

Étude du développement professionnel de futurs formateurs d'enseignants disposant d'une expérience d'enseignant en secondaire inférieur

Dans le cadre du cours de « Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants » dispensé lors du master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, les étudiants-enseignants sont amenés à animer un moment de micro-enseignement (situation quasi-professionnelle) suivi d'un entretien avec une accompagnatrice. La présente recherche vise à décrire le développement identitaire (Pastré, 2005) de cinq futurs formateurs d'enseignants (FF) au cours de ce dispositif de formation. L'influence de trois facteurs différents sur ce développement identitaire sera ensuite étudiée : l'effet du développement opératif, l'influence d'une expérience d'enseignant dans le secondaire inférieur et l'influence des postures adoptées par l'accompagnatrice lors de l'entretien.

Mots-clés : didactique professionnelle, développement identitaire, formateur de formateurs, identité professionnelle

Professional development of future teacher trainers

As part of the course "professional didactic and initial teacher training" given at the Master of Science in Education at the University of Liège, the in service teachers have to conduct a situation of teaching followed by an interview with a training assistant. The present research aims to describe the identity development (Pastré, 2005) of five future teachers' trainers during this training program. The influence of three different factors on this identity development will then be studied: the effect of operational development, the influence of a teaching experience in lower secondary education and the influence of the postures adopted by the training assistant during the interview.

Keywords: professional didactic, identity development, trainer of trainers, professional identity

1 Présentation du cadre conceptuel

Ce premier point présente la manière dont se développent les compétences et l'identité des futurs formateurs et montre également comment provoquer et soutenir le développement opératif et identitaire des futurs formateurs.

1.1 Comment se développent les compétences et l'identité des futurs formateurs ?

Selon Pastré (2005), le développement des compétences s'opère tout au long de la vie professionnelle et se mêle indissociablement à la construction de l'identité professionnelle du sujet à travers ses actes.

Le développement opératif (Pastré, 2005) peut se définir comme un processus en trois phases. Une première, **de déséquilibre**, correspond au moment où le sujet se retrouve bloqué vis-à-vis d'une situation et est contraint de créer de la ressource. Cette création de nouvelles ressources, que Pastré, en reprenant les termes de Piaget (1974), qualifie **d'abstraction réfléchissante**, s'effectue par « *un mouvement d'appropriation, d'intériorisation, qui est en même temps reconception, d'éléments qu'il [le sujet] trouve dans son environnement* » (Pastré, 2005, p. 233). Cette deuxième phase est déterminante dans le développement des compétences car elle induit une augmentation du niveau d'invariance grâce à la restructuration et/ou la création de concepts pragmatiques, c'est-à-dire des concepts, construits dans l'action et pour l'action, qui orientent et organisent l'activité du professionnel (Pastré, 2013). Enfin, la troisième phase, la « **reprise de je** », correspond au moment où le sujet s'approprie ce nouveau modèle sur le terrain. Ainsi, le professionnel dépasse le déséquilibre initial et se rend maître de la situation au lieu d'y être asservi (Pastré, 2005).

Le développement de l'identité s'articule quant à lui autour de l'expérience du travailleur. En s'inspirant des travaux de Ricoeur (1990, 1988), Pastré (2005) identifie trois moments clés : la rupture, la rupture assumée et l'ouverture vers d'autres possibles. Le moment **de rupture** est un moment qui modifie brutalement le sens que le professionnel donnait à son vécu jusque-là ; celui-ci ressent alors une tension identitaire (Bajoit, 2003). Le développement ne sera possible que si le travailleur arrive à « *renouer le fil apparemment interrompu en reconstruisant une continuité plus profonde, plus intérieure* » (Pastré, 2005, p. 256), c'est-à-dire à **assumer cette rupture** afin de pouvoir **s'ouvrir vers d'autres possibles** dans la manière de voir, de penser, de ressentir et d'appréhender l'image qu'il a de lui au niveau professionnel.

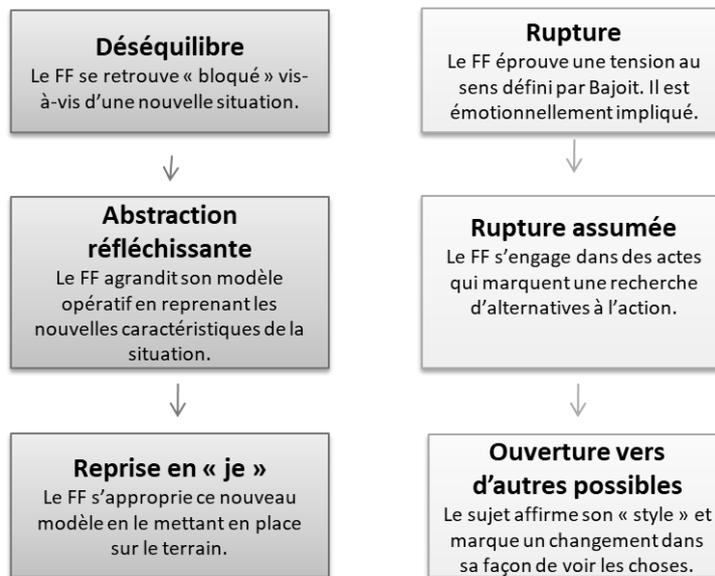


Figure 1 - Stades de développement professionnel (Pastré, 2005)

Tensions identitaires

Bajoit (2003) propose un éclairage intéressant à propos des tensions identitaires éprouvées par le sujet lors des moments de rupture (Pastré, 2005). Selon ce modèle, l'individu est en constante recherche d'équilibre entre les trois pôles de son identité : l'identité désirée (celui qu'il souhaite être et devenir), l'identité assignée (celui qu'il pense que les autres attendent de lui) et l'identité engagée (celui qu'il est et devient en situation). S'il n'y a pas cohérence entre les pôles, le sujet se retrouve dans une situation de rupture, appelée tension existentielle, avec un fort sentiment « d'incomplétude, d'insatisfaction, de malaise, de souffrance » (Bajoit, 2003 p. 100). On distingue trois types de tensions existentielles :

- l'individu souffre d'un déni de reconnaissance sociale, c'est un *sujet dénié* ;
- l'individu souffre d'un non accomplissement personnel, c'est un *sujet divisé* ;
- l'individu souffre de dissonance existentielle, c'est un *sujet anémique*.

