

Dolz, J., Gagnon, R., Laurens, V., Marmy Cusin, V., & Surian, M. (2018). Méthodologie. In J. Dolz & R. Gagnon (Dir.), *Former à la production écrite* (pp. 91-113). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

## CHAPITRE III : METHODOLOGIE

Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Véronique Laurens, Véronique Marmy et Marc Surian

Comment délimiter et nommer ce qui s'enseigne effectivement en formation ? Pour le chercheur, s'intéresser à la formation des enseignants tient du pari. Le défi principal consiste à délimiter le tout de la partie et à l'inverse, la partie du tout, et cela sans perdre de vue les liens entre les différents éléments (Gagnon, 2015). Pour rappel, la formation constitue un processus étagé, ramifié et composite et l'objet d'étude qu'est le nôtre – la formation des enseignants à la production écrite – s'inscrit dans des systèmes de détermination multiples. En effet, le projet sociopolitique éducatif du pays, la discipline académique et scolaire, les moyens mis en œuvre dans la médiation de ces contenus participent à l'originalité et à la singularité des formations proposées, tout comme le monde professionnel peut servir de référence pour envisager le développement des compétences attendues en situation (Dolz & Ollagnier, 2002). De fait, porter un regard analytique sur la formation des enseignants oblige une prise en considération des phénomènes de formation et de leurs multiples imbrications.

Trois présupposés guident alors l'observation de l'objet d'étude. Premièrement, les objets mis en circulation dans les séances de formation apparaissent au chercheur dans le prisme de pratiques déterminées sociohistoriquement, porteuses des débats des champs académiques où s'élabore une partie des savoirs de référence. Deuxièmement, la formation est conçue comme un système en soi régi par des règles et des mécanismes similaires à celui du système didactique (Portugais, 1995). La prise en compte du système propre à l'environnement scolaire à l'intérieur du système de formation permet d'examiner les phénomènes de transposition d'un contexte à un autre (Gagnon, 2010). Troisièmement, les objets de formation se transforment par l'activité du formateur. La perspective vygotkienne du développement, connue pour l'analyse du développement du langage, s'applique au développement professionnel : l'objet effectivement enseigné dans la formation se modifie sous l'effet de l'activité du formateur, ses gestes et ses outils donnant un sens particulier aux objets proposés. En raison de leur caractère sociohistorique et sémiotique d'une part, technique et pratique d'autre part, les objets de la formation résultent d'une construction des acteurs de la formation. Somme toute, cette *labilité* de l'objet contraint le chercheur à « s'adapter à l'objet observé plutôt que s'inféoder, de façon étroite et à tout prix, à une approche scientifiquement estampillée : le processus euristique est dialectique, tour à tour déductivo inductif et inductivo déductif » (Bain & Canelas-Trevisi, 2009, p. 234). L'adaptation à l'objet de formation restera donc une constance des démarches de travail proposées.

La présentation de la méthodologie suit quatre parties. Dans un premier temps, nous explicitons les principes généraux qui guident la constitution de notre corpus de données. Nous détaillons par la suite les différents types de matériaux recueillis. La troisième partie de ce chapitre est consacrée à la présentation de la démarche d'analyse multifocale du corpus transcrit. Nous mettons d'abord à jour les unités d'analyse macro qui donnent une vision de l'ensemble des séquences ; elles sont constituées des *entretiens préalables avec les formateurs*, des *séquences de formation* et des *activités* qui les constituent.

Ces analyses sont réalisées en considérant les catégories de savoirs dégagées de l'analyse préliminaire (cf. chapitre 2). Ces analyses macro permettent d'identifier, par la suite, les *trames prototypiques*, les *formes sociales de travail*, les *outils* et les *gestes des formateurs*. Dans la quatrième partie du chapitre, suivant un grain d'analyse plus *micro*, les unités qui guident l'analyse des interactions formatives sont décrites. Ces unités permettent de mieux saisir les données au niveau local : elles sont identifiées à l'aide d'analyse de cas ou d'exemples remarquables issus des analyses micros. Elles donnent des points de vue particuliers sur les pratiques de formation, ce sont la place et le traitement des textes et des genres, l'articulation langue et texte, l'alternance, les genres du conte étiologique et de la dissertation. Ce sont des thématiques récurrentes ou emblématiques de la formation à l'enseignement de la production écrite.

## I. PRINCIPES THEORICO METHODOLOGIQUES

Six principes guident le recueil et le traitement des données sur la formation des enseignants à l'enseignement de la production écrite :

- 1) **Exhaustivité.** La recherche se base sur un *principe d'exhaustivité* des pratiques recueillies. En effet, l'échantillon est composé de la totalité des séances de formation initiale et obligatoire pendant l'année académique 2010-2011, permettant de préparer les futurs enseignants du primaire et du secondaire à l'enseignement de la production écrite. L'ensemble de ces séances a donc été filmé, transcrit et analysé. Ce principe d'exhaustivité offre une vision globale des savoirs dispensés dans les institutions de formation suisses romandes, car disposer du tout permet de dégager les régularités, les similitudes comme les différences entre formations dans une perspective diachronique.
- 2) **Démarches contextualisées.** Malgré les efforts d'harmonisation récents des institutions de formation, l'héritage historique et les contraintes extérieures à chaque canton donnent lieu à des diversités (cf. chapitre 2). Pour analyser les conditions de diffusion des savoirs sur l'enseignement de la production écrite, toutes les données recueillies sont donc *contextualisées* en replaçant chaque pratique de formation dans son cadre institutionnel. Cette étape est nécessaire à l'identification des particularités cantonales et des contraintes des institutions observées. Nous mettons ainsi en lumière les éléments qui marquent les conditions de diffusion des savoirs dans la formation : les traditions liées au canton responsable de la formation, l'articulation et le passage entre les différents ordres d'enseignement, les formes de tertiarisation, les principes d'admission et de recrutement des étudiants, le lien avec le terrain scolaire, le profil et la formation de base des formateurs en didactique du français. En ce sens, notre approche est *située* et *écologique*. Et dans cette visée, toute dimension contextuelle susceptible d'influencer le traitement des savoirs dans la formation et leur appropriation par les formés est considérée dans le recueil des données. Le respect de ce principe assure une meilleure compréhension des spécificités de chacune des unités de formations observées. Le regard du chercheur englobe ainsi les objets et leurs *entours*.
- 3) **Approche systémique.** Le respect des deux principes précédents constitue une base pour observer comment les différents objets de la formation s'organisent en un système. Dans une perspective synchronique, nous observons un moment particulier de l'histoire des institutions de formation. Il s'agit de dégager la nature des relations entre les diverses composantes des savoirs mobilisés au cours d'une année académique.
- 4) **Perspective diachronique.** Afin de saisir la *dynamique des transformations des objets de la formation*, nous avons fait le choix de suivre ce qui constituerait le parcours d'un étudiant à l'intérieur de chacune des unités de formation. Bien que l'activité des formateurs constitue l'angle d'analyse principal, la focale de notre caméra capte toutes les séances portant sur la

production écrite que reçoit un étudiant inscrit dans un cursus donné relatif aux filières disponibles (enseignement préscolaire primaire, enseignement primaire, enseignement secondaire I et II). Par l'analyse des phénomènes de transposition didactique interne, nous saisissons également les savoirs de la formation d'une manière dynamique : la nature et le développement des savoirs ; le déploiement des objets de la formation pour le groupe des formés. Toutefois, notre échantillon ne nous permet pas d'analyser la progression de l'étudiant à l'intérieur de son parcours de formation.

