cinq conseillers pédagogiques ont participé à cette étude. Le matériel sélectionné pour cette communication a eu comme focus le travail réalisé avec les enseignants. La problématique centrale de ce travail était de savoir comment faire face aux demandes institutionnelles et politiques relatives à l'enseignement en tenant compte du contexte socioculturel de l'école et des élèves. A partir de cela, nous avons beaucoup discuté sur les manières d'organiser le travail pédagogique en salle de classe au vu de la grande hétérogénéité des savoirs scolaires des enfants. A partir d'extraits de dialogues professionnels menés (autoconfrontations, réunions) on vise à réfléchir sur la construction de la pratique professionnelle compte tenu de l'histoire des pratiques déjà existantes et des querelles entre théories et méthodes d'enseignement.

• *Dispositif de formation pour les enseignantes novices de maternelle au regard de la compétence psychomotrice pour soutenir leur développement professionnel*

Johanne April (Université du Québec en Outaouais, CA) johanne.april@uqo.ca ; Catherine Lanaris (Université du Québec en Outaouais, CA) catherine.lanaris@uqo.ca ; Valérie Braney (Université du Québec en Outaouais, CA) brav04@uqo.ca

La communication présentera notre projet de recherche qui vise le développement d'activités de formation continue auprès d'enseignantes novices de maternelle au regard du développement de la compétence psychomotrice. Dans leur pratique professionnelle, ces dernières doivent accompagner les élèves dans leur développement psychomoteur. Le projet s'est appuyé sur trois constats: 1) la rare place accordée à l'éducation préscolaire à la formation des maîtres, ainsi que l'absence de formation de la compétence psychomotrice; 2) la spécificité du rôle de l'enseignante de maternelle (Lessard et Tardif, 2003); 3) le haut taux d'abandon d'enseignantes en début de carrière (20%, selon Martineau, 2005). Il nous a paru pertinent d'outiller les enseignantes pour contribuer au développement psychomoteur des jeunes enfants. Ces constats nous ont amenées à mettre en place un projet de recherche pour développer un dispositif de formation théorique et empirique sur l'éducation psychomotrice. Ce projet visait à: 1) développer et valider un dispositif de formation qui facilite l'insertion professionnelle et la persévérance d'enseignantes novices; 2) consolider l'expertise d'enseignantes novices de maternelle au regard des visées du programme de formation à l'éducation préscolaire (compétence psychomotrice); 3) augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité professionnelle des enseignantes de maternelle. Le dispositif de formation s'inscrit dans une perspective de co-construction assurant une implication de tous les acteurs à toutes les étapes du processus de formation, de l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation de la démarche. D'une part, nous avons développé un partenariat avec le milieu de pratique pour la formation continue, et d'autre part, assuré la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage et de partage des pratiques professionnelles par les conseillères pédagogiques (agent de changement) auprès d'enseignantes de maternelle. La formation fut novatrice car elle a servi à guider et accompagner les enseignantes novices à partir d'une approche participative et de co-construction. Ce type d'approche a permis une combinaison des savoirs qui favorise l'appropriation et la mobilisation des connaissances, et l'émergence d'un partenariat durable afin de soutenir le développement professionnel. Les stratégies de mise en œuvre de formation renfermaient trois éléments-clés, soit de répondre à des besoins réels de formation, d'assurer un partenariat du milieu universitaire et scolaire et de développer des stratégies pour favoriser la réceptivité de connaissances et le changement de pratique. Plusieurs outils ont servi à évaluer l'ensemble des effets sur les pratiques enseignantes. Avant le projet, un questionnaire (bilan de connaissances sur la psychomotricité) a été administré auprès des enseignantes de maternelle et des conseillères pédagogiques afin d'évaluer leurs besoins de formation. De plus, un questionnaire sur le sentiment d'efficacité (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) ainsi que des entrevues semi-dirigées ont permis de dégager les perceptions des enseignantes au regard de leur efficacité et de leurs connaissances du concept. Pendant le projet, la mise en œuvre du dispositif a été évaluée par des entrevues de groupe. À la fin du projet, le niveau de satisfaction et le transfert des connaissances ont été mesurés par le questionnaire de bilan de connaissances (April, 2006), l'échelle de sentiment d'efficacité (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) et les entrevues semi-dirigées. Cette collaboration a permis d'intégrer la recherche à la pratique, de modifier la perception que les praticiennes ont de la recherche et ont donné l'occasion aux chercheuses d'avoir une présence dans le milieu, d'alimenter la formation des maîtres, en plus de cibler des besoins de formation continue dans le développement de programmes courts de 2e cycle. Le partage des savoirs et le développement d'une vision partagée a permis le transfert de connaissances entre les deux milieux. Lors de cette communication, nous allons présenter les résultats au regard des objectifs de recherche et apporter une réflexion sur les retombées.

• *Accompagner par l'initiation à la recherche de futurs professeurs vers une pratique pédagogique impliquant des élèves à besoins spécifiques*

Valérie Barry (Université Paris Est Créteil (UPEC), FR) valerie.barry@u-pec.fr; Alexandre Ploye (Université Paris Est Créteil (UPEC), FR) alexandre.ploye@u-pec.fr

Cette proposition de communication interroge le rôle de l'initiation à la recherche, via l'élaboration d'un mémoire professionnel au sujet d'élèves à besoins spécifiques, dans la construction d'une démarche de praticien chercheur chez de futurs professeurs des écoles. Il est question de cerner en quoi un dispositif de formation prenant appui sur un écrit réflexif favorise le passage d'un enjeu d'opérationnalité (face à des élèves dont les obstacles à l'apprentissage peuvent représenter des « énigmes » pédagogiques) à :

- une problématique d'élucidation (des besoins d'apprentissage de ces élèves) ;
- la construction d'une intelligibilité de ses propres postures et démarches enseignantes.

Une attention particulière est apportée aux effets d'une isomorphie entre, d'une part, l'expérience de recherche impliquée que constitue ici, pour deux formateurs, l'accompagnement à l'élaboration d'un mémoire professionnel, et, d'autre part, l'expérience de recherche contextualisée que ces formateurs suscitent chez leurs étudiants. Il s'agit en particulier de mettre en évidence le rôle d'une posture « d'accompagnateur réflexif » dans la conjugaison d'une pratique pédagogique (comme système complexe d'actions corrélées à des enjeux) et d'une praxis pédagogique (comme modélisation des liaisons et mutations qui dynamisent l'action).

• *La formation des maîtres à l'épreuve de la violence*

Philippe Bernier (Université Paris Ouest La Défense, FR) delucabernier2@wanadoo.fr

L'interrogation au cœur de cette communication qui s'appuie sur une recherche doctorale peut se formuler comme suit : la violence à l'école peut-elle être considérée comme l'effet d'une lacune de la formation des maîtres ? A priori, la conjonction de la plainte récurrente des enseignants concernant leur formation, et de l'accumulation des recherches sur les violences dans le champ scolaire tend à nous faire formuler une réponse positive. Mais au-delà de cette apparente « évidence », nous avons cherché à déterminer le, ou les, types de lacunes des dispositifs institutionnels de formation. Nous avons ainsi été amenés à analyser les différents contenus en formation initiale et continue, proposés par les IUFM mais aussi les plans académiques de formation. Cette analyse a été croisée avec des entretiens menés avec des enseignants du primaire portant sur leur rapport à la violence et la formation qu'ils ont reçue. Ce vis-à-vis a mis en évidence, dans les dispositifs et dans les discours, une série de « lacunes anthropologiques » portant sur la relation pédagogique. Nous nous sommes inspirés ici de la méthode de la lecture symptomale développée par Althusser. Or, le paysage informationnel concernant les violences à l'école, que nous avons déterminé en compilant la presse d'information généraliste, la presse spécialisée, syndicale, scientifique ou de vulgarisation, propose une information complète sur ces dimensions anthropologiques. Nous proposons donc l'hypothèse d'un processus de « déni institutionnel » portant sur ces dimensions, puisque c'est leur réalité même qui est mise à l'écart.

• *Master « Métiers de l'Éducation et de la formation » : vers une ouverture de l'insertion professionnelle*

Christine Deronne (Université de Lorraine, FR) christine.deronne@lorraine.iufm.fr; Edith Scheurer (Université de Lorraine, FR) edith.scsheurer@lorraine.iufm.fr

Les masters « Métiers de l'Éducation et de la Formation » en IUFM concernent essentiellement la préparation au métier du professorat des écoles. Cependant certains IUFM proposent aux étudiants non-admissibles au CRPE la possibilité d'obtenir leur M2 en optant, par exemple, pour un parcours « Alternance et insertion professionnelle ». Ce parcours permet à l'étudiant d'entamer une phase exploratoire de professionnalisation différente de celle du professorat des écoles. Il se caractérise par une programmation d'enseignements spécifiques assurés par des enseignants de statuts et disciplines différents. Ces situations nouvelles de formation ont nécessité de mobiliser les acteurs au cours de nouvelles situations de recherche et de formation centrées sur l'échange le dialogue la coopération. La situation problématique nouvelle est devenue un objet collectif de travail et de réflexion . La mise en place de ces parcours pose de nombreuses questions sur leurs enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques.

Il s'agit

- d'identifier chez les étudiants les compétences nécessaires pour l'exercice de nouvelles pratiques professionnelles autres que l'enseignement;
- de définir des contenus d'enseignement liés à ces compétences et déclinés en UE et ECTS ;
- de constituer une équipe de formateurs pour s'engager sur de nouveaux contenus de formation ou négocier des partenariats avec d'autres intervenants ;

- de permettre aux formateurs de s'approprier la construction de ce programme de formation et leur donner les moyens d'acquérir les compétences nécessaires pour ces nouvelles tâches;
- D'envisager les impacts de cette évolution de la formation en IUFM.

