

## LES STRATEGIES DE PROFESSIONNALISATION DEVELOPPEES 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

---

**Mots-clés:** dispositif de formation, formateur, voies de professionnalisation

**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 dans le but d'identifier les stratégies de professionnalisation qu'ils tentent de développer dans la formation. Ainsi, nous avons repéré différentes actions, des activités pédagogiques et didactiques, que nous avons ensuite classées selon les voies de professionnalisation (Wittorski, 2008) pour comprendre la façon dont les formateurs concrétisent et opérationnalisent la professionnalisation dans les dispositifs mis en place dans la formation des futurs enseignants. Des appropriations variées et différentes articulations de ces voies se dégagent des pratiques d'enseignement évoquées par les formateurs. Cela nous amène à nous interroger sur les implications de leurs choix ainsi qu'aux significations qu'ils accordent à la professionnalisation des nouveaux enseignants.

---

### 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 Communauté française de Belgique où la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur est réalisée à l'université et a été décrétée comme devant être professionnalisante.

Dans cette communication, 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 les ceux-ci pour développer les compétences professionnelles des étudiants? Quelles sont les voies de professionnalisation privilégiées dans cette formation initiale des enseignants?

### 2. Le contexte de la formation en Communauté française

En Communauté française, le curriculum prescrit est décrit dans un décret (MB 22/02/2001)<sup>1</sup>.

---

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

Les compétences<sup>2</sup> à développer chez les nouveaux enseignants sont au nombre de treize et se rapportent aux différentes facettes du métier d'enseignant. Définissant l'enseignant comme un professionnel, ce modèle d'organisation a été inspiré de celui de Paquay (1994). Les figures du métier les plus valorisées par ce curriculum prescrit sont l'enseignant comme « personne en relation », comme « acteur social » et celle du praticien réflexif.

Cinq axes de formation reprennent *les contenus nécessaires pour construire ces compétences*. La manière d'investir ces axes est précisée à l'aide d'un nombre d'heures à respecter. Les trois premiers axes – socio-culturel, pédagogique, socio-affectif et relationnel – se concentrent sur l'appropriation des connaissances spécifiques. Ils constituent un bloc obligatoire de 120 heures. L'axe 4 est consacré au savoir-faire, ce bloc est aussi obligatoire (90 heures). Les 30% restant (90 heures) n'ont pas d'affectation particulière, ils constituent une marge de liberté accordée aux institutions de formation pour donner davantage de poids aux axes qu'elles jugent pertinents de développer.

La formation sur laquelle nous centrons nos observations comporte 30 crédits, soit 300 heures, étalées sur une année. Cela représente le volume d'heures d'un semestre académique.

### 3. Le cadre théorique

Pour Barbier et Galatanu (2004), on appelle processus de professionnalisation « les processus de transformation continue de compétences dans des contextes de transformation continue d'activités ». Dans une note de synthèse, 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. Ces pratiques s'articulent autour de l'acte de travail et l'acte de formation. Il s'agit *d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail* (Wittorski, 2008), ce qui est notre intention. Cette conception de la professionnalisation nous permet d'identifier des dispositifs qui placent l'individu dans des situations variées et qui lui permettent d'exercer une activité propice à son développement. Ces dispositifs peuvent prendre différentes formes, s'inscrire dans différentes voies de professionnalisation.

#### 3.1 Les voies de professionnalisation

Wittorski (2008) propose une grille d'analyse de différentes voies de professionnalisation. Elles correspondent à des configurations distinctes d'apprentissage, qui développent des compétences de natures différentes, et dont les objets de la professionnalisation peuvent être différents et ciblés. Il s'agira tantôt des activités, des organisations ou des individus. Cette grille d'analyse nous invite à penser la professionnalisation à travers des espaces distincts : du micro (l'individu dans une situation) au macro (l'organisation, le dispositif et ses enjeux).

##### *Voie de professionnalisation 1 : 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 avec toutefois un caractère nouveau. Cet élément exige

---

<sup>2</sup> 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 mise 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.

du sujet le développement par adaptation progressive de compétences nouvelles dans l'action. L'individu se forme par l'action elle-même et ne sollicite aucun accompagnement réflexif. Les compétences se transforment par tâtonnement, essai-erreur. De plus, 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'apparentent à des "routines" réalisées sans nécessiter de réflexion.

