



HAL
open science

Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices

Laurent Dastugue, Sebastien Chalies

► To cite this version:

Laurent Dastugue, Sebastien Chalies. Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Alternance intégrative et formation des enseignants, Presses Universitaires de Bordeaux, 2019. hal-03832753

HAL Id: hal-03832753

<https://hal.science/hal-03832753>

Submitted on 27 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices

Laurent Dastugue & Sébastien Chaliès

Plusieurs études sur la question de l'alternance soulignent la nécessité pour les centres de formation¹ des enseignants novices (EN) de mettre en place une alternance visant un décloisonnement des savoirs « *théoriques* » et des savoirs « *pratiques* » (Pentecouteau, 2012). Pour y parvenir, la préoccupation de faire vivre une alternance dite « *intégrative* » (Bucheton, 2009), par la création, notamment, de liens plus étroits entre les différents temps et lieux de formation (à l'université et en établissement scolaire), est la plus significative. Toutefois, des interrogations subsistent quant aux choix des dispositifs de formation à mettre en place pour étayer ce type d'alternance intégrative source de développement professionnel pour les EN.

Une lecture approfondie de la littérature internationale du domaine laisse apparaître une réelle volonté de mise en place de ce type d'alternance au sein des programmes de formation des EN. Toutefois, bon nombre de travaux relèvent que cette alternance reste souvent « *formelle* » (Darling-Hammond, 2006) et que ses retombées restent faibles en termes de professionnalisation (Escalié, 2012). Les raisons avancées face à ce constat sont multiples. Certaines, relevées de façon récurrente par de nombreux travaux, apparaissent toutefois comme tout particulièrement significatives (pour une synthèse : Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009). C'est le cas, par exemple, du constat selon lequel les EN se retrouvent souvent seuls responsables de l'articulation des différents temps et espaces de formation dispensés. Dans bon nombre de programmes de formation, il est en effet de leur responsabilité de tisser du lien entre ce qu'ils reçoivent en formation à l'université et ce qu'ils vivent en amont ou vivront ensuite en établissements scolaires (Korthagen, Loughran & Russel, 2006). Les EN ont alors, pour ainsi dire, la lourde responsabilité de « *mettre en musique* » l'alternance intégrative à partir d'une alternance formelle (Darling-Hammond, 2006). Parallèlement, les formateurs « *invitent* » les EN à établir des liens entre les différents lieux et temps de formation. Pour autant, ils ne sont pas en mesure de mettre en œuvre les conditions nécessaires à cette réalisation. Lorsqu'ils contextualisent leurs apports théoriques, c'est

¹ Par soucis d'accessibilité et d'homogénéisation des concepts utilisés, nous assimilerons le terme « université » pour désigner ces centres de formation relevant pour certains pays de centres spécifiques pour d'autres d'universités.

rarement compte tenu de problématiques extraites de la pratique professionnelle de terrain à laquelle, pour beaucoup, ils ne sont plus confrontés (Escalié & Chaliès, 2008). Ils le réalisent au sein d'exercices universitaires plus ou moins formalisés comme, par exemple, au sein du travail d'initiation à la recherche. Pour autant, les formateurs n'ont aucune certitude quant aux retombées de ce type d'apports sur la professionnalisation des EN. Au final, il existe toujours une « *discontinuité* » entre les temps de formation réalisés à l'université et les temps de pratique professionnelle menés en classe (Borko & Mayfield, 1995). Les savoirs mobilisés lors de chacun de ces temps sont de nature différente, fragmentée (Hahn, 2007) et toujours située à un contexte universitaire ou professionnel en particulier (Bertone *et al.*, 2006). Finalement, on assiste à un double « *mouvement* » de formation (Smith & Lev Ari, 2005) : Une formation principalement réalisée lors du temps de travail en établissement scolaire, ou, à l'inverse une formation essentiellement pensée et structurée à l'université.

C'est dans le cadre de cette problématique que ce chapitre se situe. Il est organisé en deux parties de nature différente. En prenant appui sur les travaux de la littérature, la première partie s'attache à donner suite au constat posé en amont relatif à la difficulté de mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les programmes de formation des EN. Elle cherche, en ce sens, à présenter les dispositifs exploités pour essayer de surmonter cette difficulté. La seconde partie se veut dépasser le seul compte rendu de travaux existants. Elle se fixe plus précisément comme ambition première de proposer de nouvelles modalités d'agencement de l'alternance intégrative. Pour ce faire elle s'appuie sur le cadre théorique singulier de l'anthropologie culturaliste (pour plus de détails : Chaliès & Bertone, 2016).

