

N° de la communication (ou du symposium) : **S02.1**

**L'APPROPRIATION PAR DES FUTURS FORMATEURS D'ENSEIGNANTS
D'UNE DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT REFLEXIF : ANALYSE CRITIQUE
DES CRITERES D'EVALUATION**

*Beckers, Jacqueline, ULg – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education –
Service PERF (Professionnalisation en Education : Recherches et Formations)*

*Van der Linden, Sylvie, ULg – Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Education – Service PERF (Professionnalisation en Education : Recherches et
Formations)*

RESUME :

Cette communication portera sur une approche évaluative du développement professionnel de futurs formateurs d'enseignants (FF). Dans le cadre d'un module de formation du master en Sciences de l'Education de l'université de Liège (ULg – Belgique), ceux-ci sont préparés à accompagner professionnellement de futurs enseignants (FE) selon une démarche de « supervision réflexive » (Beckers, 2007) inspirée des travaux de Schön (1983) et de Vermersch (1994, 2004) et complétée par l'apport de la didactique professionnelle (Pastré 2005, 2008).

Il s'agit à la fois de maximiser les occasions pour le FE de prendre conscience de son modèle opératif en situation professionnelle et d'augmenter l'adéquation de son action par meilleure appréhension de la structure conceptuelle de ces situations en regard des buts prioritaires du métier.

Cette compétence est à la fois travaillée à l'ULg (en séances collectives, individuelles et en petits groupes) et sur le terrain où les FF accompagnent les FE en stage (cette année, en classes préscolaires).

Le travail théorique et pratique de la démarche de supervision réflexive avec les futurs formateurs a débouché sur la clarification de critères de qualité de l'accompagnement visé. Ceux-ci sont appliqués par les formateurs ULg aux données brutes de l'accompagnement mené par chaque FF (traces retranscrites des entretiens de régulation et rédaction du carnet de bord). Ils sont également utilisés en auto-évaluation par les FF à propos de leur accompagnement. Cette double démarche d'évaluation (hétéro-évaluation et auto-évaluation) alimente une partie de la séance de « confrontation herméneutique » qui réunit chaque FF et les deux formateurs ULg après lecture par ceux-ci de tous les documents (données brutes et rapports). Cette partie du travail permet d'approcher le degré d'appropriation de la compétence d'accompagnement par le FF (genèse instrumentale et conceptuelle – Pastré, 2005).

Chaque FF produit également un rapport qui porte sur l'analyse de l'accompagnement qu'il a mené, en interaction avec les caractéristiques contextuelles, et sur l'évolution qu'il a pu observer chez son compagnon FE du point du développement de ses compétences professionnelles et de sa construction identitaire. La discussion de ces analyses alimente la deuxième partie de la « confrontation

herméneutique » ; elle permet d'approcher davantage une éventuelle genèse identitaire (Pastré, 2005).

L'analyse critique de ces multiples sources d'information et la triangulation des données alimentera la réflexion sur la pertinence des outils et des démarches d'évaluation de ces processus complexes que sont le développement des compétences et de l'identité professionnelles.

TEXTE :

1. Contexte

Cette communication se focalisera sur la préparation au métier de formateur d'enseignants en « Haute École », établissement de formation initiale. Cette formation professionnalisante est organisée notamment dans le cadre d'un module intitulé « Didactique Professionnelle et Formation Initiale des enseignants » du master en Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège (ULg – Belgique).

Le dispositif analysé ici s'inscrit dans la première partie de ce module. Le stage de ce partim, appelé « compagnonnage réflexif », invite chaque futur formateur d'enseignants (FF) à accompagner un futur enseignant (FE) en stage avec l'objectif prioritaire de développer chez ce-dernier la compétence treize du décret réformant la Formation initiale des enseignants (décembre 2000) : « Porter un regard réflexif sur sa pratique ». Ensemble, les membres du duo s'engagent dans une démarche cyclique : mise à disposition d'un observable notamment par enregistrement vidéo des pratiques d'enseignement, analyse conjointe, décision d'action régulatrice. Cette démarche est ciblée sur une thématique choisie par le futur enseignant, il s'agit d'éléments de sa pratique qui lui posent problèmes ou par rapport auxquels il voudrait innover (exemple : la gestion du groupe, l'organisation de la classe en ateliers, les consignes...).

Au fil des accompagnements, chaque futur formateur est immergé dans une famille de situations – nouvelle pour lui – que suppose « l'accompagnement réflexif d'un futur enseignant dans sa construction professionnelle ».

