

Jacqueline BECKERS

Marie DELCHAMBRE

Nathalie FRANÇOIS

Université de Liège

Didactique des Sciences Psychologiques et de l'Éducation

APPRENDRE DE LA RÉFLEXION SUR SON ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

Contexte et public

Les licenciés en Psychologie ou en Sciences de l'Éducation qui ont obtenu le titre requis d'agrégé de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) peuvent dispenser des cours de sciences humaines à des élèves du secondaire de transition ou intervenir dans la préparation de futurs professionnels des métiers du « service aux personnes » (par exemple, puéricultrices, aides familiales et sanitaires, agents d'éducation, animateurs...). Ces formations sont organisées par l'enseignement secondaire qualifiant. Ce dernier débouché, plus fréquent, leur permet d'exploiter pleinement leur formation disciplinaire en jouant un rôle essentiel dans la formation de jeunes à des métiers où l'interaction humaine avec des personnes fragilisées ou en développement occupe une place importante.

L'organisation du cours de didactique spéciale de l'AESS en Psychologie et Sciences de l'Éducation est articulée sur les stages ; le premier se déroule dans l'enseignement général ou technique de transition ; les deux suivants, dans le qualifiant. Le développement intégré des compétences et de l'identité professionnelle des futurs enseignants, eux-mêmes amenés le plus souvent à devenir formateurs de futurs professionnels, constitue un objectif majeur des modules de didactique spéciale.

Le dispositif d'accompagnement

Nous ne reprendrons ici ni la définition des concepts ni les fondements théoriques des démarches et objets des « pratiques réflexives » organisée dans cette section ; ils sont étroitement inspirés du texte de cadrage, rédigé par J. BECKERS dans ce numéro, auquel nous renvoyons le lecteur.

Le travail mené avec les futurs agrégés en psychologie et sciences de l'éducation lors des « pratiques réflexives » comporte toujours une phase d'écriture, le plus souvent individuelle, parfois en duo suivi d'un moment d'échange auquel chacun est invité à participer. Il est assez rare qu'une prise de parole individuelle soit directement sollicitée. Ces temps d'écriture sont offerts au cours pour s'assurer que les futurs enseignants s'y attellent effectivement, dès le premier jour de la formation et à des moments clés par rapport au déroulement des stages. Pour éviter tout effet de désirabilité sociale et maximiser l'engagement authentique dans la réflexion, y compris dans ses composantes personnelles, les traces rédigées individuellement et datées restent la propriété de l'étudiant et ne font jamais l'objet d'une transmission aux formateurs. Cette partie du portfolio dit « portfolio non évalué », ([PF] dans les tableaux joints) constitue donc un outil personnel qu'il doit toujours emmener avec lui au

cours ; il n'est pas rare en effet qu'on l'invite à s'y replonger. Les outils sémiotiques proposés en support à l'écriture individuelle ouvrent à une réflexion sur l'action professionnelle qui peut porter tant sur les situations professionnelles, les tâches et son fonctionnement dans ces tâches que sur son positionnement identitaire (l'image du métier dans laquelle il se reconnaît ou non et l'image de lui-même dans ce métier).

Ces deux grandes catégories de prise de conscience et de conceptualisation liées, dirait PASTRÉ (2005), tantôt à des genèses conceptuelles, tantôt à des genèses identitaires, sont évidemment « choisies » par le futur enseignant. Lui seul en effet a le pouvoir de s'engager ou non dans l'une ou l'autre de ces démarches réflexives. Cependant l'aménagement du dispositif par les formateurs rend ou non possible, voire probable, la deuxième de ces démarches. C'est dans ce cas qu'elles seront, dans les tableaux joints, répertoriées dans la catégorie appelant un possible positionnement identitaire (ce qui n'empêche pas celui-ci d'advenir là où on ne l'attendait pas...).

