

La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation

MARGUERITE ALTET

Resumé: *L'article tente de montrer que les IUFM ont, ces deux dernières décennies, repensé la formation en enclenchant un vrai processus de professionnalisation en rupture avec la formation académique et modélisante antérieure. Il s'y est développé un nouveau paradigme de formation professionnalisante qui fixe en priorité à la formation une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, de savoir-faire et savoir-être, mais aussi le développement d'une posture réflexive par la réflexion sur l'action et sa théorisation. Avec un nouveau curriculum de formation centré sur l'alternance et comportant des savoirs professionnels et un référentiel de compétences il s'agit de construire la professionnalité d'un enseignant professionnel réflexif et autonome par le biais de différents dispositifs intégrateurs et en développant le rôle de formateurs accompagnateurs. Certes, ce processus a été mis en œuvre à des degrés divers selon les IUFM et a produit des identités différentes selon les acteurs. Mais une nouvelle épistémologie de la pratique enseignante, un lien formateur entre pratique et théorie et une nouvelle vision de la pratique enseignante ont bien été développés.*

Espérons que la récente décision d'une intégration des IUFM dans les Universités et la volonté d'une Mastérisation ne compromettent pas ces avancées d'une réelle professionnalisation!

Abstract: *This paper tries to show that in the last two decades IUFM have re-thought teaching and started a true professionalization process far from the previous academic modeling. A new standard of teacher training has developed. It focuses on the practice purpose (building, developing professional multi-competences necessary for working) of education priorities and it involves both the appropriation of professional multiple knowledge, of know-how to do and to be, but also the development of a reflective behavior about action and its theorization. With a new training curriculum, based on work/study alternation and involving professional knowledge and competence references, it is necessary to build the professional attitude of a professional reflexive and autonomous teacher, through different integrated dispositifs and through the develop-*

ment of the roles of supporting training staff. Obviously, the above mentioned process has started at different degrees in IUFM and it has produced different identities according to different actors. Anyway, a new epistemology of teachers practices, a training connection between practice and theory and a new vision of teacher practice have been correctly established.

We hope that the recent decision about integrating IUFM in Universities and the will of creation of a Mastérisation will not compromise the growth of a real professionalism!

Mots clés: *savoirs professionnels, enseignant, pratique, théorie, dispositif.*

Introduction

Avec la mise en place des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) en France en 1991, il s'est agi de repenser la formation dans le cadre du courant international de la professionnalisation, en particulier à partir de la création de nouveaux liens entre théorie et pratique. En France le terme de professionnalisation des enseignants, de l'activité enseignante, de la formation des enseignants, apparaît bien avec la création des IUFM, dans le rapport fondateur de D. Bancel (1989) qui définit la formation comme une élaboration conjointe de connaissances théoriques et pratiques des enseignants.

Le concept est utilisé dans des sens différents; au sens commun, c'est une formation par la pratique sur et par le terrain qui s'oppose à une formation académique. Au sens fort, c'est la transformation structurelle d'un métier en profession par l'acquisition de savoirs professionnels propres au métier, savoirs pédagogiques et didactiques construits par la recherche ou issus des pratiques, par la mise en place d'une formation universitaire longue et d'une formation professionnelle spécifique autour du "savoir enseigner" pour construire les compétences professionnelles du métier, par le développement d'une autonomie, d'une éthique professionnelle et d'une capacité à rendre compte de ses actions.

Professionnaliser la formation signifie qu'il est essentiel de considérer que la pratique professionnelle est l'objet même de la formation et non pas un simple moment d'application des théories assimilées au cours de séances préalables à l'exercice du métier.

Il s'agit donc de finaliser la formation en la centrant dans sa mise en œuvre sur la pratique professionnelle. Mais métier de l'humain, praxis, travail complexe, interactif, le métier d'enseignant a à mobiliser aussi des théories de l'apprentissage et de l'enseignement pour être efficace. Comment dé-

passer le dualisme radical entre le “théoros” contemplation de Platon et la “praxis” action d’Aristote en formation?

Nous montrerons comment cette conception de la formation s’inscrit dans une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle dans un autre rapport avec la théorie nécessaire à l’exercice professionnel pour que le lien entre pratique et théorie devienne formateur et engage aussi une autre vision de la pratique enseignante.

I. Les modèles de formation

Depuis le modèle originel du Magister qui par son charisme théorique éclairait ses disciples, se sont développés différents modèles de formation des enseignants. Le modèle académique classique consiste à former un enseignant “instruit” par la théorie en dispensant les savoirs de références, contenus disciplinaires et pédagogiques, modèle de la recherche théorique appliquée. Ce modèle a été en concurrence avec le modèle artisanal où il s’agissait de former par la pratique un “enseignant” qui imite et reproduit les pratiques en vigueur par l’observation de praticiens expérimentés, par la pratique sur le terrain acquise sur le mode du compagnonnage avec la modélisation des “bonnes” pratiques des enseignants “modèles”.

A ces modèles succède avec les IUFM la conception de l’enseignant-professionnel où c’est dans l’action et par l’action que se forme un enseignant professionnel qui après coup réfléchit sur sa propre pratique et est capable de l’analyser, de comprendre les pratiques vécues ou observées, de résoudre des problèmes, d’inventer des stratégies d’action à l’aide de théories appropriées, par l’articulation d’un rapport «pratique(initiale)-théorie (appropriée, mise à l’épreuve)-pratique(argumentée)».

Ce modèle s’inscrit dans une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle.

Le modèle trialectique pratique-théorie-pratique (Altet, 1991), se déroule en deux processus:

- de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schèmes d’action;
- de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l’épreuve des concepts préalables.

La théorie n’est pas une théorie générale abstraite composée de savoirs forgés par des chercheurs qui ne répondent pas aux attentes des enseignants

sur le terrain mais elle est une théorie en prise avec les conditions réelles et les contraintes de l'exercice professionnel.

La pratique est le lieu, le moment où se construit le savoir-faire professionnel entre actions et discours.

Pour professionnaliser les enseignants, les IUFM ont donc mis en place une formation universitaire professionnelle avec des structures permettant de construire un répertoire de savoirs et de compétences professionnelles spécifiques au métier, intégrant des savoirs issus de l'expérience pratique, des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques issus des recherches universitaires, en mettant en place des dispositifs en alternance et des démarches d'analyse de pratiques, se démarquant d'une formation purement académique.

