Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Le dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants HELMo

Biémar, Sandrine; Oger, Laurence; Caré, Laurence; Falla, Marie; Guiot, Julie; Khamidoullina, Izida

Published in:
Education & Formation

Publication date:
2013

Document Version
le PDF de l'éditeur

Link to publication

Citation for pulished version (HARVARD):
Biémar, S, Oger, L, Caré, L, Falla, M, Guiot, J & Khamidoullina, I 2013, 'Le dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants HELMo: une reconstruction permanente', *Education & Formation*, vol. e-299, e-299, pp. 109.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 02. May. 2026

Etude exploratoire des voies de professionnalisation

Analyse des activités développées par des formateurs universitaires en formation initiale des enseignants

Evelyne Charlier*, Catherine Milstein*, Caroline Boxus*, Sandrine Biémar*

** Université de Namur*
Département Education et Technologie
61, Rue de Bruxelles
B-5000 Namur
Evelyne.charlier@fundp.ac.be

RÉSUMÉ. *Cet article présente une partie exploratoire d'un travail de recherche centré sur l'analyse des dispositifs professionnalisants mis en place à l'université, dans le cadre de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur. Les discours de formateurs universitaires ont été analysés pour identifier les stratégies de professionnalisation développées en formation. Ainsi, nous avons repéré des activités pédagogiques et didactiques, que nous avons ensuite classées selon les voies de professionnalisation (Wittorski, 2009) pour comprendre la façon dont ces formateurs opérationnalisent un curriculum prescrit par un décret. Des appropriations variées et différentes articulations de ces voies se dégagent des pratiques d'enseignement évoquées par les formateurs, ce qui nous permet d'interroger les significations qu'ils accordent à cette professionnalisation.*

MOTS-CLÉS : *dispositif de formation, formateur, voies de professionnalisation*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. La problématique de la recherche

Dans le contexte actuel de la professionnalisation des enseignants, un bon nombre de formations se prétendent « professionnalisantes ». S'il est souvent admis que la formation continuée des enseignants s'inscrit dans cette logique, il est moins évident de reconnaître ce caractère « spécifique » à une formation universitaire. C'est pourtant une exigence de la Fédération Wallonie-Bruxelles où la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur est réalisée à l'université et a été décrétée comme devant être professionnalisante.

En Belgique francophone, un décret définit les compétences à poursuivre en formation des enseignants (MB 22/02/2001)[1].Les compétences[2] à développer chez les futurs enseignants sont au nombre de treize et se rapportent aux différentes facettes du métier. Inspiré du modèle de l'enseignant professionnel défini par Paquay (1994), les figures du métier les plus valorisées dans ce curriculum prescrit sont celle de l'enseignant comme « personne en relation », comme « acteur social » et celle du praticien réflexif. Ces figures sont déclinées en cinq axes de formation qui reprennent *les contenus nécessaires pour construire les compétences*.' Et qui correspondent à un nombre d'heures de cours. Les trois premiers axes – socio-culturel, pédagogique, socio-affectif et relationnel – constituent un bloc obligatoire de 120 heures. L'axe 4 consacré au savoir-faire est aussi obligatoire et se décline en 90 heures de cours. Les 30% restants, soit 90 heures n'ont pas d'affectation particulière, ils constituent une marge de liberté accordée aux institutions de formation pour valoriser les éléments qu'elles jugent pertinents de développer.

La formation sur laquelle nous centrons nos observations dans cet article comporte 30 crédits, soit 300 heures, étalées sur une année, ce qui équivaut à un semestre académique.

Au sein de ces formations, des étudiants inscrits dans différents programmes se côtoient au sein d'un même groupe : des étudiants inscrits dans un master à finalité didactique, en sciences en mathématiques ou en sciences économiques ; d'autres, possédant déjà un master, suivent une formation d'une année complémentaire pour enseigner dans l'enseignement secondaire. On y retrouve également des professionnels qui enseignent déjà et qui viennent suivre la formation pour obtenir le diplôme nécessaire à une stabilisation de leur emploi. La formation s'inscrit donc dans des projets personnels, assez différents selon les étudiants. Cependant, tous se côtoient dans les mêmes activités didactiques. Les professeurs intervenants dans cette formation sont donc confrontés à des groupes très hétérogènes, que l'on se place du point de vue des attentes des étudiants, de leur expérience d'enseignement, ou de leur formation antérieure.

