

La place du terrain dans la formation initiale des enseignants

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT



Sous la direction de
Catherine Van Nieuwenhoven,
Annie Malo et Olivier Maulini

La place du terrain dans la formation initiale des enseignants

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

La place du terrain dans la formation initiale des enseignants

Sous la direction de
Catherine Van Nieuwenhoven,
Annie Malo et Olivier Maulini

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2024
rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : avril 2024

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2024/13647/009

ISSN 0777-5245

ISBN 978-2-8073-6130-0

S O M M A I R E

INTRODUCTION	9
--------------------	---

Partie 1

Former pour le terrain : destinataire ou partenaire ?

CHAPITRE 1

Entre terrain réel et terrain imaginé : quelle professionnalisation viser ?	29
--	-----------

CHAPITRE 2

Un stage visant la socialisation organisationnelle des futurs enseignants : une co-construction de tous les partenaires	51
--	-----------

CHAPITRE 3

Regards croisés sur la place du terrain et la collaboration lors de la formation initiale des enseignants : l'avis des maîtres de stage et des superviseurs	77
--	-----------

Partie 2

Former sur le terrain : expérimentation ou normalisation ?

CHAPITRE 4

Attentes des futurs enseignants et perceptions des maîtres de stage quant aux postures d'accompagnement jugées pertinentes	99
---	-----------

CHAPITRE 5

Attentes de rôle(s) renouvelées des formateurs de terrain : espaces négociés ou contraintes ?	117
--	------------

CHAPITRE 6

Les façons d'apprendre en stage exprimées par des enseignants formateurs : la place de l'action et du savoir d'autrui	139
--	------------

CHAPITRE 7

Analyse des postures d'accompagnement en contexte de stage : le cas d'un enseignant-associé au Québec	159
--	------------

Partie 3

Former avec le terrain : implication ou objectivation ?

CHAPITRE 8

Quand des formateurs transforment leur dispositif de suivi de stage en rapatriant le travail réel en formation.....	191
--	------------

CHAPITRE 9

Les stages en enseignement primaire : un terrain fertile à la réflexivité dans les travaux de fin d'études ?	217
---	------------

CHAPITRE 10

S'immerger dans les salles de classe virtuelles pour apprendre le métier d'enseignant? Étude des effets d'un dispositif de vidéoformation.....	239
---	------------

CONCLUSION

Les stages dans la formation initiale des enseignants, là où le terrain devient cible, lieu et partenaire de la formation... à quelles conditions?.....	259
--	------------

NOTICES BIOGRAPHIQUES	271
-----------------------------	-----

TABLE DES MATIÈRES	277
--------------------------	-----

INTRODUCTION

Le terrain : cible, lieu et partenaire de la formation

Catherine Van Nieuwenhoven, Annie Malo & Olivier Maulini

Où et comment l'enseignement s'apprend-il ? Le métier d'enseigner manipule avant tout des idées, mais c'est à la matérialité du terrain que les professionnels semblent d'abord et paradoxalement se fier. C'est dans l'action, par l'expérience, au plus près du travail réel et des pratiques ordinaires qu'ils ont le sentiment de plus et mieux se former. Les recherches le constatent un peu partout et depuis longtemps.

En France, par exemple, les stages en responsabilité et de pratique accompagnée sont « systématiquement mis en avant comme contribuant au développement de l'ensemble de leurs compétences professionnelles » par les professeurs des écoles, collèges et lycées (entre 40 et 96 % des évocations suivant la compétence, contre moins de 20 % d'allusions au mémoire professionnel) (Braun-Antony & Jourdain, 2008).

En Suisse, 87 % des enseignants primaires et 66 % des enseignants secondaires jugent que les stages et les remplacements ont été le premier facteur de leur développement professionnel (contre 2 ou 3 % pour la recherche) (Albisetti *et al.*, 2021).

En Belgique, une étude récente (März & Van Nieuwenhoven, 2021) montre qu'alors que les futurs enseignants du primaire se sentent particulièrement bien préparés pour prendre en charge leur classe, quant à leur rôle organisationnel, seule la dimension collaborative semble mobilisée en formation. Néanmoins, les futurs enseignants soulignent le rôle crucial que le stage pourrait jouer comme premier lieu de socialisation organisationnelle si les conditions d'une réelle collaboration avec l'ensemble de l'équipe

éducative sont bien installées et peuvent ainsi permettre de faciliter l'insertion et la persévérance dans le métier.

La tendance est la même dans tous les pays (Darling-Hammond, 2017), mais apparaît nettement renforcée dans les contextes où les savoirs formels semblent d'autant moins utiles *pour* enseigner qu'ils représentent l'idéal *à* enseigner. Comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire français, «une logique pragmatique et expérientielle à visée d'efficacité immédiate semble [alors] dominer», elle «privilégie une logique individuelle fondée sur l'expérience et l'ancienneté» et la boucle se referme lorsque «le rôle déterminant accordé au “terrain” renforce le mode de socialisation pratique, où chacun possède ses “trucs” et autres “recettes”» (Guibert & Périer, 2014, p. 7). Le terrain serait à la fois nécessaire et suffisant pour se professionnaliser.

Mais poussé à l'extrême, ce raisonnement résout moins le problème qu'il ne l'escamote en réalité. Car si seul le terrain prépare au terrain, l'expérience à l'expérience, la pratique à la pratique, alors le processus devient tautologique, et aucune préparation ne précède véritablement l'action. Il faut un minimum de découplage – voire de rupture – entre la logique de production (travailler «sur le champ») et celle de formation (temps de l'initiation) pour qu'un apprentissage mène à un titre menant lui-même à un emploi. Sans cela pas de diplôme, donc pas de profession.