La professionnalisation dans les IUFM est conçue comme la formation d'un enseignant professionnel réflexif; elle est alors entendue comme un ensemble de processus visant à construire la maîtrise de rapports au terrain:

- le stage pratique devient comme occasion de réflexion, moyen nécessaire à une démarche d'analyse réflexive;
- les temps de formation à l'IUFM comme des temps de réflexion sur l'action, des explicitations discursives des pratiques, des temps d'intégration des différents savoirs professionnels;
- mais c'est aussi une professionnalisation qui donne une place à des savoirs universitaires en éducation pour aider la lecture et la compréhension de la pratique, qui articule donc la formation pratique et la recherche en éducation.

Ainsi le travail engagé dans les IUFM depuis leur création a permis de dégager progressivement un modèle de l'enseignant à former, qui correspond à ce que la littérature pédagogique nomme "l'enseignant professionnel" et dont on peut définir les principales caractéristiques (Idem, 1998) comme suit:

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel;
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir;
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes;
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences;
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle;

- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

“La Formation universitaire professionnalisante” a été pensée comme un cadre de référence pour les IUFM. On peut la définir comme une formation qui vise une maîtrise professionnelle et présente les caractères suivants:

- une formation qui a une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, divers (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action qui permettent de mobiliser ces savoirs, savoir-faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier;
- une formation qui développe “la spécificité du savoir-enseigner” et qui insiste sur l'importance des “savoirs pour enseigner” à côté de la maîtrise des “savoirs à enseigner” et la nécessaire articulation de ces savoirs pratiques et théoriques.

Cette formation reconnaît la spécificité d'une professionnalité enseignante comme “travail interactif” en situation pédagogique, contextualisée, finalisée. L'enseignement, est un métier complexe, qui ne peut être défini par des tâches, des méthodes ou des techniques planifiées a priori. La mise en œuvre des compétences enseignantes se fait dans des situations interactives, contextualisées et particulières. Dans ces situations professionnelles, le modèle de l'enseignant rationnel parfait, “décideur” qui planifie, gère à l'avance ses actes par les algorithmes de stratégies, ne fonctionne pas. Il y a toujours, comme l'a montré P. Perrenoud (2004), du “flou, de l'incertain, de l'indéterminé”. C'est pourquoi la formation professionnalisante abandonne ainsi l'utopie de la maîtrise rationnelle au profit de l'adaptation à des situations inédites. On passe ainsi d'un enseignant exécutant des techniques à un professionnel du “savoir-enseigner”, expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage. C'est dans cette perspective que les IUFM ont fait le choix d'une formation professionnelle et universitaire avec un modèle de formation par alternance.

II. Un modèle de formation par alternance intégrative

L'alternance, dans le cadre général de toute formation, peut prendre plusieurs formes; selon Delvaux et Tilman (2000), on distingue: l'alternance-fusion (dans un seul établissement école/entreprise), l'alternance-juxtaposition (dans deux lieux distincts, sans liens, avec deux logiques propres), l'alternance-complémentarité (répartition des tâches entre les deux lieux) et l'alternance-articulation ou alternance intégrative qui *«se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier. Les apprentissages théoriques et pratiques peuvent s'effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation»* (Pasche Gossin, 2006).

Cette dernière alternance, est celle mise en place dans les IUFM avec un dispositif pédagogique d'analyse et de réflexion sur les pratiques professionnelles. Elle suppose le recours aux pratiques comme prise d'expérience et la création d'un pont entre acquisitions sur le terrain et en IUFM avec une prise compte de la pratique dans les contenus de formation. Elle nécessite aussi la facilitation d'un processus d'autonomisation des élèves-maîtres dans l'intégration des savoirs, *«la sensibilisation aux processus en jeu par des situations d'interaction»* (Ibidem).

Le principe d'alternance est mis en œuvre dans les IUFM par une articulation des moments de stages où sont vécues concrètement les situations professionnelles, et les moments de réflexion sur la pratique ou de constructions théoriques. Les situations de formation en alternance développent les capacités à réfléchir, analyser, problématiser, comprendre et faire évoluer les situations et pratiques professionnelles vécues, par l'articulation de constructions théoriques et des questions suscitées par le terrain, ancrées dans la réalité des terrains d'exercice. L'école a changé, les publics sont différents, parfois difficiles. Une formation réflexive prépare l'enseignant à résoudre des situations nouvelles, à inventer des pratiques pédagogiques adaptées. Elle permet d'apprendre au stagiaire à questionner sa pratique à adopter une attitude réflexive et critique pour s'adapter. Pour former un enseignant à construire les compétences multiples, nécessaires pour l'exercice de la profession, le modèle par simple immersion dans le terrain, ou par compagnonnage imitatif ne suffit plus. Un modèle de formation qui articule pratique-théorie-pratique dans un double processus de va et vient est ainsi mis en œuvre dans la plupart des IUFM. Ce modèle à finalité pratique vise à faciliter l'intégration des différents types de savoirs professionnels en jeu dans l'exercice professionnel: savoirs d'action, savoirs techniques, savoirs

théoriques, savoirs pluriels, qui sont reconstruits par la logique de l'action, par le travail.

Enfin, le passage alternatif du savoir de la pratique au savoir pour la pratique, du praticien au chercheur et inversement, ne peut se faire sans l'interface du formateur, à la fois praticien et chercheur, à la fois impliqué dans la recherche et ayant un regard sur la recherche (Altet, 2009).

Voyons comment sont donc transformés tous ces savoirs en outils opératoires pour l'action.

III. Les savoirs enseignants: un amalgame de savoirs théoriques et pratiques

Selon les chercheurs, différents types de savoirs circulent en formation d'enseignants, issus de la recherche et issus de l'expérience formalisée, car les savoirs des enseignants sont pluriels, de sources variées. Tamir (1991) définit les "savoirs professionnels" comme «l'ensemble des savoirs et des habiletés qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière». Ils comprennent trois composantes: «le savoir pratique: la réserve d'informations et d'habiletés qui guident et qui façonnent la conduite humaine, le savoir théorique, formé des informations qui composent la structure cognitive, mais qui pour différentes raisons, n'affectent pas la pratique; et le savoir pratique personnel qui désigne le savoir privé acquis par l'expérience et qui s'actualise dans l'action». Ainsi les savoirs enseignants prennent différentes formes et sont recomposés à partir de l'action; ce sont des savoirs pluriels, divers, composites, hétérogènes (M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, 1998) qui vont ensemble former "la culture professionnelle" de l'enseignant. L'ouvrage de M. Tardif et C. Lessard (1999) "le travail enseignant au quotidien" reprend cette pluralité, cette diversité de la connaissance des enseignants construite dans l'action, «façonnée par le travail». Ils résument les savoirs qui la composent ainsi que leurs diverses sources et leur hiérarchisation; selon les auteurs «les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle».

