

Compagnonnage réflexif et intervention éducative

Jacqueline Beckers

Volume 12, Number 1, 2009

L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017490ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017490ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beckers, J. (2009). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 95–115.
<https://doi.org/10.7202/1017490ar>

Article abstract

This contribution presents a design to accompany student teachers in their practicum which aims at making them conscious of their operative model and to regulate it in order to guarantee educational intervention. These accompaniments are managed by future educational supervisor, themselves trainees being prepared for their profession. Each duet (student teacher and student educational supervisor) gets involved in a "process of personalized regulation" which associates close observations of practices from the student teacher by the student supervisor and exchanges based on practices during interviews of regulation. During these ones are analysed links between educational intentions from the student teacher, its effective actions, way he is making sense of it and view himself as becoming or not a teacher. Transcript of one interview illustrates the way the student teacher appropriates the educative tools, generalizes his strategies of classroom management and his learning and his progressive construction as a professional teacher.

Compagnonnage réflexif et intervention éducative

Jacqueline Beckers

Université de Liège

Résumé

L'article présente un dispositif d'accompagnement de futurs enseignants en stage qui vise à leur faire prendre conscience de leur modèle opératif et à le réguler pour garantir à leur intervention son caractère éducatif. Ces accompagnements sont gérés par de futurs formateurs, eux aussi stagiaires se préparant au métier de formateurs d'enseignants. Chaque duo (un futur enseignant et un futur formateur) s'engage dans une « démarche régulatrice personnalisée » qui associe étroitement observations des pratiques du futur enseignant en classe par le futur formateur et échanges menés sur la base d'une trace de ces pratiques lors d'entretiens de régulation. Au cours de ceux-ci, sont analysés les liens entre les intentions éducatives du futur enseignant, le déroulement effectif de ses actions professionnelles, la manière dont il leur donne sens et se voit ou non devenir enseignant. La retranscription d'un entretien de régulation illustre à la fois la manière dont le futur enseignant s'approprie les outils de la formation, généralise ses démarches de gestion de la classe et des apprentissages et se construit progressivement comme professionnel enseignant.

Abstract

This contribution presents a design to accompany student teachers in their practicum which aims at making them conscious of their operative model and to regulate it in order to guarantee educational intervention. These accompaniments are managed by future educational supervisor, themselves trainees being prepared for their profession. Each duet (student teacher and student educational supervisor) gets involved in a « process of personalized regulation » which associates close observations of practices from the student teacher by the student supervisor and exchanges based on practices during interviews of regulation. During these ones are analysed links between educational intentions from the student teacher, its effective actions, way he is making sense of it and view himself as becoming or not a teacher. Transcript of one interview illustrates the way the student teacher appropriates the educative tools, generalizes his strategies of classroom management and his learning and his progressive construction as a professional teacher.

1. Contexte et hypothèses de travail

Le service « Professionnalisation en éducation : recherche et formation (PERF) » est engagé dans la formation initiale d'enseignants du secondaire supérieur¹ et de formateurs d'enseignants², formation étroitement associée à une activité de recherche dans le domaine. Il se donne notamment comme cadre de référence théorique et méthodologique la didactique professionnelle dans ses développements récents, se préoccupant davantage de l'apprentissage du métier par les stagiaires et les débutants plutôt que de construire des modèles de formation au départ de la seule observation des chevronnés (Samurçay, 2005 ; Pastré, 2008).

Selon ces auteurs, l'observation d'un public de novices (stagiaires ou débutants) offre une voie de recherche particulièrement intéressante. Chez ceux-ci, en effet, les processus de genèse professionnelle, épisodes de développement (Pastré, 2005), l'emportent, par nécessité, sur les moments où ils se contentent de fonctionner sur la base de leurs ressources actuelles. Leur action professionnelle comporte moins de routines, les compétences incorporées sont moins prégnantes.

Pour des formateurs, l'activité des futurs professionnels engagés dans les dispositifs de formation constitue une source importante de connaissance non seulement pour réguler les dispositifs de formation dont la conception se poursuit effectivement dans l'usage que les destinataires en font (Pastré et Rabardel, 2005), mais aussi pour connaître les difficultés essentielles que l'activité professionnelle à laquelle ceux-ci se préparent présente pour eux. Dans cette perspective, l'activité des stagiaires est conceptualisée autrement qu'en négatif ou qu'en déficit par rapport à celle des professionnels expérimentés (Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004).

Dans cet article, le cadre conceptuel de l'intervention éducative sera interrogé principalement dans une perspective psychopédagogique, épistémologique et socioaffective en se centrant particulièrement sur l'activité de ceux qui apprennent le métier d'enseignant à l'occasion des stages où ils prennent une classe en charge, en présence du titulaire de cette classe, appelé maître de stage en Communauté française de Belgique.

Même si la formation initiale des enseignants n'est que le premier maillon d'un processus qui devra se poursuivre tout au long de leur carrière, son enjeu sociétal est essentiel car elle a la responsabilité d'engager la pratique des futurs professionnels dans des voies qui maximisent son caractère éducatif.

1 En Communauté française de Belgique, seuls les enseignants du secondaire supérieur (élèves de 16 à 18 ans) sont formés à l'université.

2 Les enseignants des niveaux préscolaire (enfants de 2 ans et demi à 6 ans), primaire (élèves de 6 à 12 ans) et secondaire inférieur (élèves de 12 à 16 ans) sont formés en trois ans dans des Hautes écoles pédagogiques (enseignement supérieur non universitaire). Les futurs enseignants (FE) dont il est question dans cet article relèvent de l'une ou l'autre de ces catégories ; ils sont dans leur deuxième année de formation et engagés dans leur deuxième stage actif. Une partie des formateurs de ces enseignants, les psychopédagogues, sont formés à l'université (*licence/master* en sciences de l'éducation) en deux ou trois ans selon leur parcours antérieur. Les futurs formateurs (FF) dont il est question dans ce texte relèvent de cette catégorie. La majorité des étudiants qui s'engagent dans cette formation de formateurs ont été formés comme enseignants dans les Hautes écoles. Parfois, c'est après avoir exercé ce premier métier quelques années qu'ils s'inscrivent à cette formation de formateurs.

Puisque la visée première et délibérée de la formation initiale est la construction du sujet, ici un enseignant, son apprentissage et son développement, elle peut légitimement consacrer du temps et de l'énergie à aménager des dispositifs qui lui permettent de vivre des expériences professionnelles et de se les approprier dans une démarche réflexive non dénaturée par la présence d'une évaluation certificative. Une formation qui aménage de tels dispositifs pourrait devenir un observatoire privilégié de la professionnalité enseignante en construction et ouvrir dès lors des perspectives de recherche intéressantes.

En Communauté française de Belgique, les formateurs d'enseignants n'ont, le plus souvent, ni le temps ni le positionnement institutionnel qui autoriseraient le recueil de telles données de recherche : ils ont de nombreux étudiants à superviser en stage et sont aussi responsables de l'évaluation certificative. C'est donc lorsqu'ils se préparent à ce métier de formateurs qu'ils devraient bénéficier de cette opportunité d'ancrer les démarches de supervision auxquelles ils s'essayaient dans une perspective de recherche sur l'activité professionnelle des futurs enseignants.

C'est le choix porté par le service « Professionnalisation en éducation : recherche et formation » dans l'organisation des modules de formation initiale de formateurs d'enseignants, notamment le premier, intitulé *compagnonnage réflexif*, qui est tout particulièrement construit dans cette perspective. Les futurs formateurs (FF) engagés dans ce module ont un statut d'étudiants apprenant leur futur métier de psychopédagogues en Haute école. Ils forment des duos avec de futurs enseignants (FE) qu'ils accompagnent sur le terrain pendant le deuxième de leurs stages actifs (voir note 2 ci-avant). Pour alléger le texte, nous utiliserons désormais les abréviations FF et FE pour les désigner. Une convention de collaboration est signée entre l'université et la Haute école pour ce stage conjoint et une lettre commune envoyée aux écoles de stage des FE.