1. Les dispositifs de formation envisagés pour faire face aux difficultés de mise en œuvre d'une alternance intégrative

Afin de créer les conditions d'une alternance réellement intégrative, des propositions sont faites sur la base des résultats empiriques empruntés à des travaux scientifiques du domaine. Bien qu'elles soient de natures différentes, ces propositions nécessitent de penser et mettre en œuvre une « *nouvelle forme d'apprentissage professionnel* » afin d'étayer avec continuité le développement professionnel des EN (Mullen, 2000). Plus précisément, ces propositions s'inscrivent dans un modèle alternatif de formation au sein duquel « *le partenariat école-université* » se voit redéfini (Haymore Sandholtz, 2002) selon deux directions. Certaines propositions déplacent, pour ainsi dire, le « *centre de gravité* » (Zeichner, 2006) de la formation des EN de l'université vers les établissements scolaires.

C'est le cas, par exemple, de certains dispositifs de visite en établissement scolaire invitant la constitution de collectifs de formation (Serres & Moussay, 2014) comprenant différentes catégories de formateurs à travailler ensemble auprès des EN (Yendol-Silva & Dana, 2004). Certaines propositions déplacent, au contraire, le centre de gravité de la formation vers l'université. L'enjeu est alors de placer la professionnalisation au centre des apports universitaires dès la formation initiale en rapatriant plus ou moins artificiellement le travail de l'enseignant depuis la salle de classe jusqu'à l'université (Badiee & Kaufman, 2014).

1.1. Le déplacement du « centre de gravité » de la formation des EN vers les établissements scolaires

Pour répondre aux difficultés posées par l'alternance intégrative, certains dispositifs sont pensés pour déplacer le « centre de gravité » de la formation depuis l'université vers les établissements scolaires. L'enjeu est alors de constituer des « *espaces hybrides* » de formation (Zeichner, 2010) au sein desquels la continuité des expériences vécues par les EN est étayée par un effort de rapprochement par les formateurs des contenus universitaires de formation avec les expériences pratiques vécues en classe (Cope & Stephen, 2001 ; Darling-Hammond, 2006). Pour y parvenir, la voie empruntée est celle d'une mise en œuvre d'un travail plus collaboratif entre les formateurs universitaires et les formateurs des établissements scolaires. Par exemple, à la rentrée 2013 en France, les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) ont mis en place une nouvelle mesure pour appuyer la professionnalisation des EN. La volonté institutionnelle a été de permettre à ces derniers de bénéficier d'un accompagnement singulier sous la forme d'un « *tutorat mixte* » lors des stages en établissement scolaire. Plus exactement, chaque EN s'est vu « *désigner un tuteur ... au sein de l'établissement... et dans le cadre d'un tutorat mixte (...)* Un tuteur est désigné par l'ESPE »² pour assurer son accompagnement professionnel. Dit autrement, parmi les moyens déployés pour renforcer la continuité des expériences de formation, l'accompagnement plus resserré et dans le même temps collaboratif entre les formateurs universitaires et les formateurs des établissements scolaires a donc été adopté. Ce type de dispositif semble d'autant plus intéressant que ses conséquences positives sur la formation des EN ont été relevées par certains travaux. Ces derniers ont effet pu mettre en évidence que l'institution d'un collectif de formateurs renforçait les relations entre l'université et les établissements

² Ministère de l'Education nationale (2014). *Modalités d'organisation de l'année de stage pour les lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*, circulaire n° 2014-080 du 17/06/2014.

scolaires et les rendait plus fonctionnelles (Miller, McDiarmid & Luttrell-Montes, 2006). D'autres travaux ont aussi mis en évidence que ce type d'aménagement permettait aux EN de connecter plus facilement les connaissances acquises à l'université et les expériences vécues sur le terrain professionnel (Coffey, 2010). Parallèlement, des études sont encore réservées face aux difficultés de mise en œuvre de ce type d'aménagements de la formation et de leurs retombées sur la pratique effective de classe des EN (Escalié, 2012). Par exemple, les responsabilités et rôles des formateurs universitaires et de l'établissement scolaire restent bien souvent mal définis (Scribner, Bartolonew & Haymore Sandholtz, 2009). De la même manière, la formalisation des contenus de formation apparaît encore trop souvent pensée par l'université en charge du plan de formation alors même que les prises de décision devraient être conjointes et partagées (Kochan & Kunkel, 1998; Teitel, 1998). Pour répondre à ces limites, d'autres dispositifs de formation ont été créés pour essayer de « *rapatrier* » le travail à l'université. L'intention première est alors de permettre la professionnalisation des EN par la réalisation du travail dans des « *espaces protégés* » (Girod & Girod, 2008) proposés au sein même des temps de formation menés à l'université (Hixon & So, 2009).