Pour notre part, pour définir le savoir enseignant, nous retiendrons comme critère avec Tardif et Gauthier (1996) l'exigence de rationalité «nous appellerons dorénavant "savoir" uniquement les pensées, les idées, les jugements, les discours, les arguments qui obéissent à certaines exigences de rationalité». La rationalité dont il est question n'est pas uniquement celle

de la pensée logique ou scientifique, c'est la capacité à «rendre raison» de ce que l'on fait, c'est être capable de fournir des justifications au discours et à l'action. Même s'il résiste à l'analyse, le savoir enseignant peut donc faire l'objet d'un discours, il est explicite, transmissible: "c'est une construction collective de nature langagière" (Tardif, Gauthier, 1996).

Pour montrer la nature des différents types de savoirs en jeu chez l'enseignant, nous avons alors proposé une typologie descriptive autour de la variété des sources de ces savoirs (Altet, 1996); nous avons distingué deux premiers types de savoirs produits par les chercheurs et mis à disposition des enseignants et deux autres produits, construits par les enseignants eux-mêmes à partir de leur pratique. Il s'agit:

- des savoirs à enseigner: savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires: savoirs savants, légitimes, relatifs aux contenus à transmettre et qui font l'objet d'une transposition didactique (M. Verret, 1974, Chevallard, 1984) pour devenir savoirs à enseigner dans les classes de niveaux différents d'enseignement;
- des savoirs pour enseigner: savoirs scientifiques didactiques, pédagogiques: savoirs plus récents, élaborés par les sciences de l'éducation et les didactiques, issus des recherches; ils ont pour finalité d'aider l'enseigner à comprendre le processus enseigner-apprendre; ces savoirs issus des recherches ne sont pas tous de même nature, selon qu'ils proviennent de recherches fondamentales ou de recherches actions.
- des savoirs sur enseigner: savoirs issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur le "comment-faire", pouvant faire l'objet d'échanges, voire d'une transmission puisqu'ils ont été formalisés par les enseignants eux-mêmes, constitués en savoirs communicables et utilisables par des pairs. On les nomme aussi "savoirs pragmatiques", "forgés au contact des choses elles-mêmes" (Tardif, 1993);
- des savoirs de la pratique: savoirs d'expérience des enseignants, expériences en partie mises en mots par la théorisation ou restées implicites. Issus de l'action et fortement contextualisés, ces savoirs selon G. Malglaive (1990) s'inscrivent dans "une logique de la mise en œuvre" et valent "par leur pertinence" dans l'action construite par le praticien.

Ces différents types de savoirs enseignants ont donc des sources diverses: ce sont soit, des savoirs personnels acquis par l'éducation familiale, l'histoire de vie; des savoirs provenant de la formation scolaire ou universitaire, des

savoirs professionnels acquis par la formation professionnelle en institution de formation, savoirs différents selon les catégories de formateurs qui les apportent, savoirs des sciences humaines, des sciences de l'éducation ou savoirs issus des pratiques sur le terrain lors des stages; des savoirs issus des manuels, des programmes, des outils utilisés et enfin les savoirs acquis par l'expérience du métier dans la classe, par la pratique du travail et la socialisation professionnelle.

Mais si dans l'expérience, la pratique du travail, les enseignants retraduisent, adaptent les savoirs acquis en formation pour les ajuster à la réalité du métier, c'est bien à partir de l'expérience que ces savoirs sont utilisés ou non. C'est le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui interroge les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les retraduire autrement, les convertir. Le savoir théorique ou "connaissance prédicative" se transformerait en "connaissance opératoire" (Vergnaud, 96) parce que devenue outil pour l'action. Ou comme le dit autrement J.B. Grize (1996) «les savoirs d'action dépendent des savoirs théoriques et réciproquement; ils sont interdépendants».

Ainsi on peut dire avec M.Tardif et C. Lessard (1999) que «les savoirs d'expérience n'ont pas le même statut que les autres; qu'ils servent d'assise aux autres connaissances», et que «les connaissances propres au métier d'enseignant sont un montage de savoirs composites de nature différente constitutif du travail lui-même et de l'identité de l'enseignant». Ils sont construits dans et par le travail; M. Kennedy (1983) les définit comme "a working knowledge", "une connaissance ouvragée ou une connaissance au travail", qui porte la marque du travail, est construite dans et par le travail. Alors si la culture professionnelle des enseignants est d'abord "cette connaissance au travail", reste la question de la mobilisation des théories des sciences de l'éducation, des sciences humaines et sociales dans cette connaissance "ouvragée" car l'expertise enseignante se situe bien dans l'articulation entre savoirs pratiques et savoirs théoriques.

IV. Articulation des savoirs pratiques et théoriques et praticien réflexif

Si l'on interroge les enseignants ou les élèves-maîtres, la question de leur compréhension des concepts de théorie et de pratique et des relations entre théorie et pratique pose problème. Là encore, lorsqu'il s'agit d'associer à ces concepts la notion de compétences, les étudiants évoquent des com-

pétences relationnelles, personnelles ou relatives à la capacité d'enseigner une discipline, mais font peu référence aux connaissances pédagogiques ou pratiques (Laurson, 2007). Et de nombreux exemples d'enquêtes traduisent les mêmes inquiétudes face aux élèves et à la classe et le peu d'effet des théories acquises pour résoudre les problèmes de gestion de classe. Ce qui achoppe, dans la plupart des cas, c'est la non-reconnaissance de liens entre développement personnel, développement professionnel et apports pédagogiques et didactiques.

Or, il est difficile de comprendre ce qui provoque ce manque de liaison, alors même que les mêmes étudiants définissent la théorie comme un produit dont ils peuvent avoir connaissance par les enseignants universitaires ou par les livres et qu'ils peuvent mobiliser, à l'occasion, comme une recette, mais visiblement pas comme un outil permettant de réfléchir sur leur propre pratique.

Ces dernières années, nos différentes recherches (M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud) soit sur les modalités et contenus de la formation (Étienne, Altet *et al.*, 2009) ou sur les conflits entre savoirs savants et savoirs d'expérience (Perrenoud, Altet *et al.*, 2008) ou les travaux des équipes du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes) (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2002-2009) ont tous posé la difficile question de la place des savoirs à appréhender en formation des enseignants et de leur articulation entre ancrage dans la réalité du métier et savoirs de la formation et de la recherche (Rayou et Ria, 2009).