Trop retarder ou anticiper le passage sur le terrain ne seraient donc que deux façons symétriques de cliver la pratique et la théorie, l'engagement dans le travail et la réflexivité (Perrenoud, 1996 ; Schön, 1983). C'est pour cela sans doute que l'alternance est devenue la norme des formations initiales pour l'enseignement (Merhan *et al.*, 2007), cherchant à composer entre l'idéal et le réel de l'activité, son développement à long terme et son efficacité immédiate, les ambitions des formateurs et les besoins des formés. De ce point de vue, le terrain est une composante singulière des études, ni triviale, ni toute-puissante, aussi absurde à mépriser qu'à exalter. C'est moins sa valeur intrinsèque que la manière dont il est visé, mobilisé et associé dans et par *l'ensemble* de la formation qui conditionne en retour la qualité de *tout le parcours* emprunté. Voici en tout cas l'hypothèse que cet ouvrage souhaite poser, pour envisager les multiples façons dont le milieu scolaire est peu à peu découvert par celles et ceux qui doivent non seulement l'intégrer mais, de plus en plus, se demander si et comment le faire évoluer.

Car la prise en compte du terrain peut varier, et entériner ou réviser au contraire un partage des tâches stéréotypé. Il peut être la *cible* de la formation, qui prépare ainsi la relève à distance, *pour le terrain*, puis «l'envoi» en stage faire ses preuves à l'occasion. Il peut devenir un *lieu* de cette formation, lorsque des praticiens mandatés supervisent les novices, *sur*

le terrain, dans un «encadrement» de proximité. Et il est même reconnu *partenaire* des études, quand elles s'organisent conjointement, *avec le terrain*, en l'associant au projet plutôt qu'en lui en déléguant une portion. Ces trois figures ne s'excluent pas mutuellement. On peut même penser que toute formation au métier requiert une cible, un lieu et un partenaire pour concrètement s'opérer : mais où sont les accents, et quels sont leurs effets ? Terrain d'application, terrain d'expérience et/ou terrain de négociation ? Filer la métaphore peut nous inciter aussi et d'abord à l'interroger. Pour sortir bien sûr de la fausse alternative «théorie ou pratique», mais aussi du nouveau lieu commun de l'alternance pour voir comment ce poncif émergeant intègre en réalité différents «rapports au terrain» (Bouvier & Obin, 1998), plus ou moins enchantés ou sceptiques, fonctionnels ou réflexifs, conservateurs ou critiques.

UNE MÉTAPHORE (TROP?) RASSURANTE

Pas de formation professionnelle sans terrain d'exercice de la profession. C'est la référence à un certain milieu, un champ d'expertise délimité, un métier, des pratiques et un travail socialement enracinés qui oriente et légitime en même temps l'acquisition de compétences spécialisées. Ces compétences peuvent être plus ou moins conformistes ou critiques, elles peuvent viser la reproduction et/ou la transformation de leur domaine d'activité : elles sont toujours mises en œuvre et à l'épreuve dans l'action et l'expérience de cette action, inscrites (qu'on le veuille ou non) dans l'épaisseur d'un réel dont le propre est de résister aux idéalizations (Paquay *et al.*, 2014 ; Tiercelin, 2011). Parler de «terrain professionnel» ou de «formation sur le terrain» serait une manière de relier la tête aux pieds, c'est-à-dire le travail prescrit, espéré, imaginé à ce qu'il est en réalité (Maulini, 2019).

En latin, le concept de «terre» (*terra*) s'est d'abord opposé à l'espace marin : pour désigner (par contraste) le sol portant l'être humain. Un terrain est ainsi une portion de surface solide et stable, considérée selon sa nature (on «tâte le terrain»), ses usages (on «occupe le terrain») ou ses limites (on «arpente le terrain»). Il peut tour à tour évoquer l'ordinaire du métier (celui des «mains dans la glaise»), son sens des réalités («avoir les pieds sur terre») ou son irréductibilité («ton territoire n'est pas le mien»). Ces traits le distingueraient moins de la liquidité de la mer que des vapeurs d'un ciel encore plus éthéré où – pour les esprits moqueurs – des spéculations plus ou moins «nébuleuses» ou «fumeuses» ne feraient que «planer». Tel Candide cultivant son jardin, l'ethnologue arpente humblement son terrain de recherche, le médecin son terrain hospitalier, l'enseignant un terrain scolaire auquel nous l'avons vu particulièrement attaché. Pour Hameline (1986), «la métaphore du "point d'appui", que l'on peut "filer"»

par l'image du "terrain solide" [ou] de la "terre ferme" est tout à fait digne qu'une pensée pédagogique y cherche ses fondations» (p. 33). C'est apparemment ce qui se confirme pour la formation.