- 5) **Vision descendante.** L'objet de la formation est *composite*, nous l'avons dit. Pour étudier ce feuilleté, nous employons des démarches d'analyse multiples qui associent des logiques différentes en fonction des questions de recherche, mais qui restent complémentaires d'un point de vue épistémologique.

En ce qui concerne les objets de formation et leur déploiement, la perspective adoptée est d'abord *macro*. Grâce aux synopsis de la séquence de formation, nous obtenons une réduction des données récoltées. Nous pouvons ainsi identifier les objets de la formation, leurs composantes, tout comme leur séquentialité et leur hiérarchie. Ces analyses macro permettent en bref de saisir les séquences de formation comme un tout, à l'instar de la démarche adoptée dans l'ouvrage *Des objets enseignés en classe de français* (Schneuwly & Dolz, 2009).

Ensuite, la construction de l'objet est identifiée pas à pas. Nous l'examinons par l'étude des suites des activités et par l'observation des interactions didactiques, notamment grâce au repérage des gestes, des outils professionnels et des unités thématiques, comme le texte et le genre textuel, l'articulation entre langue et texte, l'alternance entre temps de formation et temps de terrain. Cette deuxième focale, à la fois *locale* et *micro*, rend visibles les étapes du travail et la dynamique du déploiement de l'objet. Par ailleurs, ces analyses locales nous permettent de pointer les activités et leur organisation en dispositifs pour la formation des enseignants, les différents supports mobilisés et leur usage comme outils professionnels. Pour finir, la démarche procède également par comparaison en fonction des niveaux d'enseignement et des institutions observées. Cette focale comparative met en exergue les spécificités et régularités du travail selon les objets, les filières et les contextes institutionnels.

- 6) **Démarche inductivo déductive et déductivo inductive.** La démarche *inductivo déductive* se révèle fondamentale. L'exploration de tous les programmes de formation des institutions romandes, l'analyse des entretiens avec les responsables de ces formations ont été nécessaires pour identifier les unités de formation sur l'enseignement de la production écrite. Une liste de cours obligatoires dans lesquels cet objet est abordé a pu être établie. Par la suite, les séquences de formation ont été délimitées à l'aide d'une série d'indices qui permettent de dégager des « blocs » cohérents d'un corpus de données substantiel, constituant les unités d'analyse de notre corpus. Le résultat est constitué de 28 séquences, dont la durée varie d'une séance d'une heure trente à une unité de formation complète de 18 séances, soit 21 heures de formation. Cette phase inductive nous a ainsi permis d'établir des hypothèses à propos des catégories de savoirs mobilisés. Ensuite, dans un mouvement déductif, cette catégorisation a été revue en fonction des typologies existantes.

La démarche *déductivo inductive*, quant à elle, se situe dans un processus inverse. C'est à partir d'une conception théorique des objets de recherche qu'une première catégorisation d'analyse apparaît. La recension d'écrits vise moins l'opérationnalisation de notions théoriques nécessaires au démarrage de la recherche que la délimitation initiale et progressive de l'objet (Deslauriers & Kérisit, 1997). En effet, les critères d'analyse et les indicateurs se calculent d'abord en fonction d'un cadrage conceptuel. Mais rapidement, leur validité est interrogée à partir des données, encourageant de fait le réajustement des grilles d'analyse. À chaque étape,

la confrontation entre les hypothèses et les phénomènes observés permet de pointer des régularités et des principes généraux, validés et ajustés successivement par les différents foyers d'analyse micro. Des analyses de cas complètent et intègrent ainsi les concepts élaborés dans les phases précédentes.

Ces six principes dégagés, il nous est possible d'expliciter de manière concrète la démarche de construction des données. Divers moyens ont été utilisés pour saisir les pratiques portant sur notre objet de formation, nous les détaillons dans la partie suivante.

## II. RECUEIL DE DONNEES ET PREMIER TRAITEMENT DES DONNEES

La construction de documents en vue de l'analyse des pratiques est constituée d'abord d'un premier type de données : 1) les *documents de l'institution*. Les pratiques professionnelles sont nécessairement situées ; aussi, pour répondre au principe des démarches contextualisées, il est nécessaire de considérer les contextes institutionnels, les contraintes temporelles et matérielles des unités de formation, les profils des formateurs impliqués, leurs fonctions et cahiers de charges. Il nous faut aussi distinguer leur niveau d'expertise et leur groupe cible d'apprenants. Ces informations sont fournies par des entretiens semi-directifs réalisés auprès des formateurs. Une grille d'analyse des prescriptions et des descriptifs des cours a été élaborée (cf. chapitre 2). À la fin de ces analyses préliminaires, la carte conceptuelle réunissant les savoirs possibles pour la formation est ajustée. Notre deuxième type de données intègre donc 2) les *discours des formateurs, des responsables de formation lors des entretiens*.

Le recueil de données comprend un troisième type de données : les *observations des pratiques de formation*. Un outil principal guide la constitution du corpus de pratiques effectives : le synopsis. Le synopsis des séquences de formation assure une condensation des données constituant les transcriptions des séquences de formation. Dans la présente recherche, au vu du grand nombre de séances de formation et de classe filmées, cet outil s'est avéré indispensable. Un quatrième type de données, élaborées cette fois, complète notre recueil de données : 4) *la transformation de ces documents en vue de leur analyse*.

Nous détaillons chacun de ces types dans les pages qui suivent.

### a. ANALYSES PRELIMINAIRES AU TERRAIN : DOCUMENTS OFFICIELS, ENTRETIENS, ETABLISSEMENT D'UNE GRILLE D'ANALYSE PREALABLE

L'examen des programmes, des plans d'études des institutions et les entretiens préalables avec les acteurs de la formation visent à mieux connaître et mieux comprendre les pratiques des formateurs et le contexte dans lequel ceux-ci interviennent. L'étude de documents poursuit un triple objectif :

- 1) faire la lumière sur les facteurs contextuels qui influencent les contenus de formation dispensés ;
- 2) reconstruire les cursus de formation proposés, de manière à faire ressortir la maquette des programmes de formation pour l'enseignement du français ;
- 3) procéder à un examen minutieux des plans d'études des unités de formation en didactique du français de manière à lister les principaux items de contenus et à catégoriser ceux-ci.