2. Objectifs

Cette communication tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment évaluer la manière dont les futurs formateurs

- ont créé de nouvelles ressources pour faire face aux situations contextualisées rencontrées
- en s'appropriant les attendus de la formation,

c'est-à-dire, si on adopte la terminologie de Pastré (2005), comment repérer chez eux des genèses, signe de développement professionnel ?

La formulation de cette première question exprime la tension au cœur de ce symposium entre cette volonté de favoriser la construction du sujet, ici le futur

formateur (son apprentissage et son développement), la manière dont il se reconnaît dans son activité et le contexte d'une formation initiale certificative.

C'est tout le travail de conception et de mise en œuvre du dispositif de formation et d'évaluation qui permet de réduire cette tension ouvrant à la construction propre du sujet sans abandonner ses exigences de formateurs. Ici nous nous limiterons aux aspects plus méthodologiques qui devraient permettre d'obtenir une évaluation aussi valide que possible de

- l'appropriation par le futur formateur des outils de la formation (genèse instrumentale) ;
- la manière dont il organise son action professionnelle et la conceptualise (genèse conceptuelle) ;
- la manière dont il se reconnaît dans l'exercice de ce nouveau métier (genèse identitaire).

Selon nous, les réponses à cette question (et le long travail d'analyse qu'elles supposent) pourront enrichir la séance de confrontation herméneutique. Au cours de cette séance, à but strictement formatif, les formateurs (ULg) et chaque futur formateur confrontent leurs points de vue sur l'appropriation des attendus de formation et suggèrent des améliorations au dispositif de formation.

3. *Choix méthodologiques*

Pour appréhender le développement du sujet, c'est-à-dire cette appropriation de ressources nouvelles, on a, pour cette communication, privilégié l'analyse des données brutes¹ faisant l'hypothèse que ce sont celles qui sont le moins orientées par un décodage des attentes des formateurs et dès lors les plus susceptibles de permettre d'identifier une évolution réelle chez le futur formateur.

Même s'il n'est pas toujours facile de caractériser par l'observation² de l'action du sujet ou de ses traces les paliers d'évolution dans les trois domaines évoqués, c'est néanmoins le pari que nous avons tenté : repérer des genèses opératives, c'est-à-dire la création de nouvelles ressources instrumentales ou conceptuelles dans les traces de l'action professionnelle (outils, données d'observation, entretien de régulation) et dans le discours (carnet de bord) relatives à diverses familles de tâches, repérer dans le discours « spontané » les signes d'une construction identitaire, c'est-à-dire d'une « transformation d'un vécu en histoire personnelle et assumée » (Pastré, 2005, p. 234).

Puisque ce qui nous importe au premier chef, c'est d'appréhender l'évolution du futur formateur au fil de son accompagnement, il est donc essentiel de maintenir la chronologie dans la récolte d'informations. C'est dans un deuxième temps,

¹ Les étudiants futurs formateurs nous ont aussi remis, en fin de parcours, un rapport qui porte sur l'analyse de l'accompagnement qu'ils ont mené, en interaction avec les caractéristiques contextuelles, et sur l'évolution qu'ils ont pu observer chez leur compagnon futur enseignant du point du développement de ses compétences professionnelles et de sa construction identitaire.

² Ici, il s'agit de traces uniquement : on ne pouvait raisonnablement, pour des raisons d'acceptabilité, observer en direct le fonctionnement du futur formateur lors de son accompagnement. C'est par contre possible pendant l'animation de la séance d'auto-hétéroscopie.

celui de l'analyse, que l'on cherchera à caractériser cette évolution en termes de genèses.

Méthodologiquement, des éléments issus de l'ensemble des données brutes sont reportés chronologiquement (avec indication des moments jalonnant le stage) sur deux tableaux.

Le premier tableau (annexé à ce texte) est dévolu aux informations permettant de caractériser le rapport du futur formateur à la tâche et à la situation (genèse de type opératif relative au triplet schème – instrument – situation). Il est structuré en plusieurs colonnes dont la première est destinée à accueillir des éléments qui pourraient se rapporter aux genèses instrumentales, les suivantes aux genèses conceptuelles distinguées selon des familles de tâches décrites ci-après (voir tableau annexé).

Le second tableau, totalement libre, accueille d'éventuels éléments révélateurs d'un processus de construction identitaire : relation du sujet (futur formateur) avec lui-même dans l'exercice de ses tâches professionnelles et de son rôle.

4. La catégorisation des genèses attendues

Il n'est pas aisé de distinguer, dans l'apprentissage du métier de futur formateur, les modifications dans les ressources du sujet qui seraient d'ordre instrumental ou conceptuel ; cela tient sans doute au caractère non procédural des tâches (les outils y sont essentiellement conceptuels). Nous précisons ici les distinctions opérées.

