

# COMMUNICATION #28 : L'EXPERIENCE DANS LE METIER D'ENSEIGNANT : UN ATOUT POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE DE FUTURS FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ?

Marine ANDRE, Chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), [marine.andre@uliege.be](mailto:marine.andre@uliege.be)

Charlotte DEJAEGHER, Chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), [cdejaegher@uliege.be](mailto:cdejaegher@uliege.be)

Stéphanie NOËL, Assistante, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), [snoel@uliege.be](mailto:snoel@uliege.be)

## Type de communication

Compte-rendu de recherche

## Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

## Résumé

*Formation et travail sont deux lieux privilégiés du développement de compétences et de l'identité du professionnel (Beckers, 2012). Cette communication montre en quoi l'intelligence professionnelle déjà acquise dans la pratique du métier d'enseignant, vue au départ comme un atout par de futurs formateurs (FF) d'enseignants, peut in fine constituer un frein au développement de l'intelligence professionnelle de cet autre métier auquel ils se préparent.*

*Par ailleurs, nous dégagerons des conditions permettant d'inverser cette tendance, et de mieux articuler le dispositif de formation de formateur au parcours professionnel de ce public particulier.*

**Mots-Clés** : développement professionnel, image du métier, formateur d'enseignants.

## 1. Introduction

Depuis plusieurs années, le master en Sciences de l'Éducation organisé à l'ULiège (Fédération Wallonie-Bruxelles - Belgique) est proposé en horaire décalé. Cette modalité d'organisation a permis aux enseignants en fonction d'envisager ce cursus tout en continuant éventuellement à travailler dans leur classe. Ainsi, un nouveau profil d'étudiant conjuguant les casquettes d'enseignant en journée<sup>35</sup> et de futur formateur en soirée a vu le jour.

Ce master vise à former de futurs professionnels de l'éducation désireux d'optimiser leur pratique et leur professionnalité, d'approfondir leurs connaissances et compétences quant à la

---

<sup>35</sup> Préscolaire, primaire ou régent

compréhension et l'analyse des faits et systèmes éducatifs, et de développer leurs aptitudes scientifiques en la matière. Il ambitionne par ailleurs de faire acquérir les compétences nécessaires à des champs professionnels spécifiques tels que la formation des adultes ou l'enseignement supérieur.

Un des dispositifs de formation proposés dans le cadre du cours de « didactique professionnelle et formation initiale des enseignants » amène les étudiants futurs formateurs d'enseignants (FF) à préparer et à mener en duo un micro-enseignement<sup>36</sup> devant leurs pairs. Par la suite, lors d'un temps d'« autoscopie discutée », chaque futur formateur est confronté aux traces vidéoscopées de sa pratique (Beckers & Leroy, 2011) susceptibles de développer sa réflexivité.

Pour ce nouveau profil d'étudiants porteurs d'une double casquette, l'intelligence professionnelle développée dans le contexte de leur métier d'enseignant peut apparaître comme atout pour le métier auquel ils se forment. Quand on sait que formation et travail sont deux lieux privilégiés du développement de compétences et de l'identité du professionnel (Beckers, 2012), il y a lieu de se demander en quoi les acquis de l'un influencent éventuellement l'autre : l'acquis d'automatismes dans le métier d'enseignant chevronné garantit-il l'efficacité de la gestion d'une situation de formation de professionnels ? L'idée selon laquelle exercer un métier connexe à celui auquel on se forme serait un atout peut paraître évidente, cependant cette communication montrera, à l'aide de données recueillies dans le cadre de ce cours, que la situation est plus complexe.

## **2. Cadre théorique**

La situation d'intégration proposée dans le cadre du cours de « didactique professionnelle et formation initiale des enseignants » a pour objectif de développer les compétences et l'identité professionnelle des étudiants en tant que futurs formateurs d'enseignants. Pastré (2005) modélise chacun de ces développements en un processus comportant trois étapes.

Tout d'abord, le développement opératif se structure avec une première étape de déséquilibre correspondant au moment de blocage éprouvé par un individu face à une situation qui l'oblige à produire de la ressource ; vient alors l'étape d'« abstraction réfléchissante » qui provoque une augmentation du niveau d'invariance du modèle opératif du sujet. Enfin, une « reprise en je » permet de faire fonctionner ce modèle opératif sur le terrain marquant ainsi son appropriation.

