



Formation initiale des enseignants : comment nos étudiants définissent-ils la théorie ?

Sandrine BREITHAUPT¹ (Haute école pédagogique Vaud, Suisse)

L'article présente les résultats d'une recherche qualitative menée en 2011-2012 auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire vaudois. Nous nous intéressons aux conceptions des étudiants à propos de la théorie, dans une formation en alternance. Nos résultats mettent en évidence une évolution des conceptions, basculant d'une vision « applicationniste » à une vision « conceptualisante » de la théorie.

Mots clés : Conceptions théoriques, formation initiale à l'enseignement primaire

Introduction

Suite au processus de Bologne², réformant le paysage européen des systèmes éducatifs au niveau de l'enseignement supérieur, les formations à l'enseignement en Suisse ont considérablement évolué, d'une part dans le sens d'une académisation (Bourdoncle, 2007, 2009 ; Criblez, 2010) avec le développement de hautes écoles pédagogiques et, d'autre part, dans le sens d'une professionnalisation de l'enseignement (Bourdoncle 1993, 2000 ; Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Hofstetter, Schnewly & Lussi, 2009 ; Lang, 1999 ; Maroy & Cattonar, 2002 ; Perrenoud, 2004), terme désignant un processus d'évolution d'une activité humaine qui lui permet de passer de l'état de « métier » à celui de « profession », c'est-à-dire d'évoluer dans son rapport au social. Ce double mouvement d'académisation et de professionnalisation engendre deux logiques d'acquisition des savoirs : celle de la transmission et production des savoirs à l'université ou dans une haute école, celle de l'acquisition des savoirs sur le terrain, par l'expérience (Hofstetter, Schnewly, Lussi & Cicchini, 2004).

Dans ce contexte, la formation des enseignants généralistes de la HEP Vaud se déroule « en alternance ». Elle se structure en deux formes distinctes. La première, dite « théorique », se déroule dans une institution académique et prend majoritairement la configuration de cours et séminaires ;

1. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch

2. Le processus a consisté en une harmonisation de la durée des études supérieures (6 semestres pour un bachelor, 10 pour un master) au niveau européen. Il a également permis la mise en place d'un système d'accumulation de crédits (ECTS) pour décrire les programmes d'études, favorisant ainsi la comparaison des systèmes.



la seconde dite « pratique », se compose de stages divers que les étudiants effectuent dans des établissements publics, c'est-à-dire dans le milieu professionnel. La formation est ainsi appelée « en alternance », car se déroulant sur deux lieux de formation différents. Dans cette situation d'alternance, les logiques mettent en tension la circulation des savoirs sur trois axes. Le premier axe, institutionnel, est constitué des institutions en charge des savoirs prescrits, homologuant certains savoirs dans le but de gestion du système et du contrôle de la profession. Le deuxième axe, organisationnel, est chargé de la formation et se réfère aux savoirs issus de la recherche, aux savoirs savants. Le troisième et dernier axe, actoriel, est celui des acteurs, formateurs et formés qui agissent dans le système. (Clénet & Demol, 2002 ; Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007). Il semble donc réducteur de vouloir scinder les savoirs en deux catégories, « théoriques » et « pratiques », comme il semble réducteur de penser que théorie et pratique soient confinées dans des lieux particuliers et distincts les uns des autres (Perrenoud, 2001).

Cependant, le temps n'est pas si éloigné, où la formation théorique était dispensée durant des cours et la formation pratique durant les stages. Aussi pouvons-nous questionner certaines conceptions liées aux différents modèles de l'alternance, notamment celles qui oscillent entre « le tout à la pratique » et « le tout à l'académique », d'autant plus « qu'au cœur de ces processus se trouve une personne en formation, qui rejette, ignore, intègre et négocie les apports de ces différents lieux de formation » (Clerc, 2011) : enjeu donc de cette alternance et de la formation, la question de la transmission et construction des savoirs professionnels et plus spécifiquement, le rôle de la théorie dans cette construction.

En tant que formateur à l'enseignement, et ce sont là les objectifs de cet article, nous avons tout intérêt d'une part à identifier les conceptions des étudiants à propos de la théorie et d'autre part, à comprendre comment ces derniers s'approprient les théories de la formation et comment ils les mobilisent pour analyser les pratiques enseignantes.