*Voie de professionnalisation 2 : logique de la réflexion et de 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, telles que des interventions éducatives : cours/exercices, formation/stage. 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-retours entre théorie et pratique. Il développe des *compétences maîtrisées ou intellectualisées* qui facilitent le transfert à des situations différentes (Wittorski, 2001).

*Voies de professionnalisation 3 et 4 : logique de la réflexion sur l'action et pour l'action*

Wittorski (2009) combine ces deux voies en un processus appelé l'*analyse des pratiques*. Celle-ci 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, la 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.

*Voie de professionnalisation 5 : logique de 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*.

*Voie de professionnalisation 6 : logique de 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.

#### **4. Le contexte de la recherche**

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

B. Noël et C. Depover (2005) décrivent les facteurs qui influencent directement « le passage » du curriculum prescrit au curriculum réel : *les caractéristiques des apprenants, les contraintes et les ressources*. Dans le cadre de cette recherche, le quatrième facteur, les stratégies d'enseignement-

apprentissage, est l'objet de notre étude que nous considérons appartenir au curriculum réel. En effet, nous avons défini le concept de « stratégies » de manière opérationnelle comme étant une action pédagogique ou didactique décrite et menée par le formateur afin de développer les compétences professionnelles de l'étudiant. Dans nos travaux, nous essayons d'appréhender le curriculum déclaré par les professeurs d'université.

Le contexte dans lequel interviennent ces formateurs conditionne sans doute en partie les choix qu'ils réalisent. Les étudiants, futurs enseignants, inscrits dans différents programmes certifiant se côtoient au sein d'un même groupe : des étudiants inscrits dans un master à finalité didactique, dans une discipline scientifique, programme instauré par le Décret Bologne, d'autres, possédant déjà un master dans une autre finalité, suivent une formation d'une année complémentaire pour enseigner dans l'enseignement secondaire, des professionnels qui enseignent déjà et qui viennent suivre la formation pour obtenir la certification nécessaire à une stabilisation d'emploi. La formation s'inscrit donc dans des projets personnels, assez différents selon les étudiants. Cependant tous se côtoient dans les mêmes activités didactiques du curriculum analysé. Les professeurs intervenants dans cette formation doivent donc gérer des groupes très hétérogènes, que l'on se place du point de vue des attentes, de l'expérience antérieure d'enseignement, d'accès à la profession ou de parcours d'apprentissage et de formation antérieur.

## **5. La méthodologie**

Nous avons sollicité tous les professeurs intervenant dans le cadre de la formation 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. 10 d'entre eux ont été interrogés via des entretiens semi-directifs.

Nous avons recueilli différents types d'information :

- Les caractéristiques du curriculum ;
- Celles des apprenants qui y sont inscrits ;
- Les stratégies et voies de professionnalisation développées dans les dispositifs de formation ;
- La place et l'importance accordée à la réflexion sur l'action parmi celle-ci, 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.

Ces 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 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-actions identifiées, quelque soit le formateur interrogé. Ces stratégies-actions ont été rassemblées selon leur similarité afin de réduire les données. 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 quelle 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-action 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 événement de découverte scientifique : le « Printemps des Sciences », adressé à tout public, aux enfants comme aux parents. Nous situons cet événement 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'événement, 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.

## 6. Les premiers « résultats »

### 6.1. Les données relatives au discours des formateurs

Lors des entretiens, les formateurs universitaires ont explicité les activités qu'ils proposent à leurs étudiants, ainsi que les supports qu'ils emploient. La description de leurs cours permet de dégager les voies de professionnalisation privilégiées par ceux-ci ainsi que la façon dont ils les perçoivent et les exploitent.

Le tableau ci-dessous résume leurs propos. Il combine la représentation de chaque voie de professionnalisation des formateurs interrogés et les activités de formation qu'ils déclarent développer dans cette voie.