Dans cette communication nous voudrions :

- présenter et analyser le récit de l'expérience d'une recherche collaborative et /ou participative en sa deuxième année d'existence. Cette recherche associe différents acteurs du processus (Enseignants-chercheurs, formateurs IUFM) impliqués dans ce nouveau parcours de formation. Ils occupent des rôles différents (membres du comité de pilotage, formateurs de terrains...) et sont associés à la recherche, la conception et la programmation de la formation ;
- nous interroger sur la nature de la transformation du développement professionnel des acteurs : s'agit-il de professionnalisation pédagogique des acteurs ? de production de nouvelles connaissances ? Peut-on mesurer les impacts de ce développement professionnel sur les pratiques ? Peut-on évaluer les gains en direction de la formation des étudiants?
- nous interroger sur les questions d'identité professionnelle du formateur d'IUFM, de résistance et d'adhésion face à ce nouveau type de formation ;
- sur la formalisation et la modélisation de ces formes de recherche-participative : quels transferts possibles dans le contexte d'une pédagogie de l'enseignement universitaire ?

D'un point de vue méthodologique, notre analyse s'appuie sur les matériaux recueillis : comptes rendus des séances de travail, courriels, documents produits en direction des formateurs et étudiants, évaluations (année1 du dispositif).

### • *Conscientisation Et Dispositif De Formation Professionnelle*

Véronique Devermelles (Universite Angers, Fr) [vdevermelles@club-internet.fr](mailto:vdevermelles@club-internet.fr)

Dans le champ de l'apprentissage, la « conscientisation » est assimilée à la métacognition que le sujet a de ses propres processus de pensée ainsi que le contrôle qu'il exerce sur ses propres processus cognitifs (Flavell, 1976 ; Brown, 1987 ; Allal et Saada-Robert, 1992). En formation continue des adultes, les formations de formateurs tendent à leur faire partager un tel point de vue, avec plus ou moins de succès. On s'interroge donc sur leurs représentations des processus de formation des compétences et des connaissances, en particulier l'importance et les fonctions qu'ils accordent aux processus de prise de conscience et d'explicitation dans les apprentissages. Dans l'étude que nous avons conduite, la démarche vise à placer les formateurs dans un contexte a priori favorable à l'expression de leurs idées ainsi qu'à leurs évolutions. Nous faisons ici référence aux analyses de pratiques (« praxis ») qui invitent les enseignants et les formateurs à s'engager dans le processus d'analyse réflexive au sens pédagogique et formatif de l'accompagnement à la métacognition des sujets apprenants (Altet et Al., 2002 ; Blanchard-Laville et Fablet, 2002 ; Perrenoud, 2004 ; Romainville, 2006).

Ainsi, avons-nous conçu des outils devant permettre aux formateurs d'être les acteurs de leurs propres transformations soit :

- Une Vidéo d'une Activité de Formation (V.A.F.) pour témoigner d'une pratique singulière d'un formateur expérimenté enseignant « la proportionnalité » ;
- Un Guide d'Analyse de Pratique (G.A.P.) pour en faire l'analyse ;
- Un Guide d'Accompagnement à la Réflexion (G.A.R.) pour guider la réflexion d'un collectif de travail sur les pratiques de formation professionnelle.

Ces outils donnent lieu à la mise en place de deux activités de formation. La première fait l'objet d'une production individuelle écrite réalisée à partir du Guide G.A.P. La seconde s'apprête davantage à une production collective organisée en petit groupe de travail (10-15 personnes). Un médiateur régule les tours de paroles pour accompagner la réflexion collective selon le Guide G.A.R. L'analyse des discours (écrit/oral) a pour objet de mettre en perspective les outils qui favorisent la co-construction de nouveaux savoirs et donc le développement professionnel des formateurs. Les indicateurs d'évaluation sont liés à la transformation des connaissances mobilisant : les prises de conscience de pratique ; l'ouverture à d'autres savoirs et pratiques possibles ; la création de savoirs issus des pratiques ; l'intégration d'innovations dans leurs propres pratiques. Nous décrivons le contenu des discours (écrit/oral) d'une part à partir de la grille de Weinberger et Fischer (2006) et d'autre part selon les dimensions de réflexivité de Jorro (2005) pour expliciter le « mouvement de la pensée réflexive » des formateurs entre ce qu'ils ont écrit et les arguments avancés dans le groupe. Le changement des idées est analysé à partir des savoirs co-construits relatifs à : un discours d'enseignement disciplinaire pour expliciter le concept de la « proportionnalité », un discours didactique pour implicitement guider la métacognition et un discours pédagogique pour amener l'apprenant à résoudre la situation problème par lui-même ou avec l'aide d'autrui. Les participants à l'étude sont des formateurs volontaires qui exercent leurs activités au sein d'une institution à caractère national se posant comme répondant à des besoins de « services publics » de formation d'adultes. Nous avons obtenu un retour de réponses individuelles de 34 formateurs sur les 40 initialement sollicités. Par ailleurs, nous avons identifié 6 participants actifs dans la conduite des débats d'un collectif de travail composé de 13 formateurs volontaires. Cela nous a permis d'établir pour chacun d'entre eux, comment les outils mis en place ont contribué à l'évolution des idées et en quoi ?

## • *L'impact des stages enseignants en entreprise sur la professionnalité et les carrières enseignantes*

Julie Deville (Université Lille 3, FR) julie.deville@univ-lille3.fr

La recherche collective sur laquelle s'appuie cette communication porte sur le cas d'enseignants du secondaire technologique et secondaire français ayant eu l'opportunité, via un dispositif dépendant de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, d'effectuer un stage d'un an en entreprise. Une enquête par entretiens semi-directifs a permis de recueillir les expériences de ces enseignants ainsi que leurs représentations relatives au « monde du travail ». Notre communication développera un point particulier de cette recherche : la façon dont ce stage prend place dans la carrière des enseignants concernés. Nous analyserons comment ce dispositif, qui rentre dans le cadre de la formation continue des enseignants, s'articule avec les enjeux concernant la profession et les carrières enseignantes : appels à une formation plus ouverte sur les enjeux du monde du travail, problème de la faiblesse des perspectives professionnelles des enseignants. Nous examinerons en quoi les récits d'entrée dans la carrière enseignante et les motivations énoncées quant à la décision de partir en stage témoignent de du positionnement des enseignants concernés par rapport à ces enjeux et à l'exercice quotidien de leur profession, comment leur expérience du monde de l'entreprise met en relief certaines caractéristiques du travail enseignant (notamment tel que caractérisé par Tardif et Lessard), et comment ces enseignants envisagent l'évolution de leur carrière après leur retour entre les murs de leur établissement scolaire. Les enseignants concernés ont des profils divers : ils sont majoritairement titulaires du CAPET, ont ou non une première carrière avant l'entrée dans l'enseignement, qu'ils ont rejoint par « vocation » ou par défaut. Les motivations de l'engagement en stage sont doubles : les enseignants témoignent d'une part d'une volonté de « voir de plus près », pour plus de crédibilité dans leur enseignement, un univers qu'ils n'estiment pas pour autant méconnaître, et avec lequel ils soulignent que leur profession les met en contact ; d'autre part, beaucoup d'entre eux évoquent un désir de rompre pour un temps avec l'exercice du travail enseignant. Le stage, en lui-même, est l'occasion d'expérimenter des rapports au temps et des rapports sociaux qui diffèrent de ceux qui ont cours dans le cadre scolaire. A posteriori, l'expérience est présentée comme une réelle source de plaisir en termes de rapports sociaux au travail, tant en termes de sociabilité que de reconnaissance. Plusieurs enseignants opposent le travail collectif en entreprise au à la dimension solitaire et autonome du travail enseignant. Les propos recueillis témoignent d'un rapport au temps présentant des contraintes différentes : horaires plus étendus, mais moins marqués par la régularité, densité différente de l'activité, et séparation plus nette entre travail et vie privée puisque les tâches à accomplir sont a priori entièrement réalisées sur le lieu de travail. Certains enseignants témoignent aussi de leur envie de s'engager dans les projets de l'entreprise d'accueil, envie plus ou moins contrariée par la temporalité du stage. Le retour dans l'établissement scolaire met à l'épreuve le rapport initial de ces enseignants à leur métier. Cette mise à l'épreuve survient non tant concernant les contenus enseignés, lesquels se trouvent globalement confirmés, que concernant le retour même devant les élèves, et le retour dans un cadre marqué par des formes de régularité et des fonctionnements institutionnels auxquels ces enseignants n'adhèrent plus nécessairement. Plusieurs d'entre eux témoignent d'un désir d'évolution professionnelle, que ce soit au sein de l'Éducation nationale ou à l'extérieur.

