Engager des futurs enseignants dans une analyse conjointe de pratiques situées, une compétence travaillée avec les futurs formateurs

Jacqueline Beckers et Sylvie Van der Linden
Service de didactique professionnelle et formation d'enseignants

Résumé

Un module de la licence en Sciences de l'Education de l'ULg (université belge) se donne spécifiquement pour objectif de préparer les étudiants au métier de formateur d'enseignants. Le stage de la première partie de ce module, appelé « compagnonnage réflexif », invite chaque futur formateur d'enseignants à accompagner un futur enseignant. La compétence travaillée est d' « engager autrui dans une analyse de son action professionnelle dans la perspective de sa régulation ». Cette compétence se complexifie, au terme des accompagnements, lorsque les futurs enseignants animent des séances d'analyse collective (petits groupes de futurs enseignants) des pratiques d'enseignement des futurs enseignants accompagnés. La conceptualisation des actions professionnelles est l'enjeu de ces séances. Durant celles-ci, les futurs formateurs sont filmés en vue d'analyses réflexives de leur pratique. C'est l'analyse de cette étape de l'apprentissage des futurs formateurs et sa régulation, qui fera l'objet de cette communication.

Le contexte

Un module obligatoire de la licence en Sciences de l'Education de l'université belge « l'ULg » (deux parties comprenant chacune trente heures de cours, quarante-cinq heures de stage et dix heures de séminaires d'accompagnement de stage) se donne spécifiquement pour objectif de préparer les étudiants au métier de formateur d'enseignants en « Haute Ecole », établissement de formation initiale. 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 à accompagner un futur enseignant 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.

Au terme des accompagnements en duo, des séances d'autohétéroscopies[1] regroupent quelques futurs enseignants pour une **analyse collective de pratiques sur la base d'extraits vidéo**. Elles sont chaque fois animées par un futur formateur, lui aussi filmé en vue d'analyses réflexives de sa pratique. C'est l'analyse de cette étape de l'apprentissage des futurs formateurs et sa régulation, qui fera l'objet de cette communication.

Les enjeux de la compétence travaillée

La compétence travaillée chez le futur formateur tout au long du stage : « engager autrui dans une analyse de son action professionnelle dans la perspective de sa régulation » se complexifie ici par

[1] L'**auto**scopie est une technique pédagogique qui consiste à enregistrer un sujet qui peut ainsi observer son comportement de l'extérieur. L'**autohétéro**scopie est une technique où le sujet et d'autres individus, ici ses collègues de classe, observent le comportement de celui-ci.

la prise en compte de la dimension collective. Il s'agit en effet d'engager un groupe dans un processus d'auto-socio-construction qui devrait permettre à chacun d'entrer cognitivement dans la pratique analysée, d'y confronter des expériences vécues personnellement et de les partager avec autrui. Il devrait en résulter une conceptualisation collective d'actions professionnelles au départ des décontextualisations et recontextualisations autorisées par l'échange d'expériences, conditions de transfert. L'objectif est ambitieux…

Résultats et régulations

L'autoscopie de la séance d'animation, discutée avec chaque futur formateur de la cohorte 2005-2006 (21 étudiants), l'analyse en parallèle de la préparation de chacune des séances et de son déroulement sur la base de la vidéo a permis d'engranger des données sur le degré de maîtrise de la compétence visée.

Ainsi, une interrogation apparaît clairement : bien que les séances d'autohétéroscopies ont toutes engagé les futurs enseignants dans la *tâche* de répondre à des questions d'analyses des pratiques observées, leur ont-elles pour autant permis de conceptualiser les actions professionnelles en jeu ?

Afin d'approfondir l'analyse et d'identifier des indicateurs pertinents du niveau de maîtrise de la compétence, nous avons notamment regardé les films avec cette question : comment ces formateurs novices ont-ils tiré parti, en situation, des apports des futurs enseignants ?

Seule une minorité de ces futurs formateurs manifeste un souci d'exactitude par rapport à ce qui est évoqué : ils posent des questions de clarification, de précision ; ils renvoient des feedbacks précis ; invitent à développer davantage ; ils appellent à la discussion des énoncés, … En conséquence s'élaborent des analyses dont les ramifications en « familles » de pratiques s'articulent au service d'une compréhension approfondie de la pratique située dans son ensemble.

> Exemple : Bien que le futur formateur 7 (cohorte de 2005-2006) ait le souci de ne pas embarquer le groupe dans des détails en prenant uniquement en compte ce qui est pertinent selon ses objectifs d'analyse, chaque suggestion des futurs enseignants a droit à un feedback précis. Certaines interventions du futur formateur 7 obligent à des retours précis sur l'action analysée.

Par contre, la majorité de ces futurs formateurs minimise la prise de risque dans la gestion des apports.

> Exemple : Le futur formateur 9 (cohorte de 2005-2006) résume une idée émise par un futur enseignant avec les derniers mots dits par celui-ci et non sur la base de toute l'idée.

Souvent, ils ne posent guère d'autres questions que celles qu'ils avaient anticipées lors de la préparation, ils acceptent les propositions sans tisser de réels liens de sens ; la généralisabilité n'est pas travaillée.

Le résultat de ces analyses vont alimenter les moments de travail, avec les futurs formateurs de la cohorte 2006-2007, prévus dans les jours qui viennent pour soutenir la préparation de leur séance. Ils se focaliseront sur l'anticipation des effets possibles, sur l'action des futurs enseignants, du cadre de travail construit par le futur formateur.

Ainsi, d'une part les questions d'analyse envisagées par les futurs formateurs seront mises en question via la taxonomie de Bloom (1956) afin d'éviter l'utilisation de questions aux réponses univoques, ne permettant pas vraiment de creuser davantage.
D'autre part, la potentialité du cadre de travail construit à faire comprendre aux futurs enseignants le sens des *tâches* demandées –conceptualisation d'actions professionnelles permettant de comprendre davantage leur futur métier dans une perspective de régulation– sera également mise en question.

Les nouvelles données engrangées en décembre 2006 alimenteront le texte de l'article.

Bibliographie

Beckers, J. (2006). Amorcer et accompagner le développement professionnel en formation initiale, Notes de cours. Liège, Belgique : ULg.

Bloom, B. (1956). Taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif.

Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : Vers une analyse en termes d' « actions située ». Revue française de Pédagogie, 138, pp.75-84.

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (2000).

Dubar, C. (2000). La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, 3è éd. Paris : A. Colin.

Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de Pédagogie, 154, pp.173-185.

Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Editions Logiques, coll. « Formation des maîtres ».

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. Education permanente, 160, pp.71-80.

Vygotski, L. (1934 : 1997). Pensée et langage. Paris : La dispute.