4.1 Genèses instrumentales

Il y a des exemples assez clairs. Ainsi l'utilisation de la caméra dans le contexte d'une classe pour qu'elle en perturbe le moins possible l'organisation ainsi que l'exploitation de technologies qui permettent d'assurer le visionnement d'extraits avec le futur enseignant dans de bonnes conditions pourraient effectivement relever strictement du niveau de la genèse instrumentale.

Par ailleurs nous avons considéré que le dispositif proposait des « outils » conceptuels. Le module de formation engage à un accompagnement fondé sur une démarche de « supervision réflexive » (Beckers, 2007) inspirée des travaux de Schön (1988) et de Vermersch (1994, 2004) et complétée par l'apport de la didactique professionnelle (Pastré, 2005, 2008). Il s'agit à la fois de maximiser les occasions pour le futur enseignant de prendre conscience de son modèle opératif en situation professionnelle³ et d'augmenter l'adéquation de son action par une meilleure appréhension de la structure conceptuelle⁴ de ces situations et l'engagement dans un processus de changement en regard des buts prioritaires du métier.

³ Manière dont il se représente la tâche et organise son activité (Pastré, 2005, p. 235).

⁴ Ensemble des dimensions qu'il faut prendre pour que l'action soit efficace (Pastré, 2005, p. 235).

Pour favoriser la concrétisation dans l'activité du futur formateur de ce type d'accompagnement, le dispositif prescrit un certain nombre de principes d'action (« outils » conceptuels de la formation) :

- pour diminuer les conduites défensives du futur enseignant : respecter sa demande quant à la thématique travaillée, lui donner du pouvoir décisionnel sur les modalités d'organisation ainsi que sur le choix des extraits filmés à partager avec les condisciples et éviter les jugements ;
- pour entrer dans le point de vue interprétatif du futur enseignant : lui laisser l'initiative de revenir sur les éléments de la leçon qu'il souhaite et de choisir les éléments de l'observable auxquels il souhaite réagir dans un premier temps ;
- pour favoriser le changement de pratiques, l'engager à une prise de décision et revenir sur les effets de cette prise de décision.

Le « simple » respect de ces consignes suppose leur adaptation au contexte et donc la modification de l'outil lui-même et l'évolution des schèmes du sujet qui l'utilise (acception moins étriquée de la consigne, efficacité croissante dans l'action...). Ce degré d'appropriation nécessaire signerait de vraies genèses instrumentales que l'interaction en situation avec un futur enseignant peut rendre particulièrement difficiles.

4.2 Genèses conceptuelles

L'accompagnement de futurs professionnels dans le développement de leurs compétences et identité professionnelles confronte les futurs formateurs à des familles de situations complexes totalement nouvelles pour eux, dont on travaille en formation la structure conceptuelle, c'est-à-dire « l'ensemble des dimensions de la tâche qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace » (Pastré, 2005, p. 235). Ces apprentissages sont susceptibles de donner lieu à des genèses conceptuelles relatives à différentes familles de tâches.

- * La création d'outils d'observation (O.Obs) permettant de mettre à disposition du futur enseignant un observable lisible et non interprété sur une facette de son activité professionnelle ne relève pas d'un pur processus de genèse instrumentale. À aucun moment on ne fournit aux étudiants des grilles d'observation toutes faites qu'ils devraient s'approprier et adapter à leur contexte⁵. Le plus souvent, la création d'un premier outil (après une phase qui peut être largement ouverte) constitue une synthèse de la littérature scientifique prospectée par le futur formateur, des premières observations menées sur le terrain et des difficultés rencontrées par le futur enseignant. Elle reflète alors la manière dont le futur formateur, confronté à une situation totalement nouvelle pour lui, situation qu'il rencontrera dans sa vie professionnelle future, a créé des ressources qu'il tente de mettre au service de l'accompagnement, elle témoigne d'un processus de genèse conceptuelle qui se

⁵ Par contre, dans un cours intitulé « Analyse des processus d'enseignement », ils ont eu l'occasion d'analyser l'une ou l'autre grille construite par des chercheurs pour décrire une composante de l'activité d'enseignement.

poursuit dans l'évolution de l'outil au fil des réorganisations de l'activité professionnelle du futur enseignant accompagné.