2. Fondements théoriques et méthodologiques du dispositif « compagnonnage réflexif »

L'accompagnement auquel sont formés les FF est inspiré de la démarche de supervision réflexive de Schön (1988) ainsi que des travaux de Vermersch (1994, 2004) et enrichi des apports de la didactique professionnelle dans ses développements récents (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2005, 2008).

Le dispositif de *compagnonnage réflexif* se déroule dans une certaine temporalité (voir schéma à la fin du point 2) : une première rencontre entre FF et FE au terme du premier stage actif de ceux-ci pour identifier la thématique que le FE veut travailler, une observation conjointe (FF et FE) de la nouvelle classe de stage de celui-ci et de l'enseignement du maître de stage, la démarche régulatrice personnalisée pendant le déroulement du stage et, au terme de celui-ci, l'animation par les FF de séances d'analyse de pratiques réunissant un groupe de FE et fondées sur des extraits vidéo glanés pendant le stage et choisis avec chacun des FE.

La composante décrite comme une démarche régulatrice personnalisée associée, dans un processus cyclique, l'observation des interactions éducatives du FE avec ses élèves, le *debriefing* sur cette action et la prise de décision pour l'activité suivante, elle-même observée et analysée. Les trois phases de l'activité enseignante dans sa dimension diachronique sont donc englobées et très étroitement intégrées dans ce processus : la phase préactive relative à la préparation des leçons,

la phase interactive en présence des élèves et la phase postactive de retour sur l'action qui vient de se dérouler. C'est l'analyse de cette démarche régulatrice personnalisée (la partie centrale du schéma) qui alimentera la réflexion proposée dans ce texte.

La relation entre les membres du duo n'est pas hiérarchisée, les FF, qui n'interviennent en rien dans l'évaluation certificative des FE, veillent à ne pas interférer ni avec les consignes de la Haute école ni dans les interactions entre le maître de stage (titulaire de la classe) et le FE ; leur posture est celle d'un compagnon réflexif, proche de l'ami critique selon Fenstermacher (1986).

La démarche d'un accompagnement réflexif à laquelle les FF sont invités à se former est, lors du module, adoptée à leur égard et donc vécue par eux, on en travaille l'isomorphisme et la transposition à leur public. L'enjeu est qu'ils l'intériorisent et l'adoptent dans l'exercice de leur métier futur rendant les FE à leur tour sensibles à l'importance de ce positionnement et capables de l'adopter vis-à-vis de leurs élèves induisant chez ses derniers un rapport au savoir constructif et autodéterminé.

Les principes d'action de l'accompagnement réflexif engagent les FF à adopter un positionnement de facilitateur et non d'expert (voir à ce sujet la documentation sur l'activité-conseil) (Teissier, 1992 ; Massé, 1994) qui devrait permettre aux FE de prendre conscience de leur fonctionnement. Dans ce but, ils mettent à la disposition du FE un élément observable sur sa pratique (enregistrement vidéo et grilles d'observation) discuté et analysé lors d'un moment qui suit l'activité observée et est défini comme un entretien de régulation. L'image externe de son activité (objectivation autorisée par l'accès à l'observable) peut, grâce aux échanges (accès au verbalisable) avec un compagnon non investi d'un quelconque pouvoir, conduire le FE à une réappropriation subjective de son activité (Vermersch, 2004).

Si le FF a comme première consigne d'entrer dans le point de vue interprétatif du FE en lui laissant l'initiative du choix des éléments de la leçon sur lesquels il veut revenir et de favoriser la prise de conscience de son fonctionnement, la deuxième est d'engager la réflexion pour une meilleure adéquation de l'action professionnelle de ce FE en regard des buts prioritaires du métier.

La conceptualisation de l'action spécifiquement visée par les entretiens de régulation est indispensable au développement de savoirs professionnels transférables ; elle est enrichie par la mobilisation de savoirs scientifiques de référence glanés dans la littérature de recherche relative aux objets travaillés dans le duo. Pendant les régulations, le FF n'enseigne pas des savoirs déclaratifs ; ceux-ci sont convoqués en soutien délibératif à l'action professionnelle. Comme le rappelle Savoyant (2008), « les savoirs de la tâche n'orientent pas directement l'activité pratique (pour cela, il faut qu'ils se transforment en savoirs d'activité), ils restent essentiels pour analyser et comprendre ces pratiques » (p. 98). Ils interviennent donc de manière privilégiée dans les entretiens de régulation en articulation étroite avec l'activité qui vient de se dérouler et dans laquelle l'élément observable permet de se replonger.

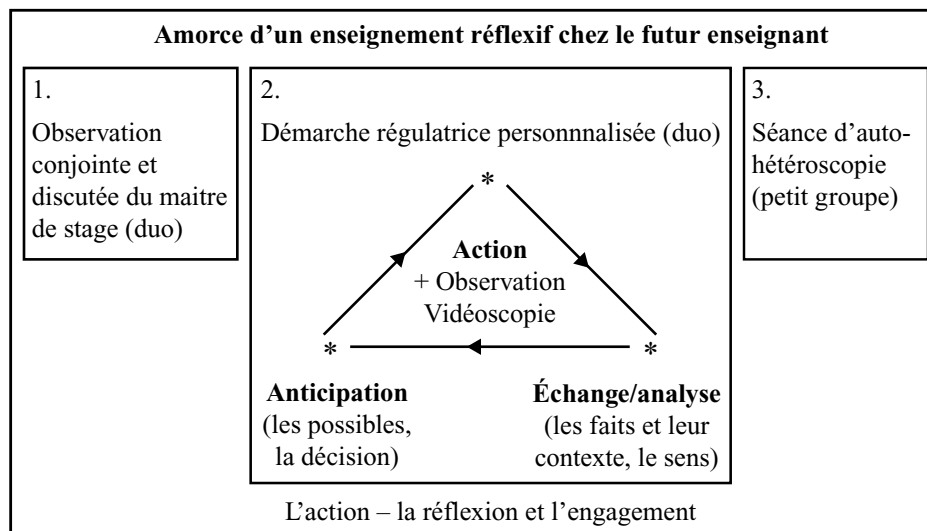


Figure 1 – Étapes du compagnonnage réflexif

3. En quoi le compagnonnage réflexif offre-t-il un observatoire potentiel de certaines dimensions de l'intervention éducative des stagiaires-enseignants ?

3.1. Quelles dimensions ?

Ancré dans la complexité de la pratique professionnelle du FE en stage, l'accompagnement réflexif peut en fait toucher à quasi toutes les dimensions de l'intervention éducative (Lenoir et Vanhulle, 2006), mais à des degrés divers liés au caractère local et circonscrit dans le temps du stage des deux partenaires (FE et FF).

- L'accompagnement réflexif inscrit d'emblée ses démarches dans une finalité de construction identitaire positive. Elle maximise en effet, par la relation non hiérarchique tissée entre les membres du duo et le travail conjoint à une amélioration des actions professionnelles, l'opportunité pour le FE de se reconnaître comme sujet capable dans l'action où il s'engage (dimension socioaffective). Cette posture du facilitateur plutôt que de l'expert ne signifie pas une prépondérance de la relation (fût-elle professionnelle) sur la cognition mais la volonté d'une appropriation par les FE des objets de l'intervention (les savoirs et les valeurs) et d'une transformation identitaire en leur permettant de se construire et de se reconnaître comme sujet dans l'exercice du métier.

Les savoirs de la tâche (Savoyant, 2008), s'ils deviennent des ressources mobilisables par un FE, le transforment en un « sujet capable ». Les valeurs, si elles sont intériorisées par ce FE, influencent ses attitudes et comportements et expriment son identité aux yeux d'autrui. L'appropriation de ce vécu par le sujet dans une démarche réflexive lui permet de construire son histoire et s'intègre dans ce qui constitue, à ses yeux, son identité singulière (Dubar, 2000 ; Pastré, 2005 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001 ; Gohier et Anadón, 2003). C'est en privilégiant ces finalités où se mêlent étroitement les dimensions socioaffectives et cognitives de la préparation au métier que celle-ci constituera une amorce du développement professionnel.