Nous structurerons nos propos en trois parties. Tout d'abord, nous exposerons le rôle que doit, selon nous, jouer la théorie dans la construction des savoirs. Ensuite, nous présenterons un dispositif de formation à l'enseignement dispensé en première année visant l'appropriation de concepts et théories liés à l'enseignement, dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997). Nous présenterons les résultats d'une première recherche visant à identifier les conceptions théoriques des étudiants et montrerons comment elles évoluent au cours de cette première année de formation.

Le rôle de la théorie dans la construction des savoirs

Selon Lewin (1951), rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie. Et en effet, « sans modèle d'intelligibilité du réel, un praticien ne peut ni comprendre les causalités qu'il met en mouvement, ni anticiper correctement



les effets de ses stratégies ou des événements échappant à sa maîtrise» (Perrenoud, 2001). Les théories sont « des filets destinés à capturer ce que nous appelons « le monde » ; à le rendre rationnel, l'expliquer et le maîtriser » (Popper, 1978, p. 57). Mais quel est le sens de cette activité de théorisation ? C'est-à-dire, comment le théoricien produit-il son activité ? « Théoriser, serait-ce simplement contempler ou abstraire ? C'est, en tout cas, au moins depuis Weber, tout autant expliquer que comprendre. Et encore là, on n'aura pas tout dit de cette activité qui, dans ses visées les plus générales et même utopiques, n'est pas insensible à l'action, étant elle-même insérée au cœur de l'action » (Dumais, 1982, p. 6).

A ses origines grecques anciennes, la *theoria* joue un rôle tout à fait spécifique, dévolu au spectateur qui vient voir. Elle est donc liée à l'activité de regarder, de contempler – dans un contexte particulier, celui des fêtes religieuses. Les philosophes, quant à eux, pratiquaient la théorisation ou contemplation au sein des activités de la cité. Les conceptions contemporaines de la théorie se rapportent aux résultats produits par la théorisation. Le critère de généralité lui est généralement attribué. On retrouve d'ailleurs dès 1765 la définition suivante : « ensemble d'opinions systématisées que l'on soutient dans tel ou tel domaine particulier » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales).

Nous ajouterons, à ce critère de généralité, le fait que la théorie privilégie un type de langage particulier, celui des mathématiques d'après Descartes, ou celui de tout autre discipline pour Astolfi (2008). Théoriser, c'est accéder par l'abstraction, au langage particulier des disciplines, moyens de comprendre le monde. Durant le XX^{ème}, les philosophes comme Husserl, Wittgenstein ou Horkheimer dénonceront tour à tour une forme de dévalorisation de la théorie qui fera dire à Dumais (1982) que « le positivisme que prône la science officielle ne fait pas qu'étriquer le sens de la théorisation, mais il contribue à en dévaloriser l'exercice » (p. 12). L'auteur propose d'en revenir à la question des finalités de la théorisation et « se demander à quoi mène l'activité théorique et même sous quelles formes elle présente ses résultats » (p. 18). Pour Astolfi (2008), la théorie est aussi dévalorisée. Il rappelle « qu'elle ne s'applique jamais à la pratique d'une façon directe et il faut donc expliciter sur quel mode elle y intervient de façon décisive » (p. 31). Un des premiers effets de la théorie serait de « styliser » les objets, permettant ainsi d'observer le réel « sous un certain prisme », forçant l'observateur à « prendre un parti et c'est dans le cadre de ce parti pris théorique que les concepts prennent leur sens » (p. 31). Ainsi, la théorie est tenue de s'engager, au risque de se voir « condamner au formalisme stérile d'une pensée académique » (Astolfi, 2008).

Un dispositif de formation à l'enseignement

La formation des enseignants généralistes du canton de Vaud dure 3 ans et comporte 180 crédits ECTS. Elle prend la forme d'une alternance de cours dispensés à la haute école pédagogique et de stages dans les établissements primaires du canton. Au moment de la recherche, elle débute par un



temps de stage de deux semaines et se poursuit par la formation en institution, entrecoupée par des blocs de deux semaines de stages en octobre, février et avril³.

Concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage

Nous intervenons dès la fin du premier stage dans un module obligatoire équivalent à 6 crédits ECTS. Il comprend un cours et un séminaire de deux périodes chacun par semaine sur toute l'année et s'intitule « Concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage ».