Le développement identitaire, quant à lui, se compose d'une première étape de rupture marquant le moment qui interrompt le sens donné préalablement par l'individu à son vécu. Ce moment de rupture est synonyme de tension identitaire au sens entendu par Bajoit (2003), c'est-à-dire une non-congruence entre un ou plusieurs des trois pôles de l'identité. Cette étape

---

<sup>36</sup> Mise en situation quasi-professionnelle où les FF réalisent une simulation d'enseignement-apprentissage face à leurs pairs.

précède celle de la rupture assumée qui signifie que l'individu renoue le fil en recréant une continuité (Pastré, 2005) permettant de réduire la tension éprouvée. La troisième étape constitue une ouverture vers d'autres possibles. Ces deux processus de développement décrits parallèlement par Pastré peuvent cependant entretenir des liens comme l'ont montré Beckers & Leroy (2011) ainsi que Depluvrez (2013). En effet, certaines ruptures identitaires joueraient un rôle moteur dans la recherche de pistes permettant à l'individu de réguler son action lors d'une phase d'abstraction réfléchissante, mais également l'inverse, c'est-à-dire qu'une phase de développement opératoire permettrait de déboucher sur une ouverture vers d'autres possibles signifiant un développement identitaire.

### **3. Méthodologie**

#### *Échantillon*

La cohorte de vingt-six futurs formateurs se scindait en deux groupes au profil distinct. Alors que quatre étudiants avaient directement entamé le master à la suite de leur formation initiale, les vingt-deux autres avaient par ailleurs un emploi dans l'enseignement depuis un plus ou moins grand nombre d'années.

#### *Autoscopie discutée*

Après le micro-enseignement, chaque futur formateur a rencontré une assistante non investie du rôle d'évaluation avec qui il avait l'opportunité de visionner la vidéo de son expérience de gestion du micro-enseignement. Ce temps, appelé autoscopie discutée, poursuit une double visée. D'une part, de donner l'opportunité au futur formateur de revenir sur son action en étant soutenu par une personne qui l'aide à la verbaliser et à l'analyser. D'autre part, de l'engager dans un processus de changement en finalisant l'entretien par une prise de décision en termes de pistes d'action ou d'objectifs à se fixer pour le stage à venir.

Dans le cadre de ces échanges, la volonté était de donner une part active à l'étudiant en fonction de ses préoccupations du moment. De fait, c'était à lui qu'était confiée la responsabilité de stopper la vidéo quand cela lui faisait sens.

Chacune des rencontres avec l'assistante a fait l'objet d'un enregistrement audio qui a ensuite été retranscrit. Ces transcriptions constituent les données sur lesquelles nous avons mené nos analyses.

#### *Analyse des données*

Afin d'identifier les stades de développement par lesquelles sont passés les étudiants lors du dispositif, chaque entretien a été analysé ; les moments de rupture ont été identifiés ainsi que les éventuels moments de rupture assumée (Pastré, 2005). Trois indicateurs permettent d'identifier la rupture dans les propos des futurs formateurs : (1) le malaise éprouvé est exprimé dès l'entame de l'entretien ; (2) la discussion sur ce malaise occupe une grande partie du temps de l'entretien ; et (3) la frustration affecte émotionnellement l'acteur comme sujet (Beckers, François & Noël, 2015).

## 4. Résultats

L'analyse des données récoltées laisse apparaître un sous-groupe de cinq étudiants d'intérêt particulier en raison des tensions qu'ils éprouvent et expriment spontanément. Ces cinq futurs formateurs d'enseignants sont porteurs de la double casquette : enseignants chevronnés (entre 5 et 15 ans d'expérience) dans le secondaire inférieur et futurs formateurs d'enseignants en formation. Lors de l'entretien, ceux-ci expriment spontanément une tension identitaire au sens défini par Bajoit (2003) entre la posture de « enseignant chevronné » et « futur formateur débutant ». Pour mieux comprendre ce qui se joue chez ces cinq futurs formateurs, nous allons développer plus particulièrement l'analyse du développement professionnel (Pastré, 2005) pour une des futures formatrices, Amandine.

