

**Conceptualiser des actions professionnelles vécues, une compétence travaillée avec les  
futurs formateurs d'enseignants**

**Colloque N° : C2**

**Sous-thème 4 : La recherche en éducation, la mondialisation et la formation des êtres  
humains**

Beckers Jacqueline et Van der Linden Sylvie

ULg – Université de Liège (Belgique)

5, Boulevard du Rectorat (B32) – 4000 Liège/Belgique, tél-04/366.46.62, fax- 04/366.46.69,  
[jacqueline.beckers@ulg.ac.be](mailto:jacqueline.beckers@ulg.ac.be) - [sylvie.vanderlinden@ulg.ac.be](mailto:sylvie.vanderlinden@ulg.ac.be)

---

## **I. Introduction**

Le développement des compétences et de l'identité professionnelle suppose l'action professionnelle et sa reconnaissance par autrui. Les lieux de travail y contribuent donc grandement. Cependant, la contextualisation qui les caractérise et leur visée essentiellement productive constituent une limite de leur action. Par contre, la formation initiale prépare à un champ professionnel et non à un contexte spécifique ; sa visée prioritaire est la construction du sujet : son apprentissage et son développement. Elle joue donc un rôle essentiel dans l'amorce d'une construction professionnelle qui favoriserait son développement ultérieur ainsi que l'exercice d'une citoyenneté critique. L'engagement du futur professionnel dans des situations professionnelles ou quasi-professionnelles critiques du métier, la conceptualisation de son activité et sa régulation apparaissent comme trois conditions essentielles à garantir par le dispositif de formation initiale pour jouer ce rôle.

Cette communication se focalisera sur la préparation au métier de formateur d'enseignants 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). La première partie de ce module privilégie le développement chez les futurs formateurs d'une compétence clé à nos yeux : « Accompagner chaque futur enseignant dans la conceptualisation et la régulation de son activité professionnelle ». Cette compétence est à la fois travaillée sur le terrain (cette année, en classes maternelles) et à l'ULg.

