

Jacqueline Beckers, Professeur

Stéphanie Noël, Assistante

Service Professionnalisation en Éducation : Recherche et formation
Université de Liège

ATELIER 5 : L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE ET L'APPRENTISSAGE DE LA RÉFLEXIVITÉ

1. UNE CO-FORMATION PROFESSIONNELLE : LE « COMPAGNONNAGE RÉFLEXIF »

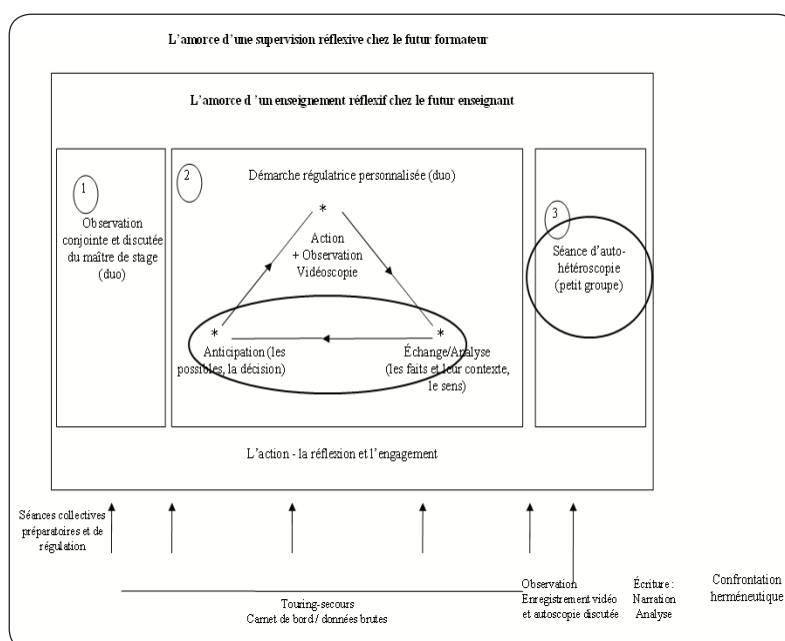
Depuis de nombreuses années, un processus de formation conjoint associe pour un stage un futur formateur (FF-étudiant en première année du master en sciences de l'éducation/ finalité enseignement) et un futur enseignant (FE-étudiant de deuxième année à la Haute École pédagogique Charlemagne, pour le moment). Le dispositif intitulé « compagnonnage réflexif » a pour objectifs annoncés (Vermersch, 1994, 2004) de préparer chaque membre du duo à une facette de son futur métier. Pour les FF, il s'agit de favoriser, chez le FE accompagné, une prise de conscience de certaines caractéristiques de son action (en mettant à sa disposition des données d'observation, des extraits vidéo, des réponses d'élèves), une analyse de ses effets et l'engagement dans un processus délibéré de changement via un entretien de régulation (ER). En ce qui concerne les FE, il s'agit d'apprendre à s'auto-informer dans l'action professionnelle, à analyser celle-ci et à la réguler dans le respect des buts prioritaires du métier : l'apprentissage et le développement de chacun des élèves de la classe. L'entrée personaliste (Fuller, 1969) est privilégiée dans le cadre de ce dispositif. C'est par conséquent le FE qui choisit la thématique que le duo va travailler. Celle-ci renvoie à une difficulté rencontrée lors d'un stage précédent ou à une envie d'amélioration. Le bon déroulement du « compagnonnage réflexif » suppose donc

une expérience antérieure de stage actif, c'est pourquoi le dispositif est exploité lors du deuxième stage de la deuxième année de formation des FE.

Les entretiens de régulation, menés en duo à la suite de chaque activité du FE observée par le FF sont pilotés par des principes inspirés de la supervision réflexive (Schön, 1983). Les fonctions suivantes caractérisent l'engagement dans cette démarche : entrer dans le système interprétatif du FE (SR1) en lui donnant la main dans l'entretien et en le guidant par rapport à l'observable

mis à sa disposition (SR2) ; pointer un observable qui mérite réflexion (SR31) ; inviter à l'analyse soutenue par un usage délibératif de la théorie (SR32) ; susciter une décision (SR4) et y revenir lors de l'entretien suivant. Au terme des démarches régulatrices personnalisées, sont organisées des séances d'auto-hétéroscopie également identifiées sur le schéma ; elles seront rapidement décrites.

Démarche du « compagnonnage réflexif »



Le compagnonnage réflexif : une préparation à l'accompagnement professionnel (BECKERS, 2007, p. 286)

Exemple d'un compagnonnage vécu par un duo en 2011-2012

Cet écrit propose l'analyse d'extraits d'un entretien de régulation mené cette année entre une FE et une FF. Les diverses fonctions de l'entretien de régulation sont codées dans la colonne médiane : elles identifient l'intention du FF (et non un éventuel effet chez le FE). Les regards croisés des formateurs de l'ULg, d'une formatrice de la Haute École Charlemagne ainsi que le témoignage de l'étudiante future formatrice dont il est question dans l'extrait présenté (FF D.) permettent d'illustrer les effets de ce type d'accompagnement.