Sans faire référence à des savoirs théoriques ou experts, plusieurs chercheurs ont travaillé sur la connaissance du contenu pédagogique (*pedagogical content knowledge*). Leurs analyses ont pointé la capacité des futurs enseignants à mobiliser des connaissances d'ordre pédagogique dans des situations d'enseignement. En posant la question de la relation entre les connaissances acquises lors de la formation et les connaissances nécessaires pour enseigner – telle ou telle matière –, ces chercheurs ont suscité une réflexion sur les pratiques. P. Nilsson, formatrice suédoise dans l'enseignement des sciences au primaire, a abordé l'articulation entre les concepts pédagogiques et la pratique, à partir d'incidents critiques et de situations-problèmes. Une partie des problèmes rencontrés par les futurs enseignants tient à leur difficulté à transmettre leurs connaissances disciplinaires, à adapter leur discours à des élèves de 9 ou 10 ans, mais aussi à la difficulté à motiver les élèves, à adopter une posture qui facilite la transmission des savoirs, à gérer la classe (Nilsson, 2009).

Quant aux savoirs produits par les enseignants, leur théorisation, pour

une possible mise en perspective et une transférabilité ou une transmissibilité, rejoint le concept de praticien réflexif. P. Perrenoud, prenant appui sur les travaux de D. Schön (1994), confronte l'idée de réflexivité avec celle de rationalité.

Si on compare la professionnalisation de métiers techniques avec celle des enseignants, on constate dans le premier cas un usage reconnu des savoirs issus de la recherche, une rationalisation des actions, la pratique réflexive représentant "*une réhabilitation du bon sens et de l'intuition*". Dans le cas des enseignants, la rationalisation est mal perçue, et la pratique réflexive se traduit bien souvent par une démarche intellectuelle, certes, mais individuelle de l'enseignant, auto-suffisante pour son développement professionnel, alors quelle pourrait et devrait *«prendre la forme inverse d'une rationalité professionnelle mieux adossée à des savoirs partagés et validés à propos des processus en jeu»* (Perrenoud, 2004).

Qu'il réfléchisse *dans* l'action ou *sur* l'action, le praticien réflexif étaye l'analyse de sa pratique par des savoirs que P. Perrenoud appelle des grilles d'interprétation ou des modèles d'intelligibilité du réel, pour éviter d'utiliser le mot "théories", inévitablement associé à "savantes". Et on en revient à la typologie classique: savoirs didactiques, disciplinaires et pédagogiques auxquels s'ajoutent des savoirs procéduraux, d'outillage.

Nos travaux (Altet, 2007) ont montré que ces savoirs outils, issus de la recherche, théorisent la pratique et facilitent la réflexivité du praticien. Cette approche de la recherche pour la praxis a suscité la mise en place de groupes d'analyses de pratiques. C'est à la fois mettre en mots et problématiser des situations professionnelles et tenter de trouver des réponses dans une base de connaissances théoriques. Nous avons interrogé le rôle des recherches contextualisées, qui ont permis, en Europe et au Québec, de nouveaux rapports entre chercheurs et praticiens, en mettant en place "un espace d'intercommunication" (cf. réseau OPEN) (Idem, 2009). Outillées par la recherche, ces analyses de pratiques dont les plus intéressantes portent sur les effets de ces pratiques sur l'apprentissage des élèves. La question qui se pose face aux résultats probants de telle ou telle recherche est la suivante: "ça marche, mais est-ce reproductible?", et on peut penser que les études de cas répétées et les recherches contextualisées peuvent *"produire du générique sur la pratique enseignante en général"* (Vinatier et Altet, 2008).

En fait, reste la question de qui fait la recherche pour la formation et pour produire quels savoirs. Selon Cochran-Smith et Lytle (1999), il existe trois conceptions du sens des apports de la recherche à la formation où le savoir et le producteur de ce savoir diffèrent:

1) Le savoir pour la pratique

Le savoir enseignant visé est un savoir savant, produit par la recherche dans les disciplines contributives des sciences de l'éducation; il constitue une base de connaissances codifiées spécifiques à l'enseignement qui comprend aussi les savoirs d'expérience; cette conception s'appuie sur l'idée que plus l'enseignant sait, maîtrise ces savoirs issus des sciences humaines et sociales, mieux il agit dans sa pratique professionnelle. Le changement relève donc d'abord de l'enseignant et des formateurs d'enseignants qui transfèrent ce savoir scientifique: soit il est "appliqué", soit il est utilisé comme grille de lecture de la pratique;

2) Le savoir incorporé dans la pratique

Le savoir agir (décisions et jugements) est premier par rapport au savoir formel issu de la recherche; il est construit par l'expérience et contextualisé et toute pratique professionnelle est une construction personnelle. Pour améliorer l'enseignement, les enseignants ont besoin d'occasions qui leur permettent de délibérer afin de rendre explicite et d'articuler le savoir tacite incorporé à l'expérience et à l'action empreinte de sagesse: le travail des formateurs de transfert ou de transposition, est essentiel.

3) Le savoir de la pratique

Le savoir résulte d'investigations sur l'enseignement, les élèves, l'apprentissage, la matière et sur les programmes enseignés mené à partir des pratiques; le savoir de la pratique est connecté au savoir relatif à l'éducation. Le savoir pertinent devient le savoir critique qui concerne les fins et les moyens de scolarisation; les enseignants sont des agents de changement qui participent activement à la production de savoirs. La pratique professionnelle des enseignants se construit dans la classe et est concerné par le contexte.

Le changement éducatif passe par la transformation des relations instituées entre les différents détenteurs d'enjeux impliqués dans l'entreprise éducative, entre les formateurs, les praticiens et les chercheurs: c'est à ce niveau que de nouveaux rapports restent à établir

Ainsi en Amérique du Nord, face à l'échec d'un courant technocratique, visant à former des enseignants de qualité (efficaces, performants) les chercheurs sur la formation d'enseignants ont envisagé avec intérêt l'idée de former des praticiens réflexifs. Mais cette incitation à l'analyse de sa pratique et à sa transformation en savoirs professionnels a du mal à se traduire en éléments de curriculum de niveau universitaire. Au Québec aussi, non seulement l'articulation savoirs d'expérience/savoirs théoriques a du mal à se réaliser, mais les étudiants peinent à adopter cette attitude réflexive at-

tendue, compte tenu de préoccupations rencontrés ailleurs: expérience professionnelle trop limitée, mise en avant des problèmes de gestion de classe, des savoirs pratiques, crainte de l'évaluation, capacités d'analyse insuffisantes, manque de confiance. Cette réflexivité s'exerce plus favorablement lors des échanges en dyade avec des enseignants associés (accompagnants), mais qui ne mobilisent que très peu de savoirs issus de la recherche. La refonte des programmes de formation, s'appuyant sur un nouveau référentiel de compétences, cherche à promouvoir, non seulement une réflexion sur les pratiques mais aussi une réflexion permettant l'intégration de connaissance et la construction de compétences (Hensler *et al.*, 2008).