- * L'engagement du futur formateur dans une supervision réflexive (SR) est également susceptible de donner lieu à des genèses conceptuelles. Dans la mesure où les futurs formateurs sont débutants, différentes facettes de cette démarche peuvent apparaître comme des familles de tâches distinctes que nous avons effectivement distinguées selon les composantes décrites par Schön (1988) dans le dépouillement des données et l'analyse pour pouvoir être diagnostiques dans le feedback rendu aux futurs formateurs et pour améliorer le dispositif de formation :
- SR1 : entrer dans le système interprétatif du futur enseignant (identifier les variables fonctionnelles à ses yeux, les indicateurs qui structurent son action, le sens qu'il donne aux événements).
 - SR2 : permettre au futur enseignant de prendre conscience de son modèle opératif.
 - SR3 : ouvrir à d'autres interprétations (pointer un observable qui mérite réflexion, inviter à l'analyse, enrichir par la théorie)
 - SR4 : engager dans un processus de changement de l'action professionnelle (engager à la prise de décision, revenir sur sa mise en œuvre et ses effets).

L'extrait suivant d'un entretien de régulation illustre certaines de ces démarches.

Entretien de régulation n° 1 (17/04/2008)

FE	FF5
<p>« Ils sont bruyants, j'ai eu l'impression de me répéter, c'est fatigant. »</p> <p>« Je dis tout le temps, chuut ! Je ne me rends même pas compte que je le dis. »</p> <p>« Si je le dis tout le temps, ça doit pas l'être... »</p> <p>« Je sais pas, c'est quand y a vraiment trop de bruit ».</p> <p>« Quand je vois que je n'arrive plus à penser... tellement y a du bruit. »</p>	<p>« Sur quoi veux-tu revenir d'abord ? » [SR1]</p> <p>« On peut regarder dans la grille ce que tu as fait pour gérer <u>le bruit</u>. » [SR2]</p> <p>« Ce qu'il faudrait aussi voir, c'est si c'est efficace ? » [SR3]</p> <p>(Dans la grille, l'effet sur les enfants est difficile à identifier.)</p> <p>« Tu te rappelles de ce qui t'a fait dire aux enfants « chuut », des indices que tu prends. » [SR1]</p> <p>« Vraiment trop de bruit ? ». [SR1]</p> <p>« Tu te prends comme référence, c'est ta tolérance au bruit mais ça peut varier d'une personne à l'autre. » [SR3]</p>

4.3 Genèses identitaires

Nos étudiants futurs formateurs de la cohorte 2007-2008 (13) sont diplômés enseignants d'une Haute École de deux sections (maternelle et primaire). Ils ont d'emblée poursuivi leurs études. Tous ont été socialisés comme enseignants, au minimum au travers de stages. Tous ont connu des modalités de supervision par les formateurs de Hautes Écoles, assez souvent éloignés de la supervision réflexive préconisée ici.

Les enseignants qu'ils rencontrent sur le terrain au cours de l'accompagnement (maîtres de stage des futurs enseignants) n'entrent pas nécessairement dans le rôle d'un compagnon réflexif, ils véhiculent, parfois de manière explicite, une image des formateurs de Hautes Écoles assimilée à celle de l'inspecteur... Le processus de reconnaissance structurant « l'identité pour autrui » est dès lors parfois difficile.

5. Résultats

Pour les confrontations herméneutiques organisées en juin 2008, tous les dossiers ont été analysés et évalués (données brutes et rapports). Nous avons saisi l'occasion de cette communication pour approfondir, sur le plan méthodologique, l'évaluation des genèses en dépouillant et en analysant en profondeur les données brutes.

Ce traitement n'a pu être appliqué aux dossiers des treize futurs formateurs. Nous en avons sélectionné six aussi contrastés que possible :

- des accompagnements qui, du point de vue des futurs enseignants, ont posé des problèmes, à côté d'autres qui n'en ont pas posé (accompagnements n°1 et 6);
- des accompagnements exploités par des futurs formateurs qui se sont engagés à fond dans la démarche et d'autres qui ont adopté une posture minimaliste (accompagnements n°2 à 5).

5.1 Genèses instrumentales

Les genèses instrumentales sont évidentes chez certains futurs formateurs dont

- les notes brutes jointes au carnet de bord font voir la manière dont ils ont cherché à s'approprier les démarches attendues pour mettre en œuvre un accompagnement réflexif (questions pertinentes qu'ils pourraient poser au futur enseignant pour bien comprendre son point de vue, décisions d'organisation pour la prise de note, l'enregistrement et la retranscription) ;
- des remarques au carnet de bord permettent de voir comment ils « s'affranchissent » progressivement d'une application stricte des principes d'action ;

Exemple (FF5) : de *Je sais que je ne dois pas suggérer une thématique mais c'est difficile parce qu'elle n'a pas d'idée* (1^{re} rencontre, carnet de bord, p. 4) à *comme elle ne voit pas comment s'y prendre autrement, je prends sur moi de suggérer l'utilisation d'un bâton de pluie comme objet médiateur pour rétablir le calme* (DRP 1^{re} observation, carnet de bord, p. 37).