Les résultats obtenus documentent les pratiques et nous renseignent un peu plus sur la dynamique des objets de formation liés à l'enseignement du français et, en particulier, l'enseignement de la production écrite. Dans notre investigation des pratiques déclarées, nous avons suivi un itinéraire en cinq étapes :

- 1) *Recension d'écrits* portant sur l'évolution des institutions de formation au cours du temps en vue de dégager les facteurs contextuels susceptibles d'influencer les pratiques déclarées (voir, entre autres, Criblez (2004); Criblez, Périsset Bagnoud et Hofstetter (2000); Hofstetter, Ratcliff et Schneuwly (2012); Hofstetter, Schneuwly, Lussi Borer et Cicchini (2004); Noverraz (2008))
- 2) *Entretiens* avec les responsables de la formation en didactique du français, les formateurs et planifications de l'enregistrement des séances de formation.
- 3) *Constitution du corpus de documents institutionnels* : programmes de formation, descriptifs de cours (par la voie des sites Internet des différentes institutions ou par prise de contact avec les responsables des programmes ou les formateurs).
- 4) *Examen des plans de formation* en vue d'établir la liste de toutes les unités obligatoires et facultatives ayant trait à la didactique du français et, plus spécialement, à la production écrite et de reconstituer le cursus en didactique du français dans chacune des institutions.
- 5) *Extraction et catégorisation de tous les items de contenu des descriptifs des unités de formation retenus pour la recherche*. Ces items de contenu sont dégagés des rubriques listant et décrivant les contenus de formation. *Mise en parallèle des savoirs dégagés des diverses institutions*, en vue de mettre en lumière les contenus généralisés en Suisse Romande, les distinctions et similitudes entre les institutions de formation à l'enseignement primaire et secondaire.

L'analyse des documents institutionnels (voir le chapitre 2) a permis la mise en exergue des contraintes institutionnelles susceptibles d'influencer les pratiques effectives de formation dans les institutions ainsi que l'établissement d'une catégorisation des savoirs de la formation.

### Les entretiens avec les acteurs de la formation

Nous avons conduit des entretiens préalables avec les différents acteurs impliqués dans les unités de formation filmées. Le tableau 1 résume le nombre d'entretiens réalisés par institution :

**TABEAU 1. ENTRETIENS DE RECHERCHE PAR INSTITUTION**

<i>Canton</i>	<i>Institution</i>	<i>Formateur</i>	<i>Responsable de formation</i>	<i>Total par institution</i>
Béjune	HEP Béjune (Bienne)	2	1	3
	HEP Béjune (Chaux-de-Fonds)			
Fribourg	HEP Fribourg (Fribourg)	3		3
	Université de Fribourg	1		1
Genève	Université de Genève	3		3
	IUFE	3		3
Valais	HEP Valais (St.-Maurice)	2	1	3
Vaud	HEP Vaud (Lausanne)	3	1	4
	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>20</b>

Le nombre d'entretiens varie selon la taille de l'institution, le nombre de formateurs disponibles en didactique du français et le type de dispositif de formation (unité dispensée à plusieurs ou par un seul

formateur). Ces entretiens permettent de pointer une série d'autres facteurs susceptibles d'influencer les pratiques effectives et de distinguer les institutions.

### **Profil des formateurs**

Ces entretiens visent à mieux connaître la population de formateurs observée. Ce sont les pratiques de 25 formateurs qui ont été filmées. De manière générale, ce sont des formateurs expérimentés : 21 formateurs comptent plus de 5 années d'expérience. Les formateurs cumulent plusieurs diplômes. Dix-neuf détiennent un brevet d'enseignement et ont enseigné à l'école primaire ou secondaire. Hormis le brevet d'enseignement, la formation initiale la plus fréquente est celle de la licence en lettres (9), suivie de celle en sciences de l'éducation (9 formateurs, dont 1 détient aussi une licence en sociologie) et en psychologie (4 dont deux ont aussi une formation en logopédie). La proportion des diplômes en sciences du langage est plus importante chez les formateurs du secondaire, alors que ce sont les diplômés en sciences de l'éducation qui sont majoritaires pour la formation à l'enseignement primaire. Ajoutons que quelques-uns ont le double statut d'enseignant et de formateur (3 parmi les 25). Sept formateurs sur 25 sont docteurs en psychologie ou en sciences de l'éducation.

Aussi, les acteurs n'ont pas tous eu le même accès au terrain, ce qui teinte leur connaissance des réalités scolaires. En outre, il existe des disparités au regard des réseaux et des implications diverses des formateurs.

### **Mise à l'épreuve de la grille d'analyse préalable aux données récoltées sur le terrain**

Nous avons élaboré une grille d'analyse préalable des savoirs de la formation à l'enseignement de la production écrite pour identifier les objets de la formation (cf. chapitre 2). Les contenus de formation détaillés dans les descriptifs des unités filmées ont été répertoriés et classés en cinq grandes catégories d'analyse : 1) l'institution : les finalités, les instructions et moyens officiels ; 2) la discipline : les savoirs à enseigner ; 3) les apprenants et la classe ; 4) l'enseignant : les gestes professionnels et les dispositifs ; 5) les stages pratiques et la pratique réflexive.

Dans un mouvement inductivo déductif, l'analyse des descriptifs des unités de formation a permis de dégager les contenus en lien à l'enseignement de la production écrite et d'en proposer une catégorisation. Dans l'élaboration de la grille, nous nous sommes également appuyés sur une recension d'écrits dans le champ de la formation enseignante présentant une taxonomie des savoirs de la profession<sup>1</sup>. Dans un mouvement déductivo inductif, il s'agit enfin de tester cette grille d'analyse des savoirs à l'épreuve des données empiriques récoltées sur le terrain. Aussi, cette catégorisation rend compte du réel et est en accord avec notre cadre théorique pour analyser l'activité du formateur. Elle structure les données ainsi recueillies.

Tableau 2 : Catégories et sous-catégories de savoir impliquées dans les activités de formation

CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES
	Plans d'étude
	Finalités

<sup>1</sup> Rappelons qu'il s'agit des essais de catégorisation des savoirs de la formation présentés dans Chevallard, 1999; Lenoir & Vanhulle, 2006 ; Desjardins & Dezutter, 2009 ; Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009.