- L’accompagnement prend comme porte d’entrée dans le processus de réflexion conjoint une dimension choisie par le FE (entrée personaliste, Fuller, 1969). Elle est soit de type organisationnel (p. ex. : la gestion du temps, de l’espace, de la discipline), soit de type médiateur (p. ex. : le constructivisme interactif, la pédagogie de projet), soit de type didactique (p. ex. : la psychomotricité, le langage, l’activité mathématique de dénombrement). Au fil de ses réflexions, le duo en arrive toujours à travailler en profondeur les dimensions psychopédagogiques de l’intervention éducative.
- L’activité enseignante est travaillée, au travers du cycle de l’intervention, relativement aux trois phases de son axe diachronique, les phases préactive, interactive et postactive (dimension opérationnelle).
- Les dimensions morales et éthiques du métier ne sont pas absentes des pistes de réflexion ouvertes par le FE lui-même ou le FF, notamment sur les moyens d’établir avec chacun des élèves des relations éducatives lui permettant d’apprendre et de se développer (efficacité, mais aussi équité de l’action professionnelle).
- Le fonctionnement même du compagnonnage réflexif visant l’élaboration par le FE, avec la médiation de FF, d’un savoir professionnel au départ d’une expérience réfléchie (savoirs de l’activité³) et enrichie par les liens tissés avec les savoirs scientifiques (savoirs de la tâche³) fait vivre la dimension épistémologique sur le mode de la construction ou en tout cas de la réappropriation constructive des savoirs. Ce qui est visé, c’est de rendre le sujet « capable » et dans cette démarche, la maîtrise de savoirs ne précède pas nécessairement l’efficacité de l’action (Pastré et Rabardel, 2005).
- Les dimensions curriculaires et contextuelles doivent être connues des FF dans la mesure où elles balisent l’attendu, les tâches assignées aux FE. C’est cette connaissance qui aide les FF à cerner les éléments du contexte que le FE prend effectivement en compte dans son activité et qui font dès lors partie des organisateurs de son action (Durand, 1996). Cependant, ces dimensions ne sont délibérément abordées dans l’accompagnement qu’en cas de nécessité, parce qu’un problème naît qui les implique directement, sinon elles alimentent comme d’autres facteurs externes l’interprétation que le FE fait de sa tâche sans être travaillées comme telles, la consigne donnée aux FF étant avant tout de ne pas faire des propositions qui seraient contradictoires avec les contraintes imposées par l’institut de formation ou l’école de stage.
- La dimension historique du métier d’enseignant n’a, à notre connaissance, jamais été abordée lors des accompagnements.

Au départ d’une porte d’entrée qui sera organisationnelle, médiatrice ou didactique, la démarche régulatrice personnalisée permet donc essentiellement d’éclairer le fonctionnement psychopédagogique, épistémologique et socioaffectif de l’intervention éducative des débutants dans ses trois facettes opérationnelles (préactive, interactive et postactive). C’est à propos de ces dimensions que le dispositif peut prétendre jouer un rôle d’observatoire.

3 Selon la distinction établie par Savoyant (2008).

3.2. Selon quelles modalités (objectifs, modalités et fondements théoriques) ?

La formation des FF à l'accompagnement réflexif est orientée dans une perspective de recherche sur la manière dont les stagiaires se construisent comme professionnels. Les objectifs visés dans cette perspective, les centrations méthodologiques et leurs fondements théoriques vont maintenant être développés.

Notre objectif est bien de l'ordre de la compréhension et non de l'explication de l'activité professionnelle des débutants qui invoquerait des relations de cause à effet entre des éléments observés ou glanés par l'entretien. Notre propos n'est pas non plus d'élaborer des modèles typiques de leurs comportements et de leurs motifs par rapport à ceux des formateurs chevronnés par exemple, non observés dans les mêmes conditions. Si la démarche régulatrice personnalisée se déroule dans une certaine temporalité au cours de laquelle les observations et interactions sont nombreuses, beaucoup plus nombreuses que dans les conditions habituelles d'exercice du métier de formateur, elles ne portent que sur une portion d'une action plus globale. L'objectif est donc de chercher, avec les FF, à comprendre en profondeur l'action professionnelle des stagiaires, notamment dans la dimension subjective de son déroulement, ce qui, dans des champs largement marqués par l'incertitude et l'imprévisibilité comme sont les métiers de l'interaction humaine, suppose, dit Schütz cité par Friedrich (2001), une « communauté de temps et d'espace ».

Pour chacun des partenaires, le corps de l'autre, ses gestes, son allure et l'expression de son visage, sont immédiatement observables, pas seulement comme des choses ou des événements du monde extérieur mais dans leur signification physionomique, c'est-à-dire comme les symptômes des pensées de l'autre (Schütz, 1987, p. 23). (p. 108)

La proximité créée par le compagnonnage réflexif autorise ce type d'information utile à une compréhension en profondeur des intentions et des motifs du FE, des difficultés qu'il éprouve ou a éprouvées, des représentations qu'il se fait de la situation, de la tâche qui lui est demandée, de lui-même par rapport à celles-ci et surtout des hésitations et tensions qui jalonnent ce processus d'élaboration de savoirs professionnels et de construction de son identité professionnelle comme enseignant.

L'initiative laissée au futur enseignant lui permet d'accrocher aux éléments de la situation vécue qui sont significatifs (c'est-à-dire porteurs de signification) à ses yeux en fonction de ses connaissances, de son histoire, de l'impact émotionnel qu'ils peuvent avoir eu, des possibles qu'ils ont offerts à l'action dans laquelle il voulait s'engager. C'est l'acteur qui définit ce qui, dans son environnement, le perturbe, est pertinent pour lui (Theureau, 2004). Ces évocations spontanées sont sources d'informations précieuses pour le FF sur le système interprétatif du FE. Les éléments évoqués peuvent être très différents de ceux que lui, observateur, relève comme critiques. Ceux-ci peuvent ne pas avoir été perçus par le FE. Il est tout à fait normal que celui qui gère la complexité d'une situation de classe n'ait qu'une appréhension partielle de ce qui s'y passe, qu'il ne se souvienne pas d'un geste qu'il a posé, d'une parole adressée, etc. Peut-être ne les a-t-il pas évoqués parce qu'il ne le souhaite pas pour diverses raisons qui lui appartiennent. Il se peut aussi qu'il se soit protégé contre le stockage ou le rappel d'épisodes chargés d'émotions négatives.

L'invitation non intrusive à revenir, au départ des traces observables de l'activité, sur le déroulement précis de l'action et sur des éléments contextuels, à remarquer des éléments non perçus dans le feu de l'action, à entendre des interprétations des faits différentes des siennes peut aider à diminuer le malaise émotionnel ressenti et peut offrir des voies à sa gestion (voir les approches scientifiques récentes relatives à la mémoire autobiographique et les conséquences méthodologiques qu'on peut en dégager; par exemple, les travaux de Conway et Pleydell-Pearce (2000) et pour une synthèse de ce sujet, Beckers, 2007, p. 155-159).

Même quand il revoit son image, l'acteur n'accède qu'à une part de son activité, celle qui se traduit par des gestes et des comportements, laissant dans l'ombre les pensées et interprétations du cours de l'action. C'est pour cette raison que le retour sur l'élément observable, laissé dans un premier temps à une appréhension personnelle et une verbalisation spontanée, est dans un deuxième temps accompagné. Les préoccupations et les intentions du FE, les anticipations qu'il fait (forgées en partie par son expérience passée), les ressources qu'il a construites jusque-là créent des effets d'attentes souvent inconscients. Selon Vermersch (2004), le passage de la conscience préréfléchie de l'expérience (l'implicite du vécu) à la conscience (explicite et réfléchie) est indispensable si on veut modifier intentionnellement son action. Ce processus suppose une médiation: médiation de l'élément observable, médiation du langage (mise en mots, éventuellement écrits), médiation de l'échange avec autrui, autant de voies pour aider l'acteur à s'approprier son expérience, à prendre conscience de ce qui organise son action pour y introduire d'éventuels changements.