Selon leur place dans le cursus, la visée des pauses réflexives diffère. Tantôt elles invitent à l'anticipation lorsqu'il est demandé aux futurs enseignants de se projeter dans la situation professionnelle qu'ils vont aborder (par exemple s'adresser à des élèves du qualifiant et les engager

un projet professionnel) ; l'hypothèse est que cette anticipation favorisera la sensibilité situationnelle et la réflexion dans l'action. Tantôt elles suscitent la réflexion sur l'action professionnelle qui vient de se dérouler. Ces diverses facettes des pratiques réflexives sont illustrées ci-après.

Les trois tableaux annexés répertorient, pour chacun des trois stages, les activités de préparation de l'action professionnelle (débordant largement les activités spécifiquement dédiées à sa conceptualisation) et les retours sur cette action.

Conceptualiser l'activité professionnelle : illustrations des différentes démarches

Se préparer à l'action professionnelle, analyser la situation quasi-professionnelle vécue et son fonctionnement dans cette situation (1^{re} colonne des tableaux)

Le premier stage de l'année est organisé dans la filière de transition, celle qui est la plus proche de l'enseignement secondaire que les futurs agrégés ont eux-mêmes fréquenté. Dès lors, les premiers cours de didactique spéciale travaillent les grands axes de l'activité enseignante : préparer une séquence de leçons, gérer des activités d'enseignement-apprentissage et évaluer les acquis des élèves et la qualité de son enseignement. Ce travail préparatoire se fait par des mises en situation quasi professionnelles.

Des séquences relatives à des thématiques régulièrement abordées dans le cadre du cours de sciences humaines et sociales du degré supérieur sont préparées en groupes. Des micro-enseignements de parties de ces séquences sont gérés et analysés indépendamment par les intervenants, les co-constructeurs et les bénéficiaires du micro-enseignement avec le support de questions écrites.

Les échanges collectifs qui suivent sont l'occasion de travailler les critères d'une grille conceptualisant les compétences enseignantes. Cette grille sera transmise

aux maîtres de stage : elle clarifie les attentes des formateurs et peut orienter le feedback formatif qu'ils donnent à leur stagiaire. Elle balise ces démarches d'auto-évaluation auxquelles les futurs enseignants sont conviés et alimente également l'entretien de régulation qui suit les visites des superviseurs de l'université.

Les constructeurs du micro-enseignement sont également invités à rédiger des questions d'évaluation destinées aux bénéficiaires de celui-ci. Leurs réponses et la qualité des questions sont analysées.

Une mise en situation spécifique invite les étudiants, répartis en groupe, à une production complexe dont la dernière étape est orale (la présentation d'une revue de presse sur un sujet susceptible d'être abordé avec les classes de sciences humaines et sociales ; en 2008-2009, le thème retenu était l'euthanasie). Cette production orale est évaluée : chaque groupe construit une grille d'évaluation et l'expérimente. Les outils sont également analysés sur la base de ces essais d'exploitation et en relation avec les objectifs de la production.

Les deux autres stages se déroulent dans l'enseignement qualifiant, une fois dans une section technique, et l'autre fois dans une section professionnelle. Les étudiants ont de nouvelles occasions de travailler l'activité enseignante au travers de simulations quasi professionnelles : préparations, micro-enseignements et évaluations. Cette fois les préparations s'articulent sur le schéma d'un dispositif professionnalisant (BECKERS, 2007, p. 240) visant le développement de compétences et l'amorce d'une construction identitaire professionnelles.

Les micro-enseignements exploitent des vidéos mettant en scène des travailleurs des métiers auxquels se préparent les élèves auxquels ils vont s'adresser en stage. Des travaux (productions ouvertes longues) issus de classes du qualifiant leur sont proposés pour qu'ils les évaluent. Ces évaluations portées individuellement sont analysées du point de vue de leur validité et de la qualité du feedback rendu à l'élève.

Avant le stage 3, des jeux de rôle les

invitent à s'exercer à un entretien de régulation consécutif à une visite de stages. La modalité du jeu de rôle exploitée ici : les ateliers praxéologiques (SAINT-ARNAUD, 2001, 2003) permet spécifiquement de s'exercer à l'interaction humaine afin de prendre conscience d'une part, des émotions générées par les réactions d'autrui et d'autre part, de l'effet de ses interventions sur autrui, mais également de réfléchir à l'efficacité de son action grâce au regard d'observateurs extérieurs.