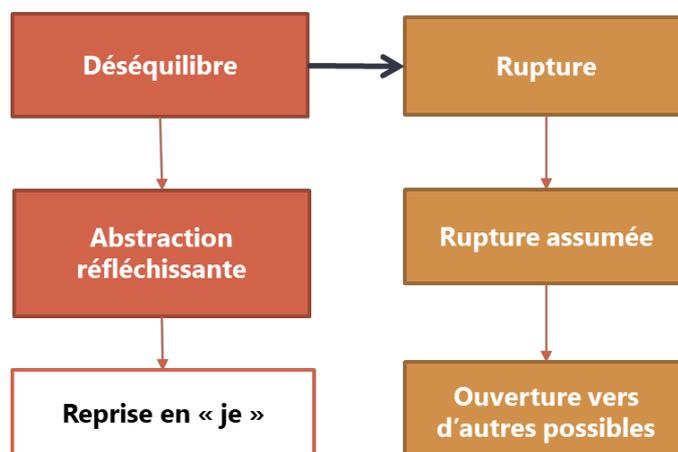
### *Une double peine*

Dès le départ, Amandine exprime spontanément une frustration de ne pas avoir géré le micro-enseignement comme elle l'avait envisagé. Du côté d'Amandine, cette rupture ou tension identitaire naît entre son identité désirée et son identité engagée : elle est un sujet divisé, pour reprendre les termes de Bajoit (2003).

As : Sur quoi as-tu envie de revenir par rapport à cette présentation ?

Am : La frustration de **préparer beaucoup longtemps et qu'au final, ça ne se déroule pas tellement comme on l'a prévu** ou en tout cas si le cadre il est là mais on prévoit trop. Déjà en regardant les autres, on se dit « les pauvres, ils n'ont pas su finir », donc on se dit « on va faire plus court » et on ne sait pas finir nous-mêmes et on ne sait pas laisser la parole autant qu'on voudrait ou **on n'a pas les réponses qu'on pense qu'on va avoir et après pour rebondir dessus, ce n'est pas évident [...]**

Lors de l'entretien, l'assistante cherche à faire verbaliser la future formatrice sur cette rupture pour tenter d'en définir l'origine. Il semblerait que cette rupture identitaire soit provoquée par un déséquilibre d'ordre opératif (Pastré, 2005) puisque ces schèmes habituels ne lui ont pas permis d'être pleinement efficace en situation.



*Stades du développement professionnel (Pastré, 2005)*

Ainsi, la future formatrice a conscience de disposer de schèmes d'action, qu'elle considère comme automatisés dans les situations de son métier d'enseignante – et regrette de ne pas les avoir mis en œuvre dans cette situation de micro-enseignement.

[...] *C'est marrant parce qu'on perd ses réflexes **d'aller chercher les autres élèves qui n'interagissent pas beaucoup** [...]*

Le terme de « réflexe » est à notre sens révélateur, sinon de l'équivalence, du moins de la forte similitude qu'Amandine prête au métier d'enseignant et à celui de formateur. Ce déséquilibre (Pastré, 2005) la déstabilise alors d'autant plus, car elle ne pensait pas l'éprouver. En effet, cette nouvelle situation de micro-enseignement à laquelle elle est confrontée implique la mobilisation d'actions qu'elle considère maîtriser dans son quotidien d'enseignante tel que la gestion du temps, la gestion de la participation des élèves, ou encore l'institutionnalisation de la théorie.

Au niveau identitaire, son expérience professionnelle antérieure façonne et influence son image du métier de formateur d'enseignants à un tel point que cette image semble se superposer à celle du métier d'enseignant. Cela amène Amandine à penser que son expérience professionnelle d'enseignants devrait être transférée à l'identique dans le contexte professionnel de formateurs. Par conséquent, lors de l'autoscopie discutée, Amandine exprime la frustration de ne pas avoir pu « mettre à profit » ses réflexes d'enseignante acquis préalablement, voire même remet en doute sa légitimité d'enseignante.

« [...] on sait bien que **ça ne va jamais roulé pile poil comme on l'a prévu mais** voilà [...] »  
« [...] je trouve **on se sent bête** en fait. [...] »

Or, certaines spécificités existent, notamment au niveau du public visé et des finalités poursuivies. Le travail d'enseignant demande d'assurer deux fonctions de base de l'école, c'est-à-dire éduquer et socialiser alors que le métier de formateurs d'enseignants demande d'assurer la distribution des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier (Dubet & Martuccelli, 1996). Dans la suite de l'autoscopie discutée, Amandine en prendra progressivement conscience comme en témoigne le verbatim ci-après.

« [...] je me sens bête au moment où je le vis parce que justement ce **rôle qui n'est pas le rôle habituel** et donc d'habitude moi, quand je laisse du temps, je fais autre chose, je passe plus dans les bancs ; là, en plus, l'espace était pas possible et puis il n'y avait pas de raison de le faire et donc **on se sent les bras ballants**, je trouve. »  
« [...] **je ne me sens pas encore du tout légitime** donc évidemment, c'est ça qui provoque mon sentiment **d'être là, les bras ballants** ».