1. Savoirs sur les prescriptions institutionnelles	Moyens d'enseignement
2. Savoirs disciplinaires	Genres et types de textes
	Grammaire textuelle
	Histoire de l'enseignement du français
	Grammaire de la phrase, lexique, étude du code et orthographe
	Situation de communication
	Littérature, poésie et références culturelles
	Articulation lecture-écriture
	Didactique du français comme discipline
3. Savoirs sur les apprenants et les processus d'apprentissage	Expériences des étudiants en tant qu'élève ou scripteur
	Analyse des productions d'élèves
	Processus d'apprentissage des élèves
	Pratiques d'écriture chez les jeunes
	Difficultés de la lecture
4. Savoirs sur les enseignants et les dispositifs d'enseignement	Présenter des dispositifs
	Analyser des dispositifs
	Créer des dispositifs
	Présenter le geste d'évaluation et de régulation
	Présenter d'autres gestes d'enseignants
	Documenter l'analyse des dispositifs enseignants à l'aide de la lecture d'articles
5. Savoirs sur la pratique	Préparation des temps de terrain
	Mise en pratique en cours de formation
	Retour sur la mise en pratique
	Émergence des savoirs et des expériences des étudiants

### *b. L'OBSERVATION DES PRATIQUES EFFECTIVES*

En vue de décrire et de comprendre ce qui s'enseigne entre formateurs et formés dans la discipline académique de la didactique du français, nous avons enregistré l'ensemble des séances de formation consacrées à l'enseignement de la production écrite. Comme nous l'avons explicité dans la première partie du chapitre, nous prétendons à une exhaustivité *en diachronie* : c'est-à-dire à l'ensemble de ce qui se fait en production écrite durant une année académique pour le cursus obligatoire. Rappelons aussi que nous avons recueilli les données de manière à suivre les séances des différentes unités de formation telles que celles-ci devaient être reçues par un étudiant. Par exemple, s'il était prévu pour un atelier que les étudiants travaillent en sous-groupe, nous suivions un seul des sous-groupes.

Malgré la bonne réception du projet par les acteurs des différentes institutions et l'accueil positif fait aux chercheurs et aux caméras, une part de données, si petite soit-elle, nous échappent. Ces pertes sont dues à plusieurs facteurs :

- 1) des divergences dans la compréhension de ce que recouvre l'objet « enseignement de la production écrite », transversal par nature, entre les formateurs et les chercheurs. Par exemple, certains formateurs n'ont pas jugé pertinent de nous inviter à filmer au moment d'un travail sur un domaine connexe en lien à l'enseignement de l'écriture (l'élaboration d'un module sur l'orthographe, par exemple);
- 2) des oublis de la part des formateurs, ce qui est tout à fait normal étant donné que notre venue ajoutait du travail supplémentaire à des acteurs déjà fort occupés;
- 3) des ennuis techniques, inévitables.

Néanmoins, ces difficultés mineures n'ont jamais nui à la compréhension du tout. La reconstitution des données manquantes a été rendue possible grâce à trois aides complémentaires : des entretiens informels auprès des formateurs ; la logique interne des séquences de formation ; la documentation dont nous disposons sur l'organisation des diverses unités de formation (descriptifs, diaporamas des séances).

### Les données récoltées et reconstituées

Le tableau suivant donne un aperçu de l'ensemble des données récoltées touchant aux pratiques effectives. Nous avons indiqué le nombre de séances récoltées dans les cursus des institutions et leur durée. Il est à noter que les séances que nous avons filmées ont des empan temporels variables : une séance de cours *ex cathedra* dure entre 1h et 2h, la durée des séminaires ou des ateliers peut varier entre 1h et 5h. Nous avons également inclus le nombre de séances filmées sur le terrain scolaire, les durées des leçons sont plus courtes (45 minutes pour le primaire et 1h pour le secondaire). Le tableau fait aussi état des séances de formation et des leçons reconstituées.

**TABLEAU 3 : NOMBRE DE SÉANCES FILMÉES PAR INSTITUTION DE FORMATION**

	Institution	Nombre de séances de formation filmées et durée	Séances de formation reconstituées et durée	Leçons filmées et durée (terrain scolaire)	Leçons reconstituées et durée (terrain scolaire)
FORMATION POUR LE PRIMAIRE	HEPBEJ	6 séances : 14h15	2 séances : 3h00	2 leçons : 3h36	2 leçons : 1h30
	HEPFRI	12 séances : 25h33		5 leçons : 3h40	
	UNIGE	35 séances : 43h23	1 séance : 1h	9 leçons : 8h22	
	HEPL	24 séances : 31h47	4 séances : 6h		
	HEPVS	9 séances : 11h57			6 leçons : 4h30
	<b>total primaire</b>	<b>86 séances : 126h55</b>	<b>7 séances : 10h00</b>	<b>16 leçons : 15h38</b>	<b>8 leçons : 6h00</b>
FORMATION POUR LE SECONDAIRE	HEPBEJ	3 séances : 4h20			
	UNIFRI	7 séances : 6h27	1 séance : 1h30		
	UNIGE	2 séances : 26h15		3 leçons : 2h56	
	HEPL	2 séances : 3h06	1 séance : 1h30		



	<b>HEPVS</b>	11 séances : 21h50			
	<b>Total SECONDAIRE</b>	<b>39 séances : 61h58</b>	<b>2 séances : 3h00</b>	<b>3 leçons : 2h56</b>	
	<b>TOTAL Primaire et secondaire</b>	<b>125 séances : 188h53</b>	<b>9 séances : 13h00</b>	<b>19 leçons : 18h34</b>	<b>8 leçons : 6h00</b>

Pour la formation à l'enseignement primaire, nous avons capté l'équivalent de 86 séances en institution (126h55) et de 16 leçons (15h38). Ce qui équivaut en temps réel à plus de 142 heures. Pour la formation à l'enseignement secondaire, ce sont 39 séances en institution (61h58) et 3 leçons (2h56). Nous obtenons un total de 65 heures de formation filmées et de 19 heures de formation reconstituées. La combinaison des heures filmées dans les institutions de formation et dans les établissements scolaires des formés donne un total de 207 heures et 27 minutes. Avec l'ajout des données reconstituées (19h), nous obtenons un grand total de 226 heures et 27 minutes de formation.

### **Délimitation des séquences de formation à l'aide d'un outil : le synopsis**

Plusieurs options méthodologiques caractérisent le projet de recherche : le choix de la séquence comme unité d'observation, la démarche de constitution des données par la captation d'interactions didactiques *in situ*, le recours au synopsis comme outil de réduction des données et de soutien euristique à l'analyse. L'une des options fondamentales, toutefois, demeure l'adoption d'une démarche dialectique entre empirie et théorie dans le traitement et l'analyse des données; laquelle implique la conceptualisation, la description, l'interprétation et l'explication.

Poser le développement à partir des outils langagiers, didactiques et pédagogiques implique de s'arrêter aux dispositifs didactiques<sup>2</sup>. Pour rendre compte des dispositifs de formation et de la manière dont ils mettent à disposition les objets enseignés, nous avons privilégié l'unité d'observation de la *séquence*. Dans cette recherche, cette notion désigne l'unité de travail, comprise entre un début et une fin, par laquelle un enseignant ou un formateur met à disposition un objet. La logique de cette unité de travail n'est pas livrée de manière transparente avec la planification de l'enseignant ou celle du formateur ; elle requiert un travail d'interprétation de la part du chercheur. Le synopsis a pour fonction de reconstituer la structure d'une séquence et de la rendre comparable aux autres séquences de la collection. Il n'a pas valeur de données, fixées une fois pour toutes dans une forme textuelle déterminée. Nous le considérons dans sa fonction euristique de soutien à l'analyse. Le caractère exploratoire de ce dernier se manifeste dans l'hésitation du chercheur à décrire la structure hiérarchique de la séquence d'enseignement ou de formation. La portée méthodologique de ce moment interprétatif est particulièrement délicate puisqu'il s'agit de saisir la manière dont les suites d'activités « élémentarisent » l'objet en ces différentes composantes. Au moment de décrire cette structure par le synopsis, le chercheur arrête momentanément ses choix sur tel ou tel mode de structuration hiérarchique de la séquence et s'apprête à modifier sa description dès qu'il la confronte aux synopsis du corpus de données. Ainsi, le synopsis est le résultat d'une activité interprétative qui rend compte du caractère dynamique de la démarche d'élémentation

---

<sup>2</sup> Par *dispositif didactique*, Schneuwly (chapitre II, dans Schneuwly & Dolz, 2009, p. 35) entend la mise en œuvre d'outils propres à une discipline, comprenant d'une part l'ensemble du matériel scolaire (manuels, exercices, supports) et des activités qui s'y réfèrent et d'autre part l'ensemble des discours élaborés par l'école sur ce qui s'enseigne (manières de dire dans la leçon, modalités d'échange, régulations et guidages).