Le stage se déroule dans une école fondamentale de la région liégeoise où 2 FE (FE Ca. et FE Cé.) présentent un stage dans des classes maternelles différentes. Elles sont toutes les deux accompagnées séparément par FF D. L'extrait proposé ci-après met en scène FE Ca. en stage dans une classe de 2e maternelle.

Le travail du duo est centré dès le départ du compagnonnage sur la thématique de la « gestion des ateliers». Les premiers entretiens de régulation ont mis en évidence la difficulté des enfants à gérer leurs déplacements dans les différents ateliers. Ils privilégient souvent les ateliers libres au détriment des ateliers de type projet ou développement de compétences. Après plusieurs tentatives de régulation, le duo met en évidence lors du troisième entretien l'importance du fait que les enfants comprennent la notion de contrat : ils doivent passer dans trois ateliers différents pendant la période. Pour symboliser ce dernier, la FE propose un collier avec une carte à trois cases où les élèves doivent scratcher une étiquette de couleur symbolisant l'atelier auquel ils ont pris part.

L'extrait suivant, tiré de l'entretien de régulation 4, revient sur cette décision prise lors de l'entretien de régulation précédent : instaurer un système pour symboliser le contrat.

FF D.		FE Ca.
(...) <i>Avant de continuer, je voudrais revenir sur une décision que nous avons prise la fois dernière: on avait parlé d'instaurer plus concrètement la notion de contrat car tu avais peur qu'en rappelant simplement le fait de passer dans 3 ateliers ce ne soit pas suffisant.</i>	SR2	
<i>Oui, je suis étonnée que tu n'aies pas mis ton idée en place, je la trouvais très chouette.</i>	SR4.3	<i>Oui et j'avais lancé l'idée de la carte avec les 3 petites cases.</i>
<i>Qu'est-ce qui lui faisait dire ça?</i>	SR1	<i>J'en ai discuté avec Cé. et elle l'a dit à sa maitre de stage alors j'en ai discuté avec elle aussi et elle m'a dit que ce n'était pas une bonne idée.</i>
<i>Peut-être pas LA meilleure mais on pouvait pas essayer ? Mettre la carte autour du cou, ce n'était qu'un détail qui pouvait être changé non ?</i>	SR1	<i>Elle disait que la carte autour du cou, ça allait les embêter, qu'ils allaient l'arracher... et qu'en gros, ce n'était pas intéressant. Elle m'a vraiment déconseillé de faire ça. Donc, ce n'est peut-être pas la meilleure idée.</i>
<i>Qu'en pensait ta maitre de stage ?</i>	SR1	<i>Oui mais bon... ça lui déplaisait vraiment fort.</i>
<i>Il n'y a que la maitre de stage de Cé. qui n'aimait pas l'idée ?</i>	SR1	<i>Je ne lui ai pas dit vu qu'on m'avait dit de ne pas le faire. C'est pour ça que j'ai juste fait avec les photos sur les fiches.</i>
<i>Oui, c'était leur avis. Mais toi, que pensais-tu de ton idée ?</i>	SR1	<i>Oui, et Cé. aussi parce que sa maman est aussi institutrice maternelle et directrice. Elle est toujours de bons conseils aussi. Je me suis dit qu'elles avaient raison.</i>
<i>Tu dis : « apparemment... ».</i>	SR1	<i>Moi, j'aimais bien mais c'est vrai qu'il faut aussi voir si c'est réalisable et apparemment ça n'allait surement pas fonctionner.</i>
	SR1	<i>Ben oui, on ne peut jamais être sûre. Si je l'avais dit à ma maitre de stage, j'aurais surement pu essayer mais j'ai préféré éviter. Je ne voulais pas qu'elle pense que c'était une mauvaise idée de ma part.</i>

<i>Oui, autour de toi, tu peux toujours avoir des avis positifs ou négatifs. Moi, si je te donne le mien, je trouve que c'était une très bonne idée. Cela symbolisait bien le contrat à respecter et c'était l'occasion d'essayer une nouvelle pratique dans un espace protégé: ta classe de stage.</i>	SR4.3	<i>Oui c'est vrai que je me suis bloquée sur leurs avis et ça m'a freiné. J'essayais de trouver une solution pour le contrat et en essayant de trouver d'autres idées que celle que j'avais, on m'a dit que ce que je pensais n'était pas super donc...</i>
<i>Donc tu es revenue sur l'idée d'ajouter les photos à côté des prénoms ?</i>	SR1	<i>Oui</i>
<i>Est-ce que cette technique permettait aussi de faire respecter le contrat de 3 ateliers ?</i>	SR3.2	<i>Pas trop non... mais après ça, je n'y avais plus trop réfléchi. Je sais que c'est plus moi qui vais contrôler que eux doivent savoir qu'ils doivent faire 3 ateliers. Mais les enfants savent quand même à quoi ça sert et savent ce qu'ils doivent faire. Je l'avais dit oralement lundi.</i>
<i>Oui, tu me l'avais déjà dit la dernière fois qu'ils connaissent l'utilité de l'outil « fiche ». Pour s'en assurer, je t'ai demandé si je pouvais le demander aux enfants.</i>		<i>Oui, ça m'intéresse de savoir ce qu'ils disent.</i>
<i>Pourquoi ?</i>	SR1	<i>Parce que je pense que l'information est passée mais c'est toujours bien de voir ce qu'ils ont compris vraiment.</i>
<i>Oui, je te propose de lire leurs réponses.</i>	SR2	<i>Ah oui... apparemment, je me faisais des idées alors.</i>
<i>Comment cela ?</i>	SR1	<i>Ben, je pensais que c'était clair pour eux et il y en a qui répondent bêtement « parce que madame l'a dit » et d'autres qui pensent même qu'il faut effacer la croix.</i>
<i>Oui et pour l'objectif des « trois ateliers ».</i>	SR3.2	<i>Oui, là c'est encore pire. Ils ne savent pas. Je suis déçue.</i>
<i>Je comprends, mais c'est bien de s'en rendre compte, tu vas pouvoir rebondir.</i>	SR1	<i>Oui, je ne le rappelle pas assez souvent. Il manque vraiment la dimension contrat. Je n'ai pas pris assez le temps pour l'expliquer.</i>