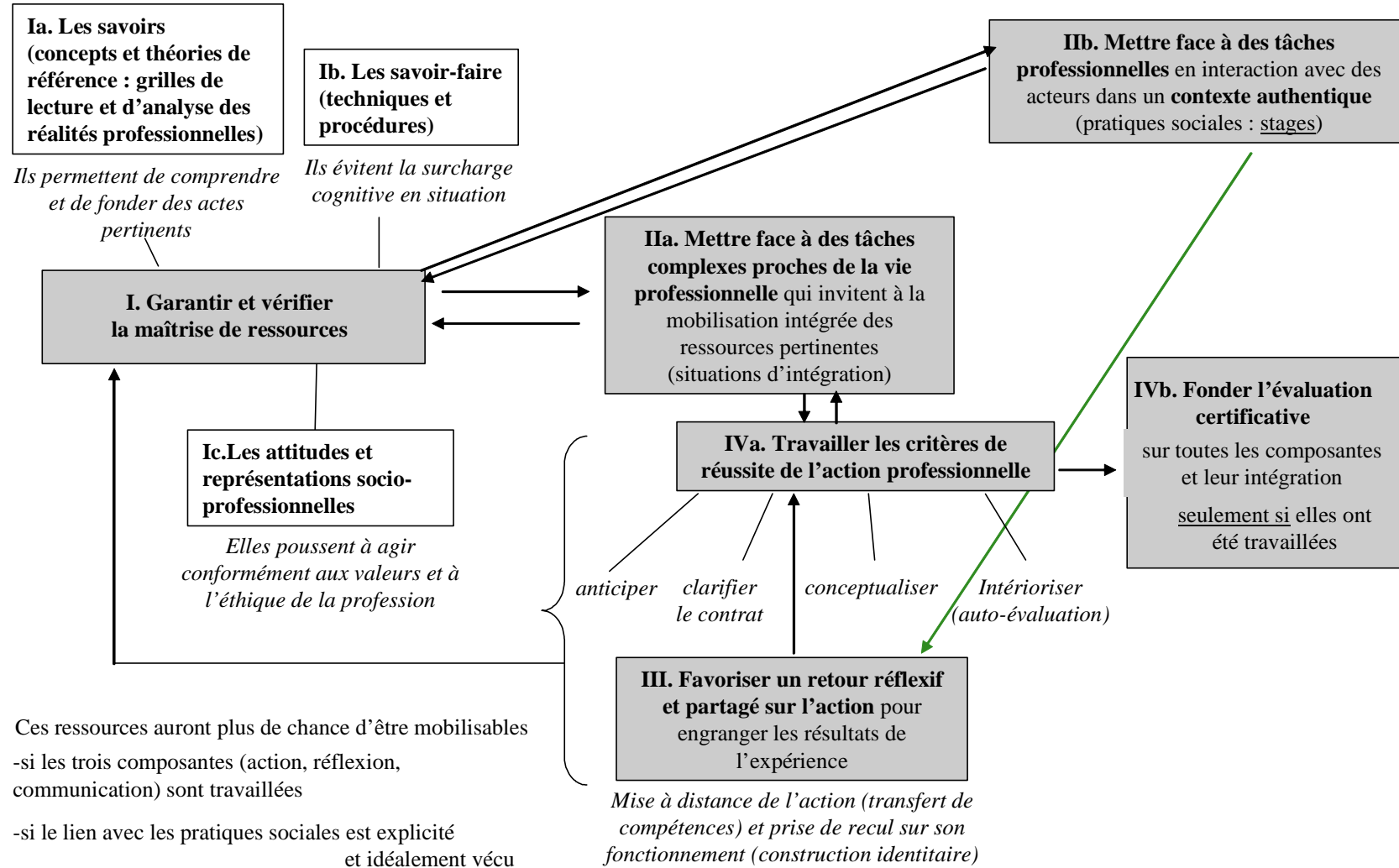
Selon nous, une formation professionnalisante fournit aux étudiants l'occasion de s'engager dans l'action professionnelle pour qu'ils puissent développer leurs compétences mais aussi, ce faisant, une image d'eux-mêmes comme professionnels (ici, comme formateurs d'enseignants), à la fois adéquate par rapport aux exigences actuelles du métier et positive. Il faudra dès lors les aider à gérer les tensions entre les formes d'identité : assignée, désirée et engagée (Bajoit, 2006) selon des voies prometteuses pour l'avenir en se construisant comme sujet en consonance existentielle, reconnu socialement et s'accomplissant personnellement par son travail. C'est au service de cet objectif ambitieux que, la formation initiale, en suivant les voies ouvertes par Vygotsky et Bruner, prend toute sa signification comme milieu médiateur par excellence. Elle joue un rôle essentiel pour favoriser l'entrée dans la culture par la mise à disposition de savoirs et d'outils cognitifs au service de l'action, de sa conceptualisation et de la construction du sujet.

## **II. Description du dispositif et ses fondements**

Les objets successivement travaillés lors des modules de cours sont répertoriés dans un synopsis selon leur statut tel que conceptualisé dans le schéma d'un dispositif professionnalisant (cf. schéma, Beckers, 2007) : les ressources (savoirs et savoir-faire), les tâches quasi-professionnelles (tâches complexes, proches de celles qu'ils auront à gérer pendant les accompagnements, amorcées par des mises en situations ou par des récits exemplaires de pratiques récoltés auprès de formateurs d'enseignants chevronnés) et les tâches professionnelles du lieu de stage (buts et conditions) que l'on a en point de mire.

## Pour permettre aux futurs professionnels de développer compétences et identité professionnelles

Avec en point de mire les finalités de l'action professionnelle et les tâches récurrentes qui en constituent le noyau critique...