1.2. Placer la professionnalisation au centre des apports universitaires en rapatriant artificiellement le travail enseignant

Contrairement aux dispositifs présentés en amont, d'autres ont été construits afin de déplacer le « *centre de gravité* » de la formation depuis les établissements scolaires vers l'université. Ils peuvent être classés selon deux grandes catégories. D'un côté, certains dispositifs misent pour ainsi dire sur l'exploitation des outils numériques, essentiellement la vidéo (pour une synthèse : Gaudin & Chaliès, 2015), pour accentuer la contextualisation professionnelle des apports universitaires (Bradley & Kendall, 2014). Comme le soulignent par exemple Roche & Gal-Petitfaux (2012), le fait pour des EN de visionner des vidéos facilite « *leur immersion sensorielle* » et leur permet de « *s'inscrire dans une situation réelle de vie de classe avec sa matérialité physique, spatiale, sonore, et avec ses dimensions sociales de communication* » (p.106). Plus largement, on peut considérer avec certains auteurs que ce type de dispositifs de formation permet essentiellement de faire vivre aux EN en formation des situations d'enseignement fictionnelles (Durand, 2008) au cœur desquelles ils peuvent s'exercer à réaliser le travail d'enseignant tout en restant épargnés par la complexité de la classe (Ria, Serres & Leblanc, 2010). Le caractère heuristique de l'exploitation de la vidéo est d'ailleurs confirmé, s'il en était nécessaire, par la multiplication de ses usages et sa

complexification progressive (Flandin & Ria, 2014 ; Flandin, 2015a ; Flandin, 2015b ; Flandin, Leblanc & Muller, 2015). En réserve, on notera toutefois que les retombées de ces dispositifs sur la professionnalisation des EN restent encore mal identifiées. Par exemple, certains auteurs soulignent que les EN ont tendance à puiser dans les vidéos qui leur sont présentées des façons de « *faire* » qu'ils reproduisent ensuite en classe sans être forcément capables de les justifier ou de les aménager en fonction des circonstances (Gaudin, 2012).

D'un autre côté, certains dispositifs de formation misent sur l'exploitation des situations de réalité virtuelle pour former les EN. Précisément, ces situations usent des environnements virtuels en 3D permettant aux EN d'être plongés dans la complexité de « *salles de classe virtuelles* » (Moreno, Abercrombie & Hushman, 2009). Des dispositifs de ce type tels que « *Simschool* » (McPherson et al., 2011) ou « *TeachLive* » (Dieker et al., 2008) permettent en effet une réalisation simulée du travail d'enseignant dans la salle de classe. L'intérêt majeur de ce type de dispositifs est qu'ils offrent la possibilité aux EN d'expérimenter, en toute sécurité et en présence des formateurs, certaines activités professionnelles au sein de la salle de classe virtuelle, c'est-à-dire au sein d'un environnement proche de celui qu'ils rencontreront au sein de leur établissement scolaire (Dieker et al., 2014). Pour autant, certains auteurs mettent en avant que, malgré les efforts technologiques entrepris pour placer les EN au plus près de la réalité de la classe, le réalisme des simulations proposées reste modeste (Badiée & Kaufman, 2014 ; Black, Noltemeyer, Davis Schwartz, 2016). Finalement, les dispositifs de formation employés à l'université peinent encore de nos jours à être totalement professionnalisants.

2. Un regard « *prospectif* » sur l'alternance intégrative : professionnaliser les EN à partir de théories centrées sur l'activité

Sur la base des réserves précédemment évoquées, de nouvelles initiatives sont prises en matière de recherche pour essayer d'analyser l'activité effective et complexe des enseignants en classe afin ensuite de mieux formaliser les dispositifs de formation proposés aux EN. Dans le paysage francophone, les travaux menés dans le cadre de la vidéo-formation sont à ce titre exemplaires. On peut par exemple citer les travaux menés à partir d'une anthropologie dite cognitive mobilisant la théorie sémiologique du cours d'action développée par J. Theureau (2004 ; 2006) (Flandin & Ria, 2014) ou d'autres travaux s'efforçant d'enrichir cette théorie à partir de concepts empruntés à d'autres courants théoriques comme l'ergonomie (Lussi Borer & Muller, 2014a ; Lussi Borer & Muller, 2014b), la philosophie pragmatique (Lussi Borer & Ria, 2015 ; Lussi Borer, Ria, Durand & Muller, 2014), ou « *technique* » propre à Simondon