Dans une perspective vygotkienne, nous considérons que les étudiants débutant leur formation ont construit bon nombre de concepts quotidiens, nés de leurs expériences propres et observations spontanées en stage. Vygotski (1934/1997) distingue ces concepts spontanés des concepts scientifiques, construits volontairement et systématiquement, ayant un haut niveau d'abstraction, « permettant la réflexivité, la compréhension et la prise de conscience, mais demeurant souvent éloignés de la singularité des situations particulières » (Clerc, 2011, p. 65). L'auteure souligne qu'au contraire de la forme donnée par les cours théoriques, visant la construction de concepts scientifiques du haut vers le bas, la spécificité de la formation proposée dans les stages relève des modalités de construction de concepts quotidiens, c'est-à-dire du bas vers le haut, à partir de l'expérience singulière. Elle indique également que le plus souvent les concepts construits sont de l'ordre du quotidien.

Confrontée à cet obstacle d'une part et aux difficultés des étudiants de donner sens aux savoirs qualifiés comme trop théoriques d'autre part, l'équipe de formateurs du module a fait le choix délibéré de « diminuer les contenus du cours afin de viser une appropriation en profondeur de concepts scientifiques issus d'un nombre restreint de cadres théoriques : l'approche historico-culturelle, [la question de la construction des inégalités scolaires sur la base des] travaux de l'équipe ESCOL⁴ et la théorie de la variation ont été choisis pour leur potentiel à devenir des outils médiateurs du développement des futurs enseignants et comme des leviers leur permettant de transformer leurs manières de penser l'enseignement-apprentissage » (Clerc & Ducrey, à paraître).

Les résultats des travaux de Clerc & Ducrey, mettent en évidence des changements de posture chez les étudiants qui se sont confrontés aux textes

3. Le plan d'étude ayant changé en 2012, la formation débute actuellement par deux semaines consécutives de stage et se poursuit par 1/2 journée hebdomadaire de présence sur le terrain. Le module de formation que nous présentons plus loin a été scindé en deux modules s'intitulant respectivement « Apprentissage et développement » et « Enseignement et apprentissage ».

4. Fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution), Paris 8.



du savoir. Les auteures montrent notamment que les étudiants qui s'approprient en profondeur les concepts et théories de la formation, sont ceux qui disent faire sens des lectures proposées et du travail d'exercisation réalisés durant les séminaires. Ces résultats nous ont amenée à questionner les étudiants afin de comprendre comment ils définissaient la théorie au début et à la fin de leur première année de leur formation.

Le dispositif de formation

Les cours comme les séminaires visent six objectifs de formation :

- S'approprier des concepts et des modèles théoriques
- Analyser des objets d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage et des tâches
- Formuler des objectifs d'apprentissage
- Concevoir des tâches qui prennent en compte les spécificités des objets d'apprentissage
- Justifier de la cohérence de ses choix pédagogiques (alignement curriculaire)
- Adopter une posture professionnelle permettant de prendre en compte le rôle des pratiques enseignantes dans les apprentissages des élèves.

Les concepts présentés sur l'année, durant le cours, s'organisent dans un enchaînement qui démarre par la notion d'objectif d'apprentissage (Anderson & Krathwohl, 2001 ; Bransford & al., 2000), en lien avec le plan d'étude et l'alignement curriculaire (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2006). Puis nous abordons la question des théories de l'apprentissage au travers d'un bref historique pour approfondir l'approche historico-culturelle en nous focalisant sur les travaux de Vygotski (Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1996 ; Schneuwly, 2008). Dans la suite, nous présentons quelques apports des sciences cognitives, les stratégies d'apprentissage, les représentations et la métacognition (Doudin, Martin & Albanese, 2001 ; Doly, 2006). Nous poursuivons par la théorie de la variation (Marton, 2000, 20004), puis la notion d'attribution causale, le rapport au savoir (Bautier, 2006b ; Bautier, Charlot et Rochex, 2000), la question des malentendus (Cèbe & Goigoux, 1998 ; Bautier & Rayou, 2009) et le rôle des pratiques enseignantes dans les apprentissages (Hattie, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011)⁵.

Les séminaires⁶ quant à eux, se structurent différemment. Ils s'organisent premièrement autour de l'analyse de tâches dans une progression que

5. Nous ne citons ici uniquement les auteurs principaux auxquels nous nous référons.

6. Nous évoquerons ici uniquement la structure des séminaires mention +3/+6, c'est-à-dire correspondant à l'enseignement généraliste de l'ordre d'enseignement primaire (pour des élèves de 7 à 12 ans environ). En ce qui concerne les plus petits degrés de la scolarité, les étudiants suivent également des séminaires similaires à notre description avec toutefois quelques spécificités liées à l'entrée dans les apprentissages.



nous évoquerons plus loin. Ensuite, ils sont guidés par trois lectures phares (le premier chapitre d'Astolfi, 2008 ; le sixième chapitre de Vygotski, 1934/1997 et les deuxième et troisième parties de Bautier, 2006) travaillées sous la forme de séminaires de lecture.