Se projeter dans l'action professionnelle (2^e colonne des tableaux)

Parallèlement aux activités de préparation aux tâches professionnelles, l'anticipation favorisant la réflexion dans l'action peut prendre des contours plus personnels, par exemple par un écho suscité à des épisodes de la socialisation biographique (DUBAR, 2000). Ainsi, avant le premier stage, des mini-récits invitent les étudiants à relater des vécus d'apprentissage positifs ; l'analyse de leurs conditions et des conséquences dégagées pour l'exercice du métier se fait en duo avant la mise en commun. Un support intitulé « Mon (futur) métier : un inconnu ? Un devenir ? » sollicite les représentations initiales sur le métier d'enseignant au démarrage de la formation avec des questions un peu différentes selon que les étudiants ont ou non déjà enseigné. Ceux qui n'ont jamais enseigné sont en outre invités à rédiger leurs craintes éventuelles par rapport à ce premier stage et à jouer, en groupes restreints, leur entrée en scène : « la première fois face à ma classe... ».

Avant le stage 2, outre les différences à anticiper en termes d'objectifs d'enseignement-apprentissage entre l'enseignement général et l'enseignement qualifiant, il semble également important d'inviter les futurs agrégés à questionner leurs représentations à propos de ces filières souvent perçues, malheureusement, comme des voies de relégation. À cette fin, la lecture à domicile d'un chapitre de CHARLOT (1999) alimente la

réflexion sur « le rapport au savoir en milieu populaire » et les conséquences éventuelles à en dégager pour l'exercice de leur future profession. C'est d'ailleurs nourris par cette réflexion qu'ils ont été invités à porter un regard critique sur les dispositifs professionnalisants expérimentés par leurs condisciples des autres années (colonne 1 du tableau 2).

Analyser les tâches et situations rencontrées en stage et son fonctionnement opératif dans ces situations (3^e colonne des tableaux)

Au retour de chaque stage, les étudiants relisent leur action professionnelle à la lumière de la grille d'(auto)-évaluation des compétences enseignantes.

Après le stage 2, cette démarche, menée en duo, formalise le rôle du compagnon critique que chacun a joué vis-à-vis de son condisciple. La présentation mutuelle des projets concrétisés lors du stage et leur analyse met particulièrement le projecteur sur la manière dont le duo s'est efforcé d'engager les élèves dans des tâches dont ils ont perçu les enjeux cognitifs d'apprentissage.

Après le stage 3, le retour réflexif et partagé est essentiellement centré sur les suivis de stage d'élèves auxquels ils ont participé et sur la manière d'alimenter cognitivement la réflexion de ces mêmes élèves sur leur activité professionnelle.

Se réapproprier un vécu de stage dans une histoire personnelle et assumée (4^e colonne des tableaux)

Après le stage 1, les futurs agrégés analysent leur « premier passage de l'autre côté du miroir » tant en termes d'image du métier (déceptions et surprises agréables vis-à-vis des collègues, des élèves...) que d'image qu'ils ont pour le moment construite d'eux-mêmes dans le métier (les tâches et les rôles dans lesquels ils se sont ou non reconnus, auxquels ils ont ou non pu donner du sens, de la valeur).

De retour du stage 2, maintenant qu'ils ont effectivement rencontré les publics du qualifiant, nous leur demandons de se positionner par rapport à

« quelques propos entendus au détour des couloirs ». La discussion qui s'en suit permet de revenir sur des éléments importants concernant cette formation qualifiante et ce qu'elle implique pour l'activité enseignante. En effet, la formule magique « tenir compte des caractéristiques de son public » peut justifier des actions très diverses : des propositions sur mesure qui enferment chacun dans ses limites (ils n'aiment pas écrire donc on ne les fait jamais écrire, ils sont allergiques à la théorie, donc on n'en aborde pas...) aux projets de justice corrective qui investissent dans la recherche de moyens pour permettre de dépasser les différences qui, face à une situation, se révèlent être des handicaps. Par exemple, peut-on permettre aux élèves, au nom de leur passé personnel douloureux, des comportements irrespectueux ou irresponsables face aux bénéficiaires en stage ?