(2008) (Leblanc, 2014). C'est aussi le cas de travaux (Ciavaldini-Cartaut, 2016 ; Moussay, 2013) menés à partir d'une approche historico-culturelle (Vygotski, 1997) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008). D'autres travaux ont été réalisés à partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2016 ; Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013). La singularité de ce cadre théorique est de permettre le développement de dispositifs de formation conceptualisant tout à la fois l'activité des EN mais aussi des formateurs en charge de la formation. Il présente à ce titre un intérêt heuristique dans la formalisation de dispositifs innovants s'efforçant de faire vivre le principe de l'alternance intégrative.

2.1. Se saisir des soubassements de l'activité d'enseignement à partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste

Dans le cadre de l'anthropologie culturaliste, réaliser son travail, tel que le font les EN en classe, revient à déployer *in situ* des capacités. Ces capacités peuvent être assimilées à la maîtrise pratique de certaines techniques ou de savoir-faire qui se déploient avec une durée déterminée dans la pratique (Chauviré, 2004). Elles peuvent revêtir des formes différentes plus ou moins enchevêtrées, intellectuelles et/ou motrices, telles que par exemple dans le cadre de l'enseignement : répondre à la question d'un élève, accompagner la réalisation d'un exercice ou encore observer l'activité des élèves au travail, etc. Ces capacités sont théoriquement qualifiées de « *normatives* » (Wittgenstein, 2004) car elles impliquent une référence (en terme d'(in)adéquation) de ce qui est produit par le travailleur à un attendu accepté par la communauté professionnelle considérée. Elles sont, par ailleurs, « *normatives* » car elles découlent d'un apprentissage préalable de règles. Ces règles ne sont rien d'autre que des expériences qui « *règlent* » l'activité en servant de « *mètre étalon* » (Wittgenstein, 2004) au travailleur pour signifier, juger, agir et/ou réagir en situation. Autrement dit, chaque capacité normative apprise permet ensuite au travailleur de construire des attentes et préférences nouvelles dans la perception de ses activités mais aussi de juger chaque situation en cours afin d'agir correctement, c'est-à-dire conformément à la règle (Wittgenstein, 2004). L'apprentissage de chaque règle alimente au fur et à mesure une « *grammaire* » (Wittgenstein, 1996) qui permet progressivement au travailleur d'attribuer de nouvelles significations à ce qu'il vit lorsqu'il travaille (Chauviré, 2004) et de s'y adapter. En s'appuyant sur cette grammaire, il peut ainsi remarquer ce qui devient remarquable, le juger comme adéquat ou

non adéquat au regard du « *mètre étalon* » préalablement appris et finalement agir en conséquence.

A ce stade de développement, il convient de souligner que l'accès à cette grammaire n'est pas à tout instant et en toutes circonstances conscientisé par le travailleur. Lorsqu'il est en activité, par exemple d'enseignement en classe pour les EN, ce dernier s'engage en effet dans un double registre de réflexivité par rapport aux règles. A certains moments, il est engagé dans un régime de réflexivité où il réalise des actions qui sont « *gouvernées par les règles* » (Ogien, 2007). Ce faisant, il signifie les faits et occurrences de la classe de façon immédiate et préreflexive (Legrand, 2005). Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « *l'inhérence* », ou de l'immanence des règles à l'action et à la signification (Chaliès & Bertone, 2015). A d'autres moments, il est engagé dans un régime de réflexivité qui lui permet de se représenter et de rendre compte des raisons de ses actions et donc des règles qu'il suit lorsqu'il agit (Wittgenstein, 1992). Ce faisant il signifie les faits et occurrences de la situation de travail de façon consciente et narrative. Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « *l'appréhension de l'inhérence* ». La correspondance entre les énoncés des règles de l'action et la réalisation des actions réglées est effective lorsque les travailleurs ont appris en formation, non seulement à « *suivre des règles* » (Ogien, 2007), mais aussi à produire les actions considérées comme conformes aux règles c'est-à-dire satisfaisant la communauté professionnelle de référence. Finalement, on peut donc souligner que les capacités normatives impliquent l'existence d'apprentissages formels de règles conscientes et dicibles préalablement travaillées en formation mais aussi l'existence d'apprentissages moins formels implicitement faits par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements avec la pratique des autres acteurs au cours de participation aux pratiques professionnelles.