Cet extrait souligne l'importance du maître de stage (MS) : autrui significatif (DUBAR, 2000) pour la FE. Son avis est déterminant à ses yeux, tellement déterminant que la FE n'ose même pas essayer de mettre son idée en pratique puisque la MS trouve que c'est une « mauvaise idée ». Le poids du genre professionnel empêche la FE de trouver son style et pèse sur sa construction identitaire. La tension entre l'identité désirée (l'enseignante qu'elle voudrait être) et l'identité assignée (ce qu'elle imagine que l'on attend d'elle comme enseignante), caractérisant selon BAJOT (2003) un sujet anémique, conduit ici à une « activité empêchée » (CLOT, 1999).

Le compagnonnage réflexif invite à reconsidérer la proposition, ses fondements, la légitimité de l'essai. Le feedback que constituent les réponses des élèves aux questions sur le sens de l'activité et la signification du contrat, expliqué verbalement, souligne combien l'efficacité de ce discours est illusoire et invite à se référer aux effets produits plutôt qu'aux seuls avis du MS.

À la suite des stages menés en duo, les FF animent une matinée d'AFP (Atelier de Formation Professionnelle) destinée à des sous-groupes de FE. Son but est de susciter une démarche d'analyse réflexive conjointe sur la base d'extraits vidéo issus des stages en duo pour généraliser les acquis liés aux situations observées. La trame méthodologique de ces séances dites d'auto-hétéroscopie exploite les trois temps d'une démarche favorisant le transfert des apprentissages par un travail systématique de généralisation.

- La *contextualisation* est assurée par les extraits filmés lors des différents accompagnements;
- la *décontextualisation* est orientée vers la recherche des invariants opératoires de la famille de situations analysée (démarche de conceptualisation), recherche éclairée et approfondie grâce à des éclairages théoriques exploités

dans une perspective délibérative plutôt qu'applicationniste;

- la *recontextualisation* aux différents lieux de stage rencontrés par les FE du groupe de travail permet de nuancer les généralisations et d'en préciser les conditions.

Le témoignage de la formatrice de la Haute École Charlemagne, D. Doyen, en charge des FE accompagnés depuis ces quatre dernières années, a mis en lumière toute la pertinence de ces séances aux yeux des étudiants participants au dispositif. Ces derniers lui demandent de poursuivre, lors de leur troisième année de formation, ces échanges réflexifs fondés sur des extraits filmés de leurs pratiques respectives, jugés riches en apprentissages.

La discussion avec les participants à l'atelier a été engagée au départ du constat de la différence entre les conditions du compagnonnage réflexif et celles que connaissent les formateurs en HE investis d'un rôle d'évaluation certificative qu'ils doivent concilier avec une posture d'accompagnement lors de leurs visites de stage.

Le compagnonnage réflexif doit être considéré comme un dispositif

d'apprentissage collaboratif de deux futurs professionnels qui apprennent leurs métiers respectifs, sans relation hiérarchique et sans pouvoir d'évaluation du FF sur le FE.

- Le FF s'initie à une posture d'accompagnement qui, dans un premier temps, guide le FE vers les aspects de sa pratique sur lesquels il souhaite revenir et l'invite à l'analyse.
- Le FE apprend à réfléchir à propos de son action professionnelle sur la base d'un observable analysé sans recherche stratégique de la réponse attendue. L'hypothèse étant que cette réflexion sur l'action, menée au plus près de son déroulement et compte tenu de ses traces, favorise la sensibilité situationnelle, c'est-à-dire la capacité de se laisser surprendre dans l'action et de s'engager dans une démarche régulatrice.

Bibliographie

BAJOIT, G. (2006 [2003]). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : A. Colin

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

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

DUBAR, CL. (20003). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

FULLER, F.F. (1969). Concerns of teachers' : A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, 2, pp. 207-226.

SCHÖN, D. A. (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemann et D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions Logiques (ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York, NY : Basic Books).

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

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