L'influence des expériences antérieures

Avant toute insertion professionnelle, lors de ce que Dubar (2000) définit comme la phase de socialisation biographique, chaque individu développe son *identité pour soi*, c'est-à-dire la manière dont il se perçoit. Bien que concrètement développée après l'insertion professionnelle, l'image de soi dans le métier peut déjà être influencée par les expériences antérieures de l'individu.

Dans le cadre de cette recherche, la prise en compte de l'influence des expériences antérieures semble particulièrement intéressante et ce, au-delà des processus à l'œuvre lors de formations en cours de carrière que Barbier (1996) identifie dans sa réflexion autour des dynamiques identitaires. En effet, la spécificité des étudiants de notre échantillon est que leur expérience antérieure s'ancre en grande partie dans une pratique d'enseignement : ils exercent le métier d'enseignant dans le secondaire inférieur en journée et se forment à celui de formateur d'enseignants en soirée. Ils sont par conséquent porteurs d'une double casquette et ont déjà ainsi construit une image d'eux dans un métier qui n'est pas identique à celui auquel ils se préparent. De fait, ces deux métiers, bien que tous deux inscrits dans le domaine de l'enseignement, sont différents, par le public auquel ils s'adressent mais aussi par leurs finalités. Être enseignant en secondaire, c'est d'abord assurer deux fonctions de l'école de base, à savoir celles d'éducation et de socialisation (Dubet & Martuccelli, 1996). Être enseignant en Haute École, c'est assurer la fonction de distribution en donnant les compétences nécessaires à un individu pour le qualifier pour un métier (Dubet & Martuccelli, 1996), en l'occurrence, ici, celui d'enseignant. C'est là que les choses se complexifient : les futurs formateurs doivent former au métier qui est le leur.

Liens entre développement opératif et identitaire

Quels sont les liens entre le développement opératif et le développement identitaire ? Selon Beckers & Leroy (2012), certaines ruptures, particulièrement celles qui font écho d'un sujet divisé ou dénié (Bajoit, 2003), une fois assumées, joueraient un rôle moteur et engageraient le futur enseignant dans une recherche de pistes de régulation de son action lors d'une phase d'abstraction réfléchissante. Depluvrez (2013) a confirmé ces résultats avec des enseignants débutants en éducation physique. Toutefois, il a aussi montré une relation inverse où une phase de développement opératoire débouchait sur une ouverture vers d'autres possibles signant ainsi un moment de développement sur le plan identitaire.

1.2 Comment provoquer et soutenir le développement opératif et identitaire des futurs formateurs ?

S'organisant sur deux années successives, le cours de « Didactique professionnelle et formation des enseignants » se centre, dans sa seconde partie, sur le développement des compétences et de l'identité professionnelle en tant que formateur d'enseignants, en proposant aux futurs formateurs un stage en Haute École Pédagogique.

Afin d'être préparés au mieux à ce stage, les étudiants sont amenés, dans un premier temps, à préparer et à mener en duo un micro-enseignement¹ devant leurs pairs. Ce moment de gestion d'apprentissage est filmé. Dans un deuxième temps, celui de l'« autoscopie discutée », le futur formateur est confronté aux traces vidéoscopées de sa pratique qui sont susceptibles de développer sa réflexivité (Beckers & Leroy, 2011). Ce moment individuel et formatif de relecture de leur pratique a pour but de fournir au FF l'occasion d'une prise de conscience *accompagnée* de sa pratique dans le but de se fixer des objectifs prioritaires pour le stage à venir. L'autoscopie discutée est menée par une assistante qui sera dénommée « accompagnatrice » dans la suite de cet article.

Lors de l'autoscopie discutée, le rôle de l'accompagnateur est primordial pour aider à favoriser des prises de conscience et dépasser d'éventuels déséquilibre(s) ou rupture(s). Les postures et attitudes qu'il peut adopter ont été mises en évidence par Dugal (2009) dans la lignée des travaux de Pelpel (1996). Il en dénombre six principales :

- 1) évaluation (porter un jugement à l'égard d'autrui) ;
- 2) décision (donner la solution au problème, prescrire) ;
- 3) soutien (encourager, consoler) ;
- 4) interprétation (révéler à l'autre sa propre lecture de l'évènement) ;
- 5) investigation (questionner, en savoir davantage) ;
- 6) compréhension (écouter, reformuler, faciliter l'expression).

Les trois premières attitudes, qualifiées *d'influence directe*, impliquent une position haute du formateur sur l'axe vertical des relations (Kebrat-Orecchioni, 1990) : celui-ci tend à dominer les échanges et le formé. Généralement, ce type de postures conduit non seulement à une diminution du nombre de prises de parole des formés, mais aussi à l'appauvrissement de leur réflexivité (Altet, Perrenoud & Richard, 2013 ; Dugal, 2009). Même si les trois postures peuvent contribuer à (r)assurer les formés, elles ont tendance à installer un rapport de dépendance envers le formateur.