2.2. Formaliser l'activité de formation à partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste

2.2.1. Enseigner des règles à l'université pour permettre aux EN de signifier leur vécu et agir différemment en classe

L'engagement des EN dans leur activité d'enseignement en classe suppose un apprentissage préalable de règles (Williams, 2002) qui, suivies, leur permettront de déployer des capacités pratiques. Théoriquement, cet apprentissage est introduit par une activité dite d'« *enseignement ostensif* » (Wittgenstein, 2004) par laquelle les formateurs fondent la

signification de faits et pratiques professionnelles considérées comme exemplaires au sein de la communauté professionnelle enseignante. Lors de l'activité d'enseignement, les formateurs dressent pour chacune des règles un « *lien de signification* » (Bertone, Chaliès & Clot, 2009) entre, (i) une expérience langagière visant à la nommer, (ii) un exemple exemplaire décrit et/ou donné à observer en correspondance et (iii) des résultats décrits et/ou donnés à observer obtenus dans le cas d'un suivi conforme de la règle considérée. Ainsi par exemple, les formateurs peuvent enseigner aux EN dont ils ont la responsabilité ce qu'est « *Accompagner les élèves en situation d'apprentissage* ». Pour ce faire, ils nomment cette règle et lui associe en le commentant verbalement un extrait vidéo de pratique professionnelle jugée comme exemplaire et contenant un enseignant qui « (a) *Organise en pratique la situation préalablement présentée, (b) Aide à l'engagement des élèves dans la situation, (c) Aide à l'apprentissage des élèves et (d) Les soutient émotionnellement dans leur apprentissage* ». Enfin, il précise verbalement aux EN que, suivie de façon conforme, cette règle doit permettre d'obtenir « *une réussite de la majorité des élèves* »³.

C'est, au final, l'ensemble des règles enseignées par les formateurs qui institue pour ainsi dire un étalonnage, ou une grammaire, de la signification que les EN attribuent à leur vécu professionnel. Cet étalonnage, opéré sur la base d'échantillons d'expériences exemplaires ostensiblement décrits et/ou montrés et/ou donnés à vivre, permet *in fine* potentiellement aux EN de signifier leur vécu professionnel en situation de classe et de s'y adapter de façon plus ou moins adéquate.

2.2.2. Aménager et accompagner les situations de premiers suivis par les EN des règles préalablement enseignées

Une autre activité de formation tient du postulat selon lequel l'apprentissage des règles, initialement objet d'un enseignement ostensif, fait ensuite l'objet de « *premiers suivis* » (Berducci, 2004) par les EN en situation de formation et/ou de classe. Les formateurs ne

³ Cette règle est extraite d'un travail mené par un collectif de formateurs regroupant des formateurs de terrain et de l'université. Ce travail s'est appuyé sur les propositions conceptuelles et de méthode de la clinique de l'activité (Clot, 1999) pour formaliser les règles de métier constitutives du « genre professionnel », objet partagé de la formation avec les EN. Pour plus de renseignements sur ce point se référer aux productions « professionnelles » suivantes : (i) Chaliès, S., Raymond, J. (2008). Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier. *Revue EP.S.*, 330, 53-58 ; (ii) Recoules, N., Chaliès, S. (2011). Apprendre à faire apprendre. *Revue EP.S.*, 349, 34-37 ; (iii) Recoules, N., Escalié, G., Gaudin, C., Chaliès, S. (2012). Apprendre à faire apprendre: illustrations d'une démarche. *Revue EP.S.*, 353, 3-7 ; (iv) Gaudin, C., Perrot, F., Chaliès, S., Escalié, G., Raymond, J. (2014). La visite de stage : de l'observation au conseil à partir des règles de métier. *Revue EP.S.*, 353, 38-41.

peuvent, en effet, se suffire d'une activité d'enseignement des règles. Ils doivent ensuite théoriquement s'engager dans une nouvelle activité de formation dite « *d'accompagnement des premiers suivis* » des règles par les EN (Chaliès, 2012). L'activité des formateurs est alors double. Ils cherchent, tout d'abord, à aménager le contexte des situations de formation ou de classe proposées aux EN afin qu'ils puissent suivre les règles préalablement enseignées, c'est-à-dire à se retrouver dans des circonstances leur permettant de « *voir comme* » (Pastorini, 2010), par exemple en situation d'analyse de pratiques visionnées, mais aussi et surtout d'« *agir-comme* » (Pastorini, 2010) cela leur a été antérieurement enseigné lorsqu'ils sont en classe. Les formateurs cherchent plus précisément à faire en sorte que les premiers suivis des règles par les EN aboutissent aux résultats attendus initialement enseignés. Théoriquement, ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces résultats que les EN pourront alors rattacher une intention professionnelle concrète à la règle enseignée (Cash, 2009). C'est donc en suivant correctement les règles préalablement enseignées et constatant en classe les résultats qui leur sont usuellement associés, que les EN finaliseront leurs apprentissages et pourront alors se développer professionnellement (Nelson, 2008).