Pendant les entretiens de régulation, les allers et retours entre d'une part les traces de l'action, d'autre part le sens et la valeur que le FE leur donne, devraient lui permettre de passer de l'implicite du vécu à sa conscience réfléchie et au futur formateur d'accéder non seulement à l'action mais à l'activité au sens de Léontiev, c'est-à-dire enrichie des motifs de l'acteur (Savoyant, 1979).

Au-delà de la proximité temporelle entre l'action vécue et la réflexion sur celle-ci associant étroitement l'observable et le verbalisable, le caractère cyclique de la démarche régulatrice personnalisée permet de toucher du doigt toute la complexité des relations entre les intentions d'action et la pratique.

Toutes les actions de l'enseignant, particulièrement dans la phase interactive, ne sont pas orientées par des finalités rationnelles, elles peuvent aussi être, comme le suggèrent Lenoir et Vanhulle (2006) en s'inspirant de Weber (1964), déterminées par des valeurs (elles valent par elles-mêmes, indépendamment du résultat), traditionnelles (fondées sur la coutume et non réfléchies) ou affectuelles fondées sur les émotions.

La planification, mise en œuvre dans le moment de décision conjointe au terme de l'entretien de régulation, privilégie la rationalité orientée par les finalités de l'action et débouche sur une représentation de l'action projetée, partielle certes, mais qui devrait permettre de la guider.

Les décisions prises au terme d'une régulation (temps T1) ne se concrétisent pas nécessairement dans l'action ultérieure observée (temps T2). Les raisons de cet écart sont multiples et peuvent être approchées lors de l'entretien de régulation suivant (temps T3).

Cette décision était-elle totalement assumée par le futur enseignant? Peut-être n'avait-il pas vraiment l'intention de concrétiser des hypothèses d'action évoquées dans une démarche intersubjective

(l'interaction du futur formateur et du futur enseignant) suivant l'analyse d'un observable qu'il n'a peut-être pas totalement digéré. Il se peut aussi qu'il ne soit pas vraiment au clair lui-même avec ses intentions.

Même si elles étaient assumées au temps T1, elles peuvent avoir évolué avant le temps T2 de l'action ou pendant le cours même de cette action, soit de manière délibérée quand une difficulté rencontrée amène à un réajustement conscient de l'action planifiée (processus de réflexion dans l'action, Schön, 1988, 1996) soit inconsciemment, le choix posé s'imposant comme une certitude empirique. On se reportera ici à Friedrich (2001), relayant les développements du sociologue Schütz relatifs au concept de temps interne de l'action. La caractéristique du temps de l'action est d'être irréversible par opposition aux deux autres temps de l'activité. Le temps de l'anticipation (caractérisé comme celui du futur passé) permet la projection d'une action sur la base de la connaissance acquise par l'expérience antérieure, il autorise de multiples allers et retours. Le temps T3 de la réflexion rétrospective permet de rattraper une action qui a échappé, de se la réapproprier. Dans le déroulement irréversible de l'action elle-même se jouent quantité de processus qui relativisent la compréhension que l'acteur lui-même peut en avoir sur la base de ses intentions conscientes : «L'émergence de l'action dépend de la capacité de l'agent de conformer l'action à son devenir [...] [Alors que] dans une théorie intentionnelle de l'action, les échecs de l'action sont souvent rapportés aux situations et interventions extérieures et non prévisibles pour l'agent» (Friedrich, 2001, p. 106), ici, ils pourraient révéler un échec du sujet à transformer ses intentions en action car elles ne font pas partie de son devenir.

Friedrich (2001) propose donc, suite à sa lecture de Schütz (1987),

d'intégrer dans le concept de l'action intentionnelle le cours de son déroulement ou autrement dit sa constitution dans le temps, avec des éléments réalisés et non réalisés. Cet élargissement lui permet aussi de réviser le concept de signification subjective de l'action, à en distinguer au moins deux éléments : d'un côté les intentions, motifs, sentiments de l'acteur avec lesquels la signification subjective est effectivement souvent identifiée, et d'un autre côté, le temps interne de l'action, le lien entre le devenir de l'agent et l'action. (p. 109)

On peut faire l'hypothèse qu'un travail d'appropriation et de réappropriation subjective de l'action propre non dicté par une recherche de conformisation aux injonctions d'un formateur, dans les moments d'entretien qui précèdent et suivent directement cette action, favorise le sentiment de congruence pendant l'action et la concrétisation dans cette action du sujet qui s'y construit et s'y reconnaît.

L'analyse des entretiens de régulation vise donc avant tout la compréhension d'un processus de professionnalité en construction, non pas dans son évolution spontanée mais orienté par un dispositif d'apprentissage qui cherche à maximiser le développement professionnel par la réflexion dans et sur l'action.

4. Exemple concret d'entretien de régulation

Pour garantir à l'entretien de régulation un caractère professionnel, et favoriser l'atteinte des objectifs visés, une structuration est proposée pour son déroulement : démarrer en donnant l'initiative au futur enseignant (pour une réaction à chaud après l'activité observée et pour l'entrée dans

l'élément observable mis à sa disposition) et ramasser en synthèse les décisions qu'il a prises à la suite des analyses et recherches de pistes d'action susceptibles d'améliorer l'intervention. Entre ces deux moments s'articulent les démarches de supervision réflexive (SR) synthétisées comme suit :

- SR 1 – Entrer dans le système interprétatif du futur enseignant (identifier les variables fonctionnelles à ses yeux, les indicateurs qui orientent son action, la signification subjective qu'il lui donne, les éléments de son devenir enseignant qu'il y puise).
- SR 2 – Permettre au FE de prendre conscience de son modèle opératif⁴ en situation professionnelle, c'est-à-dire de la manière dont il se représente la tâche et organise son activité (Pastré, 2005, p. 235) par l'accès à l'observable et au verbalisable.
- SR 3 – Ouvrir à d'autres interprétations :
 - Pointer un observable qui mérite réflexion.
 - Inviter à l'analyse.
 - Enrichir par des apports théoriques («savoirs de la tâche»).
- SR 4 – Engager dans un processus de changement de l'action professionnelle en regard des buts prioritaires du métier grâce à une meilleure appréhension de la structure conceptuelle des situations (c'est-à-dire tout ce qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace ; Pastré, 2005) :
 - Réfléchir ensemble à des pistes d'action possibles.
 - Favoriser la prise de décision (intentions d'action et moyens de les concrétiser).
 - Échanger sur le devenir des décisions antérieures et les effets de leur concrétisation éventuelle.
 - Favoriser la sensibilité situationnelle («se laisser surprendre» par la situation, selon l'expression de Schön, 1988).

Au cours d'un même entretien, les allers et retours entre ces démarches sont fréquents : ancré dans la réalité mouvante des interactions, l'entretien est forcément dynamique et non entièrement prévisible. Pour donner au lecteur une idée du type d'informations que l'entretien de régulation permet d'obtenir sur l'intervention éducative d'un stagiaire, nous avons joint une retranscription quasi complète d'une régulation (la troisième d'un cycle entre un FE : C et le FF : M complétée d'extraits de la quatrième régulation). D'autres extraits plus courts illustreront plus spécifiquement des aspects complémentaires. Les données présentées ici en exemples sont issues de l'accompagnement 2007-2008 associant des FF et des FE tous issus de la section préscolaire.

Dans cette retranscription, des extraits du discours du futur formateur (FF) ou du futur enseignant (FE) seront indicés d'un numéro-code en italique, dans l'ordre chronologique de leur apparition. Ces extraits auxquels renverront les commentaires du paragraphe suivant permettront d'illustrer les démarches de la supervision réflexive et le raisonnement professionnel du stagiaire.

4 Le modèle opératif de Pastré (2005) correspond au schème tel que décrit par Vergnaud (1996) incluant les invariants opératoires (concepts et théorèmes en actes) qui définissent plus particulièrement la manière invariante dont le sujet organise son activité.