Mais Snoeckx (2008) se méfie du mythe du terrain réponse à tout : «la conscience des écarts entre prescriptions et "réel du travail" favorise une conception de la formation des enseignants centrée sur la classe et provoque une survalorisation de cette dimension», une «concentration sur le terrain», une «idéalisation du terrain» (pp. 127-129). Plus cette conscience grandit, plus la «métaphore tellurienne» (Durand, 2001) le dit. L'école et l'enseignement peuvent y «chercher leurs fondations». Leur autorité fléchit? Les repères se brouillent? L'incertitude s'étend? La recherche observe en vrac une «désorientation», un «désarroi», une part de «désenchantement» et de «malaise» professionnel croissant? (Barrère, 2017; Charles *et al.*, 2023; Clerc, 2008; Dubet, 2002; Fabre, 2011; Garnier, 2017; Rey, 2010) On peut comprendre le besoin de réassurance ambiant, y compris s'il se contente d'un vocabulaire de circonstance. Parler de «terrain» a quelque chose de naturel, d'évident, peut-être de réconfortant. Sur le terrain, on agit : cela coupe court aux discussions. Oui, mais peut-être trop : si l'action, le travail et les compétences ne se débattent pas dans la profession (Clot, 2010; Guibert *et al.*, 2019; Lessard, 2012), les controverses viendront de l'extérieur, et que restera-t-il de la professionnalisation? (Buchanan, 2020)

LE NOUVEAU PONCIF DE L'ALTERNANCE

Poncif pour poncif, admettons que le terrain est (bien sûr) nécessaire, mais (à l'évidence) insuffisant pour (bien) former les enseignants. Leurs associations représentatives l'affirment elles-mêmes régulièrement : l'immersion, l'expérience, les stages, les remplacements ou les suppléances ont leurs vertus, mais aussi leurs limites. Côté face, se former «sur le tas» peut tester et sélectionner les vocations, forger la résistance et le sens pratique, confronter aux problèmes complexes et à la contrainte de durer, parfois rémunérer et donc faciliter l'accès aux études. Mais côté pile, le «bain de pratique» risque aussi de noyer et décourager les novices d'emblée, de les enfermer dans des stratégies de survie nuisibles aux élèves, de les priver de recul et donc de connaissances attestées, de les isoler des autres étudiants en les confinant dans l'école et son complexe de forteresse assiégée. Bref : *via* leur avant-garde, les professionnels peuvent eux-mêmes réclamer, et le droit de s'exercer en situation, *et* celui de sortir du terrain pour le regarder autrement, de côté ou en surplomb, dans un rapport second ou secondarisé (Bautier & Rochex, 2004), donc réflexif quitte à devenir savant (Hofstetter & Schneuwly, 2009), à leur action.

« Pour éviter d'être les jouets de certains mécanismes et pour disposer des outils conceptuels propres à analyser ce qui se passe sur le terrain, il est indispensable que les enseignants connaissent les résultats de la recherche », écrit par exemple le Syndicat des enseignants suisses romands ([SER], 2011, p. 22). En France, la formation devrait être réformée pour « constituer un axe central et solide tout au long de la carrière des enseignants », estime le Syndicat national des instituteurs, ce qui implique de commencer par « une année de stage limitée à un tiers temps en classe, incluant des périodes d'observation et de pratiques accompagnées » ([SNUipp], 2023, pp. 1-2). Du terrain peut-être, de la stabilité sans doute, mais aussi ce qu'il faut de zoom arrière pour gagner en hauteur de vue et mobilité cognitive. Voilà qui confirme un besoin d'équilibre : une formation professionnelle se passe forcément mais en partie seulement sur le terrain. *Forcément*, parce qu'on se prépare mal à un travail dans l'ignorance de ce qu'il est en situation (Billett, 2001 ; Durand, 2006). Et *en partie seulement*, parce que se plonger dans l'action est asphyxiant sans temps de respiration. Un compromis est toujours à trouver entre l'engagement pratique et sa ressaisie théorique, la fluidité fonctionnelle et le discernement critique, les implicites de l'*habitus* et leur questionnement méthodique (Bachelard, 1994 ; Bourdieu, 1980). Ce point n'est plus guère disputé : des épistémologies concurrentes peuvent certes et scientifiquement s'opposer en prétendant inspirer ou gouverner les études, mais c'est justement pour transiger entre des points de vue multiples que les dispositifs et les démarches de formation adoptent – au moins en contexte démocratique – des formules dites « mixtes », « hybrides », « alternantes » et/ou « intégratives » (Scalié & Magendie, 2019).

Les compétences professionnelles sont censées se construire à la faveur d'une articulation entre des apprentissages expérientiels vécus lors des stages et d'autres plus théoriques développés dans le cadre des cours (Gervais & Leroux, 2011). C'est cette articulation qui serait favorisée par un dispositif d'alternance, d'allers-retours entre temps de formation en institut et temps de « stage » ou de « terrain » en milieu de travail. La majorité des programmes de formation s'inscrivent dans une perspective d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012), où la formation théorique soutient « l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome, la théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématisations issues des situations de pratique » (Vanhulle *et al.*, 2007, p. 11). Au cœur de cette alternance, les stages constituent une facette incontournable (Maubant, Clénet & Poisson, 2011) et un moment privilégié d'apprentissage du métier dans le milieu de travail (Leroux, 2019 ; Villeneuve & Moreau, 2010), même si le terme lui-même est questionné par des experts ou des curricula qui se méfient de sa connotation autonome, détachée des enseignements théoriques auxquels il devrait idéalement et plus finement s'arrimer (Perrenoud, 1994). Au cœur de ces stages, et plus

largement de l'alternance en formation, se jouent des enjeux d'apprentissage et de développement, d'évaluation et de reconnaissance identitaire. La recherche observe des tensions plus ou moins fécondes lorsque deux logiques se rencontrent voire se combinent (ou non) : la logique productive du travail et la logique constructive de la formation. Comment appréhender ces tensions, les travailler à bon escient ? Elles sont étroitement liées aux responsabilités assignées ou assumées, explicitement ou implicitement, des formateurs, mais également des stagiaires.