En Suisse, à la Hep-Bejune, la pratique réflexive est proposée dans un dispositif pédagogique courant sur les trois années de formation. Les étudiants sont formés à une analyse du travail, travail réel plutôt que travail prescrit, et sont amenés à se poser des questions telles que "qu'est-ce que je mets en place?" "je me réfère à quel cadre théorique?". «*Chacun est d'avis que la compétence se produit dans l'action située, alors si on intervient sur la situation pour faire en sorte qu'elle soit favorable à la compétence, on produit du sens*» (Pasche-Gossin, 2006).

Pour P. Perrenoud, mettre en avant la pratique réflexive, implique de donner les moyens de cette réflexion. Les plans de formation doivent faire une plus grande part aux sciences de l'action – si elles sont explicatives et non prescriptives – et à toutes unités des sciences humaines et sociales, qui peuvent relever de la didactique et de la pédagogie, mais aussi de la psychologie, de l'ergonomie, etc. ou des théories du travail (compétences, organisation du travail, représentation du travail, élucidation de problèmes, etc.) (Perrenoud, 2004).

S.M. Putman montre, à partir d'une enquête auprès de futurs enseignants américains, que les préoccupations fortes liées à la gestion de la classe – et évoquées par tous les chercheurs travaillant sur les contenus de formation des enseignants –, doivent trouver une réponse dans l'organisation d'une alternance entre immersion dans le milieu professionnel et réflexion a priori et a posteriori. Il suggère de donner un minimum théorique, utilisant les recherches sur les pratiques enseignantes, en début de semestre, de manière à permettre cette réflexion dès la première période en situation (Putman, 2009).

V. Les dispositifs d'interface entre pratique et théorie: "L'analyse de la pratique", une démarche privilégiée d'articulation pratique-théorie-pratique

Pourtant certains dispositifs qui s'efforcent de former le stagiaire par l'action et la réflexion sur l'action ont donné des résultats en aidant à intégrer les savoirs théoriques à la pratique effective du stagiaire et mis en place des formes d'accompagnement favorisant la réflexivité: Ateliers de pratiques, Groupes d'Analyse, Groupes de référence, ces dispositifs sont à l'interface des expériences pratiques sur le terrain et des moments de regroupements en IUFM.

La démarche d'Analyse de pratiques n'est pas un simple moment d'échanges sur des pratiques; c'est un véritable dispositif de formation qui regroupe des stagiaires régulièrement dans des lieux, sur des temps institutionnalisés. C'est une démarche accompagnée par des formateurs qui aident à mener l'analyse de pratiques effectivement mises en œuvre grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui deviennent des "savoirs-outils" permettant de décrire, mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant. Le "savoir-analyser les pratiques et situations" (Altet, 1994, 1996, 2001), est une capacité qui se construit par l'analyse, et est développée à l'aide de ces concepts, savoirs outils issus de modèles théoriques, de travaux de recherche divers pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychanalytiques, ou issus de pratiques déjà formalisées. Ces concepts, référents théoriques, deviennent des savoirs-outils, aident à porter un autre regard sur une pratique ou une situation et permettent de la reconstruire autrement, d'en concevoir une autre, de la formaliser.

Ces savoirs-outils pour dire et lire la pratique recouvrent plusieurs dimensions (Idem, 1996):

- une dimension instrumentale: ils aident à formaliser, à rationaliser la pratique, l'expérience;
- une dimension heuristique: ils ouvrent des pistes de réflexion, aident à mettre en relation les variables de la situation analysée;
- une dimension de problématisation: ils aident à poser des problèmes, à les résoudre et à les construire;
- une dimension de changement: ils permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et situations.

Selon les concepts d'analyse utilisés, le groupe d'Analyse de pratiques

travaillera plus sur la fonction pédagogique et didactique de l'enseignant ou sur le volet personnel à l'aide d'une approche plus clinique.

Ces dispositifs sont variés mais ce qui les caractérise tous c'est qu'il s'agit d'analyser entre pairs des pratiques vécues, agies. La plupart des séances part de "traces de pratiques", d'une étude de cas, d'une pratique professionnelle réalisée et rapportée au groupe par un, des stagiaire(s) soit sous forme d'une étude de cas rédigée et distribuée aux autres membres, soit d'un récit narratif, soit d'une pratique enregistrée en bande-vidéo et visionnée, soit sous forme d'un enregistrement-audio diffusé. La pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation en mettant en relation les différents facteurs en jeu pour comprendre le sens de l'action menée. Le formateur n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à la compréhension des processus analysés, et la problématisation. Ses apports sont des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées, des pistes plurielles à creuser, ce ne sont ni des recettes, ni des conseils, ni un discours déclaratif univoque sur la pratique analysée. Le formateur adapte ses apports et ses stratégies en fonction des demandes des personnes; son rôle d'accompagnement est essentiel même si la parole des stagiaires dans l'analyse est dominante. Ces groupes sont des groupes d'apprentissage global du métier, de mise en place d'interrogations, d'hypothèses interprétatives, de construction de savoirs professionnels, des dispositifs centrés sur la personne du stagiaire et sur la réflexivité de chacun.

Il n'y a donc pas d'Analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique et sans formateur-accompagnateur ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse par la réflexion. C'est ce que Philippe Perrenoud (1995) a appelé "le paradoxe" de l'Analyse de pratiques: «c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques» mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour "reconstruire" sa compréhension de la situation et de l'action.

Ces dispositifs permettent de construire un autre rapport à la pratique et de développer par la réflexivité, la construction d'une attitude prudente, d'une problématisation, d'une "praxis".

Ces dispositifs d'alternance sont aussi ceux qui facilitent le dialogue et l'intégration entre différents types de savoirs. Mobilisés pour analyser une pratique, des savoirs théoriques vont servir à lire autrement une situation, à

la problématiser, à sortir d'opinions toutes faites, à faire preuve "*de moins de dogmatisme*", "*de plus de prudence*", à adopter un point de vue plus rationnel, à faire de nouvelles hypothèses de lecture, d'interprétation de la situation:

Florence, stagiaire (2000) déclare à la fin de séances d'Analyse de pratiques sur l'évaluation: «*Depuis que j'ai analysé mes propres pratiques d'évaluation, je suis plus prudente en matière d'évaluation; la notion d'évaluation formative m'a aidée à avoir une plus grande lisibilité de mes propres actes évaluatifs*».