Deux examens certifient le module. Le premier intervient après le premier semestre et vérifie la compréhension des concepts présentés au cours de la formation. Le second intervient après le deuxième semestre et vérifie les capacités d'analyse des étudiants qui sont alors amenés à mobiliser les concepts pour analyser une tâche.

L'analyse de tâches

Analyser une tâche consiste à la déconstruire en parties constitutives et à déterminer comment ces parties sont premièrement reliées entre elles et, deuxièmement, comment elles le sont à une structure supérieure (Anderson & Krathwohl, 2001). En distinguant, discriminant, sélectionnant les éléments essentiels des éléments secondaires dans une situation donnée, en organisant les éléments dans une structure, en attribuant, déconstruisant, déterminant des points de vue, des implicites dans une situation, l'étudiant est amené à analyser. Les tâches proviennent toutes de fiches, méthodologies, exercices issus des pratiques enseignantes et comprennent un ou plusieurs objets d'apprentissage du monde scolaire.

Progression dans les séminaires

Les séminaires sont organisés de manière à ce que les étudiants puissent repérer et identifier les concepts du module de manière progressive. Dans un premier temps, ils sont amenés à comprendre les notions de discipline et d'habiletés cognitives en situant des tâches dans une discipline, en réalisant des tâches (ce faisant, repérant les habiletés cognitives mobilisées) et en énonçant les apprentissages visés par les tâches. Nous proposons ensuite un séminaire de lecture portant sur le chapitre premier d'Astolfi (2008). L'auteur aborde la question des savoirs, des disciplines, de la théorie et des élèves et des professeurs face au savoir.

Dans un deuxième temps, nous abordons la notion d'objet d'apprentissage et celle de plan d'étude. Un second séminaire de lecture, portant sur le chapitre VI de Vygotski (1934/1997) est proposé. Il permet de traiter la question des concepts quotidiens et scientifiques, la question du développement des fonctions psychiques, le concept de zone proximale de développement, enfin la notion de généralisation.

Dans un troisième temps, les étudiants formulent des objectifs d'apprentissage, analysent la cohérence de la tâche avec l'objet et repèrent des malentendus (Cèbe & Goigoux, 1998). Le troisième et dernier séminaire de lecture est proposé. Il permet de conceptualiser les notions d'activité, de tâche, d'exercice, de malentendu et d'aborder la question du rôle de l'enseignant dans la réussite des élèves.



Enfin, pour les stages d'octobre et d'avril, il est demandé aux étudiants de récolter une tâche et d'en produire une analyse en mobilisant les concepts présentés dans le module.

Méthodologie

Quelles sont les conceptions de la théorie, des étudiants en formation à l'enseignement et comment évoluent-elles? Afin de répondre à ces questions, nous avons procédé par classement et catégorisation. Foucault (1966) montre comment les sciences humaines héritent de la classification comme mode de compréhension de l'empirie, opérée au XVII^{ème} et XVIII^{ème} par les sciences naturelles. Notre article consiste en la présentation d'une caractérisation de la notion de théorie, par la *méthode*. Plus précisément, nous avons procédé premièrement par l'identification de catégories larges et générales de nos données, que nous avons ensuite analysées plus finement. Ce faisant, nous avons fait le choix de nous inscrire dans les courants de la recherche qualitative.

Au cours du semestre d'automne 2011, 42 étudiants (sur 276 constituant la volée) qui se destinaient à l'enseignement primaire, ont suivi nos séminaires du module « Concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage ». Au cours du 2^{ème} séminaire, en octobre 2011, nous leur avons demandé de compléter la phrase suivante : « La théorie, c'est... ». Les séminaires se sont ensuite déroulés selon le dispositif décrit plus haut. En mars 2012, nous avons à nouveau recueilli des données, selon le même procédé. Notre corpus se constitue ainsi de 42 réponses en octobre 2011 et 31 en mars 2012.

Pour interpréter nos données, nous avons procédé par une analyse de contenu (Bardin, 2007). Nous avons d'abord réalisé une catégorisation sémantique sur la base d'indicateurs langagiers identifiés de manière inductive. Nous avons différencié les réponses des étudiants puis les avons regroupées par analogie. Cette façon de procéder nous a permis d'identifier 6 catégories de réponses que nous présentons ci-après. Certaines définitions pouvant contenir plusieurs parties, ont été classées dans plusieurs catégories. La catégorisation n'est donc pas exclusive.