- Entretien de régulation n° 3 (22/04/2008) – C (FE) et M (FF).
- Thématique de travail conjoint : « Comment gérer les débordements ? »
- L'extrait se situe après la phase laissée à l'initiative du futur enseignant. M (FF) invite C (FE) à revenir sur un moment de l'activité observée.

FE	FF
<p>7-8</p> <p>C'est parce que les élèves connaissaient l'histoire.</p> <p>Comme ils la connaissaient, ils ne se sont pas intéressés.</p> <p>En leur posant des questions sur la suite de l'histoire, essayer de deviner... [1]</p> <p>Sans doute que non.</p> <p>Avant, quand je lisais une histoire, je n'osais pas faire des petites voix et des trucs comme ça. Maintenant, j'ose beaucoup plus, je prends plus d'assurance au fur et à mesure.</p> <p>Non, on peut faire ça pour améliorer leur manière d'être.</p> <p>S'ils sont captivés, ils seront calmes.</p> <p>J'ai dû rappeler souvent aux élèves de lever leur doigt.</p> <p>J'ai dû rappeler bon nombre de fois aux élèves de lever le doigt.</p> <p>...</p> <p>Je l'ai utilisé au stage précédent et ça prenait trop de temps de se passer le micro, et à force, les élèves ne le respectaient plus.</p>	<p>Combien de fois as-tu rappelé la règle (lever son doigt) au coin rassemblement pendant la lecture du livre?</p> <p>Qu'en penses-tu?</p> <p>C'est la seule raison?</p> <p>Comment ils auraient pu être intéressés?</p> <p>Y aurait-il eu autant d'interruptions dans ce cas? [2]</p> <p>Donc un moyen d'éviter les débordements lors des rassemblements est de capter l'attention du groupe.</p> <p>Surtout en maternelle, c'est important de pouvoir «jouer», d'imager, de mettre en scène. Est-ce que cela doit se limiter à la lecture d'un livre? [3]</p> <p>Peux-tu préciser ta pensée?</p> <p>Peut-on revenir un instant sur la manière dont s'est déroulée la discussion après la lecture du livre. Qu'en as-tu pensé?</p> <p>Les élèves avaient effectivement beaucoup de choses à dire mais c'est parti dans tous les sens et au final, on ne s'écoutait pas l'un l'autre. [4]</p> <p>N'y a-t-il pas un moyen pour gérer les prises de parole des élèves? [5]</p> <p>Je lui propose d'utiliser un bâton de parole.</p> <p>À quel(s) moment(s) l'utilisais-tu?</p>

<p>Tout le temps.</p> <p>Ah oui, c'est vrai.</p> <p>Non.</p>	<p>Le bâton de parole aurait peut-être davantage d'efficacité s'il n'était utilisé qu'au moment des discussions sur un livre (ou autre) où le temps de parole et l'écoute de l'autre sont primordiaux pour favoriser la compréhension du texte. [6]</p> <p>Souhaites-tu revenir sur un autre élément concernant le coin rassemblement ?</p>
--	---

M (FF) propose alors de passer aux ateliers et demande à C (FE) de spécifier les buts de chaque atelier, ce que fait C (FE). Ensuite s'amorce la discussion.

FE	FF
<p>Les élèves sont restés assis à leur atelier, il n'y a pas eu trop de déplacements : les élèves restent un temps suffisant dans l'atelier avant de bouger. Pour le bruit, ça va, il y a parfois de l'excitation due à l'enthousiasme du jeu, mais c'est calme. [7]</p> <p>Le matériel est bien préparé, les élèves aux ateliers du projet sont obligés de terminer leur tâche car ils se sont inscrits, je sais où je vais, du coup ça va mieux. [8]</p> <p>J'ose sanctionner maintenant alors qu'avant, je n'osais pas car ce n'est pas ma classe. C'est à partir du moment où ma MS⁵ m'a dit qu'il ne fallait pas hésiter que j'ose. [9]</p> <p>Oui.</p> <p>L'enfant avait ouvert la porte de l'extérieur et s'était mis sur le seuil.</p> <p>Je lui ai demandé s'il pouvait faire ça. Il a répondu non et qu'il devait demander. Je l'ai alors fait s'asseoir sur une chaise.</p> <p>C'est pour qu'il réfléchisse et parce que je lui avais déjà fait deux remarques.</p> <p>20 minutes. Quand je suis venue observer, la MS avait laissé un enfant tout un après-midi, alors 20 minutes, c'est rien du tout. [11]</p>	<p>Que penses-tu de la gestion des élèves dans les ateliers ?</p> <p>Quelles interventions as-tu mises en place pour favoriser un climat calme ?</p> <p>En quelque sorte, tu as attendu le feu vert de ta MS...</p> <p>J'ai remarqué un moment où tu avais placé un E sur une chaise, isolé du groupe. Quelles raisons t'ont amenée à faire ça ? [10]</p> <p>Peux-tu me décrire comment ça s'est déroulé ?</p> <p>Quel était ton but ?</p> <p>Combien de temps l'as-tu isolé ?</p>

5 MS = maître de stage, désigne l'enseignant qui accueille un stagiaire dans sa classe.

Je vais lui parler pour voir s'il a bien compris et puis il réintègre le groupe.	Qu'as-tu fait après les 20 minutes ?
--	--------------------------------------

- Entretien de régulation n° 4 (23/04/2008) – C (FE) et M (FF).
- Thématique du travail conjoint: « Comment gérer les débordements ? »
- Démarrage de la régulation.

FE	FF
<p>Tout s'est bien déroulé, les élèves ont été actifs, ils ont été pris dans l'activité, ils n'ont pas voyagé partout; ils ont changé d'activité quand c'est nécessaire parce qu'ils ont fini. [12]</p> <p>Lors de la discussion sur la lecture du livre, les élèves levaient leur doigt quand il le fallait, tous ceux qui désiraient parler ont pu parler, tout le monde s'est écouté. C'était chouette. [13]</p>	<p>Qu'as-tu pensé de ton activité</p> <p>Qu'as-tu pensé de la première partie de l'activité (au coin rassemblement)?</p>

M (FF) met à disposition de C (FE) la grille d'observation, elle lui propose de repérer les interventions qui, de son point de vue, ont bien fonctionné et ce qui fait que ça s'est bien passé. Devant le silence de C, elle lui suggère de revenir pas à pas sur l'activité telle qu'elle s'est déroulée.

FE	FF
<p>Je leur demande directement de s'asseoir sur les bancs plutôt qu'au milieu, au moins au départ. S'il y a des manipulations, ils peuvent venir au milieu.</p> <p>Je leur rappelle souvent de lever leur doigt. Peut-être que je devrais en début de stage faire un panneau pour montrer les actions que l'on peut faire et les actions que l'on ne peut pas faire. [15]</p> <p>Oui, avec les règles de vie de la classe.</p> <p>Les limites directement!</p>	<p>Dès le départ, tu demandes aux élèves de s'asseoir sur le banc. On peut considérer que tu fixes un cadre, un repère. Ensuite? [14]</p> <p>Une charte?</p> <p>C'est important de prendre le temps de faire connaissance avec les élèves et de fixer... [16]</p> <p>Il ne s'agit pas de réciter dès l'arrivée en classe tous les actes interdits. Un moyen d'y remédier est de construire avec les élèves la charte, les règles de vie et leurs conséquences positives ou négatives...</p> <p>D'autres interventions te viennent-elles à l'esprit comme moyen de prévenir ou gérer les débordements?</p>

<p>Des petits jeux, des retours au calme pour recapter l'attention de tous dès que je vois que ça part dans tous les sens.</p> <p>Oui. Et lorsqu'il y en a un ou deux, je répète la règle et sinon je le prends près de moi assis, sauf si c'est vraiment quelque chose de « trop gros », alors là je l'isole carrément et il ne bouge plus.</p> <p>Pas au départ mais après oui. Je lui demande s'il sait pourquoi je l'ai isolé. D'abord, je le laisse réfléchir sur ce qu'il vient de faire et je lui explique quand je le réintègre dans le groupe.</p> <p>Non, individuellement.</p>	<p>On est alors plutôt dans la partie : quand il y a débordements collectifs, comment agir. Et lorsque ça concerne un enfant ou deux ? [17]</p> <p>Lorsque tu isolés dans la classe, tu expliques pourquoi tu isolés ? [18]</p> <p>Tu le fais devant les autres enfants ?</p>
---	---

5. Éclairage sur la construction professionnelle des futurs enseignants

Le modèle proposé aux futurs formateurs est de faire de leur accompagnement une occasion, pour les futurs enseignants, de développement professionnel ou de genèse, au sens où Pastré (2005) l'entend, c'est-à-dire un moment où le sujet ne se contente pas de fonctionner avec ses ressources actuelles mais crée des ressources nouvelles qu'il s'approprie en en faisant des instruments de son action (genèses opératives : instrumentales et conceptuelles) et en y puisant une source d'élaboration de son identité professionnelle (genèse identitaire). C'est ce cadre que nous utiliserons pour synthétiser les éléments glanés au travers des entretiens de régulation sur ces épisodes de développement.