(Schneuwly & Dolz, 2009). Il permet en outre, par la comparaison de ces démarches, de dégager les outils spécifiques de l'enseignant et du formateur.

Le synopsis appréhende la séquence dans sa globalité. Il condense les transcriptions des séquences en une unité plus appréhendable. Cette réduction est orientée par la reconstruction de l'objet de formation ou d'enseignement. Ce qui est résumé est pour l'essentiel le contenu travaillé, compte tenu bien sûr de sa forme de transmission. La forme pédagogique fonctionne donc comme indice de découpage, mais n'est pas l'objet principal de la réduction opérée puisque, à chaque niveau, c'est le contenu qui guide la progression de l'enseignement dispensé par le ou les formateur(s). Cette condensation permet de rendre les séquences comparables et analysables.

Pour élaborer les synopsis des séquences, nous avons besoin d'une première unité d'observation, *l'activité de formation*. Le découpage et la délimitation des activités de formation s'effectuent à l'aide de critères précis : l'activité porte sur une dimension de l'objet de formation, elle est déclenchée par une consigne explicite ; elle instaure un environnement matériel (maintien d'un ou de plusieurs supports concrets) et une forme de travail en réponse au but fixé dans la consigne. Une fois les activités identifiées et décrites, nous les regroupons en noyaux organisateurs pour obtenir la logique du déploiement des objets enseignés et la macrostructure de la séquence. Trois niveaux d'unités sont formés : les unités inférieures (niveau *nnn*, correspondant aux activités), les unités intermédiaires (niveau *nn*) et les unités englobantes (niveau *n*). La séquence de formation, ainsi obtenue, constitue l'unité de base de l'analyse. Il s'agit d'un empan temporel circonscrit qui comprend diverses activités articulées entre elles (Thévenaz-Christen & Schneuwly, 2006). Une séquence de formation présuppose une structure hiérarchique du moment où elle vise la construction d'un savoir nouveau. Elle révèle la façon dont l'objet est conçu par le formateur et présenté aux formés.

Confrontés à une masse substantielle de données, faisant face à des blocs de séances où l'objet de formation n'apparaissait pas de manière claire, nous avons eu besoin de recourir à d'autres indices pour délimiter les séquences de formation à partir des données récoltées. Aussi, nous avons porté une attention particulière à l'articulation entre les contenus thématiques abordés par le formateur ou l'étudiant ; la présence d'une introduction, d'une conclusion et de rappels explicites, les liens entre les différentes activités réalisées ainsi que l'évaluation. Ces indices ont servi à mettre en lumière la cohérence entre les activités et ont permis de dégager des « blocs » d'un corpus de données substantiel : 28 séquences, dont la durée varie entre une séance d'une heure vingt à une unité de formation complète de plus de 25 séances de 26h.

### III. ANALYSE MULTIFOCAL DES DONNEES TRANSCRITES : UNE VISION D'ENSEMBLE

Suivant la démarche d'analyse multifocale proposée pour étudier les objets enseignés dans la classe de français (Schneuwly & Dolz, 2009), le travail du formateur est d'abord appréhendé selon une vision d'ensemble des objets de la formation. Une fois les données préparées et « synopsées », plusieurs points de vue contribuent à enrichir cette vision d'ensemble. Les démarches proposées pour saisir les savoirs prévus, implémentés, transformés, ainsi que les différences entre institutions et niveaux de formation sont diverses et complémentaires. Le premier foyer d'analyse correspond aux entretiens des formateurs. Ces entretiens préalables fournissent des informations sur les représentations des formateurs à propos de l'enseignement de production écrite, clarifient la nature de leur projet et nous fournissent des informations sur la planification prévue des séquences à observer. Le deuxième foyer concerne l'étude des séquences de formation comme un tout et des suites de contenus qui les caractérisent. Le

troisième foyer d'analyse est celui des sous-unités qui composent les séquences de formation, les activités de formation. Ce foyer nous fournit un niveau de précision plus grand sur les catégories de savoirs abordées, les modalités de traitement des contenus, les formes sociales de travail et les articulations entre les tâches proposées. Un quatrième foyer regroupe les outils et les gestes du formateur. Les outils sont des supports matériels de travail divers qui contribuent à faciliter la construction des objets de formation et la médiation avec les formés. Des démarches ont été mises au point pour répertorier tous les supports utilisés, examiner leurs schèmes d'utilisation dans les interactions didactiques et définir les gestes mobilisés par les formateurs. Le repérage général des outils et gestes du formateur nous dote d'un éclairage nouveau sur l'activité professionnelle de ce dernier, nous renseignant plus en détail sur la construction de l'objet de formation : l'usage des outils et l'opérationnalisation des gestes du formateur sont explicités dans le cadre des séquences de formation, mais aussi dans le cadre des activités de formation.

#### *a. LA DEMARCHE D'ANALYSE DES ENTRETIENS PREALABLES*

La démarche proposée ici est une analyse qualitative des contenus. Les bases du questionnaire des entretiens des formateurs permettent une analyse préalable des données selon les objectifs de la recherche. Le but de cette analyse est triple : contextualiser le travail du formateur, situer le corpus à recueillir ainsi que le projet sous-jacent des formateurs ; établir une première grille des catégories de savoirs destinées à l'établissement des synopsis et à l'analyse des pratiques. L'exploitation des réponses s'effectue en regroupant les données selon différents axes de contenus (facteurs contextuels et contraintes du travail des formateurs ; reconstruction du corpus et du projet de travail ; catégorisation de savoirs abordés). L'utilisation du logiciel d'analyse qualitative *Nvivo7* permet un ajustement progressif des critères et des indicateurs permettant d'identifier les unités de sens retenues, notamment les catégories pour distinguer les savoirs relatifs à l'enseignement de la production écrite. La carte conceptuelle élaborée à partir de l'état de la question constitue une aide pour une première catégorisation et pour situer les réponses des formateurs. Une grille réunit les caractères communs en fonction de titres génériques. Le comptage des items et la comparaison entre les réponses des formateurs sont la base pour condenser ces items en nouvelles catégories. Cet ajustement permet également une reprise en fonction des hypothèses jusqu'à l'inférence et l'interprétation.