Le retour de stage 2 est également l'occasion pour les futurs agrégés de prendre du recul par rapport à leur propre positionnement comme enseignants. Des outils métaphoriques sont utilisés comme incitants. Ainsi, un « bonhomme » et un « vélo » leur permettent de dégager les éléments facilitateurs, les freins, les savoirs engrangés, les difficultés rencontrées... Puisque ce stage s'effectue en duo, on fait l'hypothèse que cette réflexion a sans doute été amorcée lors des échanges avec le « compagnon réflexif » tout au long du stage.

Cette réflexion se poursuivra à l'occasion du stage 3 par l'exploitation de la méthode narrative. Lors d'un moment individuel, chacun est invité

- à se remémorer une difficulté rencontrée en classe ;

- à se remettre dans le contexte de l'action telle qu'elle s'est déroulée et à laisser revenir toutes les informations brutes concernant cette situation : éléments contextuels, impressions sensorielles, vécu émotionnel... ;

- à raconter cet épisode sous forme d'un mini-récit rédigé à la première personne du singulier (10 lignes environ).

Dans un second temps, un futur enseignant volontaire expose, de façon détaillée, aux autres membres du

groupe, la situation qu'il vient de rédiger. La narration, les questions et analyses qui s'en suivent, amènent souvent le « propriétaire du cas » à prendre conscience de son « équation personnelle » : la manière dont il s'est représenté l'épisode, le sens qu'il a donné aux informations captées, les actes qu'il a posé en conséquence... Ce passage « de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie » (VERMERSCH, 2004) est une condition de régulation intentionnelle de l'action. En outre, dans l'échange d'interprétations et de manières de réagir, chacun peut apprendre de l'expérience de l'autre.

On notera aussi que l'utilisation des différents outils de réflexion sur l'action professionnelle joue également une fonction d'isomorphisme ; les futurs enseignants sont invités à réfléchir à l'exploitation qu'ils pourraient en faire dans leur pratique future avec les élèves fréquentant l'enseignement qualifiant.

Évaluer cette conceptualisation

Nous ne décrivons pas ici toutes les modalités d'évaluation certificative du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation. Signalons rapidement que parallèlement au portfolio non évalué [PF] précédemment décrit, les trois stages que compte l'année d'agrégation font chacun l'objet d'un rapport de stage (« portfolio évalué » comprenant aussi les préparations) ainsi que d'au moins une visite suivie d'un entretien de régulation par l'un des membres du service. En fin d'année, ceux-ci se concertent pour situer ces éléments dans l'évolution de chaque étudiant eu égard aux grandes familles de tâches du métier d'enseignant (BECKERS, 2007).

Les lignes qui suivent développent la manière dont la conceptualisation, par les futurs agrégés, de leur activité professionnelle a été appréhendée.

Sur la base des traces récoltées [PF], des rencontres, visites, moments d'échanges,... les étudiants arrivés en fin d'agrégation sont invités à rédiger un document intitulé « Mon parcours de formation ». Celui-ci doit rendre

compte de leur double évolution relativement à leur image du métier et à l'image qu'ils ont progressivement construite d'eux-mêmes dans ce métier. L'hypothèse sous-jacente est que cette explicitation peut constituer un élément structurant de la construction professionnelle. Il leur est demandé de décrire les éléments étayant cette double évolution, de les questionner et de les analyser. Sur la base de leur récit et de leur analyse, ils sont enfin invités à dégager des enseignements sous la forme de pistes d'action pour leur pratique future d'enseignant.

Chaque parcours de formation est lu et analysé par les différents membres du service impliqués dans le cours de didactique spéciale selon une méthodologie précise qui vise à y repérer d'éventuelles traces de genèses conceptuelles et identitaires (PASTRÉ, 2005).