Dans cette proposition, nous analysons ces dispositifs proposés à l'Université de Namur dans le cadre de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur. Ces enseignants (les agrégés) seront amenés à enseigner à des élèves âgés de 15 à 18 ans, dans tous les types d'enseignement (enseignements général, technique et professionnel).

Dans cet article, nous allons analyser les stratégies valorisées par les professeurs intervenants dans cette formation. Nos questions s'organisent en deux volets: Quelles sont les stratégies mises en place par ceux-ci pour développer les compétences professionnelles des étudiants? Quelles sont les voies de professionnalisation privilégiées dans cette formation initiale des enseignants?

2. Le cadre théorique

La formation des enseignants du secondaire supérieur est universitaire et professionnalisante : elle est donc construite pour favoriser l'articulation de l'action professionnelle et la réflexion sur celle-ci, et alimentée par des savoirs à enseigner mais aussi savoirs pour enseigner. À l'occasion de cette formation, les futurs enseignants amorcent également leur construction identitaire comme enseignants.

---

[1] Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (D. 08-02-2001). Ministère de la Communauté française.

[2] Nous nous référons aux définitions suivantes : Selon Beckers (2007), une compétence est la capacité à agir efficacement en mobilisant spontanément, correctement et de façon organisée des ressources internes et externes en situation complexe. Pour Le Boterf (2001), elle représente aussi une « combinatoire » de ressources variées pouvant être mises en œuvre. Au-delà des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, le professionnel doit agir avec compétence, ce qui suppose non seulement un savoir agir mais également un vouloir et un pouvoir agir.

Selon Barbier et Galatanu (2004), les processus de professionnalisation recouvrent *les processus de transformation continue de compétences dans des contextes de transformation continue d'activités*. Dans cette même perspective, Wittorski (2008) propose de considérer la professionnalisation comme le reflet de 3 intentions sociales : la constitution d'une profession, une mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles, un processus de « fabrication » d'un professionnel à travers la formation. La troisième, celle dans laquelle nous inscrivons notre travail, comporte deux volets : celui de la « fabrication » du professionnel et celui de la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation, en articulant au mieux l'acte de travail et celui de formation. Ainsi, il s'agit *d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail* (Wittorski, 2008). De nombreux dispositifs peuvent s'inscrire dans cette préoccupation et prendre différentes formes qui reflètent différentes voies de professionnalisation.

2.1. Les voies de professionnalisation

Wittorski (2009) propose un outil d'analyse de l'offre de formation professionnalisante en entreprise. Nous voudrions utiliser cette grille d'analyse dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Cette grille d'analyse nous invite à penser la professionnalisation à travers des voies privilégiées de professionnalisation, définies comme des configurations distinctes d'apprentissage. Elles permettent de développer des compétences de natures différentes, sur des objets de la professionnalisation variés. Nous reprenons brièvement ci-après ces différentes voies de professionnalisation.

La logique de l'action

Pour Wittorski (2009), la première voie correspond au modèle de *la formation sur le tas*. L'acteur individuel est face à une situation familière ayant toutefois un caractère nouveau. Cet élément exige du sujet le développement de compétences nouvelles dans l'action, par adaptation progressive. L'individu se forme par l'action elle-même et ne sollicite aucun accompagnement réflexif. Les compétences se transforment par tâtonnement, essais-erreurs. L'auteur (2001) parle de *compétences incorporées à l'action* (Leplat, 1995), c'est-à-dire de compétences mobilisées essentiellement dans des situations familières de l'acteur et s'apparentant à des "routines" réalisées sans nécessiter de réflexion.

La réflexion et l'action

Wittorski (2001) représente cette deuxième voie comme le schéma de *la formation alternée*, itération entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage. J.-M. Barbier et O. Galatanu (2004) définissent la formation alternée comme l'opposition-complémentarité théorie-pratique. Elle repose sur des interventions éducatives telles que des cours et des exercices, des moments de formation formels et des stages. Dans ce type de dispositif, le sujet combine la réflexion sur l'action et l'action. Il se forme par l'accès à des savoirs et leur mise en œuvre. L'acteur individuel ou collectif est face à une situation *inédite* pour lui, nécessitant un réajustement. Selon Wittorski (2009), l'acteur est amené à construire un *process d'action « mentalisé »* au fur et à mesure des allers et retours entre théorie et pratique. Il développe des *compétences maîtrisées ou intellectualisées* qui facilitent le transfert à des situations différentes (Wittorski, 2001).