#### *b. L'ETUDE DES SEQUENCES DE FORMATION ET DES TRAMES D'ACTIVITES PROTOTYPIQUES*

L'analyse des séquences de formation comme un tout structuré (cf. chapitre 4) permet d'une part d'inventorier les thématiques abordées et d'autre part de catégoriser les séquences de formation en fonction de critères contextuels externes (insertion ou non dans une unité de formation plus longue, articulation avec d'autres séquences de formation pour les mêmes cursus, durée, etc.) et de critères internes (contenus thématiques abordés et formes de structuration proposées). Comme nous l'avons précisé plus haut, l'objectif de cette étape est d'établir une première typologie des séquences de formation de manière à comprendre la dynamique générale de la construction de l'objet de formation. Nous avons ainsi une première vision d'ensemble des 28 séquences, ce qui permet de les situer selon les thématiques, la place, le temps imparti et l'organisation générale de ces séquences.

Du point de vue interne, l'ordre, la hiérarchie des savoirs ainsi que l'articulation des différentes activités de formation sont les critères indispensables pour saisir le découpage de l'objet de la formation. Ces critères nous renseignent sur les priorités établies, l'ordre de présentation et les démarches de formation qui rendent l'objet accessible aux formés. Il est alors possible de mettre au jour des régularités dans les

caractéristiques et le déroulement des séquences pour les deux niveaux de formation (primaire et secondaire) et les principes d'organisation qui régissent la formation des enseignants.

Trois démarches sont nécessaires à l'étude des séquences et à la mise au jour de trames d'activités prototypiques:

- 1) l'élaboration et la comparaison des *macrostructures* des séquences de formation ;
- 2) l'établissement de *trames prototypiques* ;
- 3) la *description narrativisée* des séquences de formation.

La *macrostructure* de chaque séquence présente de manière graphique l'ordre et les niveaux hiérarchiques dégagés à l'aide du synopsis (annexe I), mettant en évidence les parties principales de la séquence, la hiérarchisation des savoirs et des activités de formation ainsi que l'ordre d'enchaînement des activités. La macrostructure indique systématiquement les dimensions suivantes : a) les catégories des savoirs abordés dans chaque activité de formation ; b) les noyaux qui regroupent ces contenus, les niveaux de hiérarchie qui les situent ainsi que les liens les articulant ; c) les démarches de formation proposées pour les savoirs de chaque activité (par exemple, planifier une leçon en lien avec un objet précis) ; d) l'orientation des transformations de l'objet de la formation pour l'ensemble de la séquence.

La présentation schématique de l'ordre et de la hiérarchie des savoirs abordés dans la suite des activités de formation de chaque séquence permet d'effectuer une première caractérisation des catégories générales de savoirs abordées et constitue une base de travail pour dégager les trames prototypiques de la formation.

Pour mieux saisir les régularités entre les 28 séquences de formation étudiées, nous identifions des épisodes des séquences dans lesquels les savoirs se déploient de manière similaire. Nous appelons *trames prototypiques* les suites d'activités de formation qui présentent les savoirs dans le même ordre. L'établissement des trames prototypiques aide à saisir les régularités et à élaborer des hypothèses sur les principes d'organisation sous-jacents à la construction des dispositifs de formation.

Enfin, la description narrativisée et résumée de chacune des 28 séquences (annexes II et III) sous forme de récit des étapes du travail accompli par le formateur aide à comprendre la cohérence qui se dégage des synopsis. Cette description narrativisée a été réalisée par un ou deux chercheurs puis contrôlée par l'ensemble du groupe de travail, de manière à faciliter sa compréhension et à s'assurer de sa juste représentation du corpus complet de transcriptions. Le résumé narrativisé est par ailleurs une aide pour faciliter l'accès aux données transcrites très complexes.

### *c. LES ACTIVITES DE FORMATION SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE*

Les activités de formation inventoriées constituent des tâches spécifiques de préparation à la profession qui abordent des savoirs théoriques ou pratiques. Déclenchées par une consigne ou une introduction explicite du formateur, les activités se réalisent à l'aide de supports matériels précis et des formes sociales de travail particulières entre les formateurs et les étudiants. Grâce au synopsis, les séquences sont découpées et élémentarisées en activités, chacune d'elles porte sur une catégorie de savoirs principale. Les activités sont répertoriées et catégorisées en fonction des savoirs abordés.

La démarche d'analyse des activités de formation (chapitre 5) suit trois étapes :

- 1) la description, caractérisation et comparaison des cinq catégories préétablies de savoirs abordées par les activités de formation (voir tableau 2);
- 2) la description des séquences de formation en fonction des catégories d'activités qui les composent ;
- 3) la description des interactions qui caractérisent les activités de formation.

Grâce au dénombrement et à la description des activités dans les 28 séquences, nous analysons leur distribution (pourcentage de présence dans la séquence, moyennes et marges de variation) puis caractérisons les dispositifs de formation selon la fréquence des activités qui les composent. Pour dégager les points communs des séquences de formation du primaire et du secondaire, l'analyse en composantes principales (ACP) aide à dégager les traits latents qui expliquent la variance selon les cinq catégories de savoirs retenues. Ceci permet d'établir comment les savoirs définissant les activités s'agglomèrent dans les séquences, ce qui explique les régularités et les variations.

L'étude des formes sociales de travail (chapitre 6) nous renseigne sur la collaboration entre formateur et formés. Hormis les modalités de type cours magistral, sous la conduite exclusive du formateur, nous avons dégagé des formes sociales autres : le travail individuel, en dyade, en petit groupe et en collectif. Par ailleurs, diverses modalités de questionnement, de mise en commun des tâches effectuées et de discussion sur les savoirs en cours de construction sont distinguées. Les formes sociales de travail sont systématiques croisées avec les catégories de contenus abordées et les démarches de travail. Nous analysons également les suites de formes de travail proposées, toujours en pointant les différentes formes d'implication des formés. Cette focale sur un aspect des activités nous fournit une vision topogénétique. Une analyse plus fine des activités et des interactions entre le formateur et le formé complète cette étape. La visée de ces analyses est de dégager des prototypes d'activités de formation. La démarche implique l'élaboration de descripteurs de la démarche pour chaque savoir (acteurs, nature de l'action principale à réaliser, forme sociale de travail proposée et supports) et des modalités de l'activité de formation en fonction de trois dimensions :

- 1) le niveau d'implication du formé (présentation assurée par le formateur ; implication du formé dans une activité de découverte ; mise en pratique dans le terrain). ;
- 2) la présence ou non d'une consigne avec une tâche de travail explicite à réaliser par les formés ;
- 3) le type de démarche proposée (présentation, étude-découverte, mise en pratique professionnelle).

#### *d. LES OUTILS ET LES GESTES DES FORMATEURS*

L'ensemble de *supports matériels* (chapitre 7) cités et utilisés dans les séquences a été répertorié par activité de formation. Les références bibliographiques et les moyens d'enseignement évoqués ont pu être situés à l'aide de la carte conceptuelle.