Les attitudes dites *d'influence indirecte* (interprétation et investigation) produisent des effets variables selon l'objectif poursuivi par le formateur. De fausses questions, fermées pour la

¹ Mise en situation quasi-professionnelle où les FF réalisent une simulation d'enseignement-apprentissage face à leurs pairs. Cette mise en action, dans un contexte relativement protégé, est l'occasion pour les futurs professionnels de s'essayer à la gestion d'une tâche complexe (où ils sont amenés à mobiliser de manière intégrée toute une série de ressources) et de bénéficier d'un retour sur l'action qui se veut informatif et formatif.

plupart, visant à aiguiller le formé vers le cadre d'analyse du formateur, ne sont généralement pas porteuses. À l'inverse, des questions ouvertes dont le but manifeste est de laisser le formé développer sa propre réflexivité semblent plus à même d'y parvenir.

L'attitude de *compréhension* semble favoriser la prise de distance par rapport au vécu chez les formés, à condition qu'elle ne soit pas trop rigide ou répétitive. Cette attitude permettrait au formateur « de véritablement *tenir conseil* avec le [formé], plutôt que simplement lui *donner des conseils* » (Dugal, 2009, p. 10).

Ainsi, même si l'adoption d'une de ces attitudes ne peut se révéler à elle seule pleinement satisfaisante, certaines semblent plus porteuses que d'autres.

2 Méthodologie

2.1 Question de recherche

Cette recherche vise à étudier les phases de développement identitaire (Pastré, 2005) par lesquelles passent les futurs formateurs d'enseignants lors d'une situation quasi-professionnelle et de l'entretien réflexif qui a suivi.

Nous chercherons ensuite à déterminer l'influence des facteurs suivants sur ce développement identitaire :

- le développement opératif,
- leur expérience d'enseignant en secondaire inférieur des étudiants,
- le type d'interventions adopté par l'accompagnatrice afin de soutenir le développement identitaire des FF.

2.2 Échantillon

Dans le cadre de la présente recherche, notre attention se centre sur le développement identitaire de cinq futurs formateurs d'enseignants qui exercent par ailleurs le métier d'enseignant dans le secondaire inférieur.

| Nom d'emprunt du FF | Cours dispensé | Années d'expérience dans le secondaire inférieur |
|---------------------|-------------------|--|
| Gaëtan | Sciences humaines | Entre 10 et 15 ans |
| Coralie | Langues modernes | Entre 10 et 15 ans |
| Amandine | Français | Entre 5 et 10 ans |
| Émilie | Sciences humaines | Entre 10 et 15 ans |
| Cécile | Langues modernes | Entre 5 et 10 ans |

2.3 *Recueil des données*

Nous avons proposé à chaque futur formateur un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) ayant pour finalité de l'amener à décrire sa propre action, de l'aider à en prendre conscience et à la conceptualiser. Réalisé au plus tard trois jours après le micro-enseignement, chacun des entretiens a fait l'objet d'un enregistrement audio retranscrit par la suite dans son intégralité.

Concrètement, l'accompagnatrice prenait appui sur une démarche structurée d'entretien (Schillings, Depluvrez & Fagnant, 2018) pour gérer les échanges. En effet, l'entretien débutait toujours par une entrée dans le système interprétatif du futur formateur. Grâce à cette étape que Vermersch (2004) qualifie de « visée à vide », le futur formateur pouvait plus aisément se replonger dans son action, de manière spontanée. Par ailleurs, il était attendu de l'étudiant qu'il prenne une part active dans l'analyse de son activité en fonction de ses préoccupations du moment. De ce fait, c'est à lui qu'était confiée la responsabilité d'arrêter la vidéo quand cela lui faisait sens.

2.4 *Méthode d'analyse des données*

Afin de déterminer les phases de développement identitaire par lesquelles sont passés les sujets 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). Pour les identifier, nous sommes référés aux indicateurs suivants : 1° le malaise éprouvé était exprimé spontanément dès l'entame de l'entretien, 2° la discussion concernant celui-ci occupait une part non négligeable du temps d'entretien, 3° cette frustration affectait émotionnellement l'acteur comme sujet (Beckers, François & Noël, 2015).

Notons que pour évaluer l'influence des postures de l'accompagnatrice, chacune des interventions a été étiquetée une première fois par l'équipe de chercheurs selon la typologie de Dugal (2009). L'étiquetage s'est réalisé sur la base du type de mots utilisés par l'accompagnatrice et l'inférence quant au but qu'elle poursuivait. L'accompagnatrice a ensuite elle-même relu l'étiquetage afin de confirmer ou d'infirmer le but assigné à chacune de ses interventions. Chaque entretien a été codé par plusieurs chercheurs afin d'augmenter la fidélité des résultats².

² Le test de fidélité inter-codeurs visait à vérifier le degré de concordance entre l'encodage de deux chercheurs différents. Concrètement, 100 énoncés ont été soumis à leur évaluation. Le pourcentage de fiabilité se situe à 83 pourcents et présente une fidélité élevée au regard du kappa de Cohen (Fleiss, Cohen & Everitt, 1969).

3 Résultats

3.1 Comment une expérience d'enseignement a-t-elle permis le développement de futurs formateurs d'enseignants exerçant par ailleurs en secondaire inférieur ?

Dès sa première intervention dans l'entretien d'explicitation, Gaëtan souligne le mal-être qu'il a ressenti lors de son micro-enseignement : « Ça n'a pas du tout été un exercice très facile, pourtant Dieu sait si j'enseigne depuis 15 ans. Enseigner, pour moi, c'est un plaisir et je le fais depuis quand même pas mal d'années et donc j'étais **complètement traumatisé** de me dire que je n'étais pas bien. [...] et donc c'est ça, c'est cette dualité, c'est de me dire "je n'ai pas pu" – enfin c'est le sentiment que j'ai eu – "je n'ai pas pu être qui je suis" ».