## • *La place de la formation des enseignants dans la réalisation d'un projet d'inclusion*

Basma Frangieh (Université de Haute-Alsace, Mulhouse, FR) basma.frangieh@uha.fr; Marc Weisser (Université de Haute-Alsace, Mulhouse, FR) marc.weisser@uha.fr

Cette communication consiste à exposer l'application d'un concept qui a suscité de plus en plus d'intérêt dans la communauté universitaire internationale, un concept qui s'est progressivement imposé au cours des dernières années. Plusieurs recherches ont d'ailleurs été effectuées sur ce sujet (Beauregard, 2006 ; Belanger et Rousseau 2003 ; Thomazet, 2008 ; etc.) En fait, ce sujet fait les gros titres depuis quelques décennies déjà. L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques n'est pas une chose nouvelle. Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'inclusion constitue l'un des sujets de l'heure les plus chaudement discutés en éducation (Winzer, M.1996). L'idée de l'intégration scolaire a été élaborée vers les années 1970, tout en se basant sur l'article de la loi américaine de l'époque, l'article 612-5 de la loi 94-142 (1975), qui préconise « le placement de l'élève en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictifs » (Dionne, Rousseau, 2006). Les élèves concernés par cette loi sont ceux qui suivent « les classes spéciales » (ibid.), « des élèves affichant une déficience intellectuelle (EDI) qu'on qualifiait alors de légère » (ibid.). De ce fait, le terme intégration a été utilisé dans le but de démarcation des pratiques de « ségrégation » qui consistaient à isoler les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Pour appliquer ce processus, une structure a été créée : le « système en cascade » qui propose des interventions spéciales dans le cas où l'élève en question n'est pas capable de suivre son apprentissage dans les classes ordinaires avec ses pairs sans une intervention spécifique. Vu les critiques qui ont été faites sur le contenu de l'intégration et sur l'efficacité des classes spéciales, l'inclusion scolaire a vu le jour. Elle s'inscrit comme une suite logique du courant d'intégration scolaire. Elle repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignements-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers (Ferguson, Desjerlais et Meyer, 2000).

L'éducation inclusive vise à tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves). Cette démarche suppose l'existence d'un soutien mutuel dans la recherche du succès pour tous (Doré, Wagner, et Brunet, 1996). Dans les études internationales, deux facteurs apparaissent particulièrement importants pour réussir l'inclusion : d'une part, le soutien aux écoles ordinaires, d'autre part, la formation des enseignants (Helios II, 1996 a, réseau Eurydice, 2001). Les enseignants manquent de confiance en leurs compétences lorsqu'il est question d'inclusion (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Parmi les mesures nécessaires mentionnées par les enseignants pour obtenir une inclusion responsable, on trouve souvent les besoins de formation, de soutien et de temps (Dionne et Rousseau, 2006, p.41). Cette communication traite le sujet de l'organisation des formations pour les enseignants. En effet, une inclusion sans préparation va multiplier les difficultés des enseignants. Pour répondre à ces besoins, il nous semble impératif d'organiser des formations pour les enseignants : l'objectif est de répondre à leurs questions et à les outiller dans leur pratique éducative. A fin qu'ils puissent proposer des situations éducatives adaptées aux enfants en question. La formation envisagée couvre l'aspect relationnel et l'aspect pédagogique. Son champ couvre donc deux volets: l'enseignant, pour soutenir son intervention, et l'EDI, pour favoriser son apprentissage. Comment l'enseignant peut-il intervenir d'une façon adaptée auprès des enfants à besoins spéciaux ? Quelle approche doit-il établir pour créer une bonne relation avec l'élève ? Quelle relation d'enseignement doit-il adopter pour favoriser l'apprentissage de l'EDI ? La meilleure preuve de l'efficacité de cette formation sera établie en fonction des observations des enfants en question.

• *La mise en oeuvre d'un dispositif «Learning Study» en classe avec des enseignantes primaires: une première expérience en Suisse*

Aline Galland (Haute Ecole Pédagogique Vaud Suisse, CH) [aline.galland@hepl.ch](mailto:aline.galland@hepl.ch); Raphaël Pasquini (Haute Ecole Pédagogique Vaud Suisse, CH) [raphael.pasquini@hepl.ch](mailto:raphael.pasquini@hepl.ch)

Au travers de deux récentes recherches, nous avons analysé la mise en œuvre d'un dispositif «Learning Study» auprès de futurs enseignants du cycle primaire en formation initiale. Nous en avons montré les atouts, mais aussi et surtout les limites andragogiques et structurelles dans une Haute Ecole comme la nôtre (Pasquini, Martin & Clerc, 2008; Pasquini & Galland, 2009). A la lumière de ces constats, nous avons mis en œuvre le même dispositif, sur le terrain, avec une équipe de quatre enseignantes primaires expérimentées. Notre but était d'éprouver cette démarche de recherche-formation hors des contraintes institutionnelles et vérifier si elle participait de manière plus optimale au développement de compétences professionnelles des enseignantes. Fidèle au dispositif «Learning Study» (Marton, 2008), notre démarche a pris la forme suivante, comme autant de cycles de recherche-formation: en équipe, les enseignantes ont choisi un objet d'apprentissage ou d'enseignement qui les questionne et qu'elles analysent. Elles ont planifié une leçon suite à l'analyse d'une évaluation diagnostique élaborée en amont, en lien avec l'objet en question. L'une d'entre elles l'a dispensée. En équipe à nouveau, elles l'ont analysée, l'ont régulée, en se concentrant sur les apprentissages visés, en vue de réitérer l'enseignement ainsi construit. S'est alors développé une pensée réflexive argumentée. En centrant les observations sur les stratégies utilisées par les enseignantes, nous avons cherché à analyser les liens entre les trois phases du processus d'enseignement (avant la leçon, pendant la leçon, après la leçon) et les processus d'apprentissage des élèves. Dans notre dispositif construit en deux cycles identiques, les enseignantes ont partagé les mêmes questions concernant l'enseignement d'un objet d'apprentissage choisi, à savoir la rédaction d'un portrait d'un personnage en français. Corollairement, elles ont été amenées à identifier les habiletés et compétences qu'elles cherchent à développer chez les élèves et à anticiper les problèmes potentiels qu'elles pourraient rencontrer dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, toujours en référence à cet objet. Au travers d'analyse de données qualitatives récoltées tout au long des deux cycles, nous rendons compte du développement de compétences professionnelles chez les enseignantes, en croisant leur niveau de perception et des observations objectives.

• *Le concept de promotion sociale en 2012*

Bruno Guillet (CNAM, FR) [bruno.guillet@cnam.fr](mailto:bruno.guillet@cnam.fr)

Le concept de « Promotion sociale», terme émergent suite à la promulgation de la loi de 1959 du même nom par Michel Debré, est né dans un contexte de reconstruction économique, de plein emploi et répondait à l'un des éléments de la doctrine gaulliste, celui de la cohésion sociale. Thuillier (1966) indique que le terme de «promotion sociale» désignait alors tous les dispositifs de formation continue. Le terme « Promotion » était alors un synonyme de « formation ». Très rapidement, le projet ambitieux de Michel Debré perd de sa substance. Avec la loi de 1966 inscrivant le droit d'absence pour formation dans le droit du travail et ouvrant le marché de la formation, avec celle de 1971 rendant obligatoire le financement de la formation par l'entreprise, le terme de formation professionnelle continue se substitue à celui de promotion sociale. Dès le début des années 1970, ce sont donc les entreprises qui s'emparent de la fonction formation; elle sert de plus en plus à détecter et valoriser des compétences individuelles au détriment des anciennes « qualifications » découlant de négociations collectives et de grilles officielles (Dubar, 1995). A partir de la fin des années 1970 et sous

l'effet de la crise, l'Etat délaisse la formation à titre individuel à finalité de promotion sociale pour concentrer ses efforts sur les publics les plus en difficulté : les adultes en recherche d'emploi et les jeunes qui ont de plus en plus de mal à s'insérer professionnellement (Germe, Pottier, 1996). Parallèlement les effectifs de salariés en formation continue au sein des entreprises explosent pour atteindre au milieu des années 1990 le nombre de 6 millions sur une population active salariée de 18 millions de personnes (Germe, Pottier, 1996). Pour autant, Claude Dubar indique dans son ouvrage « La promotion sociale en France » combien le concept de promotion sociale présente des paradoxes. Soulignons-en ici au moins deux :

- en dépit des évolutions des politiques publiques en matière de formation, les structures et organisations de la promotion sociale continuent d'exister ;
- malgré l'augmentation exponentielle des effectifs de la formation continue en entreprise, ceux de la promotion sociale restent stables.

La promotion sociale possède donc toujours ses structures et ses candidats. Lors d'un récent colloque consacré au concept de promotion sociale - Artigues, 2011 -, les acteurs du champ de la formation professionnelle présents ont émis, de façon unanime, le souhait d'une remise au goût du jour et de redéfinition du concept. Si en 2012, il ne peut plus recouvrir le même sens qu'en 1959, il en a toujours un. Ainsi l'idée d'un travail de recherche fait son chemin. La question qui se pose est la suivante : pourquoi dans un contexte de professionnalisation qui privilégie les compétences individuelles plutôt que la qualification et le diplôme, certains salariés décident-ils encore d'investir de l'argent et du temps individuels pour suivre des formations diplômantes longues dans le cadre des dispositifs de promotion sociale ? Le Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam), un des acteurs historiques de la promotion sociale, serait le terrain d'investigation, et plus particulièrement le Cnam Aquitaine. Il est envisagé dans le cadre de ce travail de s'orienter vers une démarche d'approche compréhensive du concept de promotion sociale autour d'un corpus élaboré à partir d'une enquête terrain auprès de bénéficiaires de la promotion sociale inscrits au Cnam Aquitaine. Dans le cadre de cette communication, je me propose de présenter l'historique du concept de promotion sociale et d'en faire une analyse au travers des concepts plus récents de formation tout au long de la vie et de professionnalisation.