AU-DELÀ DES STAGES D'IMMERSION

Depuis longtemps, les stages ont pour but de favoriser le développement des compétences des futurs enseignants, la construction de leur identité professionnelle (Kaddouri, 2008 ; Lebel, 2007 ; Pentecouteau, 2012), l'acquisition d'une image réaliste du métier et la socialisation de la relève (Beckers, 2007 ; Kaddouri, 2008 ; Nitonde & Paquay, 2012). Ils doivent également initier les futurs praticiens au métier auquel ils aspirent en les amenant à expérimenter et transférer les savoirs issus de leur formation sur le terrain et en analysant ensuite leurs pratiques (Tominska *et al.*, 2017). Nous venons cependant de voir qu'ils ont leurs limites s'ils ne font que mimer la pratique autonome, sans accompagnement, supervision, étayage, bref, occasions de ressaisie par l'observation et la discussion.

À la limite certains stages dits « en responsabilité », « en emploi » ou en « immersion » (Soëtard, 2012) portent mal leur nom, puisqu'ils font travailler à peu de frais des personnes non qualifiées sous couvert de les former. Il est de bon ton de militer pour la « qualité » et la « continuité » de la formation des enseignants, mais les rhétoriques les plus séduisantes peuvent cacher des zones effectives de précarité. La limite entre formation initiale et insertion professionnelle est en vérité et de plus en plus souvent sujette à caution, pour le meilleur lorsque le but est une continuité protectrice, pour le pire lorsque les débutants – en contexte de pénurie ou de sous-financement – sont en fait exploités et/ou maltraités pour pallier le manque d'enseignants chevronnés (Goigoux *et al.*, 2009 ; Périer, 2014).

Il y a donc et bien sûr stage et stage. Certains sont formateurs, d'autres peuvent faire semblant, y compris en (se) convainquant de l'inverse au nom d'une éthique plus ou moins sincère de la mise sous le boisseau, de la débrouillardise ou du rite d'initiation. Le terrain tourne alors à l'épreuve de vérité plus qu'au laboratoire d'expérimentation. Ces situations sont bien sûr des cas-limites, mais elles corroborent le fait que le milieu de travail est une chose, mais que c'est *ce que fait la formation* qui la profile en aimable survol, douloureux *pensum* ou parcours à la fois réaliste, progressif, doublement sécurisé de professionnalisation.

À la manière du terrain de sport, le terrain scolaire peut en effet être le lieu du « vrai jeu » (celui de la compétition ou de la production), mais il peut aussi servir à un « entraînement » dont les parties se jouent sans enjeu (pour tester des gestes en situation), voire sont découpées en opérations isolées et méthodiquement répétées (tirer au but ou donner une consigne, serrer le marquage ou circuler entre les rangs...). Un seul et même terrain, mais trois usages différents, chargés de combiner prise de risque et droit de se tromper, séquençage des apprentissages et complexité, quand on n'y ajoute pas – cette fois en sortant du terrain – des séances théoriques de *briefing* et de *debriefing* au tableau. Dans quelle mesure la visée d'une pratique réflexive, devenue injonction dans les référentiels de compétences, systématise-t-elle ainsi leur construction ? On ne peut documenter ce débat qu'en entrant dans l'intimité des stages ou de la formation sur le terrain si l'on élargit justement sa définition.

AU CŒUR DES DISPOSITIFS COMPOSITES

Résumons. Le terrain est d'abord un mythe rassurant. L'alternance un poncif nouveau. Mais peut-on se contenter de simples allers-retours entre sessions de cours et stages d'immersion ? Apparemment non. Les dispositifs deviennent de plus en plus composites, ils peuvent croiser ou même enchâsser cadrages théoriques, expériences pratiques, confrontations méthodiques, expérimentations de plus en plus conscientes et systématiques. Émerge ainsi une série conséquente de questions :

- Les compétences visées sont en premier lieu problématisées. Un enjeu d'évaluation de chacune d'elles consiste à en préserver l'authenticité, la signification pour le stagiaire (Chaubet *et al.*, 2018). Doit-il réfléchir parce qu'on le lui demande et qu'on l'évalue, ou parce que ce temps de recul lui permet de se sortir mieux d'affaire (Pépin, 1994) ou de se rendre mieux conscient (Malo & Desrosiers, 2011) ce qui a été mobilisé dans l'action ? L'appropriation des concepts théoriques est censée aider les stagiaires à penser leur pratique. Pourtant, selon les contextes, les traces de cette appropriation sont ténues (Breithaup & Clerc-Georgy, 2018). Parfois, les stagiaires perçoivent qu'il est de leur responsabilité d'établir ces liens entre les situations vécues et les savoirs théoriques appris en formation (Caron & Portelance, 2017). Quels accompagnements envisager pour favoriser (voire prendre en charge) cette appropriation ?
- En tant que levier présumé puissant de la formation, les stages trouvent leur ancrage dans le milieu de travail et paradoxalement se situent souvent sous la responsabilité, voire le pouvoir unique, de l'institut de formation. Quelle est la nature de la relation entre

ces deux lieux de formation? S'inscrivent-ils dans une relation de partenariat? d'interdépendance? de co-formation? Existe-t-il des initiatives originales de collaboration entre les acteurs des deux lieux de formation? Le tutorat mixte en France? Des modèles de supervision tripartite en Belgique ou en Suisse? D'autres expériences novatrices? Quels effets les dispositifs de formation ont-ils sur les parcours des stagiaires et leurs transformations identitaires (Boudjaoui & Ibert, 2018), dans un contexte où la population étudiante en enseignement se diversifie?

