GERVAIS, Colette
 CORREA MOLINA, Enrique
 CRIFPE-Université de Montréal

L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire

Au Québec, les stages constituent une part substantielle des programmes de formation à l'enseignement (un stage à chacune des quatre années de formation, totalisant 700 heures de présence à l'école). Selon McIntyre, Byrd et Foxx, (1996), l'apprentissage de l'enseignement lors du stage se ferait par expérimentation, réflexion et auto-évaluation. Les enseignants qui accueillent les stagiaires, considérés comme les premiers formateurs pendant le stage, sont incités à se former à la supervision, ce que plus de 60% ont déjà entrepris (MEQ, 2002). Mais, sont-ils bien outillés pour faire un accompagnement de type réflexif du stagiaire, c'est-à-dire l'aider à analyser et comprendre sa pratique?

Cadre conceptuel et méthodologique

L'analyse de pratique s'inscrit dans une conception professionnalisante de la formation. Selon Weisser (1998) « *Seule la prise de conscience par le praticien de ce qu'il fait effectivement autorise une évolution des habiletés (plutôt que des habitudes) professionnelles.* » Une formation professionnelle doit comprendre une « mise en mots des savoirs » des praticiens (Faingold, 1996). S'appuyant sur un rapport de recherche, Altet (2000) résume ainsi les apports anticipés de l'analyse de pratique en formation initiale : fin d'une « pédagogie du modèle »; prise en compte du stagiaire comme acteur de sa formation; développement de sa capacité à théoriser sa pratique; pari sur l'émergence de compétences collectives, la démarche contribuant à créer une nouvelle identité collective d'enseignant. La formalisation des pratiques constitue un enjeu professionnel, à la fois dans le développement de compétences pendant la formation et dans la reconnaissance du rôle du praticien dans le développement de savoirs sur l'enseignement.

La pratique de l'enseignant puise à diverses sources, assez hétérogènes, dont le praticien n'a pas forcément gardé mémoire (Chartier, 1998). Le Boterf (2002) énumère divers types de ressources mobilisées dans la pratique : des savoirs théoriques, procéduraux et contextuels, des savoir-faire plus ou moins formalisés, d'ordre relationnel ou cognitif. On sait peu comment les formateurs issus de la pratique communiquent leur expérience au stagiaire. Dans l'exercice du rôle de formateur, comment mettent-ils en mots les savoirs et ressources mobilisés dans leur agir en classe, comment aident-ils les stagiaires à s'approprier ces savoirs, à mettre eux-mêmes en mots leurs propres savoirs? La mise en mots des savoirs paraît donc un enjeu à la fois pour celui qui se forme et pour l'enseignant qui l'accompagne dans cette démarche. Dans ce sens, une formation professionnelle à l'enseignement requiert des formateurs eux-mêmes engagés dans cette voie (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

Dans un projet de recherche-formation, nous avons tenté de favoriser l'analyse de pratiques enseignantes en utilisant l'approche de l'argumentation pratique, développée par Fenstermacher (1987). Un argument pratique représente une analyse *a posteriori* des actions. L'action en classe exige des décisions rapides, simultanées, sans beaucoup de temps de réflexion, ce qui n'empêche pas l'enseignant d'avoir des pensées rationnelles à propos de ce qu'il fait. L'approche retenue consiste à l'assister dans la réflexion sur ses motifs d'action, dans la reconstitution d'arguments pratiques, en présence d'un « autre » qui contribue au travail de formalisation. Cette méthodologie permet aux acteurs d'une situation de rendre intelligibles et communicables les savoirs de leur action.

À l'instar de plusieurs chercheurs, nous avons adapté l'approche de Fenstermacher à notre contexte, d'abord en ne retenant que la première phase de la démarche, celle qu'il appelle explicitation (dans un sens toutefois différent de Vermesch, 1994) ou explication : la personne est amenée à formuler un argument pratique reflétant adéquatement, selon elle, les raisons pour lesquelles elle a agi. La démarche originale est en effet très longue, jusqu'à l'élaboration d'un argument complet et satisfaisant, incluant une phase de reconstruction ou d'évaluation de l'argument construit, à la lumière de critères éthiques, empiriques ou théoriques. Cette deuxième phase n'a pas strictement fait partie de notre démarche, bien que la grande majorité des participants aient fait des commentaires de cette nature. Nous avons également modifié l'approche originale en faisant jouer, alternativement, le rôle de l'« autre » à l'enseignant associé et à un collectif, l'équipe de stagiaires et d'enseignants, ces derniers formant alors une communauté apprenante.