Plus encore, les propos de Gaëtan mettent en lumière une tension identitaire qu'il semble avoir éprouvée : il n'a pas pu être qui il est. Par conséquent, il y a une dissonance entre l'identité désirée et engagée : le sujet est *divisé*, pour reprendre les termes de Bajoit (2003). En effet, Gaëtan fait part de son souhait d'être « bien dans l'action » comme il en a l'habitude et de son *traumatisme* de ne pas prendre plaisir à enseigner et, partant, de ne pas atteindre cette identité désirée dans ce nouveau contexte d'enseignement supérieur.

Il en va de même pour les autres futurs formateurs qui utilisent des termes forts pour qualifier leur ressenti lors du micro-enseignement : « j'étais les bras ballants » (Amandine), « quelle boulette » (Coralie), « qu'est-ce que je fous là ? » (Émilie), « j'ai juste envie de pleurer à ce moment-là » (Cécile)...

Deux FF, Gaëtan et Coralie, ne réussiront pas à assumer pleinement cette rupture, à s'engager dans des actes langagiers qui marquent une recherche d'alternatives. Ils resteront dans l'émotion ressentie et n'arriveront pas à s'en détacher. Gaëtan conclura d'ailleurs son entretien en disant « je dois me détacher de mes peurs ».

Les trois autres futures formatrices, Cécile, Amandine et Emilie parviendront à assumer leur rupture : elles s'engagent toutes trois dans la recherche d'alternatives par rapport à la tension qu'elles ont éprouvée. Ainsi, Cécile dira : « là, je me sens pas professionnelle. Je trouve que j'aurais dû amener ça autrement : "qu'est-ce qu'un enseignement efficace", par exemple ». Elle réexprime la tension éprouvée et cherche des pistes concrètes pour la dépasser et se sentir davantage professionnelle.

3.2 Facteurs d'influence

Dans ce point, nous allons déterminer l'influence sur leur développement identitaire :

- des phases de développement opératif ;
- de leur expérience en tant qu'enseignant du secondaire inférieur ;
- des interventions de l'accompagnatrice.

Influence du versant opératif de leur développement

La situation quasi-professionnelle dans laquelle nous avons plongé les cinq futurs formateurs de notre échantillon s'est révélée être *constructive*, au sens défini par Samurçay et Rabardel (2004), pour l'ensemble d'entre eux. En effet, les étudiants se sont confrontés, lors de leur activité enseignante, à des situations qui leur ont posé problème et pour lesquelles leur modèle opératif ne suffisait pas. Ainsi, ils étaient en situation de déséquilibre (Pastré, 2005). Ces déséquilibres ont varié en fonction des futurs formateurs : la gestion de la théorie et des liens avec la pratique (Gaëtan, Émilie, Cécile et Coralie), la gestion du duo (Émilie, Coralie, Amandine et Cécile) et enfin la gestion du timing (Cécile, Coralie et Gaëtan).

Que ce soit dans l'action ou lors de l'entretien d'explicitation, il apparaît que ces déséquilibres ont été mal vécus par l'ensemble des futurs formateurs et ont provoqué des tensions identitaires. En effet, ces déséquilibres ont engendré une remise en question d'ordre identitaire pour chacun de ces sujets.

Influence de leur expérience en tant qu'enseignant au secondaire inférieur sur leur développement identitaire

De manière générale, les futurs formateurs reviennent spontanément, à des degrés divers, sur l'idée que leur expérience dans l'enseignement secondaire ne les a pas aidés dans cette situation particulière, alors qu'elle devait être, selon eux, garante d'une gestion efficace.

Les deux FF du profil 1, Gaëtan et Coralie ne semblent pas opérer de distinction entre cette nouvelle identité professionnelle et celle de leur métier initial d'enseignant. Ils considèrent qu'ils sont habituellement compétents dans leur profession et qu'ils doivent donc l'être dans cette situation. Ainsi, la nature des déséquilibres et le fait que ces compétences sont par ailleurs maîtrisées dans un autre contexte et une autre profession mènent à une rupture identitaire : « *Je n'ai pas de problème de consignes **habituellement**, je sais comment il faut faire, donc là je m'en veux, je m'en veux à mort* » (Coralie). Selon elle, ce type de déséquilibre, « *clairement,*

ça ne doit pas arriver ». Coralie revient ensuite à plusieurs reprises sur l'idée que l'expérience acquise ne l'a pas aidée dans cette situation particulière, alors qu'elle devait être, selon elle, garante d'une gestion efficace, ce qui est également représentatif de cette confusion entre les deux métiers : « *avec l'expérience, je ne devrais pas commettre ce genre de boulette* ».

Selon ces deux FF, cette expérience de micro-enseignement était une *démonstration*, où il fallait qu'ils prouvent leur valeur en tant qu'enseignants chevronnés : « *de par **notre** métier, on est contraints de faire ça, de toujours donner l'impression qu'on contrôle la situation* ».

Plus nuancées, les trois autres FF (Amandine, Émilie et Cécile) du profil 2 distinguent, dès le début de l'entretien, les deux métiers. Par exemple, Amandine mettra spontanément en évidence qu'elle perçoit bien la différence entre les deux professions : « *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 des nouvelles chaussures, on les aime bien, mais ça fait un petit peu mal quand on les teste* ».

Bien que conscientes de la différence entre les deux professions, ces trois enseignantes n'en ignorent toutefois pas la proximité et la ressemblance. Ainsi, à des degrés divers, elles estiment qu'elles doivent maîtriser certaines compétences qu'elles définissent comme transversales (principalement en termes de gestion du groupe et des interventions). Amandine considère par exemple que faire participer les élèves qui interagissent moins spontanément est d'ordre transversal : « C'est marrant parce **qu'on perd ses réflexes** d'aller chercher les autres élèves qui n'interagissent pas beaucoup... ». Émilie partage également ce ressenti et explique : « *j'ai l'impression d'être plutôt compétente dans mon univers professionnel ; là, pourquoi est-ce que je ne le serais pas ? Et donc voilà il faut que je montre que je suis plutôt une bonne gestionnaire de groupes* ».