La réflexion sur l'action et pour l'action

Wittorski (2009) combine ces deux voies en un processus appelé l'*analyse des pratiques*. Cette dernière repose sur *une gestion de son degré d'implication dans la mesure où d'une part, le praticien reconnaît du sens à ses pratiques et à l'analyse qui permettrait de les expliciter et d'autre part, peut adopter une posture tierce par rapport à lui-même et ses situations de travail* (Donnay et Charlier, 2008). Le sujet formalise son action passée ou future et découvre l'intérêt d'une « mise en mots » des émotions et affects liés aux interactions en contexte professionnel, au moyen de la verbalisation ou de l'écrit (de Lagausie, 1998).

Plus spécifiquement, cette troisième voie renvoie à une analyse rétrospective de l'action. Le sujet formalise les compétences implicites produites dans l'action en les partageant. Selon Moll (1998), le phénomène de rétrospection permet de déconstruire des images, de prendre du recul et de se penser en devenir.

La quatrième concerne l'analyse anticipatrice de l'action. Des moments individuels ou collectifs sont prévus afin de réfléchir à des nouvelles façons de faire dans l'action. Pour Blanchard-Laville et Fablet (1998), l'analyse des pratiques en formation initiale consiste à sensibiliser le futur professionnel aux *processus en jeu dans les situations d'interaction qui seront les siennes lorsqu'il exercera*, situations rencontrées notamment lors des stages.

La traduction culturelle par rapport à l'action

Cette cinquième voie correspond, selon Wittorski (2009), aux situations dans lesquelles le sujet est accompagné dans son action par un tiers. En d'autres mots, l'individu se forme en situation grâce à un tiers. Dans le langage ordinaire, le tiers indique une *forme de relation à la fois proche et distante, neutre et impliquée*. Fonctionnellement, le tiers se définit par *sa position « entre » un sujet donné* et ce qui, quelque soit la nature, lui est confronté (Lebrun et Volckrick, 2005). Wittorski (2009) ajoute à cette fonction de tiers, la notion de « traduction culturelle » qui correspond à la transmission et la *modification des façons de voir et de penser l'action*.

L'intégration assimilation

Pour Wittorski (2009), cette dernière voie correspond à la formation magistrale. Le sujet se forme par l'acquisition de savoirs théoriques, en utilisant des *ressources documentaires ou visuelles*. En plus d'apprendre de nouveaux savoirs, il les met en œuvre dans des séances d'exercices durant lesquelles il développe des *compétences méthodologiques* (Wittorski, 2001). Ces dernières renvoient aux capacités d'analyse, de résolution de problème, d'inférence, etc.

3. La méthodologie

Notre communication représente la partie exploratoire d'un travail de recherche centré sur l'analyse des dispositifs professionnalisants mis en place à l'université, dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Nous nous interrogeons sur la façon dont, en Belgique francophone, les prescrits sont appropriés par les formateurs de l'Université de Namur à travers les stratégies d'enseignement qu'ils développent.

Nous avons sollicité tous les professeurs intervenant dans le cadre de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur à l'Université de Namur. Il s'agit, au total, de 11 personnes, toutes orientations confondues : 5 professeurs de didactique disciplinaire (didacticiens), 3 professeurs de sciences de l'éducation (pédagogues), 3 spécialistes. Les didacticiens sont enseignants et forment respectivement des enseignants de trois sections différentes : Mathématiques, Sciences, Sciences économiques et de Gestion. Les autres professeurs travaillent avec les étudiants de toutes les sections confondues.

Nous avons recueilli différents types d'information, lors d'entretiens semi-directifs :

- la description des activités développées avec les étudiants;
- celles des apprenants qui y sont inscrits ;
- les stratégies développées dans les dispositifs de formation ;
- la place et l'importance accordée à la réflexion sur l'action,
- les représentations des formateurs relatives au développement professionnel, les actes posés en faveur de celui-ci ;
- le parcours professionnel des professeurs.