Ainsi, l'enseignant-professionnel étant celui qui sait "cadre et recadre" les problèmes complexes qu'il affronte et qui est capable de s'adapter à des situations nouvelles, la formation doit partir des pratiques et les analyser au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel: il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action. En formation, l'enseignant va apprendre à reconstituer par l'analyse ce qu'il a fait, à dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs "pratiques et théoriques" et les savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants "à penser par eux-mêmes" à l'aide d'outils descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique ou en pédagogie ou issus de leur pratique et de sa formalisation et par la même à construire un autre rapport à la pratique, à engager l'enseignant dans une pratique réfléchie et évolutive.

Ainsi, la spécificité de ces dispositifs intégrateurs d'analyse de pratique peut être définie à partir de quelques contraintes caractéristiques:

- une démarche finalisée par la construction du métier;
- une démarche groupale (travail entre pairs);
- une démarche accompagnée par des formateurs experts et accompagnateurs;
- une démarche instrumentée par des savoirs, outils d'analyse d'origine diverse, issus des recherches ou de la formalisation des pratiques;
- un vrai lieu d'articulation pratique-théorie-pratique.

VI. Le rôle des formateurs: une condition de l'intégration entre savoirs

Qu'est ce qui se joue dans le rôle des formateurs qui facilite ou non le processus d'intégration entre les savoirs? Les formateurs jouent-ils un rôle médiateur dans ce processus?

On peut décrire la professionnalité du formateur d'enseignants comme comportant trois facettes (Altet, 1999, 2007):

- une expertise de la pratique enseignante;
- une expertise de formateur d'adultes à l'accompagnement;
- une compétence à l'analyse des pratiques et à la production de savoirs, à la recherche;
- dans un dispositif d'Analyse de pratiques, il s'agit de repenser le rôle du formateur comme médiateur;
- sa fonction est celle d'un référent professionnel qui aide le débutant à se construire une identité, à mettre à distance sa pratique, à discerner son fonctionnement, à percevoir ses ressources, à partager des expériences, à construire un espace de médiation;
- sa posture est celle d'un "tiers-passeur", d'un "go-between" qui accueille, écoute, fait faire d'empathie, de disponibilité, de respect, de sollicitude. La posture de quelqu'un qui accompagne, rassure, chemine "à côté" vers un but: la progression du stagiaire et dans un contrat d'engagement mutuel.

Un formateur-accompagnateur adopte une démarche de médiation, refuse de donner un seul modèle, qui aide à construire des normes en commun, parvient à la construction d'un langage commun, partagé, à un engagement dans la formation, un regard sur la progression des stagiaires qui lui sont confiés, instaure une relation de confiance, un contrat de formations.

C'est un formateur qui apprend à animer une analyse, à ne pas faire l'analyse à la place du groupe de stagiaires, à aider les stagiaires à élaborer eux-mêmes l'analyse, à trouver un bon équilibre entre ce qu'il apporte comme pistes d'interprétation et ce qu'il laisse se construire. Un formateur capable de passer de la question "comment j'interviens" à «quels outils d'analyse je propose pour amener le stagiaire en position de réflexivité, en situation active de construction de savoir».

Ainsi, dans l'analyse de pratiques, l'accompagnement est premier, l'expertise doit permettre de fournir des grilles de lecture et des hypothèses interprétatives plurielles; elle peut devenir un obstacle si elle cherche à imposer une interprétation unique.

Ce profil de formateur-accompagnateur concerne les différents formateurs d'enseignants quelque soit leur statut, qu'ils soient formateur d'IUFM, maître-formateur, enseignant-chercheur, c'est dans leur rôle de médiateurs qu'ils faciliteront le dialogue entre les savoirs issus de l'expérience et ceux issus de la recherche.

Souvent les stagiaires des IUFM reprochent aux formateurs IUFM de s'être éloignés du terrain, ce qui altère leur légitimité. Pour reprendre les propos de stagiaires du secondaire agrégés (enquête 2007), certains formateurs sont incompetents, manquent d'expérience (66% des opinions exprimées), mais sont pour autant bienveillants et à l'écoute (86%). Les stagiaires *«sont très critiques envers le cours magistral, la restitution de connaissances et toutes les autres méthodes d'enseignement dont la réussite de nos sociétaires manifeste toujours l'efficacité et la vertu»* (Lochmann, 2007). Ces critiques viennent en résonance aux commentaires déjà anciens du rapport Kaspi: *«Les meilleurs formateurs doivent être eux-mêmes au cœur des réalités d'enseignement car ils doivent donner des réponses aux problèmes, réfléchir sur la pratique tout en traitant des aspects théoriques»* (Kaspi, 1993).

La plupart des recherches récentes font état de la nécessité d'un accompagnement des stagiaires, pour les aider à devenir ces praticiens réflexifs tant valorisés. Pour H. Hensler et O. Dezutter, il s'agit d'un accompagnement réflexif qui permet un raisonnement pédagogique de la part du stagiaire ou du novice (Hensler *et al.*, 2008).

C'est aussi par un travail en équipes, des rencontres systématiques entre différentes catégories de formateurs, que les formateurs peuvent confronter leurs analyses, leurs points de vue, les argumenter, les justifier. Le dialogue régulier entre différentes catégories de formateurs permet aux stagiaires de ne plus se sentir partagés entre des analyses contradictoires non explicitées. C'est par des travaux de recherche collaboratifs menés en commun que les formateurs parviennent à créer une culture commune et à développer une base de connaissances professionnelles de l'enseignant. Ce sont les formateurs par les dispositifs qu'ils mettent en place, par leur posture d'accompagnement qui facilite l'intégration des savoirs dans l'action en aidant le stagiaire à construire un rapport actif à la formation, à la pratique, aux savoirs (Altet, 2008). Quant aux chercheurs, actuellement ils remettent en question le schéma applicationniste théorie-pratique: la pratique enseignante n'est pas un dérivé de savoirs enseignants mais a sa logique propre; ils confirment que pratique, expérience et savoirs sont dans une relation dialectique complexe d'articulation.

La "procéduralisation" des connaissances (Anderson, 1983) apparaît comme la question clef de toute formation professionnelle et le processus reste encore bien opaque. G. Cellier (1979) parle de "transformation pragmatique" pour décrire le processus de passage des savoirs à l'action. Il

s'agit d'opérationnaliser les savoirs, de les "compacter" dit Anderson dans des schèmes et des structures d'action: les savoirs théoriques acquis hors du champ de l'action ne contiennent pas en eux-mêmes ce qu'il faut savoir pour agir avec efficacité. Il s'agit d'une conversion de savoirs d'ordre théorique en modes opératoires adaptés à la diversité des situations pratiques rencontrées.