Influence des interventions de l'accompagnatrice afin de soutenir le développement identitaire des FF ?

Quelle a été l'influence des différents types de postures de l'accompagnatrice sur le développement identitaire des FF ? Ces postures diffèrent-elles en fonction des deux profils ?

Accueillir ou faire exprimer les ruptures

Avec les FF des deux profils, l'accompagnatrice recourt majoritairement à deux types d'interventions de la typologie de Dugal (2009) – la *compréhension* et l'*investigation* – pour accueillir la rupture vécue et la faire exprimer. À ce stade, on n'observe pas de différence d'interventions en fonction des deux profils.

| | Profil 1 (pas de distinction) | Profil 2 (distinction partielle) |
|--|------------------------------------|------------------------------------|
| Accueillir la rupture et la faire exprimer | - Compréhension - Investigation | - Compréhension - Investigation |

Comme présenté dans l'exemple ci-dessous, la posture de compréhension associée à celle d'investigation permet à Gaëtan de mettre en mots son ressenti de futur formateur et d'exprimer la tension qui l'anime.

- G Je crois que je suis anesthésié, je fais ça machinalement en fait, j'écris ce qu'il note, enfin ce qu'il me dit et je suis anesthésié, je ne réalise pas
- S Ça veut dire quoi « anesthésié » ? Ça veut dire que tu notes... ?
- G Je suis hors de mon corps
- S machinalement
- G Oui je ne suis plus dans la pièce à ce moment-là.
- S Tu es dans cet état-là ?
- G Oui je suis dans cet état-là, vraiment, je suis parti, je suis parti

Figure 2 - Extrait d'entretien d'explicitation – Gaëtan

Aider à assumer la rupture

Une fois la tension identifiée par le FF et accueillie par l'accompagnatrice, cette dernière tente de le soutenir pour qu'il puisse assumer cette tension et la dépasser. Les postures adoptées par l'accompagnatrice pour y parvenir diffèrent en fonction des profils :

| | Profil 1 (pas de distinction) | Profil 2 (distinction partielle) |
|----------------------------|-------------------------------|--|
| Aider à assumer la rupture | - Soutien - Interprétation | - Compréhension - Interprétation - Investigation |

Ainsi, pour aider à assumer la rupture avec les deux FF du profil 1, l'accompagnatrice adopte majoritairement deux postures :

- *Le soutien* : l'accompagnatrice semble chercher à éviter que le FF ne dramatise la situation, elle lui apporte donc un soutien, un encouragement. Face aux propos très dénigrants des FF quant à leur activité (catastrophique, ridicule, dramatique...), l'accompagnatrice les soutient dès le début de l'entretien : « *ce n'était que ta deuxième expérience* » ou encore « *ne sois pas si dur avec toi-même, tu es encore débutant dans ce nouveau rôle* ». Ce genre d'intervention paraît peu porteur dans le sens où la FF adopte par la suite des conduites défensives « *oui mais...* » ou fuit dans les satellites de l'action (Vermersch, 1994) « *Non mais être face à un groupe et donner des consignes. Je suis bien d'accord qu'il y a une différence mais en même temps c'est un piège dans lequel je ne suis pas supposée tomber* ».
- *L'interprétation* : l'accompagnatrice essaye de révéler au FF ce qu'il n'a pas vu ou qu'il ne prend pas en considération. En effet, comme les deux FF du profil 1 ne semblent pas faire une distinction entre le métier d'enseignant et celui de formateur d'enseignants, l'accompagnatrice met elle-même en évidence cette distinction.

- A Alors, malgré l'expérience, je vais revenir et remettre quelques nuances par rapport à ça. Tu as parlé « voilà ça fait 15 ans que je suis enseignant, voilà il y a des choses que je maîtrise » les autres aussi maîtrisent.
- G Oui
- A Ce n'est pas le même métier que ce que tu fais d'habitude ça.
- G Non mais oui non
- A D'habitude, tu es enseignant.
- G Tout à fait.
- A Là, ce n'est pas la posture qu'on te demande d'avoir ; là, on te propose d'être formateur de futurs professionnels, c'est une autre casquette.
- G Oui tout à fait.
- A Là, vous êtes étudiants, vous êtes en apprentissage, vous êtes en développement
- G Oui oui
- S Tu vois ?
- G Oui oui

Figure 3 - Extrait de l'entretien d'explicitation - Gaëtan

Même si l'accompagnatrice semble vouloir que le FF prenne de la distance et relativise, ce type d'interventions ne semble pas avoir été porteur pour les deux FF du profil 1. En effet, comme on peut le voir dans cet extrait, le FF ne fait qu'acquiescer aux interventions. Par la suite, il continuera à ne pas distinguer les deux métiers. Par conséquent, ce soutien, cette volonté de dédramatiser, qui apparaît comme nécessaire, ne semble pas conduire le sujet à une reprise en « je » et à une rupture assumée (Pastré, 2005), tout comme les interventions d'interprétation qui vise à révéler au FE ce qu'il n'a pas vu dans l'action. En effet, le FF dira plus tard dans l'entretien « *Mais non, je m'en veux parce que ce n'était pas prévu comme ça, c'était "on annonce la consigne" voilà. Je n'ai pas d'excuse* ».