#### • *L'intelligence du geste chez les étudiants infirmiers*

*Jeanne Guet Silvain (Université Paris 5, FR), [jeanne.guet-silvain@parisdescartes.fr](mailto:jeanne.guet-silvain@parisdescartes.fr)*

Le domaine de la santé exige une rigueur dans l'application et la qualité des soins et la responsabilité des infirmiers est engagée quant aux risques engagés dans l'hygiène et l'asepsie. Pourtant l'action concrète de l'étudiante en soins infirmiers, parfois quotidiennement engagée « résiste » au repère et la prise de conscience des erreurs engagées dans le geste professionnel. La régularité d'une certaine pratique suit des comportements comme les « allant de soi » et « les préjugés », selon un déroulement qui constitue des perturbations voire des erreurs dans l'application d'un protocole, que nous avons voulu identifier selon le contexte où se construisent les significations d'une même connaissance. Comment s'organise cette résistance engagée par le sujet ? Pourquoi l'engage-t-il et selon quel contexte ? Une analyse d'entretiens a été menée auprès de cadres de santé en formation, dans un Institut de Formation de Cadres de Santé ; ainsi que des observations et des entretiens avec des étudiants infirmiers en troisième année de formation. La notion de schème, définie par G. Vergnaud conduit notre propos. L'organisation de l'action soutient l'expérience du professionnel et en définit par la même la capacité du sujet à agir. La nature d'une activité est parfois fort singulière, et ne se situe pas uniquement dans les procédures. Le schème, en effet, organise l'action et soutient l'expérience du professionnel. C'est ici la question de la subordination de l'action à la connaissance que nous avons voulu mettre en cause. Mais c'est aussi l'invariance et l'adaptabilité du schème qui ajuste ces actions à une grande variété de situations. Notre travail consiste à élaborer une construction d'une réflexion qui puisse servir de cadre à l'étude des représentations des étudiants infirmiers. Ils construisent des automatismes (routines ou procédures primitives) qui s'inscrivent dans les caractéristiques propres au travail infirmier lui-même, et dans l'effective continuité de la répétition de certains gestes. La question de la spécificité des ces gestes selon leur contextualisation est importante à cerner puisqu'elles impriment à force d'exister une certaine maîtrise en phase avec les capacités du sujet. Mais pas uniquement Les croyances inscrites dans le cadre large de celui de la personnalité du sujet sont importantes à identifier elles aussi. Notre travail théorique critique s'appuie dans la même direction. Nous voulons étudier la description d'une logique de la pratique en mettant à jour les schèmes qu'elle met en œuvre, schèmes à la fois reproductifs et inventifs dès que le sujet agit en situation. Une description des étapes mises en œuvre suit une sorte de logique pragmatique des pratiques inscrites dans des comportements qu'il faut savoir identifier. Le sujet suit des comportements profondément adaptatifs identifiés tels des schèmes de pensée ou « organisation invariante de la conduite dans une situations déterminée », tels que définis par Vergnaud (in P. Pastré, P. Mayen et Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, n°154, p 145-198). Il s'agit bien ici de repérer ces vraies connaissances fonctionnelles pour le sujet en situation et situées dans un environnement précis. Dans l'horizon des liens que l'on puisse faire entre prédiction des modes d'organisation des soins (gestes, postures) et réussite des actions, réside un monde que l'étudiant infirmier doit franchir pour devenir lui-même un expert son effectivité et de son efficacité. L'aide au diagnostic, la définition des priorités, le traitement des données, le choix des outils adéquats impliquent des présupposés : il s'agit bien de construire des modes d'intervention largement traversés par des questions basées sur les discours des acteurs, sur leur capacité à faire des choses et à leur libre arbitre. Quelques pistes de réflexion seront proposées.

## • *Influence de la formation des aides-soignants sur l'activité : expérience belge en matière d'intégration d'un nouveau métier dans les soins à domicile*

Isabelle Heyden (Université de Liège, BE) [isabelle.heyden@ulg.ac.be](mailto:isabelle.heyden@ulg.ac.be); S. Noël (Université de Liège, BE); C. Gosset (Université de Liège, BE); Jacqueline Beckers (Université de Liège, BE) [Jacqueline.Beckers@ulg.ac.be](mailto:Jacqueline.Beckers@ulg.ac.be)

Une recherche fédérale initiée par l'INAMI a été menée afin d'évaluer les projets d'intégration des aides-soignants dans les services de soins à domicile participants. Ce projet avait pour objectif de solutionner la pénurie d'infirmiers dans le secteur en autorisant le personnel infirmier inscrit dans une organisation de soins à déléguer un nombre limité de leurs tâches à des aides-soignants. Une grille a été élaborée en vue de relever les activités prestées par les aides-soignants. Elle s'intéressait aussi à leurs profils de formation. Les données collectées ont été traitées par les logiciels SPSS et SAS. Sur base de guides d'interview, 60 entrevues ont été menées auprès de trois publics : responsables de services à domicile, infirmiers et aides-soignants. Elles ont été enregistrées, retranscrites et analysées via Nvivo. Une analyse des modalités d'organisation et de contenu des types de formation donnant accès au métier d'aide-soignant a aussi été entreprise. Au total 30 024 grilles ont été complétées par 20 services de soins infirmiers francophones et 746 prestataires (614 infirmiers et 114 aides-soignants). Les diplômes cités par les aides-soignants ne relèvent pas tous du même niveau d'enseignement, ni des mêmes secteurs d'activités. Plus de la moitié des formations initiales relèvent de l'enseignement secondaire supérieur de plein exercice (56% : aide-soignant ou auxiliaire familiale et sanitaire), près d'1/5 de l'enseignement de promotion sociale (18% : aide-soignant ou auxiliaire polyvalente des services et collectivités) et près d'1/5 de l'enseignement supérieur de type court non achevé (16% : au moins une année du cursus infirmier réussie). Outre les soins d'hygiène massivement enregistrés par les aides-soignants (87% VS 46% pour les infirmières), d'autres activités relevant de la médication (donner la médication per os – 8% VS 10%), des soins de plaie et de peau (plaie simple – 1,3% VS 11%) ainsi que la prise de paramètres (2,4% VS 4,5%) sont également inventoriées. Bien que la plupart des activités relevées par les aides-soignants corresponde à des tâches prescrites dans l'Arrêté Royale, une minorité est toutefois interdite. Les entrevues auprès des différents publics ont permis de mettre en évidence que la formation initiale pouvait être une raison à la prestation de ces dernières. En effet, certains types de formation préparent les aides-soignants à certains actes qu'ils ne pourront par ailleurs pas prêter dans le cadre des soins à domicile. C'est notamment le cas de la formation en soins infirmiers qui prépare à l'accomplissement d'actes techniques tels que la prise de la tension, la préparation et l'administration de la médication et la réalisation de soins de plaies. Il paraît par conséquent compréhensible que le professionnel, qui s'y sait préparé et se sent compétent, souhaite s'approprier des champs d'actes qui ne sont pas les siens dans le cadre de ce métier, ce que Perrenoud appelle des « compétences clandestines ». La difficulté de se limiter aux compétences professionnelles légitimées qui représentent le cœur du métier est, dans ce cas, d'autant plus grande. Un volet de cette évaluation a permis de mettre en évidence la diversité des profils de formation et leur influence, potentiellement dangereuse, sur l'exercice du métier dans le contexte du domicile.

## • *Formation de directions d'établissement scolaire en insertion professionnelle: Comment le coaching peut-il contribuer au développement de leurs compétences de gestionnaires ?*

Nancy Lauzon (Université de Sherbrooke, CA) [nancy.lauzon@usherbrooke.ca](mailto:nancy.lauzon@usherbrooke.ca); Lise Corriveau (Université de Sherbrooke, CA) [lise.corriveau@usherbrooke.ca](mailto:lise.corriveau@usherbrooke.ca)

Cette communication s'appuie sur une recherche subventionnée par le Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports (MELS) du Québec dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. D'une durée de trois années, cette recherche a notamment pour but d'enrichir la réflexion quant à la refonte du diplôme de 2e cycle en administration scolaire de l'Université de Sherbrooke dans le cadre duquel s'inscrit un processus de coaching des directions en insertion professionnelle par des directions plus expérimentées. Notons que depuis 2001, toutes les nouvelles directions d'établissement scolaire du Québec doivent suivre une formation de deuxième cycle de 30 crédits. Cette communication a pour but d'examiner comment le coaching peut contribuer au développement des compétences de ces directions en insertion professionnelle. Dans le cadre de cette recherche, le coaching est défini comme « un processus visant à fournir aux individus les outils, les connaissances et les occasions dont ils ont besoin pour se développer et devenir plus efficaces » (Baron et Morin, 2010, p. 48). Ce faisant, le processus de coaching de ces directions est étudié à la lumière des quatre phases du modèle théorique de Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel, soit : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, et de travaux récents sur le coaching dont ceux de Banks (2006) et de Kemp (2007). L'information a été collectée par entrevue individuelle semi-structurée auprès de 20 coachs de directions d'établissement d'enseignement en intégration professionnelle de différentes commissions scolaires du Québec. Ces coachs sont des directions expérimentées toujours en fonction ou des directions à la retraite. Le canevas d'entrevue a été pré-testé. L'échantillonnage a été effectué sur la base des critères d'expertise et de volontariat (Sekaran, 1992). De plus, les directions rencontrées devaient avoir été ou agir à titre de coach de nouvelles directions d'établissement au moment de la recherche. Les entrevues se sont déroulées en face à face. Chaque entrevue a été enregistrée et retranscrite (verbatim). Les données ont été analysées avec QDAMiner à partir de catégories prédéterminées auxquelles certaines catégories émergentes ont été ajoutées. Les résultats de cette recherche indiquent les différents contextes de coaching de directions d'établissement repérés dans le cadre de cette



recherche qui sont les suivants : intégration professionnelle de nouvelles directions d'établissement (principalement des directions adjointes ayant deux années et moins d'expérience en fonction de direction), situations de mandats spéciaux et situations de crise. Ils présentent également une analyse de leurs perceptions quant à leur rôle de coachs et leurs motivations à jouer ce rôle. À cet égard, nous constatons que la grande majorité font appel aux mots accompagnateurs et « modeleurs » pour décrire ce rôle. En ce qui concerne la phase désignée comme expérience concrète, les différentes catégories de problématiques traitées lors des rencontres de coaching ainsi que le processus de choix de celles-ci sont présentés. En ce qui a trait aux autres phases du processus, les stratégies retenues par les coachs sont examinées, tel qu'indiqué précédemment, à la lumière du modèle de Kolb et de travaux récents sur le coaching dont ceux de Banks (2006) et de Kemp (2007). Une attention particulière est portée aux stratégies propres à la troisième phase, soit celle de la conceptualisation abstraite. La communication se termine par une présentation des limites de cette recherche, la suite de ces travaux ainsi qu'une réflexion sur la façon dont les résultats de cette recherche pourraient être réinvestis dans le diplôme de deuxième cycle des directions d'établissement scolaire de l'Université de Sherbrooke ou d'autres universités du Québec.