Toutes ces informations ne seront pas traitées dans le cadre de cette communication qui ne relate que la partie exploratoire de la recherche. Dans nos travaux, nous essayons d'appréhender le curriculum déclaré par les professeurs d'université, à partir de leur discours.

Les entretiens ont été menés conjointement par deux chercheurs et enregistrés. Ils se sont déroulés durant les mois d'avril et mai 2010 puis ont été retranscrits. Leur traitement a consisté en une analyse systématique du contenu. Nous avons analysé les discours des formateurs en repérant les stratégies d'action. Nous avons défini le concept de « stratégies » comme étant une action pédagogique ou didactique décrite et menée par le formateur afin de développer les compétences professionnelles de l'étudiant. Opérationnellement, nous avons repéré les verbes d'action qu'ils utilisent pour les décrire ainsi que les objectifs d'apprentissage fixés pour l'étudiant.

Nous avons rassemblé toutes les stratégies identifiées, quel que soit le formateur interrogé. Nous les avons ensuite classées dans la grille des voies de professionnalisation de Wittorski (2009). Nous avons opérationnalisé cette grille en explicitant chacune des voies au moyen de 6 dimensions d'analyse :

- le processus d'apprentissage : quel est le processus d'apprentissage employé (adaptation, réajustement, verbalisation, anticipation, co-construction, réception) ?
- la place de la formation : quelle place occupe la formation par rapport à l'action (moment, simultanéité, succession, liens) ?
- la temporalité : quelle est la durée de l'action (limitée, étendue, illimitée)?
- la nature du processus d'enseignement : dans quel type de situation s'acquièrent les compétences (situations connue, inédite, de formalisation, de transmission, d'apprentissage) ?
- la nature des matériaux : quel est le matériau utilisé (vécu, rapporté) ?
- le type d'interactions : quels sont les types d'interactions (en solitaire, en collectif, en duo) ?

Pour chaque dimension, nous avons dégagé des critères discriminants permettant le classement des stratégies dans les voies de professionnalisation.

Voici un exemple de stratégie décrite par les professeurs. Il s'agit de l'animation d'un atelier dans le cadre d'un évènement de découverte scientifique : le « Printemps des Sciences », adressé à tout public, aux enfants comme aux parents. Nous situons cet évènement dans la voie « la réflexion et l'action » pour plusieurs raisons :

- le processus de développement des compétences est le réajustement : l'activité tout public nécessite un réajustement du discours « habituel » des futurs enseignants, étant donné la variété du public visé ; un professeur parle de *« transfert du savoir savant en un discours didactique, accessible au grand public* » ;
- cette activité suppose un temps de préparation, un temps de débriefing après l'évènement, la formation se place à tous les moments de l'action ;
- le temps de l'activité est étendu car le dispositif de formation dure plusieurs séances de cours ;
- la nature du processus est donc inédite, il ne s'agit pas d'un cours mais de l'animation d'un atelier ;
- la nature des matériaux sur lesquels s'exerce l'activité est le vécu du futur enseignant : l'action de gérer un atelier est vécue par l'étudiant ;
- le type d'interaction est collectif, un atelier est géré à plusieurs futurs enseignants.

4. Les premiers « résultats »

Lors des entretiens, les formateurs universitaires ont explicité les stratégies qu'ils valorisent avec leurs étudiants, ainsi que les objectifs qu'ils poursuivent. La description qu'ils font de leurs cours permet de dégager les voies de professionnalisation qu'ils privilégient ainsi que la façon dont ils les perçoivent et les exploitent. Nous avons repris dans le tableau ci-dessous les stratégies évoquées par ces professeurs ainsi que les objectifs qu'ils fixent aux activités qu'ils déploient.