Dans une première étape d'analyse, les attributs matériels et symboliques des supports utilisés directement par les formateurs sont décrits. En fonction de cette classification, nous analysons ensuite la présence et la distribution des différentes catégories de matériels dans les séquences de formation du primaire et du secondaire. Enfin, nous procédons à l'étude des usages de ces matériels pour faire émerger les schémas de leur utilisation et vérifier comment un support matériel devient un *outil de travail du formateur*. Ceci implique une analyse plus fine et locale des interactions entre le formateur et le formé réalisées avec un échantillon d'activités de formation pour chacune des catégories de savoirs abordés.

En ce qui concerne les *gestes du formateur* (chapitre 8), appliquant l'analyse du travail enseignant au travail du formateur, nous dégageons une série de gestes du formateur enseignant à partir du corpus des 28 séquences. Chaque geste identifié permet de mieux comprendre comment l'action du formateur

contribue à construire de nouvelles significations sur la formation. Nous organisons ensuite les différents gestes dégagés en système, de manière à comprendre les dynamiques dans les transformations de l'objet de formation. L'organisation des gestes est faite en fonction de l'ordre temporel dans lequel ils s'enchainent, montrant la potentialité du modèle ainsi dégagé pour étudier la dynamique de la formation. Notre modèle est fidèle aux phénomènes empiriques décrits, car les gestes identifiés sont issus de l'analyse des pratiques effectives et, de manière complémentaire, déclarées. Notre démarche est hypothéticodéductive : nous examinons le corpus en cherchant à repérer les gestes développés dans les travaux antérieurs (mise en place de dispositif, appel à la mémoire, régulation, institutionnalisation). Puis, dans un mouvement empirico déductif, nous répertorions une série de modes de faire, de dire ou d'interagir qui émergent à la lecture du corpus. Trois aspects fondamentaux de la formation enseignante sont considérés : la secondarisation des théories et pratiques de l'enseignement, la mise en relation du milieu académique et du milieu pratique; les contingences institutionnelles et professionnelles. Nous terminons ce chapitre en procédant à une analyse des différentes modalités de réalisation de gestes suivie d'une analyse plus fine d'extraits emblématiques.

L'analyse macro oriente les choix d'analyses plus fines des interactions didactiques. Ces analyses portent sur la réalisation d'activités de formation ou de formes sociales de travail emblématiques (chapitre 5 et chapitre 6), l'usage d'une catégorie de matériel et sa transformation en outil de formation (chapitre 7), la réalisation d'un geste emblématique du formateur (chapitre 8). L'étude des contenus des interactions nous permet de mener des études de cas. Nous situons le rôle des activités de retour sur la pratique dans le processus de l'alternance en formation (chapitre 11) et y cernons le traitement d'objets comme le conte étiologique (chapitre 12) ou la dissertation (chapitre 13). Le niveau d'analyse micro implique de revenir aux transcriptions des interactions de formation pour décrire les activités spécifiques en fonction d'objectifs précis. Il s'agit d'une suite d'analyses de contenus en fonction d'unités de sens fixées par les objectifs, mais toujours en fonction de la dynamique qui se déploie dans les interactions formatives.

#### IV. DES ANALYSES THEMATIQUES ET LOCALES

Une fois que les unités d'observation sont identifiées et catégorisées, des analyses multifocales successives visent à mettre en évidence la construction des objets de formation par les formateurs, en mobilisant différents outils et en interaction avec les formés. Ces analyses peuvent se réaliser sur la totalité des données ou à partir d'exemples prototypiques emblématiques pour un ensemble de séquences ou encore en effectuant des analyses de cas d'une seule séquence portant sur un objet de formation particulier. La catégorisation des unités observées permet une analyse plus précise des régularités constatées et de la contribution des unités retenues dans la construction interactive des objets de formation. Dans une perspective compréhensive, les modes de construction des dimensions analysées y font l'objet d'un travail qualitatif des activités de formation. Les tâches proposées dans les consignes de chaque activité situent les enjeux des dispositifs. Le déroulement des interactions entre les formateurs et les formés sont alors décrits en fonction des échanges langagiers d'extraits significatifs partiels qui constituent des illustrations des régularités constatées dans l'étape précédente

##### *a. DES ANALYSES DES ACTIVITES, DES FORMES SOCIALES, DES GESTES ET DES OUTILS*

Les analyses micros impliquent un travail minutieux afin de décrire la dynamique du déploiement des savoirs dans les activités de formation.

Dans le chapitre consacré aux activités de formation, des activités emblématiques ou prototypiques de chaque catégorie et sous-catégorie d'activité sont choisies ; pour ce faire, nous considérons les traits communs de l'activité décrite avec les activités d'un même groupe. Aussi, dans la description de l'activité présentée, nous illustrons les traits qui peuvent s'appliquer globalement aux autres activités regroupées. L'avantage de ce type de description narrativisée est de considérer systématiquement la nature du savoir.

L'analyse locale des formes sociales de travail (chapitre 6) et des gestes professionnels (chapitre 8) suit une démarche méthodologique similaire, c'est-à-dire de présentation d'exemples prototypiques ou emblématiques, mais la focale est alors différente. Dans le cas des formes sociales de travail, l'attention est mise sur les formes d'engagement, de dialogue et de collaboration dans l'activité de formation et du rapport que ces différentes formes entretiennent avec l'activité d'enseignement.

Dans le cas des gestes professionnels, les exemples choisis sont souvent des extraits d'activités situés, narrativisés et commentés qui permettent d'illustrer ce qui apparaît comme fondamental dans l'agir didactique du formateur. La construction de l'objet est décortiquée geste par geste en fonction de la typologie mise en place. La description met en évidence les dimensions de l'objet sur lesquelles portent les gestes fondamentaux, les différentes modalités constatées pour chaque catégorie ainsi que l'enchaînement des gestes dans les activités et dans les séquences. Le traitement de chaque geste implique de dégager le point de vue adopté sur l'objet et la place qu'il occupe dans l'activité de formation.

Dans le cas des outils du formateur (chapitre 7), l'analyse met en évidence l'usage qui est fait des supports matériels mis en place, de manière à dégager le schéma de leur utilisation. Pour chaque activité de formation, la procédure mise en œuvre fait apparaître les dimensions suivantes : le format et les sources du matériel mis à disposition pour réaliser l'activité ; la visée explicite et implicite du matériel utilisé ; les activités pour lesquelles le même matériel est mobilisé ; les acteurs impliqués ; la place du langage et des gestes professionnels du formateur dans l'usage du matériel. En fonction de ces indicateurs, des schèmes d'utilisation du matériel et sa transformation en outil de travail particulier sont explicités. Un seul et même support, par exemple un texte rédigé par un élève, peut devenir un outil avec des fonctions bien différentes. Seule l'analyse qualitative permet de comprendre cette transformation et les gestes professionnels des formateurs qui l'accompagnent.