#### • *La formation de professeurs et l'exercice professionnel*

Carlinda Leite (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) carlinda@fpce.up.pt;  
Preciosa Fernandes (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) preciosa@fpce.up.pt;  
Ana Mouraz (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) anamouraz@fpce.up.pt

Au Portugal, jusqu'à la fin des années 80 du siècle dernier, la formation initiale de professeurs a été prédominée par un modèle en deux étapes (bi-étagée) qui consistait en une formation scientifique, réalisée dans des institutions de l'Enseignement Supérieur (ES) et visant la maîtrise d'un domaine disciplinaire, suivie d'une formation pédagogique-didactique ayant lieu dans des écoles de l'enseignement primaire et secondaire. Le débat critique suscité par ce modèle de formation reprenait la thèse selon laquelle « la compétence du professeur ne se construit pas par juxtaposition mais par intégration entre le savoir académique, le savoir pratique et le savoir transversal » (Alarcão et al., 1996 : 9). Ce débat fut à l'origine d'alternatives orientées davantage vers l'articulation entre le savoir scientifique du domaine disciplinaire dans lequel les futurs professeurs seraient amenés à exercer le professorat et le savoir pédagogique-didactique permettant cet exercice. Comme le démontre une étude réalisée par Estrela, Esteves et Rodrigues (2002), même si ce type de formation n'a pas toujours été une réussite, d'une manière générale, l'évolution concrète de la formation des enseignants a permis aux futurs professeurs un contact de plus en plus approfondi avec l'exercice professionnel. Cette orientation s'est vu altérée quand les filières de formation de professeurs ont dû s'adapter aux accords de Bologne (décret de loi n°74/2006), ces derniers étant structurellement organisés en deux cycles de formation : une formation de 1er cycle (3 ans), centrée sur un domaine scientifique disciplinaire, suivie d'une formation de 2ème cycle (2 ans) orientée vers l'exercice du professorat. En d'autres termes, ce nouveau modèle de formation de professeurs soulève des problèmes quant à la possibilité, pendant la formation initiale, de voir une relation forte se créer entre la théorie et la pratique. Cette situation, qui offre cependant des avantages dans le cas d'éventuels transferts de filière et de parcours, met en avant la difficulté à mettre en place une formation pensée, dès le début de la première année, pour l'exercice professionnel de professeur/e. En outre, ce processus de formation, dans le cadre de l'adéquation aux accords de Bologne, est au centre d'une tension entre la consolidation d'un système de l'Enseignement Supérieur de masse et le choix de la qualité, que ce soit au niveau de l'exercice de la recherche produite dans les institutions de formation, ou au niveau des processus de formation choisis par ces institutions. Ce sont des aspects résultant de l'organisation des filières, selon le modèle de Bologne et les paramètres en fonction desquels sont actuellement évalués et accrédités les filières de formation de professeurs, qui constituent le sujet principal de cette communication.

#### • *Normalisation ou Responsabilité : Travailler le processus d'écriture, un enjeu politique*

Claudine Manier (Université de Provence, fr) claudine.manier@orange.fr

Les pratiques du travail social ne se voient pas, se disent peu (Rousseau, 2007).

Les politiques, les financeurs leur reprochent un manque de lisibilité. Les nouveaux textes législatifs rénovant l'action sociale (loi de 2002 et de 2007) ont conduit les institutions à proposer des protocoles d'évaluation exclusivement quantitatifs, prétendant rendre compte du réel d'une activité. Dans un même mouvement des référentiels de « bonnes pratiques » fleurissent, imposés par des institutions soucieuses d'une mise en conformité, prônés par des experts et autres consultants, jusque dans les écrits professionnels. Ces différents protocoles ne rendent lisibles les pratiques éducatives que de manière tronquée mais surtout, nous pensons qu'ils les entravent. Il est vrai que si les travailleurs sociaux rechignent à accepter ces nouveaux modèles, ils ont cependant la responsabilité de ne pas se montrer force de proposition.

Le travail social vit une période de crise, une crise sournoise qui peut si l'on y prend garde, mener à la mort d'un travail social à visage humain. En adoptant de manière indirecte des pratiques venues du monde gestionnaire, économique ou managérial, le social invalide ses fondements, perd son essence. Si le procédural permet une normalisation (dont les arguments d'efficacité et de pertinence peuvent être reçus), il désengage le travailleur social de sa responsabilité de sujet éprouvant, pensant et agissant, position particulièrement remarquable au moment de l'écriture. Trop objectiver le travail social, par une normalisation des écrits, c'est risquer d'objectiver ceux que l'on appelle déjà «les usagers» ou les «clients». Notre recherche montre que ce qui nourrit et permet l'intervention, c'est l'engagement singulier de chaque travailleur - à partir de ses interprétations, élaborées émanant d'un référentiel professionnel et personnel qui se construit de façon plus ou moins consciente (Bourdieu, 1980) et qui est plus ou moins exprimable par les intéressés (Abernot, 1993) - Cet engagement se cristallise au moment de l'écriture par une mise en tensions de ces référentiels. Nous pouvons alors poser la question de la liberté du travailleur social et de sa responsabilité s'il est soumis à un carcan procédural qui ne permet pas l'expression de ces tensions. Notre recherche s'avère être un soutien à un mouvement de «dé-assignation» (Rancière, 2005) par la revendication d'une part de subjectivité et de singularité professionnelles, pleinement assumées. Les travailleurs sociaux sont des agents de l'État et des acteurs sociaux, ils doivent pouvoir rester auteurs de leurs écrits, car le fait même d'écrire leur confère ce statut de responsabilité. Il est de celle des institutions et donc des politiques de les aider à pouvoir garder une place d'auteur dans leurs interventions et dans leur écrits au sein d'un cadre clarifié et fondateur : des auteurs remarquables dans et par leurs points communs, (leur professionnalisme, leur déontologie) et dans leurs spécificités (leur engagement, leur éthique). Nous proposons une formation et une organisation institutionnelle qui viennent permettre voire contraindre la mise en tension de ses valeurs, garantie d'une éthique d'intervention et partant d'une éthique de responsabilité. (Paturet, 2007). L'écrit est un outil de travail indispensable, une pratique à valoriser et à soutenir au sein d'une institution toujours en question. Former les travailleurs sociaux à travailler leur attitude au cours du processus de génération des écrits professionnels en direction d'une subjectivité responsable, peut permettre un travail social pleinement assumé et revendiqué par ceux qui le vivent et de fait potentiellement transmissible et recevable par ceux qui le financent.

#### • *La formation des enseignants au Brésil et le rapport avec l'OCDE*

Olgáises Cabral Maués (Université Fédérale du Pará (Brésil), BR)

La formation de professionnels de l'éducation a été objet de grands débats au Brésil entre les académiciens du secteur, le gouvernement, les parents d'élèves et la société civile. Cette tendance se prouve, surtout, à partir de la promulgation de la loi de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale (LDB, 1996), qui consacre un chapitre entier sur la question. Mais cette discussion n'a pas été tranquille et consensuel, en ayant positions diverses sur le sujet. Ce que si objectif avec ce texte est analyser les conceptions d'éducation et de formation enseignant esquissées par l'Organisation de Coopération développement économique (OCDE) et les possibles influences de cet organisme sur la politique de formation des enseignants au Brésil. En première partie du travail seront analysés 4 documents de l'OCDE [La qualité du personnel d'enseignement] (2004) ; Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir les Enseignants de Qualité (2005), Comprendre l'impact social de l'éducation (2007) et L'école de demain. Repenser l'enseignement. : Des scénarios pour agir (2006), afin d'identifier aux conceptions d'éducation et le rôle que celle-ci peut jouer dans une « société de la connaissance », à partir de l'optique de cette entité. Seconde partie présentera les politiques de formation au Brésil, en ayant la référence de la Loi de Directives et les Bases de Educação Nacional (LDB/96) et les dédoublements que celle-ci a eu dans matière de formation d'enseignants. Finalement il se cherchera à établir les rapports entre les politiques indiquées par l'OCDE et les politiques mises en oeuvre par le gouvernement brésilien dans la période rapportée, en se faisant une analyse critique et en cherchant les possibles conséquences de cette influence. Le travail est résultant d'une recherche en cours, financé par le CNPq, lequel elle cherche analyser 1. la formation et le travail enseignant à partir des mutations produites dans le monde du travail et, comme quelques auteurs indiquent la société de la connaissance. 2. Le rôle de l'Éducation pour l'OCDE. Le choix de l'OCDE pour référence d'analyse sur la thématique de la formation d'enseignants, est lié au rôle que cet organisme vient en jouant concernant l'éducation, ce qui si a manifesté au moyen de la publication de documents, de la divulgation de rapports de recherche et des « conseils » offerts aux pays membres et à autres. L'OCDE (2005) soutient que l'éducation joue un rôle clé pour la croissance économique et l'emploi. En fonction de cela rehausse l'importance de l'enseignant pour la qualité de l'enseignement, malgré mettre en évidence avec propriété, ne pas être celui-là seul facteur dont l'incidence, dans le processus de l'enseignement apprentissage, est fondamental.