Le tableau 1 ci-dessous résume leurs propos :

DONNEES / VOIES	Les stratégies évoquées par les professeurs		Les objectifs d'apprentissage
L'action (La formation sur le tas)	Pas évoquée		
La réflexion et l'action (alternance)	Réorganisation des temps de stage	Mise en place d'activités pratiques	Capacités à réajuster au fur et à mesure son action
La réflexion sur l'action (analyse des pratiques)	Analyse de situations d'enseignement	Activités d'évaluation de son action	Capacités à analyser son action et à remettre en question ses pratiques
La réflexion pour l'action (analyse des pratiques	Activités de sensibilisation et d'observation	Préparation à des tâches pratiques	Capacités de décodage et d'analyse d'une pratique d'enseignement
La traduction culturelle par rapport à l'action (tutorat, accompagnement)	Accompagnement en stage	Partenariat avec le maître de stage (moniteur pédagogique)	Capacité à remettre en question et à modifier ses façons de penser et d'agir
L'intégration – assimilation (formation magistrale)	Vérification des prérequis	Transmission de connaissances	Acquisition de connaissances et de démarches nécessaires à la maîtrise du métier

Tableau 1. *Résumé de la description des cours*

Les professeurs universitaires proposent à leurs étudiants, futurs enseignants, des conditions d'apprentissage qui relèvent des voies de professionnalisation relatives à l'alternance, à l'analyse des pratiques, à l'accompagnement et à la formation magistrale. Nous décrivons successivement les différentes voies de professionnalisation en les illustrant à partir de leurs propos et terminons par les voies se référant à l'analyse de pratiques, dans la mesure où elles renvoient à l'enseignant réflexif, prescrit dans le décret de 2001.

La voie de l'action : la formation par tâtonnement n'est abordée par aucun des professeurs en entretien. Nous faisons l'hypothèse que cette voie est perçue comme un processus d'apprentissage « automatique », allant de soi, ne nécessitant aucun dispositif de formation particulier. Dès lors, elle n'est pas évoquée dans les décisions pédagogiques qui sous-tendent l'organisation du curriculum. Cependant, l'organisation de stage sur le terrain ne peut être dissociée de cette préoccupation de favoriser les apprentissages informels.

La voie de l'alternance : cette voie, valorisée par beaucoup de formateurs prend de multiples formes en formation initiale, au-delà de l'articulation stages/cours. En plus d'une attention particulière accordée à la mise en place d'allers et retours entre différents temps de formation (stages/séminaires, cours/exercices), elle recouvre aussi la réalisation d'activités nouvelles « assistées » et l'apport de sujets théoriques directement exploitables dans la pratique.

La voie de l'accompagnement : selon les formateurs, l'accompagnement aurait pour fonction d'apporter de nouveaux points de vue, d'élargir le regard des étudiants et de bousculer leurs idées préconçues, grâce à un tiers présent sous différentes formes, à savoir des personnes-ressources (le didacticien, le maître de stage ou un autre professionnel) ou des ressources théoriques, pédagogiques, etc.

La voie de l'assimilation : cette voie est développée par tous les formateurs comme l'acquisition de connaissances et de démarches *via* des transmissions orales, des rencontres avec des personnes-ressources ou participation à des formations extérieures. C'est la plus classique mais, sans doute, s'avère-t-elle complémentaire par rapport à d'autres voies de professionnalisation.

La voie de la réflexion sur l'action : Les formateurs proposent deux sortes d'activités à leurs étudiants : l'analyse de situations d'enseignement et l'évaluation de la pratique. Les matériaux analysés sont différents d'un formateur à l'autre. Certains privilégient les séquences vidéo, d'autres exploitent des situations vécues en stage et, enfin, les derniers proposent des situations mises en situation durant le cours. Ces activités d'analyse ont pour objectifs de développer la capacité d'analyse et d'améliorer son action, par exemple, en proposant de nouvelles pistes d'action. L'évaluation des pratiques de l'étudiant est en général proposée en collectif lors d'échanges avec les pairs, mais aussi en individuel, sur base d'une grille d'auto-évaluation. L'objectif d'apprentissage poursuivi est de développer la capacité à questionner ses pratiques.