VOIES	DONNEES		Les stratégies évoquées par les professeurs	Les objectifs d'apprentissage
L'action 1) La formation sur le tas			Pas évoquée	
La réflexion et l'action 2) La formation alternée	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 3) L'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 4) L'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	Accompagnement en stage	Partenariat avec le maître		Capacité à remettre en

<b>culturelle par rapport à l'action 5) Le tutorat, l'accompagnement</b>		de stage (moniteur pédagogique)	question et à modifier ses façons de penser et d'agir
<b>L'intégration – assimilation 6) La formation magistrale</b>	Vérification des prérequis	Transmission de connaissances	Acquisition de connaissances et de démarches nécessaires à la maîtrise du métier

**Tableau 1** : La description de chaque voie à partir des discours de formateurs

## 6.2. Les représentations des voies de professionnalisation

Les professeurs universitaires proposent à leurs étudiants, futurs enseignants, des conditions d'apprentissage qui relèvent de la plupart des voies de professionnalisation identifiées par Wittorski. Nous décrivons successivement les différentes voies de professionnalisation à partir de leurs propos et terminerons par le détail des voies 3 et 4, se référant à l'analyse de pratiques, car 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.

*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-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 personnes-ressources ou participation à des formations extérieures. C'est la plus classique mais, sans doute, celle qui s'avère complémentaire par rapport à d'autres voies de professionnalisation.

*La voie de la réflexion sur l'action* : au sein de cette voie, les formateurs proposent deux sortes d'activités à leurs étudiants : l'analyse de situations d'enseignement et l'évaluation de la pratique. Concernant la première activité, selon le formateur, les matériaux employés sont différents. Certains formateurs vont privilégier les séquences vidéo, d'autres vont exploiter les situations vécues en stage et, enfin, les derniers vont proposer de réfléchir sur des situations mises en situation durant le cours. Ces activités d'analyse ont pour objectif de développer la capacité d'analyse et d'améliorer son action, par exemple, en proposant de nouvelles pistes d'action. Par rapport à la seconde activité évoquée, l'évaluation des pratiques de l'étudiant est proposée en collectif lors d'échanges avec les pairs, mais aussi en solitaire sur base d'une grille d'auto-évaluation. L'objectif d'apprentissage poursuivi est la capacité de remise en question de ses pratiques.

*La voie de la réflexion pour l'action* : les formateurs évoquent deux activités ayant pour même objectif de développer les capacités de décodage et de compréhension d'une situation

d'enseignement : de la sensibilisation et de l'observation. La première consiste à sensibiliser les étudiants par rapport à différentes thématiques telles que la diversité du public, les difficultés des élèves, la formation continuée. Pour cette dernière, les étudiants sont encouragés à participer à une journée de formation organisée pour les enseignants chevronnés, de sorte qu'ils prennent connaissance de l'existence et de l'organisation de la formation continuée. L'observation 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 dans un second temps. Un troisième type de stratégie est détaillée par les formateurs : la préparation des étudiants à des tâches pratiques comme la planification d'une séance de cours ou d'une année académique lors de laquelle ils devront assurer la gestion temporelle de la classe.

Dans ces deux dernières voies appelées « 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. La discussion entre pairs est au cœur de ces voies et permet de partager les ressentis, les expériences et d'échanger en groupe sur des pistes d'action.

Par ailleurs, nous avons constaté que certaines stratégies pouvaient se situer dans deux processus d'apprentissage renvoyant à des voies de professionnalisation différentes. Deux cas de figure sont mis en évidence : deux processus d'apprentissage sont présents simultanément dans une même activité, c'est le cas de la voie de l'analyse des pratiques ; une voie de professionnalisation est enrichie par une autre voie au sein d'une activité : la voie de l'assimilation enrichie de la voie de la réflexion sur l'action, la voie de l'assimilation enrichie de la voie de l'accompagnement et la voie de l'alternance enrichie de la voie de l'assimilation.

*La voie de l'analyse des pratiques* : comme mis en évidence par Wittorski, 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. Dans la combinaison des voies, les objectifs d'apprentissages sont cumulés : à la fois la capacité à anticiper et la capacité 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 seul de formalisation et des moments d'échanges avec les pairs par rapport aux actions futures. Il permet de prendre de la distance par rapport à sa pratique passée et d'améliorer son action future.