#### • *Les conditions de l'alternance dans les masters métiers de l'enseignement : le point de vue des maîtres formateurs.*

Franc Morandi (Université Bordeaux 4, FR) franc.morandi@wanadoo.fr

L'alternance est considérée comme un organisateur nécessaire à une formation professionnelle, à la fois processus et garant de l'émergence de compétences. Elle est le principe d'élaboration du rapport emploi-formation et d'une formation en voie de professionnalisation. Les masters destinés à conduire les étudiants vers les métiers d'enseignement en retiennent le principe. Mais, en même temps ils réordonnent le sens du rapport à la profession. Une nouvelle situation

naît de la tension entre étude et profession, injonctions contradictoires entre le prolongement au grade de master et la construction d'un projet professionnel. Les éléments professionnels de la formation professionnelle sont associés au master, la préparation identifiée disciplinairement. Au contraire d'une fausse alternance (formation vs connaissances) de nouvelles alliances peuvent-elles se construire autour de « noyaux » d'alternance ? Ou bien l'alternance constitue-t-elle le point d'achoppement de la mastérisation actuelle ? La question est celle de la mise en œuvre d'une didactique professionnelle ayant pour objet la construction des compétences de l'enseignant (Rogalsky, 2007, Pastré, 2011), non un simple *ratio studiorum*, autour d'une alternance non pas différée (après le concours), mais contextualisée et cognitive (Morandi, 1999, 2006) autour de la référence professionnelle organisatrice. En d'autres termes, à quelles conditions l'alternance peut-elle permettre une démarche de formation effective au sens d'expérience formative et de qualification au cœur d'études universitaires ? Dans ce contexte, la communication propose d'interroger (dans les limites d'une analyse de pratiques) ces nouvelles situations d'alternance et de les caractériser à partir du retour d'interventions de « maître-formateur » auprès d'étudiants du master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF, spécialité enseignement auprès des enfants, professeurs des écoles de l'université de Bordeaux<sup>4</sup>, Ecole Interne IUFM d'Aquitaine). Le corpus « proposé » est recueilli auprès d'un groupe de professeurs des écoles assurant différentes tâches de formation à temps partiel ou complet dans le master MEEF. Pour cela il s'agit d'abord de considérer le sens de l'alternance, les différents degrés logiques et cognitifs (Bateson, 1997, Wittorsky, 2007) qui en constituent le principe actif, de modéliser les principes de construction d'une identité professionnelle porteuse de compétences (Gauchet, 2005) et de son accompagnement. L'alternance s'inscrit dans une posture d'expérience et de réflexivité supposant une ingénierie de l'alternance intégrée aux cursus des masters préparant aux métiers de l'enseignement. Comme dimension réflexive le stage renvoie non à l'observation simple d'un « habitus » mais à la construction progressive d'une connaissance : pour Vergnaud (1996) rendre « connaissable » une réalité c'est expliciter « les propositions tenues pour vraies » dans l'activité, c'est reconnaître « au fond de l'action, la conceptualisation » : c'est une autre pratique de savoir. A ce titre le mémoire de master, situé entre initiation à la recherche et professionnalisation, peut-il être un noyau d'alternance, rencontre des trajectoires croisées d'étude et de profession. L'alternance, la référence professionnelle, sont ici mises en scène par les maîtres formateurs engagés dans la formation. Ils portent une interrogation sur la réalité et les obstacles d'une alternance « mastérisée », sur la place de l'« expérience » professionnelle des stagiaires et le retour sur cette expérience, et, également, sur leurs tâches et leur rôle dans l'« universitarisation » de la formation. Maître instruit ou maître construit, peut-on soumettre une profession à des « études » ? Une didactique professionnelle suppose une intentionnalité qui ne peut être déclinée seulement comme un cursus associé à une coprésence avec un temps de stage. Cette réflexion engage le principe de la formation des enseignants.

• *Les conditions de l'alternance dans les masters métiers de l'enseignement : le point de vue des maîtres formateurs.*

Frédérique Montandon (Université Upec, FR) frederique.montandon@u-pec.fr

sements ont été accompagnés par la mise en place de formations diplômantes. Les représentations professionnelles, provenant de l'histoire même des conservatoires, de l'image de la musique et de son interprétation, de conceptions d'un apprentissage technique et professionnel, rencontrent alors différentes représentations sociales provenant de milieux professionnels d'enseignement : les pédagogies de groupes sont par exemple introduites. Il s'agit, à travers des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants, de comprendre comment s'opèrent des changements de pratiques professionnelles, comment se rencontrent des conceptions d'apprentissage provenant de milieux éducatifs divers. Les formations initiales de deux ans ont mis en place, à côté des enseignements techniques instrumentaux, des cursus incluant les sciences de l'éducation, la didactique, ou encore la préparation de projet pédagogique. Les représentations du métier et de la formation ont-elles évolué avec la mise en place de temps de formation initiale ? Cette question est centrale puisque ces représentations du métier orientent les pratiques professionnelles et organisent les perceptions : « les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage » (Charlier, 1989, p. 46). La mise en place de lieux de formation laisse supposer que les représentations sur le métier vont être travaillées. C'est un lieu où diverses formations vont être mises en œuvre, où des rencontres de différents professionnels vont contribuer à la fois à diversifier les représentations du métier (à côté de la pratique de l'instrument, des apports de la psychologie de l'enfant, des champs disciplinaires tels que la pédagogie ou la sociologie). Plus particulièrement, à travers des entretiens d'explicitation d'enseignants, il s'agit d'explorer comment l'enseignant transmet l'apprentissage d'un geste corporel et comment cette transmission est-elle transformée ou non par une formation professionnelle – initiale ou continue. La place même de la formation des enseignants spécialisés de musique est ici interrogée par une approche qualitative qui interroge le vécu des enseignants. Il s'agit de comparer des enseignants exerçant depuis de nombreuses années, et n'ayant eu aucune de formation initiale avec des enseignants plus jeunes ayant eu une formation diplômante de deux années dans une institution de formation (CEFEDM).

## • *Autoformation, professionnalisation et recherche en soins infirmiers*

Anne Gaudry Muller (EA 1589, FR)

La mutation du système de santé français, les différentes évolutions génèrent des changements de logiques et une transformation des pratiques conduisant à la nécessité de professionnalisation et d'apprentissage permanent pour les infirmières. L'autoformation, cette « notion clé d'apprendre par soi-même » (Carré, 1997) et la recherche ont une même finalité : l'amélioration de la qualité des soins. Selon le CII (1998) : « La recherche en soins infirmiers comprend l'étude de tous les aspects, activités et phénomènes relatifs à la santé et pouvant être intéressants, d'une manière ou une autre, pour les infirmières. ». Les infirmiers réalisent sur le terrain des apprentissages professionnels informels leur permettant d'acquérir et d'ajuster les savoirs et savoir-faire nécessaires aux pratiques de soins, correspondant aux situations de travail. Ainsi, ils actualisent et développent des compétences pour in fine s'adapter à l'évolution du métier. Ces apprentissages sont définis par Carré et Charbonnier (2005) : « tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formations instituées et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle » qui trouvent leur source dans « les dimensions relationnelles du travail et dans la confrontation aux aléas relationnels (initiation, panne, incident) ». L'enquête exploratoire a eu lieu auprès d'une population de trente infirmières, exerçant dans différents services sur deux terrains d'enquête, une clinique et un hôpital. Un outil, le journal de bord, permet le recueil des apprentissages réalisés chaque jour, pendant six semaines. Les infirmiers y consignent la date, les connaissances, savoir-faire, ou attitudes appris dans la journée, l'occasion d'apprentissage, les ressources humaines ou matérielles utilisées, ainsi que l'intérêt pour leur pratique professionnelle. Au terme des six semaines, un entretien permet la compréhension objective des écrits. L'analyse empirique des apprentissages met en évidence une typologie de cinq cent apprentissages composés de savoirs, savoir-faire et attitudes qui peuvent être classés en trois catégories selon un degré variable d'intentionnalité et/ou une conscience de l'acquisition de connaissances. La catégorie d'apprentissage la plus significative concerne des apprentissages incidents liés à des situations inhabituelles ou nouvelles rencontrées par l'infirmier. Ils se produisent à l'occasion de changements de poste de travail, de prise de responsabilités nouvelles, de dysfonctionnements ou de situations quotidiennes de soins auprès de patients. Ces apprentissages, conscients et involontaires, de survenue aléatoire sont des apprentissages incrémentaux concernant des données modifiées, en lien avec l'évolution des savoirs, des techniques ou des organisations. Ils sont nécessaires dans l'activité infirmière pour « savoir agir » dans l'ici et maintenant. Ils sont liés à une injonction de l'environnement à apprendre. Les résultats montrent les liens entre professionnalisation, apprentissages informels et recherche. Les apprentissages effectués au cours de l'activité A9, référencée dans le référentiel d'activités infirmières sous l'appellation « veille professionnelle et recherche », représentent 9% des 500 apprentissages. Ils sont en lien avec la recherche mais ne sont pas issus des recherches infirmières, celles-ci utilisent les résultats de la recherche mais ne produisent pas de savoirs. La recherche telle qu'elle est à ce jour n'enrichit pas la clinique infirmière mais la dimension thérapeutique ou technique des soins. Les pratiques d'apprentissage permettent à l'infirmier de développer de nouvelles compétences en situation au regard de normes de qualité attendues. Les professionnels, formés à l'initiation à la recherche en formation initiale, ne collaborent que très peu à des recherches sur le terrain : aucun apprentissage n'est réalisé en faisant une recherche. Les infirmières utilisent les méthodes ou les résultats de la recherche pour une opérationnalité de la pratique. La recherche est envisagée comme moyen d'amélioration de la qualité de soins et non de production de savoirs.