La voie de la réflexion pour l'action : les formateurs évoquent deux types d'activités ayant pour objectif de développer les capacités de décodage et de compréhension d'une situation d'enseignement : la sensibilisation et l'observation. La première consiste à sensibiliser les étudiants à différentes thématiques telles que la diversité du public, les difficultés des élèves, la formation continuée. Ainsi, les étudiants sont encouragés à participer à une journée de formation organisée s'adressant à des enseignants chevronnés, pour qu'ils prennent connaissance de s'inscrire dès la formation initiale dans une perspective de formation tout au long de la carrière. L'observation quant-à elle , est privilégiée dans le stage dit « passif » au cours duquel les étudiants prennent connaissance de la réalité de la classe et de l'institution scolaire, avant d'y prendre une part active lors du stage actif. Un troisième type de stratégie relevée par les formateurs consiste en la préparation des étudiants à des tâches pratiques comme la planification d'une séance de cours ou d'une année, afin de les familiariser avec la nécessité d'inscrire leurs décisions journalières de préparation de cours dans les prises de décisions à moyen et long terme. Dans ces deux dernières voies qui relèvent de l' « analyse de pratiques » (Wittorski, 2009), les formateurs ont le souci de faire débattre et/ou réfléchir les étudiants sur des situations problématiques, vécues ou rencontrées par un pair, susceptibles de survenir dans la pratique d'enseignement. Les échanges entre pairs sont au cœur de ces activités. Elles permettent de partager les ressentis, les expériences et de construire en groupe des pistes d'action.

Par ailleurs, nous avons constaté que certaines stratégies pouvaient renvoyer à plusieurs voies de professionnalisation. Nous les décrivons ci-dessous.

La voie de l'analyse des pratiques : comme mises en évidence par Wittorski (2009), les voies de *la réflexion sur l'action* et de *la réflexion pour l'action* renvoient au même type de processus à savoir l'analyse des pratiques. Ces voies sont exploitées séparément ou simultanément par les formateurs selon les dispositifs de formation mis en place. Pour rappel, les dispositifs d'analyse d'action anticipatrice consistent en activités de sensibilisation et de préparation à la pratique, ceux à caractère rétrospectif renvoient à des temps d'auto-évaluation et de discussion d'une situation rencontrée en stage, mise en scène ou rapportée. Mais, des objectifs d'apprentissage peuvent se cumuler : les formateurs peuvent soutenir dans une même activité la capacité à anticiper et celle à améliorer sa pratique. Les professeurs proposent des activités, telles que l' « APP » (Apprentissage Par Problème), le livret de réflexivité, qui ont pour but de revenir sur une action passée tout en mettant l'accent sur l'amélioration d'une action future. Par exemple, le livret de réflexivité est un dispositif de formation dans lequel l'étudiant est amené à formaliser son action (vécue en stage) au moyen de l'écrit et également à réfléchir à des pistes d'action pour le futur. Dans ce dispositif, il y a des temps individuels de formalisation et des moments d'échanges avec les pairs par rapport aux actions futures. Ce livret vise à prendre distance par rapport à sa pratique passée tout en tentant d'améliorer son action future.

La voie de l'alternance enrichie de la voie de l'assimilation : la combinaison de ces deux processus se traduit par la transmission de démarches, de méthodologies d'action dans le but de les transférer dans l'action. Ainsi, le formateur utilise un outil qui pourra directement être utilisé dans la pratique par l'étudiant. Un formateur dit, par exemple : « *Celui qui comprend bien la notion de contrat didactique, si c'est un outil intellectuel pour lui, il peut aussi mieux comprendre les situations de classe. […]* ».

La voie de l'assimilation enrichie de la voie de «la réflexion sur l'action» : la combinaison de ces voies est présente lors de l'utilisation de situations pratiques, rapportées ou vécues, afin d'aider l'étudiant à construire des savoirs présenté par le professeur. Il s'agit d'une réflexion sur des situations pour illustrer une théorie que le professeur souhaite transmettre.

La voie de l'accompagnement enrichie de la voie de l'assimilation: ces voies sont investies par les formateurs au moyen de nombreux supports (grilles de lecture, questions d'actualité, partage avec des spécialistes). Leur combinaison correspond à la transmission de savoirs dans le but d'apporter des regards différents et de développer le langage didactique. « *[…] on leur donne quelques grilles de lecture de qu'est-ce que ça veut dire quand on dit : 'On a un élève indiscipliné' et il y a plusieurs lectures possibles.* » Dans cette situation, le formateur propose des grilles psychologique, sociologique ou psychopédagogique aux étudiants afin qu'ils puissent prendre de la distance par rapport à leurs opinions.

5. Les premières interprétations

Les entretiens nous ont permis de dégager des stratégies que les formateurs valorisent dans leurs cours et ont montré comment ceux-ci œuvrent pour professionnaliser leurs étudiants. Le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles met en exergue le modèle du praticien réflexif. L'analyse des pratiques constitue donc un incontournable que les professeurs de la formation initiale des enseignants déclinent de différentes façons.