5.1 Genèses instrumentales

Selon Rabardel (1995), dont Pastré s'inspire, il y a genèse instrumentale quand un artefact, c'est-à-dire un produit de l'action humaine extérieur à la conceptualisation du sujet (outils matériels ou symboliques, dispositif de formation, règles, etc.) devient pour lui un instrument, prolongement de son corps, faisant partie intégrante de ses schèmes.

En section préscolaire, nombreux sont les outils auditifs et visuels destinés à capter et à maintenir l'attention des petits (p. ex. : une chanson invitant au calme), à scander le rythme d'une activité (p. ex. : une musique accompagnant le temps du rangement), à rappeler les règles (p. ex. : un objet levé en signe d'avertissement), à organiser la répartition des enfants dans les ateliers (p. ex. : un collier par enfant dont les perles rappellent les ateliers déjà fréquentés). À l'occasion des régulations, il est rare que de tout nouveaux outils soient proposés par le FF. Par contre des démarches méthodologiques, procédures ou moyens didactiques, travaillés lors de la formation à la Haute école ou suggérés par un maître de stage, sont parfois évoqués par les FE comme des « trucs qui pourraient marcher ». L'échange offre l'occasion d'une critique, d'une réflexion sur les conditions d'usage, d'une reconfiguration au contexte, autant de démarches qui permettent au FE de se les approprier comme instruments. Par exemple, le bâton de parole est régulièrement proposé

aux stagiaires du préscolaire comme un outil pour réguler les prises de parole des enfants. Pour C (FE) [5], il est resté un artéfact; elle ne l'évoque pas spontanément alors qu'elle l'a déjà utilisé. Elle n'en voit que les effets négatifs dans la gestion de sa classe: «Ça prend trop de temps de se passer le micro» et «à force, les élèves ne le respectaient plus». C exprime là ce que Vergnaud (1996) désignerait comme un théorème en acte (ce que le professionnel tient pour vrai): l'outil perd sa signification par une sorte «d'effet d'usure». Le travail avec le FF sur le champ d'application pertinent de cet outil [6] peut l'aider à se l'approprier comme instrument. De même, les rituels qui structurent la journée sont parfois exploités comme le fait le maître de stage. La réflexion sur leurs fondements psychopédagogiques permet de fixer les marges d'innovation «autorisées»: fournir des occasions d'apprentissages nouveaux tout en conservant leur pouvoir structurant et sécurisant pour les enfants.

Pour éviter l'application sans discernement d'artéfacts (outils, démarches «conseillées» par la formation), la réflexion sur les conditions d'usage et l'observation des effets en lien avec le changement des caractéristiques contextuelles est vraiment importante: elle n'est possible que si cette réflexion suit de près l'action et peut se fonder sur des traces.

5.2 Genèses conceptuelles et identitaires

Pastré (2005, p. 238) appelle genèse conceptuelle le processus par lequel un sujet change le niveau d'élaboration des invariants qui guident son action pour l'adapter à de nouvelles circonstances ou parce qu'il devient plus expert. Les genèses identitaires (*Ibid.*, p. 234) transforment un passé simplement vécu en une histoire personnelle et assumée dans une démarche réflexive. Elles modifient donc la représentation que le sujet se fait de lui-même au fil de ses expériences.

Les attentes délibérées du dispositif «compagnonnage réflexif», relativement au développement professionnel des jeunes enseignants, relèvent principalement des genèses conceptuelles et identitaires; elles sont très étroitement associées.

Ainsi, les objectifs poursuivis sont à l'effet que le futur enseignant :

- prenne conscience de son modèle opératif en situation professionnelle, mais aussi plus largement de son système interprétatif, c'est-à-dire les besoins et valeurs qui le poussent à agir, donnent sens à ses actes et font lien avec son devenir de professionnel;
- apprenne à s'auto-informer de manière de plus en plus efficace dans le feu de l'action, c'est-à-dire à augmenter sa sensibilité aux situations et aux effets de son action;
- prenne une distance par rapport à son action à la lumière de théories scientifiques ou normatives de référence;
- s'engage dans un processus de changement de ses pratiques qui lui paraît accessible et dans lequel il se reconnaît et qui est davantage en accord avec les buts prioritaires du métier: faire apprendre et permettre le développement de chaque enfant.

La compréhension de la manière dont le stagiaire organise son action professionnelle et se l'approprie pour se définir progressivement comme enseignant est au cœur du dispositif de formation décrit et analysé ici. Les écrits en recherche fournissent des balises à cette construction dont les grandes lignes, sous des vocables parfois différents, présentent de grandes convergences.

Les études fort anciennes de Fuller (1969)⁵, quant à la prégnance des préoccupations de survie chez les enseignants débutants, n'ont jamais été vraiment remises en question par les recherches ultérieures. Dans la hiérarchie des organisateurs de l'activité enseignante décrite par Durand (1996), elles correspondent aux niveaux 1 (l'installation et le maintien de l'ordre, d'un cadre spatio-temporel adéquat) et 2 (l'engagement dans la tâche scolaire proposée). Ces deux niveaux renvoient à la maîtrise d'un registre pragmatique de fonctionnement (comment prendre et tenir la classe ; Saujat, 2002). L'apparition de préoccupations didactiques correspondant au niveau 3 de Durand (susciter chez les élèves un véritable travail intellectuel) signe l'entrée dans un registre épistémique. La préoccupation quant aux effets produits par son action professionnelle, correspondant dans la hiérarchie de Durand (1996) aux niveaux 4 (permettre un apprentissage) et 5 (favoriser le développement de l'élève), renvoie en fait aux buts prioritaires du métier d'enseignant.

La centration des enseignants sur eux-mêmes, identifiée par Fuller (1969) comme révélatrice d'un premier niveau de développement, mérite cependant d'être travaillée plutôt qu'abandonnée, pour évoluer vers un développement de sa capacité à devenir pleinement et se reconnaître comme enseignant. Ce processus de construction identitaire, défini par Bajoit (2006) comme un processus d'individuation par lequel «l'être humain se construit et se reconstruit sans cesse comme un individu singulier» (p. 99), requiert chez le stagiaire des efforts considérables également pour négocier les écarts entre le travail prescrit par l'institution scolaire, d'une part, et par l'institution de formation, d'autre part (identité assignée), ce qu'il arrive effectivement à réaliser (identité engagée) et ce qu'il souhaiterait faire sans encore y parvenir (identité désirée).