Cette explicitation est absente chez certains.

L'ampleur de l'évolution des futurs formateurs est à la mesure des difficultés rencontrées dans l'environnement, particulièrement importantes dans deux cas où les futurs enseignants sont en situation d'échec grave et répété (FF1 et FF6), ce qui, dans des conditions non aménagées, a empêché leur engagement dans le compagnonnage. La comparaison des ressources créées et mobilisées par les deux futurs formateurs fait cependant apparaître leur inventivité différente.

5.2 Genèses conceptuelles

- * L'élaboration d'outils d'observation permettant de mettre, pour la régulation qui suit l'observation, un observable lisible et non interprété à disposition du futur enseignant (O.Obs) est un objectif de formation important dont la concrétisation est difficile. Souvent en effet les deux qualités sont en opposition, par exemple une prise de note très descriptive au fil du déroulement diminue la part d'interprétation (elle n'est jamais nulle comme lors d'un enregistrement vidéo, particulièrement si la caméra n'est pas posée sur un pied) mais produit généralement une multiplicité d'informations non accessibles d'emblée au futur enseignant.

À l'inverse certaines grilles critériées, certes lisibles, présentent le produit d'un jugement sans possibilité d'analyse si elles ne sont pas assorties d'éléments descriptifs contextuels et réduisent l'approche de la situation à des catégories fermées.

Par contre, quand elles sont nourries à la fois par une approche délibérative des savoirs scientifiques de référence (savoirs de la tâche) et l'activité du futur enseignant (conceptualisation de l'action professionnelle qui vient de se dérouler), elles peuvent soutenir l'élaboration des savoirs professionnels des futurs enseignants. Dans ce cas de figure, elles sont parfois utilisées par le futur enseignant en support du visionnement d'une leçon filmée. La prise de conscience de la puissance de l'outil vidéo ne doit pas conduire à sous-estimer, pour l'exercice futur du métier de formateur d'enseignant, l'importance de la maîtrise de cette famille de tâches : dans la plupart des visites de stage, il n'utilise pas la caméra.

L'analyse des outils, de leurs modifications, des données d'observation qu'ils ont permis de recueillir permet d'apprécier l'évolution du futur formateur dans la maîtrise de cette famille de tâches. Ici, comme pour les genèses instrumentales, la difficulté de certaines situations de stage réduit les possibilités d'observer les effets obtenus.

Ainsi le premier outil construit par FF6 répond d'emblée aux deux qualités de mettre un observable lisible et non interprété à disposition. Il n'évolue guère au fil des séances, ce qui n'est pas étonnant au vu du peu d'évolution dans le stage du futur enseignant lui-même...

Le travail de cette famille de tâches dans le dispositif prend la forme d'exercices au cours et de rencontres de régulation sur la base des constructions propres aux futurs formateurs en cours de stage. Faudrait-il en prévoir davantage ? L'analyse

rétrospective des outils, menée lors de la confrontation herméneutique, constitue un moment privilégié d'apprentissage à ce sujet. La présentation critique à des formateurs expérimentés de terrain en début d'année académique suivante en constitue manifestement un autre.

- * C'est l'analyse des retranscriptions des entretiens de régulation qui offre le matériau le plus riche pour apprécier l'évolution des futurs formateurs dans la maîtrise des familles de tâches relatives aux différentes facettes de la supervision réflexive. Parmi celles-ci, celle qui concerne l'engagement du futur enseignant dans un processus de changement est considérée par les futurs formateurs comme la plus importante. Plusieurs raisons peuvent être invoquées.

- 1) C'est là qu'ils touchent le mieux du doigt l'effet de leur accompagnement

Exemple (FF6) :

- À la question : « Quel moment de la démarche te semble avoir été le plus intéressant » du questionnaire de fin de stage, FF6 répond : *Les réflexions faites sur les pistes d'actions* ». « *Déjà je trouvais intéressant de trouver des pistes d'actions qui tiennent compte des désirs, des besoins et des possibilités de la future enseignante. Je trouvais encore plus intéressant de revenir sur ces pistes, c'est là, je pense, que la future enseignante peut se construire une démarche qui lui est propre. Ce moment était intéressant aussi pour moi dans ce sens où j'avais le sentiment d'être directement utile.*

- 2) C'est aussi la famille de tâche qui correspond le plus clairement à l'attente des futurs enseignants : des actions concrètes à essayer qui correspondent à ce qu'ils souhaitent et se sentent capables de mettre en œuvre et qui augmentent leur degré de maîtrise sur l'environnement professionnel. Du point de vue de la construction identitaire du futur enseignant, une boucle de régulation qui s'enclenche dans le sens positif attendu est de toute première importance.