Ainsi, nous avons notamment constaté que dans la voie de la réflexion **sur** l'action :

- pour une même activité, différents supports et/ou matériaux sont utilisés (par exemple, dans une activité d'analyse de situations d'enseignement, les professeurs proposent des matériaux différents, tels que les situations de stage vécues, des séquences vidéos) ;
- un même objectif d'apprentissage peut se traduire de différentes manières, sur différents supports (par exemple, l'objectif de prendre de la distance peut être travaillé par les professeurs en employant des temps de discussion en collectif comme des temps individuels via des grilles).

Dans la voie de la réflexion **pour** l'action, nous avons observé que :

- pour un même objectif d'apprentissage, différentes activités sont évoquées par les professeurs, par exemple, la capacité de décodage d'une action peut être développée à travers des activités de sensibilisation et d'observation, …
- différentes tâches sont proposées pour préparer les futurs enseignants à anticiper leur action, par exemple, planifier un cours, une semaine ou une année académique, préparer un journal de classe,...

Nous relevons qu'au sein d'une même voie, les formateurs développent des activités poursuivant des objectifs différents d'apprentissage. De plus, une même voie de professionnalisation peut revêtir des formes très variées, que ce soit au niveau des activités, des supports pédagogiques ou des caractéristiques de processus tant individuel que collectif. Ainsi au sein d'une même voie de professionnalisation, les formateurs peuvent poursuivre des activités et des objectifs d'apprentissage différents, en traduisant un curriculum prescrit identique en de multiples actes et stratégies dont les effets attendus sur les étudiants peuvent être différents.

De plus, l'observation de combinaisons de voies de professionnalisation nous conduit à élargir la définition de voie de professionnalisation[3] en distinguant des *voies principales* et des *voies secondaires* ou complémentaires, dans le cadre de la formation initiale des enseignants. La *voie principale* représenterait la voie pour laquelle le professeur poursuit l'objectif d'apprentissage et la *voie secondaire* se définirait comme la voie sur laquelle le professeur vient s'appuyer pour poursuivre le premier objectif.

Nous pourrions également ajouter l'idée de configurations simultanées de voies ; celles-ci pouvant apparaître en même temps dans une activité, sans que l'une ou l'autre domine, ni ne soit au service de l'autre.

Néanmoins, la voie combinée de l'analyse des pratiques ne présente pas uniquement des activités proposant deux voies simultanées. Nous émettons l'hypothèse que dans le premier type de combinaison, nous pourrions retrouver la dominance d'une des deux voies (réflexion sur l'action/réflexion pour l'action) selon le public auquel le professeur s'adresse. Ainsi, la réflexion sur l'action prendrait le dessus chez les étudiants qui ont déjà enseigné alors que chez les étudiants, futurs enseignants, il s'agirait davantage d'un travail de distanciation dans le cadre d'une réflexion pour l'action reposant sur un travail d'anticipation.

6. Un début de questionnement

Cette première formalisation des données a suscité quelques questions qui alimenteront la suite de nos travaux. Celles-ci concernent notamment les éléments influençant le choix et la forme des voies de professionnalisation et l'articulation de celles-ci.

---

[3] Les voies de professionnalisation sont définies par Wittorski comme des « configurations distinctes d'apprentissage, qui développent des compétences de nature différente » (Wittorski, 2007, p.112)

Plusieurs facteurs pourraient expliquer le choix, la forme d'une (ou des) voie(s) de professionnalisation, à savoir notamment :

- la discipline enseignée : dans quelle mesure la discipline enseignée, la nature des savoirs à transmettre influencent-elles le choix et la forme de la voie de professionnalisation privilégiée ;
- la trajectoire biographique du formateur : le parcours professionnel du professeur a-t-il une influence sur le choix et la forme de la voie de professionnalisation privilégiée ?
- la complémentarité entre les cours dispensés : l'articulation de plusieurs cours pris en charge par un même professeur : concrètement, certains professeurs ont un même objectif d'apprentissage pour deux cours distincts et varient donc les stratégies autour d'un même objectif d'apprentissage ; d'autres fixent des objectifs différents à chacun de leur cours mais privilégient des stratégies ayant des similarités ;
- les caractéristiques du public « étudiants » : l'hétérogénéité du groupe « étudiant » serait-elle un facteur d'enrichissement des dispositifs d'analyse des pratiques, et favoriserait-elle une combinaison de voies de professionnalisation ?