Premières catégories

1. « Connaissances et savoirs ». Cette première catégorie regroupe les définitions mentionnant que la théorie contient du savoir, que c'est un ensemble de connaissances. Par exemple, « Une base de connaissances scientifiques », « Un ensemble de concepts et de savoirs scientifiques hiérarchisés, organisés » ou encore « C'est ce qui constitue une discipline (Ex : sans théorie, il n'y aurait pas de maths) ».
2. « Forme de pensée, Généralisation, Règles, Lois ». Cette deuxième catégorie contient l'idée d'universalité de la théorie ou encore des règles et lois de fonctionnement du monde. Par exemple, « Une façon d'aborder un sujet ; d'entrer de manière explicative dans un nouveau sujet ;



des explications universelles compréhensibles pour tout individu», «La formulation, de passage du concret vers l'abstrait», «Un ensemble de «lois» qui met en mots la réalité vécue».

3. «Rapport théorie-pratique». Cette catégorie regroupe les définitions qui expriment un lien entre la théorie et la pratique, soit en les opposant, en les distinguant, en exprimant un rapport de cause à effet ou en les hiérarchisant : «Mettre des mots, des règles et des processus qui permettent d'aboutir sur de la pratique», «La manière dénuée de pratique de définir une notion», «Un ensemble de règles et de procédures nécessaires pour la mise en pratique» et encore «La mise en mots et l'explication de ce qui se passe en pratique».
4. «Procédure, Manière». Dans cette catégorie, la théorie est en lien avec une manière de procéder, une forme de méthodologie, une sorte de façon de faire. Par exemple, «Un modèle, une manière d'appréhender ou de représenter ou de penser la réalité», «Mettre des mots, des règles et des processus qui permettent d'aboutir sur de la pratique» ou «La manière dénuée de pratique de définir une notion».
5. «Sens, utilité ». Les définitions de cette catégorie mettent en évidence le sens que prend la théorie, l'éventuelle utilité qu'elle peut avoir, ce à quoi elle peut servir. Par exemple : «De pouvoir comprendre des gestes (professionnels/réactions) que l'on fait ou que l'on doit apprendre à faire» ou «Ce qu'on devra appliquer sur le terrain».
6. «Une base s'insérant dans une temporalité». Dans cette ultime catégorie, nous avons regroupé les définitions de notion chronologique, une temporalité de la théorie : «La base qu'il faut avoir pour débiter toutes activités», «Une procédure d'apprentissage qui après avoir été comprise peut être appliquée dans des pratiques» ou encore «Se représenter la réalité de manière symbolique avant de la mettre en pratique».

Afin de mettre en évidence l'évolution de ces catégories entre octobre 2011 et mars 2012, nous avons également procédé à une analyse de type quantitatif. Nous avons décompté le nombre d'occurrences regroupées dans chacune des catégories et réalisé un pourcentage en regard du nombre total d'occurrences. Les résultats ainsi obtenus nous permettent de réaliser une comparaison et saisir l'évolution des catégories.

Enfin, nous avons également affiné la catégorie intitulée «Sens, Utilité». Pour ce faire, nous avons isolé les verbes utilisés par les étudiants au sein de cette catégorie et les avons regroupés en fonction du sens qu'ils avaient. Nous avons ainsi constitué trois catégories : «Acquérir des savoirs, développer ses connaissances»; «Agir, pratiquer» et «Comprendre, voir, solutionner».

Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus ainsi que l'évolution que nous pouvons percevoir dans les définitions des étudiants.



Résultats et évolution des définitions

Afin de répondre à la question de l'évolution des conceptions de la théorie, nous présentons ci-après les principaux résultats et analyses de l'évolution de chacune des catégories identifiées et décrites ci-dessus.

Catégorie « Connaissances et savoirs »

Outre le fait d'une forte augmentation des réponses dans cette catégorie entre octobre et mars, passant de 19.51 % à 45.16%, nous pouvons remarquer une nette différence dans l'emploi des termes utilisés par les étudiants. En octobre, nous trouvons des termes de sens commun, comme par exemple «Une base de connaissances scientifiques». Trois items sur les huit de cette catégorie, mentionnent le terme de «concept» (soit 35.7%). En mars, sept items reprennent le terme de concept (50%), mais nous pouvons également relever l'apparition du terme de «discipline» (28.58%) ou de «savoirs savants»: «Des savoirs scientifiques disciplinaires permettant d'agir sur le monde». Nous retrouvons-là du langage employé par Astolfi (2008).