- Les nombreuses formations centrées sur l'alternance redéfinissent les objectifs mais aussi les modalités d'accompagnement, d'évaluation, d'analyse de la pratique... Elles traduisent bien, dans leur diversité, la montée en puissance des « dispositifs » dans la formation des enseignants. La place nouvelle donnée à l'alternance et les conséquences qui en découlent infléchissent les contenus curriculaires. L'architecture des études s'en trouve souvent complexifiée, ce qui peut affiner certains apprentissages mais aussi les empêcher lorsque les plans d'études, les procédures, les calendriers, les consignes de travail, les protocoles, les fiches et/ou les rapports de stage finissent par occuper tout le terrain (*sic*) au détriment des interactions et des apprentissages formateurs.
- Dès lors, à quelles conditions les stages sont-ils ou non une plus-value? Pour le dire autrement, que font ces dispositifs construits autour des stages à la formation des enseignants? Voit-on des dispositifs hétérogènes (voire hétéroclites) ou au contraire cohérents et structurés? Comment ces dispositifs viennent-ils encadrer la formation, dans quelle logique de (dé)professionnalisation? Quand et comment les logiques du « faire faire » et de « l'apprendre à faire » contribuent-elles à normaliser les pratiques et/ou à donner aux praticiens les moyens de les gouverner?
- On peut aussi interroger ce que les stages ou les dispositifs d'alternance sont censés apporter aux formés et/ou aux écoles dans lesquelles ils sont intégrés. Attend-on une meilleure réactivité, adaptabilité, efficacité, voire (dans certains pays) un surcroît d'employabilité? Les stages et les dispositifs de formation associés à cette expérience sont-ils intrinsèquement et automatiquement une garantie supplémentaire de compétence et de fiabilité? Peut-on envisager que ces dispositifs soient plutôt pensés dans certains contextes comme une acculturation à la redevabilité? Un apprentissage précoce de la reddition de comptes à une autorité de contrôle? Quels sont les garde-fous permettant de garantir une formation au service du développement des formés, de leur autonomie, de leur intelligence professionnelle et collective?

- Les questions techniques sont toujours corrélées aux questions politiques et éthiques. Si le pragmatisme est la règle sur le terrain, il implique des valeurs et des normes d'arrière-fond qui peuvent parfois se discuter, parfois non. Comment combiner le « comment faire » et le « pourquoi faire », la quête de sens et d'efficacité ? Les logiques des dispositifs de formation à partir de l'expérience de stage et de ce qui se joue pendant le stage diminuent-elles la réflexion déontologique ou au contraire la développent-elles ? Comment, pourquoi, avec le recours à quels types de dispositifs de formation ? Comment aborder, en situation, la tension entre justesse (de l'action) et justice (de ses valuations) (Boltanski & Thévenot, 1991) ?
- Enfin, la notion de dispositif interroge le rapport entre le collectif et l'individuel. Assiste-t-on à l'extension d'une formation plus collective (partagée dans les établissements) ou au contraire individualisée (fondée sur le contexte du stage et les compétences de chaque personne isolée) ? Cette tension entre unité et singularité interroge la construction d'une identité professionnelle à la fois solide et ouverte, ancrée dans des savoirs et un terrain eux-mêmes rassembleurs et pluralistes. Comment s'opère la jonction entre la volonté de contextualiser, individualiser *via* l'expérience personnelle du terrain et celle d'inclure pour socialiser à un métier ?

L'ouvrage qui suit ne pourra pas répondre à toutes ces questions. Leur liste montre seulement la densité des enjeux : d'abord parce que le terrain n'est fécond qu'à certaines conditions ; ensuite parce que les façons de l'aborder peuvent être plus ou moins sûres d'elles-mêmes mais sont discutables lorsqu'elles prétendent non seulement bien faire mais aussi dire vrai. Les derniers développements de formations hybrides, partiellement à distance et/ou en réseau, ne font qu'élargir la palette des possibles, le terrain pouvant aussi bien intégrer le numérique qu'être lui-même et à l'occasion (sinon de plus en plus) virtualisé (Ria, 2019).

DE L'ORGANISATION AUX INTERACTIONS

Les formations d'enseignants s'organisent et se réorganisent en visant, occupant et mobilisant un terrain qu'elles peuvent appréhender chaque fois à leur façon, mais qui est tout sauf passif dans le processus. Lui-même a son rapport au métier et aux études qui doivent y préparer. Qu'il participe volontairement ou sous contrainte aux apprentissages de la relève, on ne peut réduire son rôle à celui que les programmes souhaitent lui assigner. D'abord, les praticiens peuvent agir directement en devenant tuteurs, superviseurs, maîtres de stage, formateurs de terrain ou simplement « praticiens formateurs », au contact des néophytes et avec une marge de

manœuvre à occuper. Certains se forment et se qualifient même pour devenir formateurs à temps plein et changer ainsi de métier (Altet *et al.*, 2002). Ensuite, ce qu'ils font peut répondre ou non aux attentes de la maîtrise d'œuvre, la pousser à ajuster les démarches et dispositifs existants, quitte à anticiper le mouvement en les sollicitant dès le travail de conception. Professionnaliser les formateurs suppose de les impliquer dans l'ingénierie de formation (Lussi Borer *et al.*, 2012).