Sans surprise, les observations menées à l'occasion du compagnonnage réflexif confirment les données de la recherche : au départ, la majorité des préoccupations exprimées conduisant au choix d'une thématique de travail sont en relation avec la fixation du cadre et l'engagement du groupe dans la tâche qui lui est proposée. Néanmoins, elles soulignent aussi qu'une évolution est possible dans la hiérarchie des organisateurs de l'activité des futurs enseignants par un travail conjoint au plus près de l'action qui se déroule. Celui-ci entremêle deux niveaux d'intervention : attirer l'attention du FE sur les caractéristiques de l'action professionnelle et de ses effets qui méritent analyse et rechercher avec lui des moyens, qu'il juge accessibles, de rapprocher cette action des buts prioritaires du métier sans pour autant faire l'impasse sur les premiers niveaux de préoccupation qui restent présents. Ce qui est en jeu ici, c'est effectivement le statut des préoccupations liées au cadre et à l'engagement dans la tâche, dans leurs interrelations d'abord (la recherche de moyens efficaces pour engager les élèves dans la tâche apparaissant comme un moyen de s'assurer de bonnes conditions de travail tout autant que l'inverse), ensuite comme des moyens de permettre l'engagement cognitif et l'apprentissage plutôt que comme un but en soi. On peut voir les traces d'une telle évolution dans la retranscription fournie en exemple.

- Les pratiques didactiques évoquées par C (FE) [1] lors de la troisième régulation sont de nature à solliciter chez les élèves un comportement cognitif intéressant (niveau 3 de la hiérarchie des organisateurs de l'activité selon Durand, 1996) : formuler à un moment de l'histoire racontée des hypothèses sur une suite possible.
- La question de M (FF) [2] ramène l'enjeu à la gestion de l'ordre (niveau 1). C'était en effet la thématique que C (FE) avait décidé de travailler. Par analogie avec la formule de Bucheton

5 Voir aussi Fuller et Bown (1975). Ces niveaux ont été repris quasiment dans les mêmes termes par Wheeler (1992).

(2005, dans Clauzard et Veyrunes, 2007, p. 111), ici, il n'y a pas glissement vers le conceptuel mais « retrait du conceptuel ». La discussion qui s'en suit porte sur les stratégies d'engagement des élèves dans la tâche (niveau 2) comme moyen de gérer l'ordre.

- Plus tard, dans l'interaction (voir [4], [5] et [6]), la discussion relative à un outil, le bâton de parole, permet à M (FF) de suggérer une valeur autre aux comportements souhaités : pas seulement le calme mais « le temps de parole et l'écoute de l'autre » au service d'un enjeu cognitif : la compréhension.
- En début de régulation 4, le lendemain, C (FE) reprend à son compte, comme indicateurs de réussite de son action professionnelle, les comportements évoqués : droit à la parole et écoute [13]. Ceux-ci apparaissent comme des objectifs valant pour eux-mêmes (facteurs de développement pour l'enfant ?). Leur valeur didactique n'est pas évoquée.
- Plutôt que d'être caractéristiques d'un seul niveau d'organisation, les interventions du FE en mobilisent plusieurs : les buts attribués à une action s'entremêlent, les caractéristiques de la situation qui ont orienté et guidé la réaction s'enchevêtrent.

Les propos spontanés de C (FE) au démarrage de la quatrième régulation [12] permettent aussi d'apprécier l'évolution de sa sensibilité situationnelle si on les reporte à ses évocations à chaud lors des trois régulations précédentes à propos de la gestion des ateliers.

- Régulation 1 (16/04/2008) : « Ça tournait bien dans les ateliers. »
- Régulation 2 (17/04/2008) : « La majorité des élèves est canalisée, il n'y a pas trop de bruit. »
- Régulation 3 (22/04/2008) : « Les élèves sont restés un temps suffisant dans les ateliers avant de bouger. »

Les informations se précisent au fil des régulations : d'une impression générale à l'observation de comportements d'élèves et, à l'occasion de celle-ci, la prise en compte d'indicateurs plus pertinents : du « temps suffisant » à l'avancement des élèves dans la tâche demandée lors de la quatrième régulation : « changer d'activité quand c'est nécessaire parce qu'ils ont fini ».

Les échanges expriment aussi de nombreuses tensions chez les futurs enseignants entre les trois sphères constitutives de leur identité décrites par Bajoit (2006). Le statut de stagiaire maximise les tensions entre identité assignée et les deux autres sphères : l'identité engagée et l'identité désirée. En témoignent les extraits qui suivent en provenance d'autres FE que C.

- Ainsi Ci (FE) circule effectivement dans tous les ateliers pour assurer un suivi de ce qui s'y passe (demande de la Haute école : identité assignée), son entretien de régulation fait apparaître son insatisfaction relativement à ce qu'elle arrive à faire (identité engagée) et ce qu'elle voudrait faire (identité désirée) : « Je cours tout le temps d'un à l'autre, je suis débordée et en fait, je ne suis rien du tout. Au moins, si je restais avec un groupe, je pourrais mieux me rendre compte de ce que font les enfants. »
- J (FE) : « Oui, j'essaie qu'ils devinent ce qu'on va faire aux différents ateliers » (manière dont elle interprète l'exploitation du « constructivisme interactif » préconisé par la Haute école : identité assignée), « mais du coup, les consignes ne sont pas claires et certains enfants ne comprennent pas ce qu'il faut faire » (identité engagée).

Les tensions entre l'identité désirée et l'identité assignée se renforcent encore quand il y a perception de contradictions entre l'attendu des deux lieux de formation (la Haute école et la maitre de stage).

Ainsi, K (FE) ne sait pas comment ne pas s'opposer franchement à sa maitre de stage dont elle désapprouve l'attitude vis-à-vis des enfants : « Il vient lui montrer sa feuille ; s'il n'a pas fait ce qu'elle voulait, elle la déchire et l'envoie recommencer ! En plus, comment je vais pouvoir favoriser la « libre expression de l'enfant » (attente de la Haute école) dans ces conditions-là ! »

L'entretien de régulation invite ces futurs enseignants à imaginer des modalités d'action professionnelle qui leur permettent de se rendre progressivement maitres des situations vécues comme difficiles. Du point de vue de leur construction identitaire, des boucles de régulation qui s'enclenchent dans le sens positif attendu sont de toute première importance. Par exemple, pour Ci, anticiper davantage la localisation plus rationnelle des différents ateliers et ce qu'elle va prendre comme indicateur dans chacun ; pour J, identifier les activités qui se prêtent au constructivisme interactif préconisé et pour celles-là, anticiper un moment de structuration, après la phase de découverte, permettant de garantir à chaque enfant la compréhension de l'essentiel.

Dans certains cas, l'entretien conduit à réfléchir à une stratégie qui permet au futur enseignant de sauvegarder ses valeurs propres sans s'opposer trop radicalement à la maitre de stage. En l'occurrence, pour K, féliciter l'enfant pour son dessin qu'il va conserver et montrer chez lui et lui proposer de l'aider à réaliser ce qui était prévu par l'exercice.

Les épisodes d'acculturation au milieu professionnel qui ne témoignent pas de telles tensions méritent aussi d'être travaillés dans une perspective d'appropriation personnelle. La retranscription en fournit un exemple.

Invitée à évoquer les éléments de son action professionnelle qui lui ont permis d'atteindre son objectif (un climat calme), C (FE) rappelle d'abord les décisions qui relèvent de sa planification [8], ensuite des comportements émergeant en cours d'action qu'elle s'autorise : « oser sanctionner » parce qu'elle a reçu le feu vert de sa maitre de stage [9]. Ce FE incorpore aisément le modèle observé chez sa maitre de stage qui lui sert de référence [11] à partir du moment où les attendus de cette dernière ont été clarifiés à ses yeux. L'enjeu de l'appropriation passe par un travail plus réfléchi du jugement professionnel, suscité par les interventions du FF : M (FF) revient sur un épisode dans le déroulement de la leçon qui mérite attention [10] en invitant C (FE) à expliciter ses raisons mais aussi à se remettre dans l'action pour en décrire précisément le déroulement.