L'activité des formateurs consiste, d'autre part, à s'engager dans une activité d'accompagnement et de « *contrôle* » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des règles par les EN au regard des attentes de la communauté. Si les premiers suivis des EN laissent présager aux formateurs des mésinterprétations ou des incompréhensions, alors ils entrent dans une activité de formation singulière dite d'« *explication ostensive* » (Wittgenstein, 2004). C'est à cette occasion que, interpellés par les formateurs, les EN commencent à les interroger ou, inversement, que ces derniers les reprennent à propos de leurs suivis des règles enseignées. Pour mener à bien cette activité d'explication ostensive, les formateurs multiplient théoriquement, sous forme de nouveaux exemples montrés et/ou décrits et/ou donnés à vivre, les échantillons d'expériences associées aux règles préalablement enseignées. Ainsi corrigés, les EN peuvent se réengager dans les situations de premiers suivis des règles et parvenir à les suivre seuls et de façon acceptable (au sens de correct ou conforme aux attentes et intentions visées). L'activité d'explication ostensive permet donc aux formateurs de se mettre d'accord avec les EN à propos des usages des règles enseignées dans des circonstances précises (De Lara, 2005).

2.2.3. Accompagner l'interprétation par les EN des règles préalablement apprises

Théoriquement, suite à l'apprentissage des règles par les EN, les formateurs s'engagent dans une activité singulière visant le développement professionnel de ces derniers. La nécessité de cette nouvelle activité de formation tient du postulat théorique selon lequel le suivi par les EN dans certaines situations (de travail et/ou de formation) des règles préalablement apprises en formation renvoie à leur « *usage extensif* » (Chaliès & Bertone, 2008) et engage leur activité d'« *interprétation* » (Chauviré, 2004), c'est-à-dire leur activité de « *substitution d'une expression de la règle à une autre* » (Wittgenstein, 2004, §201). L'extension du lien de signification, autrement dit son développement, est rendue possible grâce à l'identification par les EN d'un « *air de famille* » (Wittgenstein, 2004) entre les circonstances occurrentes et celles apprises en situation de formation qui fonctionnent alors comme de véritables « *mètres étalons* » (Bertone *et al.*, 2009). Le lien de signification appris peut, en ce sens, être envisagé comme le mètre étalon par lequel les EN ordonnent un réseau de ressemblances pour interpréter toute nouvelle situation et *in fine* s'y adapter (Chaliès & Bertone, 2015).

3. En guise de conclusion : un dispositif innovant pour tendre vers davantage de continuité en formation professionnelle des EN

Nous avons préalablement mis en évidence que les travaux exploitant les situations de vidéo-formation comme source de formation professionnelle des EN se multiplient bien que des limites y soient de plus en plus associées. Parallèlement, nous avons mis en exergue les nouvelles orientations de recherche en matière de construction et d'exploitation de dispositifs exploitant la réalité virtuelle. Ces orientations restent pour autant peu investies dans le champ francophone de la formation des EN. C'est sur la base de ce constat que cette conclusion, de nature prospective, s'attache à tracer les grandes lignes d'un dispositif de formation innovant structuré à partir des postulats théoriques empruntés à l'anthropologie culturaliste. Privilégiant au principe dit de l'alternance un principe que nous qualifierons de continuité, ce dispositif est composé de cinq séquences successives de formation.

La Séquence 1 est menée à l'université. Lors de celle-ci, le formateur universitaire réalise en premier lieu l'enseignement ostensif des règles objets de formation en s'appuyant sur des extraits vidéo. Comme explicité en amont, le formateur nomme donc chacune de ces règles et leur associe en le commentant verbalement un extrait vidéo de pratique professionnelle d'un enseignant expérimenté jugé comme exemplaire. Suite à cet enseignement, le formateur s'engage dans un accompagnement des premiers suivis des règles

préalablement enseignées par les EN. Deux types de premiers suivis sont plus précisément demandés aux EN. Dans un premier temps, ces derniers sont invités à exploiter les règles enseignées pour signifier (au sens de reconnaître) des extraits vidéos de classe. Dans un second temps, il leur est demandé d'analyser ces extraits considérés comme relevant des règles enseignées. Plus exactement, il est attendu d'eux qu'ils classent les extraits sélectionnés en fonction de leur adéquation plus ou moins forte avec ce qui a été enseigné et justifient ce classement. Lors de ces premiers suivis de type « *signification* » et « *analyse* » le formateur mène un accompagnement dont l'objectif premier est de lever toutes les mésinterprétations des EN.