Le module 1 (4 cours) a pour but de poser le cadre théorique et méthodologique de référence du cours mis en évidence par son intitulé (Didactique professionnelle et formation des enseignants), d'analyser selon ce cadre le métier d'enseignant (tâches et activités) et d'amorcer le développement des compétences du formateur d'enseignant avec en point de mire une première tâche professionnelle : la première rencontre avec les futurs enseignants (FE) que les futurs formateurs (FF) accompagneront en stage dans une perspective réflexive. Cette interaction doit permettre aux futurs formateurs (FF) de comprendre sans dénaturer les demandes formulées par les FE, relativement à leur pratique professionnelle, à partir desquelles vont s'amorcer les compagnonnages réflexifs.

Le module 2 (2 cours) prépare les FF à soutenir la construction identitaire de FE par l'analyse des fondements sociologiques et psychologiques de la construction d'une identité professionnelle et la prise en compte de la double spécificité de leur public (débutant dans le métier et toujours étudiant).

L'engagement d'un futur enseignant dans un processus de développement autonome est difficile dans un contexte de formation initiale où le formateur qui accompagne la démarche est aussi investi d'un rôle d'évaluateur certificatif. L'ambiguïté de ce rôle décrit comme celui d'un « évaluateur-conseil » sera travaillé lors du module 3.

Le contexte non normatif, c'est-à-dire où le formateur –ici un FF– n'est pas investi d'un pouvoir de certification, et privilégié du stage d'accompagnement réflexif offre aux FF l'occasion d'analyser la manière dont des FE construisent leurs savoirs professionnels. Ainsi, la deuxième tâche professionnelle (l'observation et l'entretien du maître de stage menés conjointement avec le FE) les invite à prendre connaissance des informations que le stagiaire a captées à cette occasion sur les tâches du métier et les conséquences qu'il en tire pour son stage et éventuellement, pour l'exercice futur de sa profession.

Le module 3 (2 cours) travaille spécifiquement l'accompagnement réflexif sur le plan conceptuel et sur le plan technique.

Sur le plan conceptuel, il conduit à approfondir le concept de « supervision réflexive » proposé par Schön (1988). Il s'agit de garantir l'acquisition de ressources de type « savoirs » (cf. dispositif professionnalisant, Beckers, 2007).

La « supervision réflexive » (*reflective supervision*) désigne toute activité qui provoque, guide ou encourage l'action professionnelle réflexive. Elle aide le professionnel à rendre explicite (décrire) ce qu'il a vu (cf. observation conjointe) ou fait (pendant le stage en lui-même), comment il l'interprète (donner du sens), comment il peut tester son interprétation et agir (rechercher des alternatives). La fonction de *coach* qu'exerce le superviseur réflexif implique, pour Schön, une triple tâche que le tableau suivant reprend en gras et dont nous avons identifié les éléments constitutifs par des codes (1, 2a et b, 3). Nous les avons enrichis (en italique) des apports de la didactique professionnelle, concrétisant les défis que les FF auront à relever dans leur stage.

**Tableau : La « supervision réflexive » d'après Schön, 1988 (*reflective supervision*)**

La « supervision réflexive » désigne toute activité qui provoque, guide ou encourage l'action professionnelle réflexive d'autrui

Cette fonction de *coach* implique une triple tâche pour le formateur :

**(1) donner du sens à la situation en cours comme situation professionnelle**

*À quelles familles de tâches professionnelles se rapporte l'épisode observé dans les pratiques de l'enseignant ou du futur enseignant ?*

*Quelles variables fonctionnelles un professionnel compétent retient-il à propos de ces familles de tâches et quels indicateurs prend-il sur les variables pour réguler son action et l'organiser de manière efficace (les « invariants opératoires » de Vergnaud, 1996) ?*

**(2a) entrer dans le système interprétatif du professionnel ou du futur professionnel**

*Quel sens le débutant donne-t-il à l'épisode observé ?*

*Démarche opposée au positionnement d'expert → accrocher l'intervention du formateur aux endroits sensibles des schèmes propres au sujet*