Avec le courant de conceptualisation dans l'action: c'est aussi un modèle de transposition pragmatique que propose G.Vergnaud. Empruntant à J. Piaget les concepts de schème et d'invariant opératoire, G.Vergnaud les réinterprète dans le cadre d'une théorie des situations. Dans la lignée de Piaget, Vergnaud rappelle qu'il y a deux formes de connaissance: une forme discursive, prédicative de la connaissance constituée de propositions, d'objets, d'énoncés et une forme opératoire de la connaissance formée de schèmes, des organisations invariantes de l'action adaptées à une classe de situations données. Avec l'analyse du travail en didactique professionnelle développée par P. Pastré l'articulation de la psychologie du travail et de la conceptualisation de G.Vergnaud semble intéressante pour comprendre les savoirs enseignants.

Analysant le travail d'opérateurs, P. Pastré a cherché à identifier «les concepts organisateurs (les invariants opératoires représentatifs d'une classe de situations) permettant d'organiser l'action efficace». Pour reconstituer le raisonnement de l'opérateur, il propose la notion "de concept pragmatique, organisateur de l'action". «Un concept pragmatique sert à faire un diagnostic de situation en vue de l'action efficace». Les savoirs enseignants ne seraient-ils pas de cette nature? Mais P. Pastré ajoute: «Il faut encore que les concepts pragmatiques soient l'objet d'une construction du sujet. On pourrait dire que ce qui est transmis est une représentation et que cette représentation ne devient concept que grâce à l'activité constructive du sujet». La transmission ne suffit pas. P. Pastré montre «qu'il y a une analyse de la situation avant l'analyse de l'activité et une analyse de la situation après l'analyse de l'activité»; pour comprendre le travail enseignant et les savoirs en jeu, leur «transposition pragmatique» décrite par P. Perrenoud (2001), cette double analyse semble aussi nécessaire.

Pour notre part (Altet, 2001), la métaphore de la transmutation nous paraît aussi pouvoir clarifier le processus de construction des savoirs enseignants. Cette métaphore cherche à rendre compte en chimie, du passage, du changement d'un élément chimique à un autre qui produit une mutation; dans l'alchimie théorie-pratique des savoirs enseignants, la réflexivité sur le travail menée avec l'aide du formateur-accompagnateur semble en

être le catalyseur. Les enseignants parlent «d'osmose des savoirs, les savoirs théoriques questionnent les conceptions préalables, l'analyse par les savoirs théoriques a un rôle d'explicitation et de réorganisation des schèmes d'action existants; cette confrontation entre savoirs différents semble produire de nouveaux savoirs du travail comme par mutation; cette métaphore a un intérêt heuristique».

VI. Une autre vision de la pratique enseignante comme mise en œuvre permanente et réfléchie de savoirs, procédés et compétences en actes d'un professionnel en situation

La pratique de l'enseignant se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle.

L'enseignement – “métier impossible” selon Freud – est une réalité professionnelle souvent décrite à partir des difficultés, “du malaise” des enseignants ou au travers de discours pédagogiques normatifs qui veulent faire évoluer les pratiques. Nos recherches en éducation ont essayé ces dernières décennies, de décrire, de caractériser et de comprendre la mise en œuvre de l'activité enseignante au travail afin de tenter d'expliquer le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage en jeu. L'enseignement y est alors abordé comme une activité professionnelle complexe qui consiste à remplir des tâches spécifiques visant l'apprentissage et la socialisation des élèves, dans une institution avec ses prescriptions, ses contraintes, au travers de situations pédagogiques et didactiques incertaines ayant des finalités multiples voire contradictoires.

Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser en essayant de construire un équilibre qui prenne en compte les contraintes du système éducatif ou de la classe, tout en respectant la liberté pédagogique de l'enseignant et sa responsabilité personnelle. La pratique enseignante peut être analysée comme une action intentionnelle exercée sur autrui, “relayée” à travers les activités et apprentissages des élèves. Il en résulte que la caractéristique principale du métier d'enseignant, quelque soit le niveau d'enseignement, est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent. Enseigner, c'est d'abord prendre des décisions en situation, “résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter”, “agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude” (Perrenoud, 2001).

Comment former à un métier si complexe si ce n'est par l'action et la réflexion sur l'action.

La choix d'une approche multidimensionnelle systémique de la pratique enseignante actée par nos travaux (CREN, OPEN) amène à reconsidérer une série de distinctions entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et de l'autre, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, ou encore, les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux initialement distincts, longtemps présentés comme antagonistes apparaissent comme complémentaires à partir du repérage de l'enchéassement dans l'action, du didactique et du pédagogique et de l'identification de registres de fonctionnement.

Le repérage de l'ensemble des dimensions que recouvre la notion de "pratique" et de leur articulation dans l'action permet de comprendre les conditions de fonctionnement qui président à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage en situation et de repérer les compétences en actes de l'enseignant.

Or, lorsque les chercheurs parlent des compétences professionnelles des enseignants, un accord se dégage pour les définir comme un «ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes» (Le Boterf, Paquay, Perrenoud, Rey), comme l'idée d'un "savoir-agir" au sens de "savoir faire usage de" "fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources" (MEQ, 2001), relié à des situations complexes, visant à une adaptabilité dans un répertoire de situations, rendant plus signifiants les apprentissages réalisés.

Ainsi, la compétence, qu'il s'agisse de celle de l'enseignant ou celle à construire chez l'élève, est conçue comme un rapport actif entre savoirs et agir, comme un savoir-agir, une capacité à faire un usage pertinent de ses savoirs et des autres ressources personnelles et sociales, d'où le rôle clef des situations qui donnent un sens aux savoirs, d'où l'importance des contextes dans lesquels l'usage des savoirs est pertinent. Les compétences ne sont donc ni transmises, ni acquises, mais bien construites "dans" et "par" l'activité en situation professionnelle, contextualisées. Elles se développent donc lors d'un processus de construction en situation, en contexte d'action, et renvoient à une capacité à mettre en œuvre les ressources mobilisées, activées, repérables par des savoir-faire opérationnels autour d'un problème, correspondant à un savoir-agir reconnu par les pairs. L'analyse des pratiques

permet donc d'identifier ces compétences à l'œuvre *en situation*, c'est-à-dire dépendantes de différentes strates contextuelles (micro, méso et macro) et de différents micro-événements inscrits dans le déroulement des interactions, ce qui nous conduit à les qualifier de compétences "en actes".

L'enjeu des travaux sur la pratique est de faire que la pratique elle-même et l'intelligibilité que l'enseignant en a, deviennent un moyen continu de formation, que la réflexion sur la pratique et le métier entre dans la définition même du métier

Conclusion

Nous avons essayé de montrer que le métier d'enseignant s'apprend par l'articulation pratique-théorie-pratique; les conceptions et modalités actuelles de formation, l'approche d'un métier de professionnel, et la nécessaire alternance entre acquisition de savoirs d'expérience et acquisition de savoirs pédagogiques, se fondent sur la professionnalisation de la formation.