Avec les FF du profil 2, l'accompagnatrice recourt majoritairement à trois autres types d'interventions (Dugal, 2009) afin de leur permettre de dépasser cette rupture :

- *La compréhension* : l'accompagnatrice reformule beaucoup ce que le FF dit, tente de vérifier sa compréhension des dires du FE quand cela s'avère nécessaire. À titre d'exemple, elle demandera souvent : « *donc, si je reformule, tu penses que...* », « *qu'entends-tu par... ?* », « *si j'ai bien compris ce que tu disais...* ». Ce type d'intervention a pour effet positif que le FF précise sa pensée, va plus loin dans la réflexion. Même si souvent le FF ne fait qu'acquiescer ou marquer son accord à la suite

d'une intervention de type « compréhension », cette dernière reste primordiale car elle permet à l'accompagnatrice de mieux comprendre ce qui fait sens pour le FF et comment celui-ci interprète la situation. Cela lui permet de mieux ajuster ses autres interventions par la suite.

- *L'investigation* : l'accompagnatrice questionne le FF afin d'en savoir davantage et de l'amener vers plus de réflexivité sur son activité. Ce genre d'intervention est souvent très porteur car le FF développe en effet sa réflexion et parvient souvent à dégager des éléments supplémentaires grâce à cette nouvelle analyse. Ces interventions-là entraînent d'ailleurs davantage que les autres des réponses denses de la part du FF.
- *L'interprétation* : l'accompagnatrice adopte cette posture avec Émilie et Cécile. Toutefois, cette posture d'interprétation ne consiste pas dans ce cas à révéler aux FF quelque chose qu'elles n'auraient pas conscientisé mais bien à leur proposer un cadre théorique intégrateur ou d'analyse pour soutenir leur réflexion. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, l'accompagnatrice attire l'attention de la FE sur la différence entre les deux métiers afin d'apaiser la tension identitaire.

- E Ça me renvoie quand même à quelque chose de fort, il faut qu'on soit au point, il faut que tout soit clair, voilà on remet quand même nos compétences en jeu, donc
- S D'accord, j'ai envie de rebondir sur ce que tu viens de dire « on remet en cause nos compétences », quelles compétences ? Quelles compétences étaient remises en jeu à ce moment-là, au moment de la gestion de cette nouvelle page, de cette activité que vous meniez ?
- E Ça c'est moi qui le, enfin je parle de mes propres compétences
- S Oui
- E J'ai l'impression d'être plutôt compétente dans mon univers professionnel ; là, pourquoi est-ce que je ne le serais pas ? Et donc voilà il faut que je montre que je suis plutôt une bonne gestionnaire de groupes
- S D'accord.
- E Voilà que les choix méthodologiques qui ont été faits ont du sens. C'est ça que je veux montrer.
- S Donc tu veux le montrer
- E Oui, ça je veux montrer
- S D'accord
- E parce qu'il y a du travail déjà à moi-même ; je veux être efficace par rapport à ce que j'ai créé et par rapport aux autres
- S Mais c'est important de se dire que tu as certaines compétences dans ta pratique professionnelle, mais là, tu es en train de te former à un autre niveau.
- E Oui ça c'est nouveau
- S à un nouveau contexte, c'est de la nouvelle matière, c'est un nouveau public et on est dans de nouvelles perspectives, tu n'es pas formatrice pour le moment de futurs professionnels
- E Non
- S Là, c'est le rôle qu'on vous demande d'avoir. C'est donc bien garder cette idée que même si – j'entends bien et c'est tout à fait légitime – de vouloir montrer
- E Oui
- S et tu l'as dit « il y a tellement de travail derrière
- E Oui oui
- S qu'on a envie que ça se voit et que ça se ressente, se dire que vous êtes encore en apprentissage et en développement. C'était juste la précaution.
- E Oui oui. Et ça c'est important parce que c'était la première fois, ce rôle-là on ne l'a jamais quand même pris.

Figure 4 - Extrait de l'entretien d'explicitation - Émilie

Par après, la FF dira « il faut que j'apprenne et qu'on ne peut pas être parfait au premier essai ».

Le fait d'assumer la rupture permet de mieux réfléchir aux déséquilibres éprouvés en situation et d'élargir les schèmes d'action existants en y intégrant les caractéristiques essentielles du nouveau métier auquel les FF se forment, comme en témoigne l'extrait ci-après :

- C Sur le moment je me suis dit que je n'avais pas envie de passer dans les bancs. Pourtant, en secondaire, je le fais toujours. Et je me suis demandé en fait sur le moment si je devais le faire ou pas.
- S Pourquoi est-ce que tu n'avais pas envie ?
- C Parce que j'avais peur de les mettre mal à l'aise parce que dans l'analyse, on..., enfin moi, quand j'analyse, comme on l'a déjà fait en cours, on y met quand même un peu de sa personnalité, de son avis et je n'avais pas envie qu'en passant dans les bancs, ils n'osent pas écrire réellement ce qu'ils pensaient. [...] Et puis ça faisait un peu primaire, secondaire aussi
- S T'as cette impression-là ?
- C Oui.
- S Et donc à la Haute École, on ne passe pas dans les bancs ?
- C Rires. Sûrement que si. Je ne sais pas.
- S Quel intérêt de passer dans les bancs ?
- C De voir s'ils ont compris, si tout le monde fait ce qui est bien demandé. Pour moi, ils faisaient ce qui était demandé, je les entendais quand même. [...]
- S Au-delà de voir si, comme tu dis, ils font bien ce qui est demandé, donc est-ce qu'ils sont impliqués dans la tâche, est-ce qu'ils ont compris la consigne, c'est aussi, je pense, un moyen pour certains élèves d'être soutenus, tu vois dans la réflexion ?
- C Oui
- S Parce que peut-être que tu vas voir que certains ont calé parce qu'ils n'ont pas compris mais que peut-être certains sont bloqués par le processus, tu vois ? où ils avancent et puis il y a un moment où c'est plus compliqué.
- C Oui
- S Donc c'est le fait de les soutenir en individuel à ce moment-là peut après leur permettre d'arriver au bout de la tâche que tu proposes et puis après dans la mise en commun, [...], c'est la juste, c'est la juste distance, c'est passer sans être intrusif

Figure 5 - Extrait de l'entretien d'explicitation – Cécile

Tableau de synthèse des facteurs d'influence sur les phases de développement identitaire des futurs formateurs

La figure ci-dessous synthétise les phases de développement identitaire par lesquelles sont passés les FF ainsi que les trois facteurs d'influence. Le schéma de gauche illustre le développement des FF du profil 1 qui ne faisaient pas la distinction entre les deux métiers (Gaëtan et Coralie) tandis que le schéma de droite illustre le développement de ceux qui les distinguaient, au moins partiellement, le profil 2 (Amandine, Cécile et Émilie).