Bien au-delà de la simple perte de réflexe, Amandine semble identifier une tout autre cause à son déséquilibre : une situation nouvelle, un « rôle qui n'est pas le rôle habituel ». L'assistante essaye alors d'ouvrir la réflexion quant aux différences entre les deux métiers et les deux identités ; elle tente d'aider à assumer et dépasser la rupture identitaire éprouvée. Ainsi, même si, Amandine semble progressivement distinguer ces deux métiers : « *j'arrive à me dire quand même que là je ne suis pas à mon rôle de prof de français devant des classes que je connais, que je suis dans un rôle que je ne connais pas encore très bien et qu'il faut que j'apprenne* ». Elle prendra d'ailleurs à ce sujet la métaphore suivante : « *là parce que j'étais dans mes pantoufles [en parlant d'une expérience de classe précédente où elle gérait les échanges des élèves] et ici, je n'y étais clairement pas, j'étais dans de nouvelles chaussures et, comme dans de nouvelles chaussures, on les aime bien, mais ça fait un petit peu mal quand on les teste* ». Cela lui permet de relativiser plus rapidement sa déception de ne pas avoir été « parfaite » dès le départ.

### *La part de variance de l'invariant*

Cette analyse de cas pose, en filigrane, la question de la transversalité de certains schèmes d'action (tels que ceux relatifs à la gestion de la participation, du temps...) dans des métiers connexes. Les données démontrent, dans tous les cas, qu'une utilisation transversale n'est pas toujours automatique. En mettant la focale sur la didactique, Amandine a peut-être omis de réfléchir le pédagogique. Or, le public auquel elle s'adresse dans cette nouvelle situation est différent et nécessite une adaptation des schèmes au niveau des règles d'action, peut-être des indicateurs et inférences en situation ; de tenir compte de la part de variance de l'invariant (Pastré, 2011).

Les quatre autres futurs formateurs semblent, eux aussi, avoir suivi le même développement (Dejaegher, Noël, Rappe, André, Depluvrez & Schillings, à paraître) bien que la rupture n'ait pas toujours été assumée et le déséquilibre dépassé.

## **5. Conclusion et perspectives**

À la lumière de ces résultats, nous ne pouvons pas clairement dire que l'expérience dans un métier connexe à celui auquel on se forme est un atout ou non. Cependant, il semble que, dans certaines situations, cette intelligence professionnelle construite antérieurement représente un frein.

Penchons-nous à présent sur les conditions qui permettraient d'inverser cette tendance, et de mieux articuler le dispositif de formation de formateur au parcours professionnel de ce public particulier.

Tout d'abord, la posture d'accompagnement adoptée par l'assistante ne doit pas évacuer les tensions identitaires ressenties par les étudiants, mais les traiter, car elles sont un objet de travail pour le développement des futurs formateurs.

Le rôle du formateur est aussi d'être explicite auprès des futurs formateurs à propos de la mobilisation des compétences considérées comme transversales sur lesquelles ils pourront s'appuyer, mais qui demande également une préparation au même titre que le contenu du micro-enseignement. Ces compétences doivent être préparées en tenant compte du nouveau

contexte et de ses spécificités. Il serait également intéressant de prévoir un temps d'enseignement et de comparaison des compétences transversales pour identifier les spécificités propres aux situations relatives à ces deux métiers.

## Bibliographie

- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Beckers, J., & Leroy, Ch. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... *Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation*. *Puzzle*, 29, 29-37.
- Beckers, J., François, N., & Noël, S. (2015). Les entretiens de réflexion sur la planification et leurs effets sur de futurs enseignants. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (Éds), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 61-85). Paris, France : L'Harmattan.
- Dejaegher, C., Noël, S., Rappe, J., André, M., Depluvrez, Y. & Schillings, P. (à paraître). Étude du développement identitaire de futurs formateurs d'enseignants. *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 52.
- Depluvrez, Y. (2013). Un dispositif d'accompagnement de jeunes enseignants d'éducation physique et l'analyse de ses effets sur leur développement professionnel (*Mémoire de recherche non publié*). Université de Liège, Liège, Belgique. Retrieved from : <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/387>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, 37, 511-535. doi:10.2307/3322131
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-259). Toulouse : Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. *Formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : PUF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71-80.