*La voie de l'alternance enrichie de la voie de l'assimilation* : la combinaison de ces deux processus se définit comme la transmission de démarches, de méthodologies d'action dans le but de les transférer dans l'action. 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. [...]* ». Il utilise un outil qui pourra directement être utilisé dans la pratique par l'étudiant.

*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 de faire construire des savoirs par l'étudiant. En d'autres termes, elle représente une réflexion sur la situation dans un but de la théoriser. Un professeur parle de mettre, dans la formation d'adultes, les étudiants dans une démarche de construction de savoirs.



*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, des questions d'actualité, partage avec des spécialistes). Leur combinaison correspond à la transmission de savoirs dans le but d'apporter des regards différents et d'améliorer 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.

Ces combinaisons de voie de professionnalisation peuvent-être interrogées et l'articulation entre celles-ci devra être davantage questionnée lors d'entretiens ultérieurs avec les formateurs.

### **6.3. Les premières interprétations**

#### *6.3.1. Les voies uniques*

A travers les entretiens des formateurs, nous avons dégagé leurs stratégies-actions qu'ils valorisent dans leurs cours. Outre la description des voies, cette analyse a permis d'observer comment les formateurs s'appropriaient les voies de professionnalisation telles que définies par Wittorski (2009) et de mettre en lumière plusieurs constats.

Concernant la voie de la réflexion sur l'action (la voie 3), nous avons relevé que :

- 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, sous 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 (la voie 4), nous avons constaté 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) ;
- Il existe différentes tâches pour préparer les futurs enseignants et aider à anticiper son 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 d'apprentissage différents. De plus, la mise en œuvre des voies de professionnalisation peut prendre des formes très variées, que ce soit au niveau des activités, des supports pédagogiques ou des caractéristiques de processus (individuel ou collectif, par exemple). Nous arrivons donc à l'hypothèse que dans une même voie de professionnalisation, les formateurs peuvent poursuivre des activités et des objectifs d'apprentissage différents, c'est-à-dire qu'ils traduisent un curriculum prescrit identique en des actes et des stratégies diverses dont les effets sur les étudiants pourraient être différents.

#### *6.3.2. Les combinaisons de voies*

Les constats par rapport aux combinaisons de voies nous amènent à élargir la définition de voie de professionnalisation (« configurations distinctes d'apprentissage, qui développent des compétences de nature différente ») en les hiérarchisant et en distinguant ainsi des *voies principales* et de *voies secondaires* ou complémentaire, 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 distinctes isolées ou simultanées car les voies peuvent apparaître en même temps dans une activité spécifique, sans que l'une ou l'autre domine. Néanmoins, la voie combinée de l'analyse des pratiques ne présente pas uniquement des activités proposant deux voies présentes de façon identique. Nous émettons l'hypothèse que dans le premier type de combinaison, nous pourrions retrouver la dominance d'une des voies selon le public auquel le professeur s'adresse : plutôt centré sur la réflexion sur l'action pour les plus expérimentés (qui ont déjà enseigné) avec un travail de distanciation et sur la réflexion pour l'action pour les novices avec un travail d'anticipation.

#### **6.4. Un début de questionnement**

Cette première formalisation des données a suscité quelques questions qui alimenteront la suite de nos travaux. Celles-ci concernent les éléments influençant le choix et la forme des voies de professionnalisation, l'articulation des voies ainsi que des thèmes plus larges qui en découlent.

##### *6.4.1. Les voies uniques*

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 par le professeur a-t-elle une influence sur le choix et la forme de la voie de professionnalisation privilégiée ? Le fait que les savoirs didactiques à transmettre sont différents et que l'accès aux stages différent expliquerait-il en partie cette influence ?
- La trajectoire biographique du formateur : Dans quelle mesure le parcours professionnel du professeur a-t-il une influence sur le choix et la forme de la voie de professionnalisation privilégiée ? Y a-t-il des différences dans son rapport aux savoirs, aux objectifs d'apprentissage, à la formation, etc. ?
- La complémentarité entre les cours dispensés : L'articulation de certains cours pris en charge par un même professeur : concrètement, certains professeurs ont un même objectif d'apprentissage pour deux cours distincts et varie donc les stratégies autour d'un même objectif d'apprentissage ;
- Les caractéristiques du public « étudiants » : L'hétérogénéité du groupe « étudiant » serait-elle un facteur d'enrichissement des dispositifs d'analyse des pratiques, une combinaison de voies de professionnalisation ?