Les flèches représentent le passage supposé d'un stade à l'autre grâce notamment aux interventions de l'accompagnatrice : les doubles flèches représentent un passage réussi tandis que les flèches en pointillés représentent un passage inabouti.

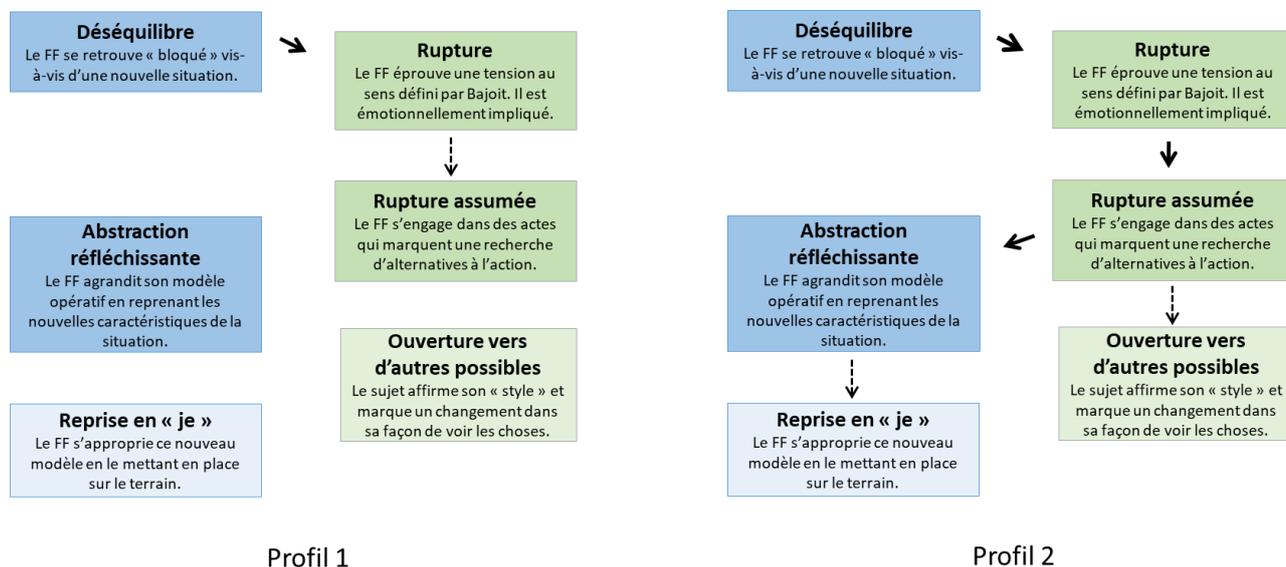


Figure 6 - Facteurs d'influence sur les phases de développement identitaire des FF selon leur profil

Les FF des deux profils se sont retrouvés face à un **déséquilibre** (Pastré, 2005) qui les a déstabilisés car ils ne pensaient pas l'éprouver en situation. Dans l'action, ils ont essayé d'appliquer directement leur modèle opératif d'enseignants (et non de formateurs d'enseignants) mais sans succès ou avec un succès partiel. L'accompagnatrice a veillé à accueillir les déséquilibres et/ou à les faire exprimer par les FF.

Ces déséquilibres semblent avoir provoqué une rupture identitaire importante chez les FF ; celle-ci porte davantage sur leur image de soi professionnel générale. Les FF verbalisent en effet le sentiment de l'existence d'une tension existentielle entre leur *identité désirée* et leur *identité engagée* : ils étaient donc des sujets déniés (Bajoit, 2003). Face à de telles tensions, le rôle de l'accompagnatrice est tout d'abord d'accueillir ces tensions ou d'amener le FF à les conscientiser et à les exprimer. Ensuite, l'accompagnatrice a pour rôle de permettre au FF de dissocier les deux métiers mais aussi d'accepter qu'il est en formation et que les imperfections sont acceptables. Ce n'est qu'une fois que le FF s'est déchargé de la part émotionnelle qui semble le miner qu'il peut **assumer** pleinement les différentes ruptures et se plonger dans l'analyse de son action pour chercher à dépasser le déséquilibre rencontré.

Pour les FF du profil 1, qui ne faisaient aucune distinction entre les deux métiers, ce travail s'est révélé infécond ; les FF n'ont pas réussi à faire face à la rupture éprouvée et à l'assumer. Par conséquent, leur développement opératif s'en est retrouvé freiné : ils n'ont pas réussi à dépasser leur déséquilibre.

Pour les FF du profil 2, qui considéraient que les deux métiers étaient distincts mais que certaines compétences (principalement de gestion de groupes) étaient transversales, les interventions de l'accompagnatrice semblent avoir porté leurs fruits ; une fois leur tension identitaire assumée, ces FF ont essayé avec plus ou moins de succès d'agrandir leur modèle opératif en tenant compte des nouvelles caractéristiques de la situation, du nouveau métier. Ainsi, Cécile, face au déséquilibre ressenti dans l'action (je ne savais pas si je devais passer dans les bancs), analysera son activité à la lumière de la distinction entre les deux métiers que l'accompagnatrice vient de souligner et dira « ça fait secondaire ». Ensemble, elles réfléchiront à l'adaptation de ce schème aux caractéristiques propres du métier de futur formateur.