#### *b. DES ENTREES THEMATIQUES : ARTICULATION LANGUE-TEXTE, GENRES TEXTUELS ET ALTERNANCE*

L'élaboration de la carte conceptuelle, alimentée par nos recensions des écrits, l'analyse préliminaire des descriptifs de formation et la lecture du corpus de données, nous conduit à sélectionner une série de thèmes porteurs pour l'analyse de pratiques de formation. Pour chacune de ces entrées, nous examinons les séquences qui impliquent directement ces thématiques.

Le premier thème est l'articulation de l'enseignement de la production écrite avec le travail sur la langue dans les dispositifs de formation (chapitre 9). Il s'agit d'étudier les situations de formation qui impliquent une posture métalinguistique sur les domaines de la grammaire, du lexique et de l'orthographe intégrée en examinant la place de ces domaines, les contenus mobilisés et leur traitement dans les activités de formation. Partant de l'ensemble des synopsis, nous identifions les activités entièrement consacrées à chacun des trois domaines (orthographe, lexique, grammaire) et examinons les séquences articulant enseignement de la production textuelle et travail langagier.

Le traitement des genres textuels, objet central de l'enseignement de la production écrite, constitue le deuxième thème emblématique (chapitre 10). Comme pour l'articulation langue-texte, nous partons de l'ensemble du corpus des 28 séquences pour examiner la place consacrée à cet objet dans la formation, les genres de texte traités dans les différentes filières et le traitement de ce mégaoutil didactique dans la formation.

La circulation des savoirs entre formation en institution et terrain scolaire est le troisième thème emblématique (chapitre 11). Nous nous intéressons au traitement de la pratique professionnelle dans les activités de formation en examinant tour à tour les objets de l'alternance entre terrain scolaire et formation, les caractéristiques des dispositifs qui prévoient un temps de terrain scolaire et les modes de circulation des savoirs entre le contexte de la formation et celui de la pratique professionnelle. Nous détaillons les lieux et les formes d'alternance dans chacune des séquences en décrivant l'enchaînement des activités portant sur les savoirs de la pratique, de manière à dégager des modalités de circulation-appropriation des savoirs. Par l'examen d'activités consacrées au retour sur le terrain scolaire, nous examinons les interactions entre savoirs de la pratique et savoirs de la formation, au cœur des phénomènes de circulation des savoirs.

Deux études de cas prolongent les analyses thématiques sur les genres textuels et les dispositifs d'alternance : la première concerne le traitement du conte étiologique dans une séquence de formation à l'enseignement primaire (chapitre 12) ; la seconde analyse le traitement de dissertation dans la formation à l'enseignement secondaire supérieur (chapitre 13).

### *c. DIVERSES ANALYSES LOCALES DES INTERACTIONS*

Nous présentons la démarche d'analyse des interactions utilisée. Cet angle d'analyse permet d'avoir une vision plus fine des objets en jeu dans la formation, des outils utilisés et de leur fonction dans l'action didactique, des gestes mis en œuvre par le formateur ainsi que de la place et de la responsabilité de l'enseignant et des formés dans la construction des objets enseignés. L'analyse des interactions permet ainsi de voir comment l'objet se déploie et se transforme au fil des échanges, et le rôle des outils et des gestes dans ce processus. Elle permet également d'examiner la méso-, la chrono- et la topogenèse (Sensevy, 2007). Par mésogenèse, nous entendons la manière dont le formateur introduit l'objet enseigné et coconstruit du sens sur cet objet avec les formés. La chronogenèse décrit comment le formateur fait progresser l'objet enseigné dans le temps didactique de la formation. La topogenèse sert à identifier les rôles et places du formateur et des formés dans l'activité.

L'analyse locale de l'activité de formation demande de découper celle-ci en phases (Cordeiro Sales, Ronveaux *et al.*, 2009), délimitées par un changement opéré par le formateur, soit du savoir abordé, soit du geste mis en œuvre.

Pour chaque phase, le déploiement des objets de la formation a été mis au jour au moyen de quatre focales d'analyse :

- 1- Analyse de la visée du savoir abordé.
- 2- Identification des actions successives du formateur et des formés à l'intérieur des phases d'activités (méso- et chronogenèse).
- 3- Identification de la place et du rôle du formateur (F) et des formés (Fés) (topogenèse) au travers de différents indicateurs (nombre de prises de paroles de F et des Fés, fonctions de F et de Fés).
- 4- Identification de gestes du formateur pour mieux comprendre comment l'action du formateur contribue au déploiement de l'objet.



Ces quatre focales d'analyse s'appuient sur le relevé de marqueurs linguistiques et discursifs, présents dans les interactions, concernant l'objet de formation et son déploiement, ainsi que sur les types de discours utilisés notamment par le formateur (Bronckart, 1997).

## V. CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons explicité l'ensemble des démarches de recherche développées pour donner une intelligibilité à l'analyse des pratiques de formation sur l'enseignement de la production écrite. Le recueil de données a permis d'identifier et d'inventorier toutes les unités de formation obligatoires de la formation initiale des enseignants romands destinées à travailler l'écriture à l'école obligatoire. L'échantillon représente donc la totalité de la formation initiale obligatoire durant une année académique.

L'analyse des descriptifs et les entretiens avec les acteurs de la formation a permis une première identification des catégories de savoirs abordées dans la formation. L'observation des pratiques effectives a supposé un travail important d'archivage, de transcription de 125 séances de travail filmées regroupées en 28 séquences de formation portant sur diverses thématiques qui ont été reconstituées et délimitées grâce à l'élaboration minutieuse des synopsis.

Les analyses de niveau général donnent une vision d'ensemble des pratiques de formation, des activités de préparation à la profession, des catégories de savoirs dominantes. La macrostructure des séquences de formation et les trames prototypiques dégagées permettent de décrire le processus de construction de l'objet de la formation, la dynamique des transformations et des enchaînements entre les savoirs abordés. Les focales sur les activités de formation, les formes sociales de travail, les outils mis en place dans les dispositifs de formation montrent comment se construisent dans les interactions didactiques les compétences professionnelles, académiques. Elles explicitent aussi les formes d'emboîtement du système didactique dans le système de formation. Une attention particulière est consacrée à saisir dans l'ensemble des séquences de formation les différents gestes professionnels qui caractérisent le travail du formateur. Ces analyses de niveau macro situent et orientent les analyses locales.

Les analyses locales et compréhensives des interactions dans les différentes activités de formation exigent une analyse fine des transcriptions des séances de formation. Un premier type d'analyse locale vise la description du fonctionnement des formes sociales de travail, des gestes professionnels et des outils mobilisés dans des activités emblématiques à propos des différentes catégories de savoirs abordés. Un deuxième type d'analyse des interactions entre les formateurs et les formées porte sur des entrées thématiques telles que l'articulation langue-texte, la place des genres textuels et l'alternance entre terrain et institution de formation. Enfin, des analyses de cas portant sur des séquences de formation complètes s'intègrent à la démarche compréhensive.