##### *6.4.2. Les combinaisons de voies*

Nous nous interrogeons sur la prise de conscience des formateurs quant à l'utilisation de plusieurs voies de professionnalisation : Comment analysent-ils les processus d'apprentissage évoqués ? Quelles complémentarités voient-ils entre les différentes voies de professionnalisation sollicitées ? Quelles sont les motivations qui les poussent à les combiner ? Quels effets en attendent-ils ? Quels objectifs d'apprentissage poursuivent-ils ?

En outre, Quelle peut-être l'influence de la combinaison de voies sur l'acquisition, l'évolution des compétences professionnelles développées chez l'étudiant ? Serait-elle facteur de facilitation des processus d'apprentissage du métier d'enseignant ?

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 décrétoal. Pour les formateurs, la voie classique serait-elle un moyen de proposer une variété de grille d'analyse aux étudiants ? L'apport de ces 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 ?

#### 6.4.3. Des questions plus larges

Cette mise en évidence de ces interrogations nous renvoie à de nouvelles 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 ? Facilite-t-elle l'insertion professionnelle ?

### 7. De nouvelles perspectives...

Les résultats que nous venons de présenter restent partiels par rapport à l'ensemble de la recherche en cours. En effet, des recueils seront encore menés dans les deux années à venir auprès d'étudiants notamment pour mieux comprendre la façon dont les étudiants tirent profit de ce que les formateurs universitaires déclarent développer. Néanmoins, à l'heure actuelle, même s'il ne s'agit que de premiers résultats et que la prudence quant observations et analyses est de mise, ce premier traitement a déjà mis en évidence des éléments intéressants quant aux voies de professionnalisation empruntées par les formateurs. Des études contrastées sont réalisées dans deux autres universités, ce qui nous permettra de réaliser des comparaisons entre sites et de mieux cerner les spécificités de chacun. Notre travail de traitement transversal nous a permis de repérer des formes d'activités qui opérationnalisent les voies de professionnalisation et de constater qu'elles pouvaient se combiner au sein de certaines stratégies.

Une suite intéressante de cette communication pourrait être l'analyse plus précise des questions soulevées à travers une analyse de cas de chaque professeur avec ses caractéristiques de curriculum, son parcours professionnel et les caractéristiques des apprenants (modèle de Noël & Depover, 2005). Nous pensons partir des mêmes matériaux d'entretien et proposer des traitements d'analyse différents.

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 ? Au moyen de quelles stratégies ? Les voies utilisées sont-elles contradictoires/complémentaires aux yeux des formateurs ?

Une autre perspective pour la validation serait d'exploiter la grille de résultats recensant les 6 voies ainsi que les combinaisons comme support réflexif auprès des professeurs interrogés. Cette démarche serait une manière à ce qu'ils prennent conscience des voies de professionnalisation qu'ils privilégient ou qu'ils négligent. Ils pourraient se rendre de compte de la façon dont ils s'approprient les voies. De la sorte, les formateurs seraient amenés à réfléchir sur leurs actes de formation.

### 8. Bibliographie

Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences ?* Paris : 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. & Fablet D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- de Lagausie, C. Ecrire en groupe pour analyser sa pratique. In Blanchard-Laville C. & Fablet D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Depover, C. & Noël B. (2005). *Le curriculum et ses logiques : Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur, Sherbrooke : Editions du CRP.
- Perrenoud, P. Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : Editeur ESF.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation, 3<sup>e</sup> éd.
- Lebrun, J.P. & Volckrick, E. (2005). *Avons-nous encore besoin d'un tiers ?* Paris : Ed. Erès.
- Moll, J. Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle. In Blanchard-Laville C. & Fablet D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?* Recherche et Formation N° 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*, n°17.
- Wittorski, R. A propos de la professionnalisation. In Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C. (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.