4 Discussion conclusive

L'analyse des entretiens menés par l'accompagnatrice afin de soutenir le développement des futurs formateurs, montre à quel point la conception de ce métier qu'ont les FF est intimement liée à celle de leur métier d'enseignants en secondaire inférieur. Que ce soit un rapprochement total ou partiel, tous les FF soulignent en effet plusieurs points communs. Les futurs formateurs ont une *identité pour soi* (Dubar, 2000) qui est déjà fortement développée dans une profession connexe à celle à laquelle ils sont actuellement formés : celle d'enseignant. Indubitablement, cette expérience professionnelle antérieure façonne et influence leur image dans le métier de formateur d'enseignants.

Les analyses présentées devraient permettre de repenser la formation des futurs formateurs d'enseignants pour que celle-ci tienne davantage compte de ce problème de non-distinction partielle ou totale entre les deux métiers. Le dispositif de formation présenté (micro-enseignement et autoscopie discutée) semble en effet offrir une fenêtre d'intervention intéressante pour que les FF prennent conscience de cette différence entre les deux métiers. De fait, lors de cette première expérience en tant que formateurs d'enseignants, les FF devraient normalement rencontrer certaines difficultés dans l'action s'ils mobilisent leurs schèmes d'enseignant du secondaire inférieur sans les adapter. Le rôle de l'accompagnateur est de profiter de cette occasion pour favoriser la prise de conscience de la différence entre les deux métiers.

À l'avenir, il serait intéressant de mieux réfléchir aux postures à adopter lors des débriefings puisque, pour les FF du profil 1, les interventions de l'accompagnatrice ne semblent pas leur avoir permis de réellement prendre en compte cette distinction entre les deux métiers dans l'analyse de leur activité. La différence majeure entre les interventions de l'accompagnatrice réside dans l'adoption d'une posture de soutien et de décision avec les FF du profil 1, ce qui n'est pas le cas avec les FF du profil 2. Toutefois, les données récoltées ne permettent pas d'établir si c'est effectivement l'adoption de ces deux postures qui a freiné les FF dans le fait d'assumer leur rupture identitaire ou si ce sont des caractéristiques personnelles propres à ces FF (ou la combinaison des deux). Nous pouvons néanmoins faire l'hypothèse que la posture de soutien a pu être contreproductive puisqu'elle envoyait comme message aux FF qu'ils avaient effectivement besoin de réconfort face à une rupture qui n'aurait pourtant probablement pas existé ou eu une telle envergure s'ils avaient fait la distinction entre les deux métiers.

Au-delà de ce dispositif de formation, il semble essentiel de travailler et de rendre explicite dès le début et tout au long du cours la différence entre le métier d'enseignant et celui de formateur d'enseignants. En effet, la non-distinction partielle ou totale des deux métiers pourrait découler du fait que le cours ne prévoit pas de cadrage sur ce point et considère cela comme acquis. À aucun moment de la formation, les compétences de gestion de groupes n'ont de fait été enseignées ou même abordées. Le message ainsi donné aux futurs formateurs est clair : vous n'avez pas besoin que l'on vous enseigne ces compétences, vous les maîtrisez déjà. Pour pallier ce problème, il serait intéressant de permettre aux FF de comparer ces compétences « transversales » dans chacun des deux métiers afin de souligner les différences et de prévoir un temps d'enseignement sur ces différences. La réflexion autour de la distinction entre les deux métiers doit donc s'inscrire dans des tâches complexes ou l'analyse de ces tâches afin de permettre aux FF de dégager les caractéristiques différentes des deux situations (enseignant VS formateur d'enseignants). L'épisode du passage dans les bancs (Cécile) apparaît comme un bon exemple du type de situation que les FF pourraient analyser.

À l'heure où un master de spécialisation en formation d'enseignants devrait bientôt voir le jour en Fédération Wallonie-Bruxelles, ces confusions entre les deux métiers et, plus largement, entre le métier de formateur d'enseignants et toutes les autres professions liées à l'enseignement, pourraient, si elles ne sont pas levées, constituer un frein au développement des objectifs assignés à cette nouvelle formation de professionnels.

5 Bibliographie

- Altet, M., Perrenoud, P., & Richard, E. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris, France : Armand Colin.
- Barbier, J.-M. (Ed, 1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF
- 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., & Leroy, Ch. (2012, juin). *Gestion des tensions identitaires et restructuration des modèles opératifs des néophytes au travers de l'analyse de leur propre activité*. Communication présentée au Deuxième Colloque International de Didactique Professionnelle, Nantes, France.
- 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.
- 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^e 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
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4. Retrieved from <http://journals.openedition.org/tfe/899>
- Fleiss, J., Cohen, J., & Everitt, B. (1969). Large sample standard errors of kappa and weighted kappa. *Psychological Bulletin*, 72, 323-327. doi:10.1037/h0028106
- Kebrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome 1). Paris, France : Armand Colin.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement*

- chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles.* Paris, France : PUF.
- Pastré, P. (2005). La didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences & Society*, 2(1), 83-95. Repéré à https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/136
- Pastré, P. (2013). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pelpel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale.* Paris, France : les éditions d'Organisation.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre.* Paris, France : PUF.
- Ricoeur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, 7, 295-304.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris, France : Seuil.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Éds), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse, France : Octarès.
- Schillings, P., Depluvrez, Y., & Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Présentation des fondements de l'approche et compte-rendu d'un atelier participatif. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Éds), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 61-81). Louvain, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation.* Paris, France : ESF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education Permanente*, 160, 71–80.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.