Tout d'abord, le parcours de formation reflète-t-il une évolution vers une perception plus pertinente des tâches, des rôles et des buts prioritaires du métier ? C'est la facette de la genèse conceptuelle appréhendée ici : on ne s'intéresse pas à l'évolution effective du futur enseignant dans le degré de maîtrise des tâches et situations professionnelles mais à l'évolution de l'image qu'il s'en fait, sur la base d'un discours produit dans un contexte d'évaluation certificative avec les effets d'attentes que ce contexte est susceptible de provoquer...

Au fil de sa lecture d'un parcours, chaque formateur pointe la présence de différentes catégories d'indicateurs autour des deux objets principaux d'intervention de l'enseignant : les savoirs et les valeurs. Ces données descriptives permettent d'une part de repérer si le futur enseignant fait explicitement apparaître au lecteur une évolution dans la conception de ces catégories et/ou appréhende de nouvelles catégories oubliées dans un premier temps (voir échelle 3). Elles permettent d'autre part d'apprécier la pertinence de l'image du métier en fin de parcours (échelle 1).

Le lecteur essaye aussi de repérer si le parcours reflète une genèse identitaire : moments où, au-delà de l'accumulation

de traces, le sujet s'approprie son vécu d'enseignant dans une démarche réflexive. Sans hypothèse hiérarchique, différentes catégories descriptives sont répertoriées, inspirées par la littérature de recherche. Cette lecture analytique des parcours est alors synthétisée dans des échelles d'évaluation pour les genèses conceptuelles, de description, pour les genèses identitaires (échelle 2).

Au total, cinq échelles synthétisent l'analyse d'un parcours de formation :

- l'adéquation de l'image du métier au terme du parcours de formation ;
- la complexité de la construction identitaire évoquée ;
- la mise en évidence de l'évolution pour la genèse conceptuelle et la genèse identitaire et son ancrage dans un vécu expérientiel précis ;
- la capacité à construire des savoirs professionnels au départ de sa réflexion sur l'action professionnelle évaluée par la qualité des pistes d'action retenues et par le dépassement pertinent du contexte local vécu ;
- la capacité à adopter un style correspondant au type d'écrit.

Pour cette première application, l'utilisation pertinente de théories et de concepts scientifiques de référence n'a pas été évaluée, car la consigne n'y invitait pas explicitement. Cette exigence annoncée dès la communication de l'engagement pédagogique l'an prochain pourra dès lors être introduite dans les critères d'évaluation.

Le parcours de chaque étudiant ainsi analysé fait l'objet d'une discussion réunissant cet étudiant et les formateurs : la rencontre de fin d'année, clôturant le cours.

Cette démarche d'élaboration du parcours de formation exploitée pour la première fois lors de l'année académique 2007-2008 a montré tout son intérêt pour favoriser chez les futurs enseignants une prise de distance réflexive et une réélaboration de leurs compétences. Les textes étaient riches d'informations, contrastés et non convenus.

Les critères d'appréciation, fondés sur

un cadre conceptuel formalisé, se sont avérés opérationnels et discriminants et permettent d'appréhender de manière diagnostique les éléments d'évolution évoqués par les futurs enseignants. La caractérisation précise des images renvoyées du métier aide à mieux percevoir ce qui évolue au fil de la formation et ce qui reste inchangé et ainsi d'identifier des pistes de discussion pour la rencontre de fin d'année. Celle-ci est presque toujours apparue comme un moment dense d'échanges, permettant d'approfondir les significations d'éléments du texte et de confronter des points de vue sur certains épisodes du parcours. On peut faire l'hypothèse qu'elle a été un moment de développement professionnel pour le futur enseignant.

Bibliographie

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

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

DUBAR, Cl. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

PASTRÉ, P. (2005). Genèse et identité. In P. RABARDEL & P. PASTRÉ (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.

SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion dans l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.

SAINT-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

VERMERSCH, P. (2004, septembre). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, 71-80.