Les différences de maîtrise chez le futur formateur se manifestent surtout :

- dans la finesse des questions posées qui permettent de bien entrer dans le système interprétatif du futur enseignant ;
- dans la capacité à aller cibler dans l'observable les éléments dont l'analyse va permettre l'ouverture vers d'autres interprétations et l'évolution des préoccupations vers les buts prioritaires du métier.

Ces diverses démarches ont été préparées au cours (cf. situations quasi professionnelles détaillées ci-après) et ont fait l'objet de conseils de régulation à la demande pendant le déroulement du stage. Là aussi, l'analyse des résultats suggère des améliorations du dispositif de formation. Celles-ci seront détaillées ci-après.

5.3 Genèses identitaires

C'est sans doute pour ce type de genèse, où on cherche à appréhender l'appropriation réflexive par le sujet de son vécu comme professionnel, que les rapports d'analyse, moments de prise de distance, peuvent apporter le complément le plus évident, avec la

même réserve que pour les autres genèses, l'induction des attentes, le souci, même inconscient, de les rencontrer. Les carnets de bord offrent la richesse d'une spontanéité plus grande.

Au cœur de la reconnaissance progressive du sujet comme formateur dans une fonction d'accompagnement, on trouve le sentiment de maîtrise progressive d'un processus jugé très difficile au départ mais surtout l'observation des effets produits par la démarche régulatrice personnalisée sur le fonctionnement du futur enseignant (ses observations, ses analyses, ses réactions en classe, la modification de certaines de ses pratiques...) et, in fine, sur les conditions d'apprentissage des enfants.

Les réactions parfois explicitées du futur enseignant y contribuent aussi. Elles sont peu évoquées sinon en fin de parcours : à ce moment, ils sont nombreux à avoir spontanément demandé au futur enseignant une évaluation systématique de l'accompagnement. Par ailleurs plusieurs futurs formateurs se livrent spontanément à des démarches d'auto-évaluation, éventuellement avec le support de modèles exploités au cours.

La reconnaissance par les enseignants de terrain (maîtres de stage) ou les formateurs de la Haute École est peu évoquée sauf quand leurs réactions interfèrent avec la démarche d'accompagnement souhaitée, ce qui est assez rare.

Le dispositif accentue l'aspect communauté d'apprenants : tous deux, futur formateur et futur enseignant, sont en train d'apprendre leur métier. Ces conditions induisent un engagement fort du futur formateur dans la réussite et l'évolution positive du futur enseignant, engagement ou posture facilitatrice qu'il faut distinguer de l'implication signant une absence de distance par rapport à sa propre expérience. Cette distinction n'est pas facile et entraîne assez souvent des tensions identitaires chez le futur formateur (voir à ce sujet Michel et Allemand, 2008).

Exemples

- 1) FF5 (carnet de bord, p. 46) : *Finally je me demande si j'ai adopté une bonne attitude en m'impliquant aussi fort dans les décisions et ce que nous avons mis en place. Lorsque nous parlions, j'avais l'impression que je parlais de la classe dans laquelle j'étais en stage. Je ne sais pas s'il était attendu de nous que nous soyons impliqués de cette manière. D'un autre côté, le fait que nous soyons toutes les deux étudiantes et qu'il s'agissait de « communauté d'apprenants » grâce à la manière dont nous l'avons vécu, je pense ne pas avoir endossé la casquette de l'expert que je redoutais.*
- 2) FF6 (carnet de bord, p. 21) : *Mon ressenti :*
 - *J'étais un peu frustrée car j'avais envie de lui dire, « allez vas-y, je vais m'occuper de ça et toi prend la classe en main ». Frustrée aussi, car voir quelqu'un qui se trompe, c'est énervant, j'avais envie de me dire qu'après je lui donnerai des solutions. J'ai été vraiment attentive à me concentrer plus sur les consignes que sur n'importe quoi d'autre pour ne pas tomber dans le jugement ou l'évaluation.*
 - *Le sentiment qui va de paire, c'est comment faire pour qu'elle apprenne de ce qui vient de se passer, d'être assez douée pour qu'elle comprenne d'elle-même*

ce qu'il faut faire ou tester. C'est une responsabilité de taille ! C'est très valorisant et en même temps « il faut assurer ».