La rétroaction vidéo telle qu'utilisée dans notre étude va dans le sens de l'approche de la réflexion partagée car, peu structurée, elle s'appuie sur des segments visionnés pour stimuler d'abord la verbalisation et, ensuite, la réflexion de l'action observée et cela, de manière collective et coopérative (Tochon, 1996). Le matériel vidéoscopique agit comme déclencheur de l'analyse faite en groupe. Chaque enseignant ou stagiaire choisissait les segments qu'il jugeait d'intérêt et les présentait au collectif. Cette façon d'agir a contribué à créer un climat de confiance nécessaire à ce type d'étude et a rassuré les participants en leur laissant le contrôle du matériel.

Nous nous sommes inspirés de deux perspectives d'analyse de pratique signalées par Tochon (2002) : l'analyse pragmatique ou la mise à jour des motifs de l'action et l'analyse constructiviste ou la construction de savoirs.

L'étude a été réalisée avec trois équipes d'enseignants du secondaire et leurs stagiaires (16 participants au total). Le matériel de base des séances d'explicitation est constitué de séquences vidéos du travail en classe choisies par l'enseignant ou le stagiaire. Chaque enseignant a expérimenté l'approche (enregistrement, choix de séquences, analyse en collectif) puis a accompagné son stagiaire dans cette démarche. Toutes les séances ont été enregistrées audio et retranscrites. Nous présentons la partie de l'analyse portant sur la démarche d'accompagnement de deux stagiaires afin de tenter de mettre en évidence comment leurs enseignants associés les aident à réfléchir leur pratique.

Résultats

Illustrons la démarche de deux dyades différentes. Dans le premier cas, Normand, un enseignant d'anglais, langue seconde, et sa stagiaire Maude discutent de moyens didactiques pour l'enseignement du mode impératif; dans le deuxième, une enseignante de biologie, Danièle, et son stagiaire Thomas traitent de la posture du stagiaire devant les classes. Les deux stagiaires sont en fin de formation, pendant leur quatrième stage, une expérience de dix semaines de prise en charge des classes. Les enseignants ont respectivement 25 et 15 ans d'expérience.

Un accompagnement didactique

Normand mène l'entretien, faisant un usage important d'appréciations positives du travail de Maude. Ses appréciations sont toujours justifiées : *« Tu utilises des transparents. Ça permet d'économiser du temps, c'est une variation de stimuli pour les élèves, un outil utile. »* Il utilise le questionnement à des fins variées.

- Faire exprimer une intention : *« Tu cherchais quoi, là? »*, ce qui amène Maude à préciser qu'elle voulait que les élèves découvrent par eux-mêmes l'absence d'un sujet du verbe et diverses utilisations du mode impératif.

- Faire préciser à la stagiaire d'où vient l'idée de ce moyen : d'un cours suivi à l'université.
- Faire exprimer une appréciation : pour Maude, il s'agit un moyen agréable, permettant aux élèves d'avoir des notes faciles à comprendre, une aide pour la mémorisation.
- Faire anticiper d'autres formes d'utilisation du moyen : pour des notions grammaticales, une synthèse en classe, etc.

Il fait également des suggestions, insistant sur l'importance d'une correction rapide d'une erreur d'un élève par exemple, faisant appel à des savoirs la plupart du temps de type didactique.

Un accompagnement centré sur la personne

Danièle dirige également l'entretien avec son stagiaire, presque toujours sur un mode de questionnement. Dans son cas aussi, les questions visent diverses intentions.

- Faire observer : « *Qu'est-ce que tu remarques dans cet extrait?* ». Thomas émet plusieurs hypothèses, ayant de la difficulté à cerner ce que l'enseignante veut lui faire voir.
- Faire émettre une opinion : « *Que dirais-tu, si tu étais un élève, d'un prof qui se présente ainsi?* », ce qui conduit à des prises de conscience chez le stagiaire : « *J'ai l'impression que je n'ai pas mis le pied par terre comme j'aurais dû.* » Ou à des justifications : « *Je ne savais pas s'ils avaient le droit de circuler, je ne connais pas le fonctionnement dans l'école.* »
- Faire exprimer une appréciation : Thomas s'auto-évalue et admet qu'une semaine plus tard, il n'y a pas eu d'ajustement, pas d'amélioration dans sa façon de faire.
- Faire anticiper une réaction : « *Comment tu lui dirais à l'élève que ça t'agace quand il parle?* » Thomas élabore un scénario complexe, comprenant l'expression de ses propres besoins, la liste de comportements souhaités, etc.
- Faire justifier : « *Pour quelles raisons tu ne te donnes pas le droit d'établir tes propres conséquences? Quel désavantage vois-tu à le faire?* » ce qui conduit Thomas à identifier son insécurité s'il est le seul à agir d'une façon, sans le soutien des autres enseignants qui auraient les mêmes règles; également, à préciser qu'il ne sait pas quoi établir comme règle de fonctionnement.