Catégorie « Forme de pensée, Généralisation, Règles, Lois »

En octobre 2011, les étudiants définissent majoritairement la théorie comme un ensemble de lois, de règles plus ou moins formalisées, compréhensibles, plus ou moins explicites: «Théorie, conceptualisation et tentative d'explication logique d'une pratique, d'un phénomène à travers des lois, théorèmes ou formules», «La théorie c'est la manière écrite d'expliquer, de décrire un cours, un métier et une manière de penser». La question de la généralité est évoquée une fois (sur 8): «Essayer de poser des règles générales à toutes situations pour un sujet, de généraliser tout ce qu'on trouve dans la pratique d'un sujet». En mars 2012, l'idée de théorisation est plus marquée: «La formulation, de passage du concret vers l'abstrait» et encore: «Un moyen de conceptualiser un phénomène pratique».

Catégorie « Rapport théorie-pratique »

Ce qui est le plus marquant dans l'évolution de cette catégorie est probablement le rôle joué par la théorie dans la pratique. En effet, nous pouvons distinguer deux grands rôles évoqués par les étudiants. Le premier s'apparente à un rôle de compréhension de la pratique, d'explication de cette dernière: «La mise en mots et l'explication de ce qu'il se passe en pratique», «Un moyen de conceptualiser un phénomène pratique», «Ce qui nous permet de mieux comprendre la pratique». Le deuxième s'apparente à un rôle d'application de la théorie qui permet une meilleure mise en pratique de ce qui est présenté comme théorique: «La matière qu'on a besoin de connaître pour mettre quelque chose en pratique» ou «La théorie pour moi c'est un bagage qu'il est nécessaire d'avoir pour pouvoir ensuite la mettre en pratique». Relevant la fréquence d'apparition de ces deux rôles, nous trouvons qu'en octobre 2011, 3 items évoquaient l'idée de



compréhension et 8 items celle d'application de la théorie. En mars 2012, la tendance s'inverse : 6 items évoquent l'idée de compréhension, 2 l'idée d'application.

Catégorie « Procédure, Manière »

Dans cette catégorie sont classées les réponses faisant référence à une manière de procéder pour définir ce qu'est la théorie. Nous remarquons qu'en octobre, les étudiants mettent la notion de théorie en lien avec ce qui est écrit, formalisé, validé. La théorie est définie, elle est aussi une manière une manière d'expliquer. Nous pouvons ici faire le lien avec des éléments qui seraient de l'ordre de la prescription. Il est écrit ce qui doit être fait et comment cela doit l'être : « L'explication verbale d'une idée, d'une procédure », « La théorie c'est une marche à suivre définie », « De longues phrases compliquées que l'on comprend que lorsqu'on les applique en pratique » et encore : « Des méthodes ou des règles vues par écrit et qui se rapporte à la pratique ». En mars, le contenu de cette catégorie évolue également. La théorie est un modèle, une manière de percevoir la réalité, d'expliquer des phénomènes : « Une façon cohérente et structurée de représenter une partie des phénomènes qui se déroulent dans le monde (au sens le plus large) », « Une façon d'aborder un sujet ; d'entrer de manière explicative dans un nouveau sujet ».

Catégorie « Sens, utilité »

Cette catégorie est celle qui a été majoritairement utilisée pour définir la théorie, à raison de 46.34 % en octobre 2011 et 67.74 % en mars l'année suivante. Afin de mieux comprendre son évolution, nous avons isolé les verbes employés par les étudiants pour décrire ce à quoi devrait servir la théorie. Nous les avons ensuite répartis selon trois sous-catégories, liées à trois fonctions décrites par les étudiants : celle d'acquérir des savoirs, de développer ses connaissances, celle d'agir, de pratiquer, celle de comprendre, voir, solutionner. Le tableau 1 ci-dessous présente les résultats de la catégorisation ainsi réalisée.