5.4 Résultats concernant les outils d'observations conçus par les futurs formateurs

Les outils des 6 futurs formateurs évoluent au fil des accompagnements vers plus de lisibilité (O.Obs.1⁶) et de non-interprétation (O.Obs.2). Cependant les outils construits par FF3 et FF4 restent peu lisibles, notamment car ils veulent retranscrire une partie importante des dialogues. D'ailleurs ces deux futurs formateurs utilisent davantage la caméra comme outil d'observation. Selon FF3, *il est difficile de montrer des faits observables à l'aide d'une grille. Pour les FF cela ne s'avère efficace mais les FE ont parfois des réactions spontanées lorsqu'on leur montre la grille, les FE ne se souviennent pas toujours des faits que le FF a observé. Pour cela, je trouve que l'outil vidéo est plus pertinent. En effet, le FE se voit et donc rebondit sur chaque élément qu'il n'avait pas perçu de sa pratique* (carnet de bord de FF3).

Les outils construits par FF2 et FF5 évoluent au fil du compagnonnage, ils témoignent d'une volonté d'entrer dans le système interprétatif du futur enseignant (SR.1) voire même, selon les cas, d'aider le futur enseignant à prendre conscience de son modèle opératif (SR.2).

Cette volonté ne se retrouve pas clairement chez FF3 et FF4 qui privilégient l'outil caméra. Les données recueillies avec cet outil sont peut-être trop denses pour réellement permettre ces deux démarches (SR.1 et SR.2) ?

Concernant l'accompagnement des deux futurs enseignants en échec (par FF1 et par FF6), c'est plutôt dans le carnet de bord qu'on retrouve des réflexions témoignant de tentatives de ces démarches (SR.1/SR.2) avortées.

Conséquences sur le dispositif (ULg) préparant les FF à concevoir et utiliser des outils d'observation

En 2007-2008, un module visait à aider les futurs formateurs à la conception d'outils d'observation (O. Obs). Tout d'abord les différents types d'outils ont été présentés. Ensuite, une différenciation a été proposée pour se former à une utilisation adéquate de la caméra. Finalement, une tâche quasi professionnelle a été menée : Sur la base d'une thématique possible d'accompagnement (gestion du groupe), les futurs formateurs ont construit un outil d'observation, l'ont essayé sur un court extrait vidéo d'une situation de classe (2 minutes) et l'ont ensuite critiqué.

Cette tâche quasi-professionnelle préparant à la construction d'outil devrait permettre aux futurs formateurs de s'essayer sur un extrait vidéo plus grand afin que la volonté de non-interprétation (O.Obs.2) ne prenne pas le dessus, une fois qu'ils sont en stage, sur la faisabilité et la lisibilité (O.Obs.1).

⁶ Les diverses sous-catégories de dépouillement figurent dans le tableau annexé.

5.5 Résultats concernant les entretiens de régulation

Les 6 futurs formateurs pointent des observables qui méritent question et invitent ensuite à l'analyse (SR.3.1 et SR.3.2)⁷. Avec différentes intensités, ils tentent d'engager les futurs enseignants dans un processus de changement (SR.4). L'intensité semble notamment dépendre de l'implication du futur enseignant dans son stage et de l'époque de l'entretien, en effet l'engagement dans un processus de changement est d'autant plus présent que le stage du FE est entamé.

Au fil des entretiens, les discussions sont enrichies par les théories pour FF2 et FF5 (SR.3.3). FF1 et FF6 n'ont pas eu l'occasion d'enrichir leurs entretiens avec de la théorie ; cependant leur carnet de bord fait état de cette volonté. En effet, par exemple FF1 prend du recul sur le mode de fonctionnement de la FE lorsqu'elle gère une phase d'ateliers en fonction de la structure conceptuelle de cette tâche. Un élément essentiel de cette tâche est de proposer des ateliers qui permettent d'apprendre. La future enseignante est satisfaite car les enfants sont allés aux ateliers qu'elle demandait, cependant elle ne sait pas ce qu'ils y ont fait et s'ils ont appris.

FF3 et FF4 n'utilisent pas de théorie dans les entretiens, ils ne sont pas les seuls.

Les entretiens de FF2 et FF5 permettent d'entrer dans le système interprétatif du futur enseignant (SR.1) et à ceux-ci d'en prendre conscience (SR.2). Ces deux futurs formateurs témoignent d'une volonté de comprendre réellement « ce qui se passe ».