Danièle utilise également d'autres types d'intervention. Elle donne une appréciation confirmant l'aspect problématique identifié par le stagiaire et explicite ce qui pose problème (le stagiaire est contrôlé par la classe). Elle précise ses intentions comme formatrice, par exemple, qu'elle veut l'aider à prendre conscience des liens entre une bonne connaissance de soi, les comportements privilégiés en classe et les effets de ces derniers sur les élèves. Elle explicite également certains savoirs empiriques, l'intégration nécessaire des mécanismes de fonctionnement que définit chaque enseignant dans le système officiel de l'école.

Discussion

Les deux enseignants associés travaillent sur des registres différents, l'un exploitant particulièrement des savoirs et moyens didactiques, l'autre, des dimensions relatives à la personne en situation de gestion de groupe. Peut-on parler d'accompagnement réflexif? La méthodologie utilisée, le recours à l'argumentation pratique à partir d'enregistrements vidéos, a-t-elle mené à un accompagnement de type réflexif?

La prédominance d'interventions de type questionnement chez les deux enseignants semble indiquer une appropriation de l'approche. Les enseignants sollicitent des comportements métacognitifs de la part de leur stagiaire. Les résultats de recherches sur les stages font

habituellement état d'entretiens enseignants-stagiaires assez superficiels, comportant principalement des rétroactions de type prescriptif, débutant généralement par un rappel de faits observés et d'interprétations que le stagiaire est appelé à commenter (Chaliès et Durand, 2000). N'ayant pas eu accès au mode antérieur de conduite d'entretien par les enseignants, nous ne pouvons mesurer les changements apportés autrement que par les propos de ces derniers. Par exemple, Maude résume ainsi le changement : « *aider le stagiaire à prendre conscience de ce qu'il fait et pourquoi il le fait* », mais en même temps, s'obliger à regarder ses intentions, se demander : « *Je me sens bien quand je fais ça, parce que ça répond à quelles valeurs ?* »

L'un des facteurs qu'ils évoquent est la présence de matériel vidéo sur lequel s'appuyer. On peut faire l'hypothèse que les enseignants ressentent moins le besoin de décrire ou *d'affirmer*, étant donné que cela est visible sur l'enregistrement. Ce matériel observable les libère peut-être des faits pour leur permettre de travailler sur ce qui est sous-jacent à la pratique observée, autrement dit sur l'analyse de la pratique.

Ces entretiens favorisent-ils une démarche réflexive de la part du stagiaire? Même si c'est de nature fort différenciée dans les deux cas présentés, on peut observer des comportements de type réflexif chez les deux stagiaires : des prises de conscience, la précision d'intentions, l'évocation de savoirs qui fondent la pratique, des analyses, des projections d'activités futures.

En résumé, les résultats montrent une appropriation personnalisée de la démarche d'accompagnement par chacun des enseignants, se reflétant dans leur volonté de s'ajuster aux besoins de leur stagiaire et dans l'exploitation plus particulière de certaines prémisses d'action. Il nous semble tout à fait légitime que chaque enseignant privilégie certaines dimensions de sa pratique dans l'accompagnement du stagiaire. Le fait qu'au Québec les stagiaires travaillent avec plusieurs enseignants associés tout au cours de leur formation laisse présumer que plusieurs dimensions de la pratique pourront être examinées.

Étude subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Références

- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorique-pratique. In Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir) *L'analyse des pratiques professionnelles*, 15-33. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Chaliès, É. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Chartier, A.M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, 27, 67-82.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. Et Perrenoud, P. (dir) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 137-154). Bruxelles : De Boeck.
- Fenstermacher, G.D. (1987). Prolog to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37, 357-360 et 413-422.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition. Paris : Éditions d'Organisation

McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. *In* Sikula, J., Battered, T.J. et Guyton, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education*, 171-193. New York : Macmillan.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Document déposé à la Table MEQ-Universités, mai 2002.

Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 467-502.

Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Weisser, M. (1998). Le savoir de la pratique : l'Existence précède l'Essence. *Recherche et Formation*, 27, 93-102.