Le jugement professionnel de C (FE) s'affinera lors de la régulation⁴ grâce à de nouvelles occasions de travailler la même famille de tâches : la gestion de l'ordre. Le FF l'invite à repérer dans l'élément observable les interventions qui, de son point de vue, fonctionnent bien et de les analyser. Cette amorce bloque le FE qui se tait. Le FF lui propose alors de se remettre dans le déroulement de l'action (Vermersch, 1994, 2004). Les interactions associées à cette réappropriation de l'expérience sont de nature à favoriser le transfert des acquis de la situation vécue à d'autres situations relevant de la même famille de tâches. Ainsi elles permettent de :

- généraliser par une mise en mots précise certaines composantes de l'intervention [14] ;
- structurer des règles d'action spécifiques selon les types de situation [17] ;

- nuancer la portée des suggestions [15-16];
- accentuer les éléments structurants essentiels de l’activité [16-18].

Devant la difficulté des stagiaires de décoller de l’action localement exécutée pour une généralisation croissante de celle-ci, il n’est pas inutile de revenir à plusieurs reprises sur les occasions diversifiées d’actions relevant de la même famille de tâches et de réfléchir à la fois sur les caractéristiques structurelles essentielles de cette action et sur les spécificités appelées par la variation des contextes.

La construction de savoirs d’expérience généralisables bénéficie de moments de structuration des observations qu’on a pu engranger au fil du déroulement de l’action, formes provisoires de théorisations qui s’affinent progressivement.

Les opportunités offertes par un dispositif de formation ne deviennent occasion de développement que par une démarche d’appropriation chez les futurs professionnels. L’observation de la manière dont ils répondent ou non à ces invitations est susceptible d’éclairer ce qui confère à leurs yeux un caractère éducatif à leur intervention, comment ils ont le sentiment de se rendre ou non progressivement maîtres de cette intervention, comment ils s’y reconnaissent ou pas, etc.

L’analyse de l’activité des stagiaires dans des conditions qui, non seulement associent très étroitement dans le temps observation des pratiques et échanges sur ces pratiques, mais aussi engagent dans une dynamique qui cherche à faire des liens entre intention d’action, déroulement de celle-ci et devenir du sujet permet des hypothèses sur la manière dont de futurs professionnels s’engagent dans cette appropriation et sur les conditions qui la favorisent.

Cependant, la situation professionnelle peut très vite changer en complexité (quand le premier soleil agite les esprits, quand un superviseur de la Haute école vient voir le stagiaire, etc.). Dans certains cas, les conditions minimales de contrôlabilité (Weiner, 1984) et de sentiment de compétence (Bandura, 1997) ne sont pas réunies pour s’engager dans une action professionnelle qui serait éducative pour autrui. Ainsi, les exemples d’échec dans l’enclenchement de la dynamique recherchée par le compagnonnage réflexif (voir l’exemple développé dans Beckers, à paraître) révèlent des entretiens de régulation qui « ne prennent pas », où de vraies significations ne sont pas échangées, où les traces d’appropriation (augmentation de la sensibilité situationnelle, élargissement des préoccupations, généralisation de l’action locale, etc.) sont inexistantes. L’hypothèse émise dans ces cas particulièrement difficiles est celle d’un échec de l’acteur à articuler l’action professionnelle à son devenir et à s’y reconnaître comme sujet.

6. Conclusions

Alors que les caractéristiques du métier d’enseignant (gestion d’un environnement dynamique fortement marqué par l’imprévisibilité des événements et l’incertitude quant aux résultats de l’action) justifieraient que les futurs enseignants soient préparés à déployer des activités de type discrétionnaire plutôt que taylorien (selon la distinction établie par Valot, 2006, dans Pastré, 2008), laissant à l’initiative des acteurs le choix des moyens et procédures pour atteindre le but fixé, les réactions des futurs enseignants au cours des entretiens de régulations donnent à voir un intérêt particulier pour des démarches et des manières de faire à appliquer.

Une utilisation trop précisément normative des savoirs de la tâche en formation pourrait conduire les formés à une perte de sensibilité situationnelle. À l'inverse une absence de réflexion à la lumière de ces savoirs de la tâche au moment de la planification risquerait que le but prioritaire du métier (l'apprentissage et le développement de l'enfant) soit dangereusement escamoté.

Pour maximiser le caractère éducatif de l'intervention du futur enseignant, il paraît donc essentiel d'aménager, dans le dispositif de formation, des moments de réflexion où on l'invite à la fois à revenir sur la concrétisation des intentions planifiées et à prendre connaissance, grâce à l'observable, d'évènements importants survenus dans le cours de l'action.

L'analyse des données présentées ici, issues des démarches cycliques de régulation personnalisée qui associent un futur formateur et un futur enseignant, souligne combien le stage peut être un moment intense de développement, et pas seulement d'acculturation et d'acquisition de savoir-faire et de routines par imprégnation et imitation.

Certaines conditions apparaissent comme particulièrement positives à cet égard.

- L'action professionnelle est étroitement associée à des moments de réflexion sur cette action et ses traces.
- L'échange porte à la fois sur la concrétisation des intentions éducatives planifiées au terme de la rencontre précédente et sur les réajustements conscients ou inconscients de l'action en cours dans laquelle l'observable permet de se replonger.
- L'occasion de revenir sur une même famille de tâches, qu'on a personnellement choisi de travailler, assure une généralisation progressive de l'action vécue comme efficace et un sentiment croissant de maîtrise.
- Le travail de réappropriation de l'expérience, et notamment des intentions abandonnées dans le déroulement de l'action ou modifiées, permet au sujet de clarifier sa sensibilité propre aux situations professionnelles et de se construire comme futur professionnel.

Ce fonctionnement chronophage, difficile à concilier avec la logique de production des lieux de travail, mérite d'être privilégié dans les lieux de formation dont la finalité spécifique est précisément la construction du sujet.

L'hypothèse forte est que ces modalités d'apprentissage et de développement influencent à la fois la qualité des acquis et la manière dont le sujet aménagera les conditions de son expérience professionnelle future. C'est l'essence même du mot *genèse*, exprimant à la fois un changement dans la manière dont l'acteur transforme son environnement et dont il se transforme lui-même. Cette double transformation n'est-elle pas une condition essentielle pour que l'intervention du professionnel conserve, en toutes circonstances, son caractère éducatif?

Références bibliographiques

- Bajoit, G. (2006). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : Freeman.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (à paraître). Maîtrise de la situation d'enseignement-apprentissage et savoirs professionnels des futurs enseignants. In Ph. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Clauzard, P. et Veyrunes, P. (2007). « Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et formation*, 56, 109-120.
- Conway, M.A. et Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.
- Dubar, C.I. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching. Three aspects. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (3^e éd.) (p. 37-49). New York, NY : Macmillan.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 93-112). Bruxelles : De Boeck.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers' : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. et Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (dir.), *Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (p. 24-52). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 3-32.
- Gohier, C. et Anadón, M. (2003). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In C. Gohier et Ch. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 17-28). Paris : L'Harmattan.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire. Dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Massé, P. (1994). *Gérer les services conseils : une démarche*. Québec : Télé-université.
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (p. 231-260). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. Travail et apprentissages. *Revue de didactique professionnelle*, 1, 9-21.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. et Rabardel, P. (2005). Présentation. In P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (p. 1-10). Toulouse : Octarès.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. et Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.

- Samurçay, R. (2005). Une approche didactique pour concevoir des situations simulées pour la formation professionnelle. In P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Saujat, F. (2002). *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier*. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie*, 22, 17-28.
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. Travail et apprentissages. *Revue de didactique professionnelle*, 1, 92-100.
- Schön, D.A. (1988). Coaching reflective teaching. In P.P. Grimmet et G.L. Erickson (dir.), *Reflection in teacher education* (p. 19-29). Vancouver : Pacific Educational Press, University of British Columbia.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.
- Teissier, R. (1992). Consultation : Expertise et facilitation. In R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Méthodes d'intervention, consultation et formation* (Tome 7, p. 21-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Theureau, J. (2004) *Le cours d'action – Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, septembre, 71-80.
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. New York, NY : The Free Press.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R.E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on motivation in education : Student motivation* (Vol. 1, p. 15-38). Toronto : Academic Press.
- Wheeler, A.E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. Tome 2 – D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 57-69). Montréal : Les Éditions Logiques.