Conséquences sur le dispositif (ULg) préparant les futurs formateurs à mener des entretiens de régulation

En 2007-2008, une partie du module visait à préparer les futurs formateurs à mener des entretiens de régulation (SR.1 à SR.4).

Tout d'abord la démarche de supervision réflexive est abordée dans ses fondements théoriques (Schön, 1988, 1994 ; Vermersch, 1994, 2004 ; Porter, 1950 ; Beckers, 2007). Ensuite un extrait vidéo d'un entretien entre un formateur d'enseignants et un futur enseignant est analysé. Finalement une tâche quasi professionnelle a également été organisée sous forme de jeu de rôle. Chaque futur formateur a eu l'occasion de mener un entretien de régulation ancré dans une démarche de supervision réflexive à partir d'un court extrait vidéo (3 minutes) d'un stagiaire qui donne une consigne. Les moments de simulations sont enregistrés, les retranscriptions sont analysées.

Les conditions dans lesquelles la tâche quasi-professionnelle de simulation d'un entretien de régulation est menée ne semblent pas favoriser l'utilisation de la théorie (SR.3.3). En effet il n'y a pas de préparation théorique sur la thématique de l'extrait (les consignes) avant la simulation, la démarche SR.3.3 est donc souvent manquante.

⁷ Les diverses sous-catégories de dépouillement figurent dans le tableau annexé.

Le dispositif (ULg), visant à s'approprier des outils informatiques de recherche bibliographique (bases de données et sites spécialisés en pédagogie), se fait avant les deux tâches quasi professionnelles citées ci-avant (celle préparant à la conception et à l'utilisation d'outils d'observation et celle préparant aux entretiens de régulation). Cette année scolaire, le module de recherche documentaire se donnera notamment comme objectif de s'informer sur la thématique qui sera au cœur de l'extrait vidéo exploité dans les deux tâches quasi professionnelles « Démarrer une phase d'ateliers à l'école maternelle ». Les futurs formateurs auront deux à trois semaines pour concevoir un outil d'observation à tester lors de la première situation (première exploitation de l'extrait vidéo) et pour préparer la deuxième situation, c'est-à-dire des manières d'enrichir l'entretien de régulation simulé (deuxième exploitation de l'extrait vidéo).

6. Conclusions et perspectives

Le travail d'analyse entrepris, dont cette communication rend compte, a permis de vérifier la pertinence heuristique du cadre conceptuel adopté pour tenter d'appréhender plus finement le type de développement professionnel de futurs formateurs d'enseignants à l'occasion d'un module qui leur est proposé dans le cadre de leur master en sciences de l'éducation.

La manière dont nous avons méthodologiquement approfondi le recueil chronologique d'informations sur les données brutes, recatégorisées à la lumière des distinctions conceptuelles que la lecture de Pastré (2005) nous a suggérées et analysées dans leur évolution, nous permettra, pour la formation en cours, d'enrichir considérablement un moment d'apprentissage, particulièrement précieux, celui de la confrontation herméneutique. Lors de cette rencontre, formateurs et futurs formateurs croisent leurs regards sur l'ensemble des données et des écrits, ce qui maximise un processus de réflexion en profondeur sur l'action professionnelle, complémentaire à tous ceux qui ont jalonné le stage.

Enfin l'analyse des résultats suggère des améliorations aux activités de formation préparant aux tâches professionnelles du stage.

Références bibliographiques

- Beckers, J., Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- Michel, G., & Allemand, M., L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs. *Travail et apprentissages. Revue de didactique professionnelle*, 2008, 2, 111-130.
- Pastré, P., Genèse et identité. In : P. Rabardel & P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès, 2005, pp.231-260.
- Pastré, P., La didactique professionnelle : Origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages. Revue de didactique professionnelle*, 1, 2008, 9-21.
- Porter, E.H., An introduction to therapeutic counseling, Boston, Houghton Mifflin, 1950.
- Schön, D.A., *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, Coll. « Formation des maîtres », publié originellement en langue anglaise par Basic Books Inc., 1983, sous le titre : *The reflexive practitioner : How Professionals Think in Action*.
- Schön, D.A., Coaching Reflective Teaching. In : P.P. Grimmet, G.L. Erickson (Ed.), *Reflection in teacher education*, Vancouver, Pacific educational press, University of British Columbia ; New York ; London, Teachers College Press, 1988, pp. 19-29.
- Vermersch, P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.
- Vermersch, P., Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, septembre 2004, 71-80.