Nous nous interrogeons sur les choix de voies de professionnalisation réalisés par les professeurs. Quelles complémentarités voient-ils entre les différentes voies de professionnalisation qu'ils investissent? Quelles sont les éléments qui les poussent à les combiner? Quels effets en attendent-ils ?

De plus, on peut se questionner plus globalement sur l'influence de la combinaison de voies sur l'acquisition et l'évolution des compétences professionnelles développées par l'étudiant ? Serait-elle facteur de facilitation des processus d'apprentissage du métier d'enseignant ?

Enfin, nous nous intéressons également à la façon dont les voies s'articulent et s'agencent entre elles. Dans certaines stratégies mises en place par les formateurs, une voie « plus classique » (*intégration – assimilation*) vient appuyer ou se trouve renforcée par une voie réflexive (*réflexion sur l'action* ou *réflexion et action*), prescrite dans le contexte décrétal. L'apport de savoirs enrichit-il ou contraint-il l'analyse des pratiques ? Quels nouveaux savoirs, l'articulation de voies de professionnalisation permettent-elles de développer chez le futur enseignant ?

Ces interrogations nous renvoient à des questions plus larges : quelle est l'influence du choix et de la forme de voies de professionnalisation sur le développement professionnel de l'étudiant ? La combinaison de voies rend-elle la formation plus professionnalisante ?

7. Des perspectives

Les résultats que nous venons de présenter restent partiels par rapport à l'ensemble de la recherche en cours. Des recueils d'informations sont programmés dans les deux années à venir auprès des étudiants, notamment pour mieux comprendre la façon dont ceux-ci tirent profit de dispositifs que leurs formateurs développent. Néanmoins, à l'heure actuelle, comme, il ne s'agit que de premiers résultats, la prudence quant aux observations et aux analyses est de mise. Ce premier traitement a mis en évidence des éléments intéressants quant aux voies de professionnalisation empruntées par les formateurs. Des études contrastées sont actuellement réalisées dans deux autres universités, pour réaliser des comparaisons entre sites et mieux cerner les spécificités des choix des formateurs respectifs.

Notre travail de traitement transversal a permis de repérer des activités qui s'inscrivent dans différentes voies de professionnalisation et de constater qu'elles pouvaient se combiner au sein de certaines stratégies.

Lors de la phase de validation auprès des formateurs, il serait intéressant de les questionner plus précisément sur l'interface entre la voie classique et une autre voie réflexive : comment la concrétisent-ils ? Les activités développées sont-elles contradictoires/complémentaires aux yeux des formateurs ?

Dans une perspective de développement professionnel des professeurs interrogés il nous semblerait intéressant d'exploiter la grille de résultats recensant les 6 voies de professionnalisation ainsi que leurs combinaisons comme support réflexif. Cette démarche viserait à les sensibiliser à cette catégorisation possible de leur activité et à dégager avec eux des perspectives complémentaires de professionnalisation.

Enfin, une réflexion collégiale, en équipe de professeurs permettrait de cerner les choix de professionnalisation réalisés par chacun et s'interroger sur le développement d'une complémentarité entre les différentes voies de professionnalisation

8. Bibliographie

Barbier, J.M. et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris, France : L'Harmattan.

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

Blanchard-Laville C. et Fablet D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles.* Paris, France : L'Harmattan.

de Lagausie, C. (1998). Ecrire en groupe pour analyser sa pratique. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p.105-127). Paris, France : L'Harmattan.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris, France : Editeur ESF.

Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences* (3e éd). Paris, France : Editions d'Organisation,

Lebrun, J.P. et Volckrick, E. (2005). *Avons-nous encore besoin d'un tiers ?* Paris, France : Ed. Erès.

Moll, J. (1998). Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p.239-251). Paris, France : L'Harmattan.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15.

Wittorski, R. (2001). De la fabrication des compétences au développement de la professionnalisation. *Formation et territoire, 7*, 23-37.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 17.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J-C. Ruano-Borbalan, (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 781-792). Paris, France : PUF.