Ce qui frappe instantanément à la lecture des données est la nette bascule du sens que prend la théorie en mars 2012. En effet, alors qu'elle était majoritairement dite utile à la pratique en octobre 2011, elle est majoritairement dite utile à la compréhension de phénomènes en mars 2012. A quoi cela est-il dû ? Nous ne saurions encore l'affirmer avec assurance. Toutefois nous pouvons émettre quelques hypothèses qui restent à vérifier. La première que nous pouvons formuler porte sur le développement des capacités d'analyse des étudiants, qui sont amenés dès les premières semaines de la formation à produire des analyses en mobilisant des concepts théoriques. Les premières tentatives sont souvent incomplètes, voire incorrectes. Par la modélisation, les formes de validations données et la répétition du procédé, nous pensons que les étudiants développent progressivement de nouvelles postures face à la théorie. A la suite des travaux de Clerc (2011) et Clerc et Ducrey (à paraître), nous pouvons également relever le



fait que le travail de lectures proposé permet une compréhension en profondeur des concepts abordés et donc une nouvelle compréhension du sens de la théorie.

Tableau 1 : Catégorisation du sens de la théorie

	Verbes utilisés en octobre 2011 N = 18	%	Verbes utilisés en mars 2012 N = 24	%
Acquérir des savoirs, développer ses connaissances	Acquérir une connaissance Avancer dans l'apprentissage Consolider les savoirs Maîtriser une discipline Définir	27.78%	Acquérir des savoirs Apprendre la pédagogie Appréhender de nouveaux savoirs Avancer dans un apprentissage Progresser S'approprier des savoirs	25%
Agir, pratiquer	Mettre en pratique Pratiquer S'adapter à la pratique Faire de la musique, des maths, du français Accompagner la pratique Agir de manière professionnelle Aider à la réalisation d'actions pratiques Appliquer sur le terrain Connaître pour pratiquer Donner un cadre à la pratique	55.56%	Aider à appliquer Agir dans ses fonctions Appliquer la pratique Se préparer au terrain Enseigner	20.83%
Comprendre, voir, solutionner	Comprendre des gestes professionnels, des phénomènes Eclairer Expliquer un concept, un phénomène, un sujet	16.67%	Comprendre le savoir, des phénomènes, la pratique, le développement des enfants, les stades Conceptualiser un phénomène pratique Eclairer la pratique Simplifier la réalité Solutionner Voir la réalité Questionner sa manière de faire Réfléchir Répondre aux questions Représenter la réalité Expertiser différentes situations Expliquer ce qu'il se passe Penser une discipline	54.17%
Totaux		100%		100%

Catégorie « Une base s'insérant dans une temporalité »

De même que pour l'évolution de l'utilité de la théorie, cette catégorie évolue considérablement. En octobre, les étudiants définissant la théorie



comme utile à la pratique, définissent également un ordre chronologique d'acquisition de la théorie devant précéder la mise en pratique : «La base qu'il faut avoir pour débiter toutes activités», «C'est de l'appris par cœur qui se mettra plus tard en pratique. Ex. le théorème de Pythagore servira pour calculer les côtés du triangle rectangle». En mars 12, cette catégorie ne contient plus que deux items formulés ainsi : «Savoir comment on enseigne de façon théorique pour être bien préparée quand on arrive sur le terrain!» et «Se représenter la réalité de manière symbolique avant de la mettre en pratique». La théorie est encore envisagée comme devant précéder un agir. Nous pouvons toutefois distinguer ces réponses de celles d'octobre 2011, dans la mesure où les étudiants parlent de se préparer à l'action et de se représenter la réalité de manière symbolique. Il ne s'agit plus de mémorisation de théories qui s'appliqueront un jour sur le terrain.

Conclusion

Le lien «théorie-pratique» est difficilement perçu par les étudiants et la formation en alternance peine à assumer la scission provoquée par les différents lieux de formation. Bien souvent, c'est dans la pratique que les étudiants pensent être le mieux formés, c'est-à-dire obtenir les outils professionnels qui vont leur permettre d'agir au quotidien. Ces représentations, que nous considérons comme spontanées, issues de leurs expériences propres sont, de notre point de vue un obstacle à l'acquisition de concepts théoriques et de savoirs pour enseigner. En axant nos séminaires sur l'analyse de tâches, nous provoquons une rupture et forçons les étudiants à évaluer des éléments du terrain à l'aide de concepts théoriques.

Cette première étude nous a permis d'identifier et catégoriser les termes utilisés par les étudiants pour définir la notion de théorie. Nos résultats mettent en évidence une évolution des définitions entre octobre 2011 et mars 2012 et ceci pour chacune des catégories définies. Nous mesurons ainsi, le passage d'une conception applicationniste («la théorie c'est ce qui doit être appliqué dans la pratique») à une vision conceptualiste de la relation théorie-pratique («la théorie, c'est ce qui permet de comprendre la pratique»). Deux hypothèses fortes, restant à vérifier, sous-tendent ce constat. La première tient dans une formation qui développe les capacités d'analyses de nos étudiants en leur proposant des analyses de tâches mobilisant les concepts du module de manière progressive. La deuxième hypothèse est liée au travail de lecture que nous élaborons dans un but de compréhension des concepts, y compris du concept de théorie.