Pratiques réflexives – Didactique en Psychologie et Sciences de l'Éducation

Pratiques réflexives – Didactique en Psychologie et Sciences de l'Éducation

Stage 1 (enseignement général ou technique de transition)	Favoriser par l'anticipation la réflexion <u>dans</u> l'action professionnelle	Favoriser la réflexion <u>sur</u> l'action professionnelle
<p>Situations/tâches professionnelles et modèle opératif du sujet</p> <p>Simulations (travaux de groupes + exploitation collective)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparer - Gérer (micro-enseignement) - Evaluer <p>une séquence d'enseignement-apprentissage et une leçon dans cette séquence.</p> <p>Appropriation des critères de la grille d'(auto)-évaluation des compétences enseignantes par son utilisation lors des simulations</p>	<p>Positionnement identitaire (image du métier /image de soi dans le métier)</p> <p>[PF]</p> <p>(écriture individuelle/ socialisation volontaire)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mini-récits : vécu d'apprentissage positif – échanges en duo - Représentations : « Mon (futur métier) » : un inconnu ? un devenir ? - Les craintes par rapport au 1er stage et jeu de rôle : « Première fois face à ma classe de stage » (seulement pour les futurs enseignants) 	<p>Situations/tâches professionnelles et modèle opératif du sujet</p> <p>[PF]</p> <p>Auto-évaluation des compétences enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Un premier passage de l'autre côté du miroir » <p>Retour sur les représentations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Mon (futur métier) » : un inconnu ? un devenir ? » - Les craintes par rapport au 1er stage (seulement pour les futurs enseignants)

<p>Stage 2 en duo (enseignement qualifiant)</p> <p>→</p> <p>Contribuer à la formation de futurs professionnels des métiers du secteur « service aux personnes »</p>	<p>Réflexion <u>dans</u> l'action</p>		<p>Réflexion <u>sur</u> l'action</p>	
	<p>Tâches professionnelles et modèle opératif</p>	<p>Positionnement identitaire</p>	<p>Tâches professionnelles</p>	<p>Positionnement identitaire</p>
	<p>Simulations (travaux de groupes + exploitation collective)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparer - Gérer - Evaluer <p>des activités s'inscrivant dans un dispositif professionnalisant</p> <p>Critique de dispositifs mis en place les années antérieures. ←</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observations et échanges avec des professionnels dans un lieu d'embauche - potentiel des élèves de la section où se déroule le stage 2 (« Activités scolaires hors cours ») - Représentations du public (travaux de Charlot) 	<p>[PF]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auto-évaluation des compétences enseignantes - « Mes savoirs professionnels » - Analyse de situations d'intégration essayées : sont-elles propices au développement professionnel des élèves - Mieux comprendre le non-engagement dans la tâche et identifier des pistes d'action (modèles de motivation) 	<p>[PF]</p> <p>Le vécu du stage au départ d'un outil métaphorique (Bonhomme ou vélo)</p> <p>« Mes élèves, de futurs professionnels ? »</p> <p>Quelques propos entendus au détour des couloirs...</p>

Réflexion <u>dans</u> l'action	Réflexion <u>sur</u> l'action
<p>Stage 3 (Enseignement qualifiant)</p> <p>↓</p> <p>Contribuer à la formation de futurs professionnels des métiers du secteur « service aux personnes » incluant un suivi sur leurs lieux de stage</p>	<p>Tâches professionnelles et modèle opératif</p> <p>Positionnement identitaire</p>
<p>Simulations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ateliers praxéologiques : jouer un entretien de régulation après une visite de stage. - Préparer les élèves à observer des bénéficiaires pour orienter leur action professionnelle 	<p>Tâche professionnelle</p> <p>Positionnement identitaire</p>
<p>Retour critique sur les expériences de suivi des élèves stagiaires</p>	<p>[PF]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mini-récits individuels - En groupe : analyse réflexive du récit d'un volontaire (méthode narrative) <p>PF</p> <p>Parcours de formation</p>