La Séquence 2 est réalisée dans le contexte de la classe du formateur de terrain de l'EN. Elle est centrée sur l'accompagnement des premiers suivis de la règle enseignée cette fois-ci dans le contexte de la pratique professionnelle. Comme lors de la Séquence 1, les EN sont à nouveau invités à « *signifier* » les moments dans la pratique du tuteur relevant des règles enseignées et à les « *analyser* ».

La Séquence 3 est menée à l'université. Elle est réalisée sur simulateur exploitant la réalité virtuelle. Les EN sont ici invités à s'engager dans des premiers suivis de type « *réalisation* » des règles enseignées. La réalité virtuelle présente à ce niveau de nombreux intérêts. Elle permet (i) la réalisation virtuelle, autrement dit en contexte aménagé selon les possibilités des EN, des règles enseignées, (ii) de faciliter aux EN le constat ou pas de l'atteinte des résultats attendus suite aux suivis des règles et, (iii) une activité d'accompagnement facilitée pour les formateurs au sein même de la simulation (sans retenue par exemple étant donné que les élèves sont fictifs).

La Séquence 4 est réalisée dans la classe du formateur de terrain en établissement scolaire. Dans ce contexte, les EN réalisent à nouveau le travail d'enseignant de façon aménagée. Il s'agit à ce niveau aussi d'une situation de simulation permettant aux EN de suivre en contexte réel mais aménagé (par exemple par une réduction du nombre d'élèves présents) les règles objets de formation. Contrairement à la Séquence 3, l'activité d'accompagnement par le formateur de terrain se fait *a posteriori* lors d'un entretien usuel de conseil pédagogique.

La Séquence 5 se réalise, enfin, dans la classe de l'EN en établissement scolaire. Elle consiste à faciliter l'accompagnement des premiers suivis de type réalisation de la règle. Le formateur de terrain observe l'EN. Ce dernier doit parvenir à suivre en contexte ordinaire de classe les règles initialement enseignées et constater les résultats attendus qui y ont été associés. On pourra alors considérer que l'apprentissage de ces règles est effectif.

Former les EN dans ce type de dispositif consisterait donc à favoriser la continuité entre les différentes séquences de formation en permettant l'apprentissage de règles dans certaines circonstances (notamment dans des circonstances de réalité virtuelle) tout en préparant leurs suivis dans d'autres circonstances (celles du travail en classe). Autrement dit, il apparaît nécessaire de tenir compte de la complexité de la construction de la compétence professionnelle en autorisant le déploiement progressif et successif de capacités de différentes natures ouvertes par l'apprentissage et le suivi de la règle dans les différentes séquences de formation. Finalement, c'est bien là la nécessité de substituer au principe d'alternance celui de continuité qui se révèle.

Bibliographie

Badiee, F., & Kaufman, D. (2014). Effectiveness of an online simulation for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22, 167-186.

Berducci, D. (2004). Developmental continuum Vygotsky through Wittgenstein: a new perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 12-2, 53-72.

Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72, 104-125.

Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Meard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.

Black, J., Noltemeyer, A., Davis, D. R., Schwartz, T. (2016). Pre-service teachers' responses to student behavior in a mixed-reality environment. *SAGE Open*.

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.

Bradley, E. G., & Kendall, B. (2014). A review of computer simulations in teacher education. *Journal of Educational Technology Systems*, 43, 3-12.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.

Cash, M. (2009). Normativity is the mother of intention: Wittgenstein, normative practices and neurological representations. *New Ideas in Psychology*, 27, 133-147.

Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Toulouse II Le Mirail.

Chalies, S., & Bertone, S. (2008). *L'enseignement*. Paris: Revue EPS.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants-novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. In V. Lussi-Borer et L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner*. Paris, PUF.

Chaliès, S., & Bertone, S. (Sous presse 2016). Cultural anthropology and teacher education. In M. Peters & J. Stickney. *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309-334.

Chaliès, S., Cartaud, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). Note de synthèse - D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris: Kimé.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*, 206, 61-74.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Coffey, H. (2010). "They taught me": the benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.

Cope, P., & Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 913-924.

Darling-Hammond, L. (2006) Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris : Ellipses.