Revenant sur la question de l'alternance et des savoirs mis en circulation au sein de la formation, nous pouvons énoncer un constat en lien avec nos résultats de recherche : même s'il nous est difficile de lier directement les savoirs du module de formation à l'évolution des conceptions des étudiants, il semblerait que ces dernières basculent aux trois niveaux institutionnel, organisationnel et actoriel des savoirs, faisant ainsi passer les étudiants d'un modèle *applicationniste* de l'alternance «où la théorie précède la pratique» (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007, p. 11) à un modèle *intégrateur*



précoce, « organisant des allers-retours réguliers entre les lieux de cours et de stage que des démarches d'analyse de pratique viennent soutenir » (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007, p. 11). Le rapport entre conceptions théoriques et conceptions et modèles de l'alternance que nous évoquons ici resterait toutefois à étayer.

Enfin, relevons encore qu'au terme de la démarche, nous sommes à même de produire, à partir des différentes traces récoltées de manière distancée dans le temps, une analyse méthodique, au sens de Foucault (1966) qui la présente comme une technique de classification des espèces naturelles (et de compréhension des phénomènes) dont les sciences humaines héritent. Nous disposons ainsi d'un outil nous permettant d'observer et de montrer la progression des apprentissages chez nos étudiants d'une part, de réguler nos enseignements d'autre part.



Références

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York : Longmann.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Bardin L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bautier, E. (2006, dir.). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bautier, E. (2006b). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et Formation*, 51, 105-118.]
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir, in A. van Zanten (dir.), *L'école, état des savoirs*. Paris : La découverte.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2007). Nouveaux cursus, nouveaux diplômés. La formation professionnelle des formateurs à l'université. *Recherche et formation*, 54, 1-16.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures, programmes et acteurs. In R. Etienne, M, Altet, C. Lessard, L. Paquay et & Ph. Perrenoud (Dir.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de Pédagogie*, 142, 131-181.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (2000). *How People Learn : Brain, Mind, Experience, and School (Expanded Edition)*. Washington, D. C. : National Academy Press.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Clerc, A. (2011). Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique, in M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements* (pp. 62.82). Québec : PUQ, collection recherche.
- Clerc, A. & Ducrey, M. (à paraître). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des enseignants.
- Clénet, I. & Demol, I. N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. In C. Landry (ed), *La formation en alternance – Etat des pratiques et des recherches*, Québec : PUC.
- Criblez, L. (2010). La réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse depuis 1990 : processus, premier bilan et désiderata. In CDIP *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants*. Conférence bilan.
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In G. Toupiol (dir.), *Apprendre et Comprendre*. (*pp. 83-124). Paris : RETZ.
- Doudin, P.-A., Martin, D. & Albanese, O. (dir.) (2001). *Métacognition et Education*. Berne : Peter Lang.
- Dumais, A. (1982). Le sens de la théorie et la théorie du sens. *Sociologie et sociétés*. Montréal : Presses de l'université de Montréal, vol. 14, n°2, pp. 67-76.



- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Mestnil-sur-l'Estrée : Gallimard
- Goigoux, R. (1998). Quels contenus d'enseignement, quelle définition de l'école maternelle. In B. Groison (Ed.) *Maternelle offre avenir* (pp. 49-62). Paris ; publication du Syndicat national des instituteurs, professeur d'école et professeurs de collège (FSU), 49-62.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & V. Lussi (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et & Ph. Perrenoud (Dir.) *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York : Harper and Row.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Cahier de Recherche du GIRSEF (*Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation*), 18, 1-27.
- Marton, F. & Trigwell, K. (2000). Variatio Est Mater Studiorum. *Higher Education Research & Development*, (19), (3), 381-395.
- Marton, F. & Tsui, A.B. (Eds.) (2004) *Classroom discourse and the space of Learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in P. Lhez, D. Millet et B. Séguier, (Dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social* (pp. 10-27). Paris : Editions Seli Arslan.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, 160, 35-60.
- Popper, K. (1978). *La Logique de la découverte scientifique*, Paris. Payot.
- Roche, J.-Y. & J. Crinon (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève, FPSE.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question, in F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (eds) *Alternances en formation*, Bruxelles : de Boeck.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus*, Paris : Gallimard.