**(2b) faire prendre conscience à celui-ci de son système interprétatif propre et de l'existence d'autres systèmes interprétatifs possibles**

*Comment travailler ce sens au regard des buts prioritaires du métier, quelles actions, en accord avec ces buts, lui paraissent possibles et comment les organiser, quels critères de qualité se donner... ?*

**(3) diminuer l'émergence potentielle de conduites défensives**

*Qu'il ne se sente pas jugé, mais libre d'expérimenter, d'apprendre pour un changement en profondeur de ses représentations (de la tâche professionnelle et de son rôle) et de ses manières d'agir : incorporation à son identité pour soi*

Les travaux d'Argyris et Schön (1974) ont bien montré qu'un sujet, tout comme une organisation d'ailleurs, n'acceptera de modifier en profondeur ses présupposés, que s'il abandonne ses réactions défensives, ce qui suppose qu'il ne se sente pas jugé, mais libre d'expérimenter, d'apprendre. Si un contexte de jugement, selon des critères auxquels on

n'adhère pas, prévaut en stage, il ne sera pas propice au recadrage, le changement sera de surface apportant une solution circonstancielle au problème posé. Le formateur a incontestablement intérêt à susciter des changements profonds, ceux qui risquent de survivre à son action et qui engagent le futur professionnel dans la construction d'une attitude de praticien réflexif.

L'enjeu pour le futur formateur n'est pas de proposer un diagnostic et une solution d'expert, éclairé par les résultats des recherches processus-produit mais de soutenir chez le futur enseignant, par un accès à un observable sur ses pratiques et l'occasion d'un échange délibératif, un cheminement dans l'interprétation de l'action professionnelle et la maîtrise progressive de démarches auxquelles il donne sens et qui lui permettent de se rapprocher de l'atteinte des buts prioritaires du métier. Ce cheminement correspond à la conceptualisation, caractéristique essentielle du professionnel efficace. Il s'agit de la capacité du professionnel à tisser des liens de plus en plus porteurs de sens –au regard de la finalité de son métier– entre les variables des situations qu'il doit affronter. Le but de la didactique professionnelle est de faciliter chez les futurs professionnels auxquels elle s'adresse, l'élaboration d'invariants opératoires de plus en plus pertinents par rapport aux situations-clés du métier.

L'activité « conseil » du formateur aide le futur enseignant à prendre de l'information sur des indicateurs pertinents de son action professionnelle, à évaluer la qualité de ses démarches et processus en regard de critères issus de l'analyse de l'exercice du métier « enseignant maternel » et à les modifier en conséquence, c'est-à-dire en fait les trois étapes de l'auto-évaluation.

L'accompagnement cible auprès du FE la maîtrise de la tâche professionnelle et la conceptualisation de celle-ci. Pour ce faire, l'activité « conseil » du FF se centre sur :

- la tâche professionnelle du FE pour en favoriser la maîtrise en cohérence avec les buts prioritaires du métier ;
- la croissance du FE, à savoir la conceptualisation des tâches professionnelles favorisant le transfert à d'autres tâches de la même famille.

Une famille comprend diverses tâches structurées autour des mêmes éléments essentiels qui restent invariants.

Pour préparer les FF à cette double tâche, il faut d'abord qu'ils soient armés sur le fond, c'est-à-dire qu'ils aient exploré sur le plan théorique et didactisé la famille de tâches professionnelle qui sera travaillée avec leur FE. Le module 3', mené en parallèle, s'axant sur

l'exploitation des ressources documentaires poursuit prioritairement cet objectif. Ce travail devrait leur permettre de s'acquitter essentiellement de deux démarches de la supervision réflexive : aider les FE à donner du sens à la situation (cf. tâche 1) et à faire appréhender d'autres systèmes interprétatifs que le leur (cf. tâche 2b).