L'arbre de l'organisation ne doit donc pas cacher la forêt des interactions. Les stages et plus largement le travail de terrain sont l'occasion pour les stagiaires de développer et d'ajuster en contexte des savoirs d'action (Malo, 2019), accompagnés donc par des praticiens d'expérience. Mais de nombreux acteurs peuvent graviter autour de l'étudiant : le praticien d'accueil, ses collègues et la direction de l'établissement, les superviseurs s'invitant à l'occasion, les formateurs de l'institut spécialistes des approches didactiques ou pédagogiques. Desbiens, Borges et Spallanzani (2009) ont par exemple bien mis en évidence l'importance du praticien de terrain qui exerce une forte influence sur le développement professionnel du futur enseignant en ce sens qu'il façonne les croyances et les pratiques du stagiaire, bien plus que toute autre personne investie dans la formation initiale de ce dernier (Hastings, 2004). Comment ces acteurs trouvent-ils leur place ? Quel accompagnement proposent-ils ou imposent-ils aux étudiants pour tisser des liens entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience ?

La relation tutorale, si importante soit-elle, peut également être source de tensions et de négociations (Chaliès & Durand, 2000 ; Durand *et al.*, 2002 ; Lepage & Gervais, 2007 ; Mayen, 2000). Dans quelle mesure cette relation influe-t-elle sur les apprentissages et la réussite du stagiaire ? Qu'en est-il alors du rôle de médiation et parfois d'arbitrage du superviseur ? Sa collaboration avec le praticien de terrain ne semble pas toujours aller de soi. L'évaluation est notamment source de différends entre deux fonctions appelant tour à tour le droit de se tromper et le devoir de réussir, une confiance réciproque et des sanctions normatives, de la complicité collégiale et une autorité statutaire (Portelance & Caron, 2017). Le terrain et l'institut de formation sont souvent l'un et l'autre ambivalents : peut-on professionnaliser les études en écartant les praticiens formateurs de leur certification ? (Lebel *et al.*, 2015) Doit-on les libérer de cette charge ou au contraire les encourager à l'exercer, voire à faire faire pleinement leur métier en impliquant les élèves dans le dialogue formatif avec les stagiaires (Malo, 2014, 2017) ? Si les interactions des novices avec les enseignants associés influencent les apprentissages effectués, les interactions avec les élèves éprouvent ou valident la viabilité des interventions posées en classe. Comment le point de vue de l'« usager » (Olry & Olry, 2011) est-il considéré non seulement par les formateurs, mais également par les chercheurs étudiant la formation pratique en enseignement ?

Dans une approche « centrée sur l'alternant » (l'étudiant qui vit l'alternance), l'altérité n'est pas seulement celle de deux lieux, mais également de deux logiques et de leurs systèmes respectifs : la première a une dimension universelle et globale, amenant au développement professionnel et identitaire, à visée d'émancipation progressive ; la seconde logique est davantage pragmatique, orientée vers la production mais aussi la socialisation voire une acculturation locale et spécifique (Vanhulle *et al.*, 2007). Il arrive que le stagiaire ait là aussi à affronter des tensions ayant pour conséquence la conformité à des normes, sans apprentissages significatifs à la clé (Malo, 2018). Le stage, « catalyseur de la mise en relation des savoirs théoriques et pratiques lors de la réalisation de tâches authentiques » (Leroux, 2019, p. 106), constitue certes un espace de transition, permettant un aller-retour entre ces deux milieux (Correa Molina & Gervais, 2011). Toutefois, l'alternance de lieux et de temps de formation ne favorise pas nécessairement l'articulation et la cohérence entre la théorie et la pratique, même si la majorité des curricula de formation s'inscrivent dans une perspective d'alternance intégrative plutôt que juxtapositive (Pentecouteau, 2012). Est-il illusoire et naïvement convivialiste d'espérer les harmoniser ? (Capitanescu Benetti *et al.*, 2020) Des écarts apparaissent entre les processus de formation des instituts et ceux du terrain, et c'est là que se loge ou non la professionnalisation (Kaddouri, 2020). Faut-il réduire ces écarts ou les travailler et les réélaborer ? Les écarts sont formateurs à condition de les reconnaître et d'être accompagné. Quelle est la nature de cet accompagnement, et comment rétroagit-il sur les dispositifs et l'activité systémique d'organisation ?

Cette introduction le laisse voir : la référence au terrain est largement devenue la règle en formation des enseignants. En France, les instituts du professorat et de l'éducation tiennent par exemple à leur « contact avec le terrain ». En Belgique, les réformes en cours veulent renforcer la collaboration « avec les enseignants de terrain » et augmentent largement les crédits de l'axe d'apprentissage « à et par la pratique ». Le ministère québécois promeut « le travail et les expériences de terrain ». En Suisse, les experts s'inquiètent de l'impact des formations « sur le terrain » (en allemand *Berufsfeld*, ou « champ professionnel »). L'unanimité semble régner, mais de quel « terrain » – de quelle « figure du terrain comme lieu de l'Autre » (Le Marec, 2001, p. 19) – est-il en vérité et chaque fois question ? Cet ouvrage ne souhaite pas le décréter abstraitement, mais au contraire enquêter au plus près de la diversité des pratiques et de leurs manières de traiter le terrain et l'ensemble de l'alternance tout au long de la formation.

Notre hypothèse est que beaucoup de choses dépendent du « rapport au terrain », donc de la façon dont ce « mythe » ou cette « métaphore rassurante » est appréhendé concrètement. L'envisage-t-on comme un réceptacle : en lieu auquel la formation prépare les novices, dans un espace

séparé? Plutôt comme le socle des apprentissages visés : le plancher d'un *field-based teachers training*? Ou encore comme un *alter ego* : un « lieu de l'autre » ou « lieu autre », ni vassal ni suzerain du « cabinet de travail » où s'isolait Lévi-Strauss (1967, p. xi)?