## • *Les communautés de pratique, objet théorique devenu pratique*

Michael Nezet (URCA - Université Reims Champagne Ardennes, FR) m.nezet@free.fr

Dans le cadre d'une recherche doctorale en cours sur les modes de régulation des communautés de pratique dans les entreprises, je propose d'examiner l'impact qu'ont eu les premiers travaux de recherche en révélant les processus d'apprentissage à l'oeuvre dans ces groupes sociaux professionnels informels en situation de travail. Le terme communauté de pratique est apparu en 1991 (Lave et Wenger) pour désigner des groupes sociaux qui organisent des temps et des espaces pour transmettre leurs savoirs et apprendre des uns et des autres (sage-femmes, alcooliques anonymes, tailleurs...). L'apprentissage est alors vu comme un processus de participation à des pratiques sociales, à des « communautés de pratique ». S'inscrivant dans la tradition ethnographique dont il est issu, Wenger poursuit ces travaux en observant durant une année un service de réclamations d'une société d'assurance américaine. Il développe à partir de là une perspective théorique sur les communautés de pratique qui fournit aujourd'hui un cadre pour comprendre les processus d'apprentissages collectifs informels en situation de travail (1998). En tant que groupe social, les CoP sont alors de nature informelle et auto-gérées, contrairement aux autres formes de regroupement social en entreprise comme les groupes fonctionnels ou les équipes projet. Les membres s'organisent pour procurer de l'entraide et de l'échange de connaissances et la cohésion est assurée par les relations, l'engagement et l'identification à la pratique, et non des objectifs ou des contraintes de poste et de performance (Wenger, 2002). Dès 1991, des chercheurs comme Brown et Duguid ont détecté un potentiel pour les organisations à s'intéresser à ce type d'organisation sociale afin de, préconisent ils, réconcilier le travail, l'apprentissage et l'innovation. Mais c'est seulement à partir des années 2000 que les sciences

de gestion se sont penchées véritablement sur cette forme de regroupement professionnel informel afin de s'en saisir et de comprendre son apport potentiel pour les entreprises, notamment en terme de performance ou de gestion des connaissances, allant jusqu'à la promouvoir (Wenger, 2000 ; Wenger et Snyder, 2000 ; Lesser et Everest, 2001 ; Millen et al., 2002). 2002 marque un tournant lorsque Wenger, devenu consultant, publie l'ouvrage « Cultivating communities of practice » dans lequel il propose clairement un moyen d'opérationnaliser le concept de CoP. Depuis, les CoP connaissent un succès grandissant dans les entreprises du fait des avantages stratégiques qu'elles peuvent procurer, notamment dans un contexte d'économie du savoir où la gestion des connaissances est un vecteur de compétitivité. Elles prennent, depuis, des formes diverses et endossent des intentions variées. Au cours de l'année 2010-2011, j'ai pu m'entretenir avec 30 intervenant(e)s (gestionnaires, animateurs, chefs de projets, leaders...) issu(e)s de 21 communautés de pratique différentes, naturelles ou artificielles. Ces entretiens, ainsi que divers matériaux recueillis, me permettent aujourd'hui de mieux comprendre les intentions qui entourent les CoP et pourquoi la demande sociale s'exerce si fortement sur elles. En mesurant l'évolution qui nous sépare du concept initial tel que l'a présenté Wenger en 1998, je propose de rendre compte d'une certaine situation : Beaucoup de CoP n'ont plus grand chose à voir avec le concept original. Les intentions qui les entourent ont conduit à la mise en œuvre d'artifices et à une forme d'instrumentalisation, ce qui crée parfois des tensions ou des incompréhensions, notamment avec les intervenants ; Des statuts et des rôles nouveaux apparaissent dans les entreprises, on assiste à une professionnalisation des interventions (animateur ou coordinateur de communauté, community leader, community manager...) parfois couplées à une marchandisation (conseils, formations, outils).

### • *Initiation à la démarche de recherche et formation en soins infirmiers : pour quelle professionnalisation ?*

Elisabeth Noel-Hureauux (EXPERICE, FR) e.noel@wanadoo.fr

La recherche, dans sa fonction de promotion des savoirs innovants et transposables, validés par une méthodologie rigoureuse, intéresse depuis vingt ans le monde infirmier pour la compréhension des enjeux comme des limites de l'exercice professionnel. Depuis le 31 juillet 2009, avec la mise en place d'un nouveau référentiel de formation, l'ensemble de l'ingénierie est identique en France pour tout étudiant en soins infirmiers. A l'issue de la formation, il obtient à la fois un Diplôme d'Etat et un grade licence. Nos propos ici centreront la réflexion sur les liens à établir entre représentations de la recherche et initiation à la recherche dans le cadre de la formation infirmière. Nous posons comme hypothèse que l'initiation à la démarche de recherche permet d'inscrire l'étudiant dans un parcours de professionnalisation aussi bien dans les attendus de la profession que ceux de la société. Nous nous sommes appuyés sur les propos de Perrenoud [1994] donnant trois justifications à la démarche de recherche dans une formation initiale, que sont « l'appropriation active de connaissances de base en sciences humaines » ; « la préparation à utiliser les résultats de la recherche » et enfin comme « paradigme transposable dans le cadre d'une pratique réfléchie. » Le travail demandé aux étudiants s'intègre dans une démarche appelée « recherche compréhensive », c'est-à-dire du domaine de la clinique en soins. Cependant comme le souligne Eymard [2011] si « plus de 60% des IFSI demandent un travail d'initiation à la recherche », d'autres optent pour une analyse de pratiques ou une bibliographie sur un sujet. Elle conclut « les textes sont suffisamment ouverts pour permettre ces différences. » Notre méthode de recherche utilise l'analyse documentaire de travaux internationaux et l'exploitation des productions de 85 étudiants-infirmiers à qui on demande une réponse spontanée et impliquante à la question : « Qu'est-ce que la recherche pour vous ? », il s'agit d'obtenir un instantané sur certains choix sémantiques susceptibles de repérer les degrés de représentations de cette notion. Grâce à un relevé exhaustif des termes utilisés, une première analyse globale de l'expression des étudiants révèle 3 profils de réponses montrant que la notion de recherche est bien identifiée mais de façon diverse. En deuxième étape d'analyse, nous avons recensé les choix lexicaux des étudiants pour les confronter au socle référentiel d'un manuel de recherche en sciences sociales. Sur 100 termes, nous avons sélectionné neuf termes au regard de leur plus grande fréquence d'utilisation. On constate que les deux premières étapes de la recherche sont le plus souvent citées, à savoir celles concernant l'émergence de la question de départ et celle de l'exploration. Une imprégnation du champ de la recherche existe donc, même partiellement, dans la pratique professionnelle : l'aspect opérationnel et la finalité de la recherche sont évoqués mais non sa visibilité. Les injonctions à la professionnalisation sont très fortes aujourd'hui et pourtant peu étudiées dans le cadre de recherches. La notion reste complexe dans ses définitions comme dans ses enjeux. Pour se professionnaliser, l'étudiant a besoin de contextualiser ses apprentissages et confronter la méthodologie de recherche à son expérience professionnelle pendant ses stages de terrain selon deux postulats du référentiel : l'alternance et la pratique réflexive. La mise en place d'une culture de la recherche permettrait de s'appuyer sur l'interdisciplinarité tout en communiquant sur des informations recueillies par tous. Outre l'aspect professionnalisation-formation [Wittorski, 2005], le but serait la transformation des savoirs en compétences. A côté des savoirs disciplinaires, accepte-t-on l'existence de savoirs liés à la pratique professionnelle [Cros, 2006], c'est à notre avis tout l'enjeu du débat auprès des étudiants en soins infirmiers et de l'enseignement de l'initiation à la démarche de recherche.

## • *Formation et professionnalisation enseignante: les possibilités de la recherche-action collaborative*

Selma Garrido Pimenta (Universidade de São Paulo, BR) [sgpiment@usp.br](mailto:sgpiment@usp.br); Maria Amélia Santoro Franco (UNISantos, BR) [ameliasantoro@uol.com.br](mailto:ameliasantoro@uol.com.br)