Sur le plan technique, les FF sont préparés à l'utilisation de ressources de type « savoir-faire » (cf. dispositif professionnalisant, Beckers, 2007). Pour ce faire, ils s'essayent à la construction d'outils d'observation en l'appliquant à un enregistrement vidéo, critiquent des outils d'observation clés sur porte par rapport à une thématique professionnelle qui pourrait être choisie par les FE, apprennent à manipuler correctement la caméra, précieux outil d'observation.

Lors de mises en situations quasi-professionnelles (cf. dispositif professionnalisant, Beckers, 2007), ils s'exercent chacun à un entretien de régulation respectant les principes de la supervision réflexive (jeux de rôle consécutif au visionnement d'une leçon filmée).

Enfin, le module 4 (2 cours) les prépare à animer, en collaboration avec d'autres FF, un atelier de type AFP (atelier de formation professionnelle), au retour du stage, dans la même orientation méthodologique que le compagnonnage, à savoir la supervision réflexive.

Un atelier (durée : 4 h) regroupe un petit nombre de FE pour analyser leurs pratiques respectives à partir d'extraits vidéos filmés, pendant l'accompagnement, par les FF. Chaque contextualisation, permise par les extraits vidéos et d'autres données d'observation, centre le groupe sur une même famille de tâches professionnelles dans la perspective d'en dégager la structure invariante facilitant le transfert.

Par rapport aux occasions plus classiques « d'exploitation » de stage, la spécificité de la situation aménagée est double : favoriser le recours aux faits, à leur contexte de production, à leur succession et à leurs conséquences grâce à l'observable mis à disposition (il s'agit d'une phase de contextualisation) et faire une place réelle à l'échange, à l'analyse, à la recherche de sens à la lumière des théories personnelles mais aussi scientifiques (il s'agit d'une phase de décontextualisation). Ces deux phases s'inscrivant dans une perspective d'aide au transfert préparent à la recontextualisation des tâches critiques de chaque famille de tâches abordée par chaque FE du groupe.

Les compétences d'accompagnement auxquelles les FF ont été préparés en amont du stage se développent de façon privilégiée pendant l'action professionnelle elle-même, c'est-à-dire lors



de l'accompagnement dans la durée d'un ou de plusieurs FE. Pendant le stage en lui-même (étalé sur 15 jours), un séminaire d'accompagnement regroupant les FF est prévu et des occasions de rencontre individualisées (baptisées « Touring-secours ») sont également possibles à la demande d'un sous-groupe de FF.

Outre la rentrée de données brutes (outils d'observation, traces de régulation, préparation de la séance de retour de stage appelée « auto-hétéroscopie » car elle se base sur des extraits vidéos de pratiques professionnelles observables à la fois par l'auteur de celles-ci et par autrui) et d'un carnet de bord, les FF doivent produire deux textes analysant d'une part le développement des compétences professionnelles d'un FE accompagné et d'autre part, son processus de construction identitaire.

Une séance de confrontation herméneutique individualisée consécutive à la lecture de ces écrits par deux formateurs représente une réelle occasion de progrès pour le futur formateur dans ses compétences de réflexion sur l'action. Cette rencontre n'est pas un examen. À sa suite, le futur formateur peut, s'il le souhaite, reprendre ses analyses pour les modifier avant d'être noté.

### **III. Analyse du degré d'appropriation des significations du dispositif par les FF**

Les séances d'auto-hétéroscopie se sont déroulées le 30 avril. Leur analyse, ainsi que celle des données brutes et du carnet de bord des accompagnements, va démarrer ; elle sera présentée et discutée lors de la communication.

Les analyses produites par les FF ne seront, elles, disponibles qu'à la fin du mois de mai et ne seront donc pas prise en compte dans la communication.

### **III. Bibliographie**

Argyris, Ch., et Schön, D.A., *Theory in practice : increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass, 1974.

Bajoit, G., *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris, Armand Colin, 2006 (1<sup>ère</sup> éd. : 2003).

Beckers, J., *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007.