Pour être enseignant du secondaire ou du primaire, il ne s'agit pas seulement d'acquérir des compétences d'ordre disciplinaire, en considérant que les compétences personnelles feront le reste, pour donner du sens à cette démarche de transmission. Il ne s'agit pas non plus de considérer que le métier d'enseignant s'apprend sur le tas, avec l'aide, si nécessaire des collègues expérimentés, par le compagnonnage.

Être enseignant, c'est bien être passeur de savoirs, mais c'est surtout être un médiateur du savoir et de la relation; c'est sans doute faire la preuve des dix, douze ou quinze compétences spécifiques du métier mentionnées dans les référentiels officiels français, québécois, anglais ou belges. Mais c'est aussi être capable de réfléchir sur sa pratique, savoir se remettre en cause, savoir remettre en cause son savoir-faire, ses savoirs disciplinaires et ses convictions culturelles. Cette démarche n'est en rien intuitive et c'est sans doute en se construisant un répertoire des pratiques en s'imprégnant des expériences passées, finalisées par des réflexions théoriques ou mises en œuvre par les formateurs de terrain, qu'il est possible de construire cette professionnalité enseignante.

C'est bien l'alternance entre stages en responsabilité et apprentissages didactiques et pédagogiques en centre de formation et les dispositifs d'interface accompagnés par des enseignants universitaires et des formateurs

issus “du terrain” qui sont les conditions incontournables à l’articulation de tous les savoirs théoriques et pratiques et qui construisent un nouveau lien entre pratique et théorie. Comme nous l’avons montré (Altet, 2007), il est nécessaire d’avoir des grilles de lecture pour repérer les enjeux de l’acte d’enseigner, pour exercer un métier d’expert, être capable d’articuler actions, décisions et enjeux, mais aussi de prendre part à l’institution pour assurer ses missions éducatives de “professionnel acteur social”.

Présentation de l’Auteur: M. Altet est professeure des Universités en Sciences de l’éducation, responsable d’un axe du CREN et du Réseau OPEN; elle a été directrice des IUFM des Pays de la Loire jusqu’en 2007. Elle s’est occupée, pendant plusieurs années, de la formation des enseignants et elle a théorisé le dispositif de l’Analyse de Pratique qui a été appliqué chez les IUFM français. Sa dernière publication est *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (2009), une exemplification d’analyse plurielle.

Bibliographie

- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, P.U.F.
- (2001), «L’analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante?», *Revue Recherche et formation*, 35, Paris, INRP.
- (2002), «L’analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche», *Revue Française de Pédagogie*, 138, Paris, INRP.
- (2004), *Formateurs d’enseignants: quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck.
- (2009), «Enjeux et pratiques d’un curriculum de formation universitaire des enseignants», in Conférence des directeurs d’IUFM (CDIUFM), *Qu’est-ce qu’une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Paris, 2-4 mai 2007, en ligne: <<http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique1920>>.
- (2009), «Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM: Avancées et questions vives», in *Recherche/formation des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 19-32.
- BANCEL, D. (1989), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, Ministère de l’éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1-19.
- BRAU-ANTONY, S., JOURDAIN, C. (2008), «Évaluer un programme de formation initiale des enseignants», in G. BAILLAT, J.-M. DE KETELE, L. PAQUAY, C. THÉLOT (dir.), *Évaluer pour former. Quelles démarches? Quels outils?*, Bruxelles, De Boeck, 191-206.
- BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004), «A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages», *Revue Française de pédagogie*, 148, 75-87.

- CLANET, J. (dir.) (2009), *Recherche/formation des enseignants? Quelles articulations?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 184.
- DE PAOR, C. (2009), «Formation des enseignants en Irlande: Expériences du cadre universitaire», in IUFM Nord Pas de Calais, *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? Enjeux et pratiques, Viileneuve d'Ascq, 2-4 mai 2007*, Viileneuve dcq, IUFM Nord Pas de Calais, 99-108, en ligne: <http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/99-108_DEPAOR_Tome1.pdf>.
- ETIENNE, R., ALTET, M., LESSARD, C. et al. (dir.) (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*, Bruxelles, De Boeck.
- HENSLER, H., DEZUTTER, O. (2008), «La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples: Dans quelles conditions?», in P. PERRENOUD, M. ALTET, C. LESSARD, L. PAQUAY (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck, 107-123.
- KASPI, A. (1993), *Rapport sur les instituts universitaires de formation des maitres adressé à M. le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche et à M. le ministre de l'éducation nationale*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1-7, en ligne: <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/934114500/0000.pdf>>.
- LAURSEN P.F. (2007), «Student teacher's conceptions of theory and practice in teacher education», in International Study Association on Teachers and Teaching, *ISATT conference, Saint Catherines, Canada, 5-7 juillet 2007*, Reading: ISATT, 1-11, en ligne: <http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Laursen_StudentTeachersConceptionsofTheoryandpractice.pdf>.
- LOCHMANN, B. (2007), *Les agrégés stagiaires à l'IUFM: Résultats et analyse de l'enquête effectuée auprès de nos sociétaires, agrégés stagiaires en 2006-2007*, Paris: Société des agrégés de l'Université, en ligne: <http://www.societedesagreges.net/etudes/Rapport_IUFM.pdf>.
- NILSSON, P. (2009), «From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching», *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, n. 3, août, 239-258, en ligne: <<http://dx.doi.org/10.1080/02619760802553048>>.
- PASCHE GOSSIN, F. (2006), «La réflexion sur les pratiques professionnelles: Un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance?», *Actes de la recherche*, n. 5, mai, 56-66, en ligne: <http://www.hep-bejune.ch/institution/publications/fiches/resp5/actes/DC_ActesRecherche_5_V1.0.pdf/attachment_download/file>.
- PERRENOUD, P. (2001), *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- (2004), «Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation», *Éducation permanente*, n. 160, septembre, 35-60.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck.

- PUTMAN, M.S. (2009), «Grappling with classroom management: The orientations of preservice teachers and impact of student teaching», *Teacher educator*, vol. 44, n. 4, septembre-novembre, 232-247.
- RAYOU, P., RIA, L. (2009), «Former les nouveaux enseignants: Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels», *Éducation et sociétés*, vol. 1, n. 23, 79-90.
- RIA, L., LEBLANC, S., SERRES, G., DURAND, M. (2006), «Recherche et formation en "analyse de pratiques": Un exemple d'articulation», *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- SCHÖN, D.A. (1994), *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal (Québec), Les Éditions logiques, 418.
- VINATIER, I., ALTET, M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 192.