Tout au long de nos interventions régulières auprès du collectif des enseignants, nous nous sommes rendu compte (PIMENTA, 2005; FRANCO, 2006) que la construction de cultures collaboratives de recherche dans le cadre des écoles peut signifier une importante évolution en ce qui concerne les processus formatifs d'enseignants. Comme nous l'avons déjà affirmé dans d'autres investigations (Pimenta, 2002; Franco, 2005), la recherche est un instrument pédagogique qui déclenche de nouveaux rapports du sujet avec le savoir. Le sujet (le praticien) n'est, cependant, pas toujours en mesure de s'engager dans des processus de recherche, n'ayant pas fait l'expérience des pratiques qui auraient pu le former à l'exercice de l'investigation. Parce qu'elle suppose l'engagement réciproque des chercheurs et des sujets de la pratique, la recherche-action peut ambitionner d'attirer la participation de beaucoup de praticiens qui, de leur propre initiative, ne s'y mettraient pas. Dans cette investigation nous avons réalisé l'analyse critique des différents processus de recherche-action que nous avons menés auprès des enseignants, dans le but de comprendre le sens que ces enseignants attribuent à leur travail et d'identifier également l'organisation des processus collectifs de transformation de ce travail. La grande question qui nous anime est de savoir comment les processus collaboratifs de la recherche-action suscitent la construction de sens partagés à l'égard du travail enseignant. Pour cela, nous exposerons ici les perspectives d'investigation qui nous guident, et qui se fondent sur quelques variations de la recherche-action tendant vers des approches collaboratives. Nous sommes convaincues que de tels processus de recherche peuvent créer de véritables communautés d'apprentissage qui sont, d'après Cunha (2010), la plus authentique expression de la recherche collaborative. Nous centrerons notre analyse sur le processus intégrateur de recherche, de réflexion et d'action, qui s'organise par l'exercice des spirales cycliques. Nous soulignerons également qu'un processus de recherche-action exige du temps, parce qu'il ne se concrétise que peu à peu. Il faut du temps pour construire l'intimité ; du temps pour construire un univers cognitif plus familier ; du temps pour que des barrières et des résistances soient transformées ; du temps pour l'intelligence des nouveaux faits et des valeurs qui émergent des situations de l'exercice constant du nouveau ; du temps pour la reconsidération des rôles professionnels ; du temps pour l'élaboration des ruptures qui émergent, du temps pour l'imprévu, du temps pour le recommencement... Si l'institution scolaire est par excellence l'un des lieux censés permettre aux futurs citoyens de s'approprier les valeurs d'une société, il est patent que, en dehors des cours de certaines disciplines scolaires spéciales comme « l'éducation à la citoyenneté » ou « l'éducation religieuse », la mise en œuvre de l'éducation aux valeurs reste dans une large mesure du domaine de l'informel. Dans ce registre l'enseignant est supposé constituer « l'exemple » pour ses élèves. Cette lourde responsabilisation n'est pas accompagnée par l'outillage qui se doit ; du moins au Maroc. Peu de chose est dite dans la littérature éducative officielle sur le comment ou sur les limites qu'on ne devrait pas dépasser pour le faire. Les chercheurs et auteurs marocains en éducation ne sont pas suffisamment nombreux à traiter cette question. Dans ces conditions, la question de l'éthique professionnelle des enseignants qui « porte notamment sur la relation pédagogique, les qualités humaines nécessaires pour enseigner, la justice et l'équité dans la relation avec les élèves ainsi que l'intimité dans cette relation » est d'une grande actualité. Dans un pays qui vit des changements sociaux profonds, notamment ceux reliés à l'accès grandissant à l'enseignement, à l'avancée de l'urbanisation et à la valorisation du statut de l'enfant et du jeune en général au dépend de celui des personnes plus âgées, ainsi qu'un foisonnement politique et une liberté d'expression considérable, des questions profondes d'ordre éthique se posent : Quelles sont pour les enseignants marocains les valeurs auxquelles l'institution scolaire devrait éduquer ? Les enseignants se voient-ils obligés et pertinemment outillés pour faire ce travail ? Comment un enseignant devrait se comporter et agir dans et en dehors de la classe pour le faire ? Quelle distance devrait un(e) enseignant(e) garder par rapport à ses convictions religieuses et politiques, ses conceptions des relations aux différents groupes sociaux et ethniques ? Que devraient-être les limites et les balises des relations enseignants-enseignés ? Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une étude auprès des futurs enseignants et des enseignants expérimentés. Les outils méthodologiques utilisés sont le focus groupe et l'entrevue individuelle. Cette communication présente les premiers résultats d'un travail de recherche réalisé auprès d'enseignants et de futurs enseignants marocains pour trouver des réponses à ces questions.

## • *Approche contextuelle de la formation professionnelle au Sénégal : Histoire, acteurs et enjeux contemporains*

Amédine Sall (Université du Havre, FR) [amedinesall@voila.fr](mailto:amedinesall@voila.fr)

La volonté du gouvernement sénégalais est de faire de la formation professionnelle un instrument essentiel pour la compétitivité et la performance de l'économie en orientant les formations vers les besoins du marché du travail et de l'économie. Dans le cadre du second programme décennal de l'éducation et de la formation couvrant la période 2010-2020, le Sénégal est résolument orienté vers un relèvement de la qualité de la formation professionnelle. L'introduction des dispositifs de formation médiatisés dans l'enseignement au Sénégal, revêt dans ce contexte divers enjeux qui se situent au niveau de la formation professionnelle, mais aussi préparer le pays aux évolutions technologiques et leurs

impacts sur la manière de travailler. Les changements organisationnels contribuent aussi chaque jour davantage à la nécessité de développer des compétences adaptées au marché du travail. Cette communication aura pour objet de s'interroger sur les enjeux de la formation professionnelle au Sénégal. Qu'en est-il aujourd'hui ? Quels sont les axes stratégiques du développement de la formation professionnelle ? Compte tenu de notre champ de recherche, nous avons adopté une démarche qualitative dont le but est à la fois explicatif et exploratoire. En effet, nous cherchons à mieux expliquer les en

jeux de la formation professionnelle dans un contexte sénégalais. C'est dans cette optique qu'une enquête a été menée auprès des instituts de formation « pionniers » dans la formation professionnelle en vue d'évaluer le dispositif. Quarante entretiens semi-directifs ont été menés auprès des formateurs sénégalais qui opèrent principalement à la FASTEF et à l'EBAD. Nous tenterons d'apporter des réponses : sur les dimensions historiques de la formation professionnelle; sur les stratégies des acteurs impliqués; sur les principaux enjeux liés au développement des TIC en formation professionnelle. Les résultats attendus de cette recherche sont : renforcer nos connaissances et expériences sur le dispositif de la formation professionnelle au Sénégal à travers les échanges qui auront lieu avec les chercheurs lors du congrès; contribuer ultérieurement à faire comprendre aux décideurs les enjeux et l'intérêt de la formation professionnelle au Sénégal.

• *Types d'activités de collaboration menées par des stagiaires en enseignement en milieu à risque: quels défis pour la formation initiale et continue des enseignants?*

Nicole Tremblay (Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), CA) nicole\_tremblay@uqac.ca; Catherine Dumoulin (Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), CA) catherine\_dumoulin@uqac.ca; Mathieu Gagnon (Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), CA) mathieu1\_gagnon@uqac.ca; Philippe Côté (Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), CA) philippe\_cote@uqac.ca; Patrick Giroux (Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), CA) patrick\_giroux@uqac.ca; Marie-Julie Tremblay (Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), CA) marie-julie\_tremblay@uqac.ca

Problématique : Les défis qui attendent la formation initiale afin d'augmenter la persévérance et la réussite scolaires des élèves en milieu à risque (MR) sont de divers ordres. Pour leur part, Tremblay, Dumoulin, Côté, Gagnon et Giroux (2011) identifient la nécessité chez l'enseignant de prendre conscience de sa propre culture afin d'entrer en contact avec la culture première de ses élèves pour les faire cheminer. Celui-ci doit aussi intégrer les connaissances qu'il possède sur les pratiques probantes en MR afin qu'elles le guident dans ses choix pédagogiques. Finalement, il lui faut réguler ses pratiques au contexte des MR, notamment celles liées à la collaboration entre l'école, la famille et la communauté (EFC). Depuis 2001, le Référentiel des compétences en enseignement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec identifie la collaboration de l'enseignant avec l'équipe-école, avec les parents et avec les différents partenaires sociaux comme une compétence à développer lors de la formation en enseignement. De plus, la littérature scientifique (Epstein, 2001, 2011; Sheldon, 2007; Larivée, 2008), notamment les résultats de diverses expérimentations de stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté en MR (Kanouté, 2007; St-Laurent et al. 1994), font ressortir l'impact positif de la collaboration EFC sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Contexte de cette recherche : Dans le programme du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire de notre université (UQAC), il n'y a pas de formation à la collaboration EFC ni à la réalité du MR. Afin de développer cette compétence jugée prioritaire, l'équipe de recherche a initié des activités de formation supplémentaires pour les futurs enseignants du préscolaire et du primaire désirant effectuer un stage d'enseignement en MR. Les caractéristiques de ces milieux, la situation de la persévérance scolaire en MR faisaient partie de ces formations. De plus, la typologie d'Epstein (2001, 2011) a servi de modèle pour initier les stagiaires aux six types possibles d'implication parentale. Leur responsabilité dans l'initiation de la collaboration avec la famille (Christenson et Sheridan, 2002) ainsi que la pertinence de cette collaboration, étant donné ce qu'ils ont à apprendre des parents pour mieux soutenir l'apprentissage de leurs élèves (Humbeck, 2006), ont été discutées avec eux. Entre 2008 et 2011, trente-cinq stagiaires ont été jumelés à autant d'enseignants associés afin d'effectuer de cinq à douze semaines de stage en MR, pour la plupart dans de petites écoles en milieu rural, quelques-uns en milieu urbain. Il leur était demandé d'initier ou de s'intégrer à des projets de collaboration EFC. Méthodologie : Une grille d'analyse élaborée à partir de la typologie d'Epstein (2001, 2011) a servi à l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) des projets réalisés par les stagiaires en enseignement dans des classes du préscolaire et du primaire en MR. Résultats : Les résultats font ressortir que les activités de collaboration EFC menées par les stagiaires rejoignent prioritairement deux types d'implication parentale, soit la communication et le volontariat (Epstein, 2001, 2011). Discussion : Ce constat amène à questionner notre propre cursus universitaire d'autant plus que l'aspect collaboration EFC fait partie intégrante du programme de formation à l'enseignement (MELS, 2001). La formation initiale devrait permettre de sensibiliser les futurs enseignants aux autres types d'implication parentale à savoir la prise de conscience par les parents de leur rôle parental et l'importance de leur soutien aux travaux scolaires de leur enfant à la maison. Enfin, ces résultats questionnent également la qualité de l'accompagnement de l'enseignant associé dans l'adaptation des pratiques de collaboration EFC en MR.