Revoilà nos trois figures de la cible, du lieu et du partenaire des études, qui vont composer les trois grandes parties de l'ouvrage ainsi structuré :

1. *Former pour le terrain : destinataire ou partenaire?*
2. *Former sur le terrain : expérimentation ou normalisation?*
3. *Former avec le terrain : implication ou objectivation?*

Chacune de ces trois parties sera précédée d'une présentation détaillée des chapitres qui la composent et alimentent le débat. Une conclusion ponctue l'ouvrage en mettant en avant en quoi le terrain devient la cible, le lieu et/ou le partenaire de la formation initiale des enseignants et sous quelles conditions. La présentation des auteurs est effectuée en fin de volume.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albisetti, Z., Balslev, K., Canevascini, S., Charmillot, S., Gremion, F., Hascoët, M., Rey, J., Vanini, A. & Voirol-Rubido, I. (2021). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi : résultats de l'enquête réalisée auprès des diplômé-es des instituts de formation des enseignants romand-es et tessinois-es*. Rapport non publié.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Bachelard, G. (1940/1994). *La philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro & R. Rickenmann (dir.), *Situations éducatives et production de signification* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Boltanski, L. & Thévenoz, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boudjaoui, M. & Ibert, J. (2018). L'alternance atypique d'une formation universitaire à l'entrepreneuriat. Dans P. Chaubet (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte*

- d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 101-122). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bouvier, A. & Obin, J.-P. (dir.). (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Brau-Antony, S. & Jourdain, C. (2008). Évaluer un programme de formation initiale des enseignants. Dans G. Baillat, J.-M. de Ketele, L. Paquay & C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former : quelles démarches ? Quels outils ?* (pp. 191-206). Bruxelles : De Boeck.
- Breithaupt, S. & Clerc-Georgy, A. (2018). L'alternance : une rupture à repenser entre appropriation et usage des savoirs théoriques de référence. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais & A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 127-149). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Buchanan, J. (2020). *Challenging the deprofessionalisation of teaching and teaching*. Singapore: Springer.
- Capitanescu Benetti, A., D'Addona, C., Maulini, O. & Veuthey, C. (2020). La réflexivité à l'épreuve de la convivialité : obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement et questions*, 25, 33-48.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Charles, F., Cacouault, M., Katz, S., Legendre, F., Connan, P. Y. & Rigaudière, A. (2023). *Professeur-es des écoles : sociologie d'une profession dans la tourmente*. Paris : L'Harmattan.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. & Gervais, C. (2018). Faire réfléchir les stagiaires : quels leviers, déterminés par quelles positions de l'alternance, pour quelles finalités ? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais & A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 17-36). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Clerc, F. (2008). Des professionnels en désarroi. *Bulletin XYZEP*, 31, 1-5.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Colognesi, S., Parmentier, C. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage / stagiaire : le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion professionnelle et en cours de carrière*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

- Desbiens, J.-F. , Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et Francophonie*, 37(1), 6-2.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durand, J-Y. (2001). Entre sédiments, strates et failles : le « terrain », une métaphore minée ? *Ethnologie française*, 1(31), 127-141.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, É. (2003). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.
- Garnier, B. (2017). Présentation: les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 60(2), 3-11.
- Gervais, C. & Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306.
- Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M.-C. (dir.). (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Guibert, P. & Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12.
- Hameline, D. (1986). *L'éducation : ses images et son propos*. Paris : ESF.
- Guibert, P., Dejemeppe, X., Desjardins, J. & Maulini, O. (dir.). (2019). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant : une double contrainte en formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (dir.). (2009). *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 229-252). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Marec, J. (2001). *Ce que le « terrain » fait aux concepts : vers une théorie des composites*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris 7.
- Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique. Dans L. M. Bélair, D. Laveault & C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 25-47). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lebel, C., Bélair, L. & Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P.-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (pp. 197-219). Bruxelles : De Boeck.

- Lepage, M. & Gervais, C. (2007.) Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 31-53.
- Leroux, J. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8(1-2), 111-126.
- Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation? Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (pp. 123-141). Bruxelles : De Boeck.
- Lévi-Strauss, C. (1967/2002). *Les structures élémentaires de la parenté*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Lussi Borer, V., Hofstetter, R., Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2012). Concevoir des dispositifs de formation dans une perspective de professionnalisation : quelles articulations entre savoirs de référence et savoirs d'expérience des formateurs? Dans M. Mellouki & B. Wentzel (dir.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui?* (pp. 295-317). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Malo, A. (2014). « Un élève comme nous » : apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre l'expérience d'un stage à l'enseignement du point de vue d'élèves au secondaire. *Revue canadienne d'éducation / Canadian Journal of Education*, 37(1), 24-45.
- Malo, A. (2017). Les interactions sociales en contexte de stage : la prise en compte de leurs multiples effets pour la conception des dispositifs de formation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 71-90.
- Malo, A. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de la situation de formation : une étude de cas. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais & A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (pp. 45-66). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2019). Apprendre dans un dispositif de formation en alternance : le cas des stagiaires en enseignement au secondaire. *Éducation & formation*, e-314, 129-144.
- Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage : démarche de mise en mots et dynamique des échanges entre enseignants et stagiaires au sujet de situations de pratique. Dans F. Guillemette & M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (pp. 93-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- März, V. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Des expériences aux compétences organisationnelles des enseignants. Dans O. Maulini, J. Desjardins, P. Guibert & C. Van Nieuwenhoven (dir.), *La formation buissonnière des enseignants : leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques* (pp. 169-186). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Maubant, P., Clénet, J. & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (2019). *Éduquer entre engagement et lucidité*. Paris : ESF.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche & formation*, 35(1), 59-73.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation et formation*, 295, 143-164.
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Desjardins, J. & Étienne, R. (dir.). (2014). *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck.
- 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), 1-11.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, Ph. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique. Dans F. Clerc & P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Nancy : Éditions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98.
- Rey, O. (2010). L'école désorientée 1. *La Revue lacanienne*, 1, 131-141.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF.
- Scalié, G. & Magendie, É. (dir.). (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SER-Syndicat des enseignants romands (2011). *Pour un humanisme scolaire*. Livre blanc. Martigny : SER.

- Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. Dans 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* (pp. 125-140). Bruxelles : De Boeck.
- SNUipp-Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (2023). *La formation initiale*. SNUipp.
- Soëtard, M. (2012). La formation des enseignants : immersion dans l'expérience ou normalisation? Un débat historique et sa brûlante actualité. Dans J. C. Torre Puente (dir.), *Educación y nuevas sociedades : la formación inicial del profesorado de infantil y primaria* (pp. 49-63). Madrid : Universidad Pontificia Comillas.
- Tiercelin, C. (2011). *Le ciment des choses : petit traité de métaphysique scientifique réaliste*. Paris : Ithaque.
- Tominska, E., Dombrowska, D. & Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage : entre l'évaluation formative et certificative. *Phronesis*, 6(4), 22-32.
- Villeneuve, L. & Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* (pp. 443-470). Bruxelles : De Boeck.

PARTIE 1

FORMER POUR LE TERRAIN : DESTINATAIRE OU PARTENAIRE ?

Cette première partie pose la question du terrain comme la cible des stages. Les formations d'enseignants ont bien sûr le terrain scolaire en point de mire. C'est pour lui qu'elles doivent préparer des professionnels compétents. C'est toujours dans l'action que se juge la fiabilité d'une relève, y compris lorsqu'elle interroge ou renouvelle les pratiques existantes. Mais la relation entre reproduction et évolution du milieu peut être conçue et mise en œuvre de différentes façons : le terrain peut ainsi valoir comme lieu de destination des novices (préparés par l'institution, puis mis à l'épreuve en situation) et/ou comme acteur et donc partenaire d'un travail commun (confrontant ses normes et ses savoirs à ceux de l'institution).

Dès le premier chapitre, Olivier Maulini et Manuel Perrenoud proposent une clarification conceptuelle de la notion même de terrain, avant de remettre l'alternance en discussion.

Ancrer la formation des enseignants dans le terrain est devenu le lieu commun des dispositifs d'alternance, eux-mêmes dominants dans les façons d'organiser ou au moins de présenter les études. Mais de quel terrain parle-t-on : celui du moment (justifiant une formation *réaliste*, au plus proche de l'état de l'art) et/ou un terrain *imaginé* différent (par exemple en vue de sa professionnalisation) ? Un regard rétrospectif sur trente années d'évolution montre que le « tournant réflexif » a d'abord incarné l'« utopie concrète » d'un rapport dialogique et d'une altération réciproque entre recherche(s) et terrain(s) de l'enseignement. Mais le contrôle des pratiques professionnelles par le sentiment intérieur de compétence ayant peu à peu cédé le pas à des procédures externes d'évaluation, cet horizon devient partiellement brouillé et peut inciter chaque partie au repli sur ses seuls critères de légitimité : le prestige académique pour la recherche ; la conformité politique pour le

La place du terrain dans la formation initiale des enseignants

La formation des enseignants s'organise partout dans une forme ou une autre d'alternance entre des expériences pratiques vécues sur le terrain et des savoirs théoriques présentés hors contexte, dans l'espace clos d'une institution.

Au cœur de cette alternance, les stages constituent une facette incontournable et un moment privilégié d'appréhension du métier. Ainsi, sur le terrain se jouent des enjeux majeurs d'apprentissage et de développement, d'évaluation et de reconnaissance identitaire.

Quel est le rôle réel du terrain ? Quel est son rapport, en contrôle ou en partenariat, avec l'institut de formation ? Quels sont les dispositifs mis en place pour favoriser la collaboration entre terrain et institut de formation ? Comment les maîtres de stage trouvent-ils leur place au sein du dispositif ? À quelles conditions le terrain est-il formateur ?

Chaque chapitre, rédigé par un ou plusieurs experts francophones, offre un cadre d'analyse des pratiques et des leviers potentiels d'innovations pédagogiques.

Catherine Van Nieuwenhoven est Professeure à l'Université catholique de Louvain. Elle assure la coordination de la réforme de la formation des enseignants et mène des recherches sur l'accompagnement des pratiques enseignantes.

Annie Malo est Professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches visent à comprendre la complexité et la singularité des situations d'interaction et d'apprentissage à l'école et en contexte de stage.

Olivier Maulini est Professeur à l'Université de Genève dans le domaine « Analyse du métier d'enseignant ». Il dirige le Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE) et l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE).

DANS LA MÊME COLLECTION

deboeck
SUPÉRIEUR



34,90€
ISBN 978-2-8073-6130-0
ISSN 0777-5245



www.deboecksuperieur.com