Dieker, L. A., Hynes, M., Hughes, C., & Smith, E. (2008). Implications of mixed reality and simulation technologies on special education and teacher preparation. *Focus on Exceptional Children*, 40(6), 1-20.

Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2014). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education*, 37, 21-33.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.

Escalie, G. (2012). *Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive*. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM.

Escalie, G., & Chalies, S. (2008). Faire vivre le collectif de travail en formation : postulats théoriques et grandes lignes. *Actes du colloque international de l'ARIS*, les 14, 15, 16 mai 2008, Rodez.

Flandin, S. (2015a). « *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéo-formation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation* ». Thèse de Doctorat (non publiée). Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.

Flandin, S. (2015b). « Trois approches contrastées de la vidéo-formation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation ». In L. Ria (Dir.), *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéo-formation*. (pp.151-159), Bruxelles : De Boeck supérieur.

Flandin, S. & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéo-formation. *@ctivités*, 11(2), 172-187.

Flandin, S., Leblanc, S. & Muller, A. (2015). Vidéoformation "orientée activité": quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. (pp.179-198), Bruxelles: De Boeck supérieur.

Gaudin, C. (2012). Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants. In S. Cartaut (Ed.), *Innover en formation : accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier* (pp. 117-131). Paris : L'Harmattan.

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video use in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.

Girod, M., & Girod, G. (2008). Simulation and the need for quality practice in teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16, 307-337.

Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 172, 39-44.

Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.

Hixon, E., & So, H.J. (2009). Technology's role in field experiences for preservice teacher training. *Educational Technology & Society*, 12, 294-304.

Kochan, F.K. & Kunkel, R.C. (1998). The learning coalition: Professional Development Schools in Partnership. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 325-333.

Korthagen F., Loughran J., & Russell T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.

Leblanc, S. (2014). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformations de l'activité professionnelle. *Recherche et formation*, 75, 37-50.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014a). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@ctivités*, 11(2), 129-142.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014b). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et Formation*, 75, 68-80.

Lussi Borer, V. & Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Dir), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. (pp.219-238), Bruxelles: De Boeck supérieur.

Lussi Borer, V., Ria, L., Durand, M. & Muller, A. (2014). How Do Teachers Appropriate Learning Objects Through Critical Experiences? A Study of a Pilot In-School Collaborative Video Learning Lab. *Form@re*, 14(2), 63-74.

McPherson, R., Tyler-Wood, T., Mcenturff, A., & Peak, P. (2011). Using a computerized classroom simulation to prepare preservice teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 19, 93-110.

Miller, M., McDiarmid, G.W., & Luttrell- Montes, S. (2006). Partnering to prepare urban math and science teachers: managing tensions. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 848-863.

Moreno, R., Abercrombie, S., & Hushman, C. (2009). Using Virtual Classroom Cases as Thinking Tools in Teacher Education. In Gibson I. et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*. (pp. 2615-2622), Chesapeake, VA: AACE.

Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *eJRIEPS*, 29, 4-26.

Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnership: walkways we must travel. *Theory into practice*, 39(1), 4-11.

Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1-13.

Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris: Armand Colin.

Pastorini, C. (2010). Le sens de la perception chez Wittgenstein. *Dogma* (En ligne – <http://www.dogma.lu/pdf/CPWittgensteinPerception.pdf>)

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 2-11.

Ria, L., Serres, G., & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 32(1), 105-120.

Richardson, V., & Kile, R. (1999). Learning from video cases. In M.A. Lunderberg, B.B. Levin, & H.L. Harrington (Eds.), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 121-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. *Revue STAPS*, 98(4), 95-111.

Scribner Bartolonew, S., & Haymore Sandholtz, J. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 155-165.

Serres, G., & Moussay, S. (2014). Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? État de l'art, quatrième conférence de Consensus de la chaire Unesco. Lyon, Ifé.

Simondon, G. (2008). « *Imagination et invention* ». Lonrai : La transparence.

Smith, K., & Lev Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Teitel, L. (1998). Separations, divorces and open marriages in Professional Development School partnerships. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 85-96.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In Chauviré, C., & Ogien, A. (Eds.), *La régularité* (pp. 207-233). Paris: EHESS

Wittgenstein, L. (1992). *Les cours de Cambridge 1932-1935*. Mauvezin: TER.

Wittgenstein, L. (1996). *Remarques philosophiques*. Paris: Gallimard.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.

Yendol-Silva, D., & Dana, N.F. (2004). Encountering new spaces : Teachers developing voice within a professional development school. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 128-140.

Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.