

CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES À L'ENSEIGNEMENT, D'ABORD UNE AFFAIRE D'ADAPTATION?

La compétence se définit en termes de « savoir agir et réagir » et ne se réduit pas à l'application ou à l'exécution de règles, mais va au-delà du prescrit (Le Boterf, 2001). La personne compétente sait choisir, organiser et mobiliser certaines ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.) pour gérer les situations de la pratique professionnelle (Le Boterf, 2002a). Comment se construisent les compétences professionnelles propres à l'activité enseignante ? Les compétences se manifestant en contexte, les expériences de stage constituent des moments tout à fait propices pour en étudier le développement. Comment se traduit la maîtrise des compétences pendant leur construction, quelles composantes sont manifestées ? À quelles ressources font appel les stagiaires ? Dans cette étude, nous nous intéressons au processus de construction des compétences par des futurs enseignants du secondaire, lors d'un premier stage d'enseignement effectué à la deuxième année de leur parcours de formation (un programme universitaire de quatre années, comportant un stage en milieu de pratique chaque année).

Certains savoirs se présentent sous la forme de connaissances formalisées, codifiées, décontextualisées, alors que d'autres prennent la forme de savoirs tacites, ancrés dans l'action, dans les routines. Comment ces savoirs peuvent-ils s'articuler ? Un praticien organise les ressources dont il dispose à partir de schèmes d'analyse et d'action qu'il a développés. Son action repose sur des choix, qu'il effectue à partir de sa compréhension de la situation, d'anticipations, d'expériences antérieures fondatrices (Tardif et Lessard, 1999). En situation, les notions théoriques peuvent constituer des ressources pour l'action, sous forme d'outils de compréhension, d'analyse et d'interprétation des situations (Legendre, 1998) utilisables pour trier l'information, confronter ses propres cadres d'interprétation issus de ses expériences ou de ses croyances, de son propre référentiel (Theureau, 2000).

La recherche a documenté les différences entre enseignants novices et expérimentés quant à la vision plutôt partielle des premiers, leur difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire (Kagan, 1992 ; Le Boterf, 2002b). On peut penser que, chez un stagiaire, les savoirs sont plutôt déconnectés les uns des autres, pas encore organisés en blocs facilement mobilisables (Le Boterf, 2002b), les procédures ou règles d'organisation de ces ressources étant plus ou moins adaptées.

Dans cette étude, nous avons retenu deux compétences liées à l'acte d'enseigner du référentiel de compétences développé par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) pour la formation des enseignants : la *conception de situations d'enseignement – apprentissage* et le *pilotage* de ces situations. Nous recherchons des indices du développement et de la mise en œuvre de ces

¹ professeure, Université de Montréal

² professeur, Université de Sherbrooke

³ professeur, Université de Montréal

deux compétences. L'étude a été réalisée auprès d'étudiants effectuant un stage d'initiation à l'enseignement. Durant ce stage, après une période consacrée à l'observation de l'enseignant associé et des élèves, le stagiaire prend graduellement en charge la moitié de la tâche d'enseignement de son enseignant associé.

Méthodologie

L'étude de situations de classe, dans toute leur complexité, nécessite le recours à des méthodes qualitatives mettant au cœur de la démarche les acteurs et leur interprétation des situations de manière à permettre une compréhension fine des comportements, discours et attitudes (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996). Plusieurs approches ont été utilisées pour analyser la pratique professionnelle; nous avons privilégié celle de l'argumentation pratique (Fenstermacher, 1994) car elle permet aux acteurs de rendre intelligibles et communicables leurs savoirs d'action en rendant explicites les diverses prémisses de leur action (valeurs, connaissances théoriques et empiriques, éléments du contexte). Huit stagiaires ont enregistré sur vidéo une leçon en contexte de stage et ont choisi des extraits qu'ils jugeaient signifiants pour illustrer les compétences *conception* et *pilotage* de situations d'enseignement – apprentissage pour visionnement et analyse. Les formateurs des stagiaires, les enseignants associés et le superviseur universitaire, par équipe-école, ont été associés à l'analyse de pratique des stagiaires. Le choix de travailler avec une équipe de supervision respecte l'écologie naturelle des expériences de stage, la participation à la recherche modifiant peu les modalités habituelles de travail. Après le stage, une entrevue collective par groupe d'acteurs, de type semi-structuré, a permis de compléter et valider l'interprétation et de faire le bilan de la démarche.

Résultats

Nous présentons d'abord l'appréciation faite par les stagiaires et leurs formateurs du niveau d'atteinte des compétences ciblées, puis nous précisons les ressources auxquelles ils font appel dans la mise en oeuvre de ces compétences.

Des compétences qui se développent pendant le stage

De l'avis des stagiaires eux-mêmes et de leurs formateurs, le stage est l'occasion d'un développement des compétences : « *J'ai vraiment le sentiment d'avoir progressé dans mes compétences.* » L'évolution observée dans la *conception des situations d'enseignement – apprentissage* passe d'abord par une prise de conscience de l'importance de la planification et de la complexité de cette compétence : le contact avec les groupes d'élèves fait vite comprendre qu'il y a avantage à anticiper les questions des élèves, à sélectionner les exercices et à les faire à l'avance afin d'éviter d'être déstabilisé devant la classe. Sans parler du *plan B* qu'il faut toujours avoir, au cas où les élèves ne comprendraient pas ou auraient déjà vu la matière! Les formateurs soulignent qu'à la fin de ce stage, les stagiaires n'arrivent toujours pas à anticiper les obstacles à l'apprentissage, les erreurs possibles des élèves, au moment de planifier leurs activités. Situer le contenu enseigné dans le programme de l'élève est l'une des difficultés soulevées : les stagiaires ne connaissent pas encore bien les programmes d'études des élèves. De plus, le stage étant d'une durée limitée (trois semaines), ils ne connaissent pas suffisamment où en sont les élèves et ont de la difficulté à exploiter ce que les élèves savent faire. Pour les superviseurs, la conception de situations d'apprentissage reste un élément central du stage, une manifestation du professionnalisme. Rejoignant ici les commentaires des enseignants associés interrogés par Lepage (2004), les remarques des superviseurs montrent une insistance sur ce travail préalable à une leçon et dont la qualité témoigne d'une compétence professionnelle essentielle. Contrairement aux enseignants associés suivis par Gosselin (2001) dans leur accompagnement de stagiaires de deuxième année, les superviseurs ne considèrent pas les difficultés éprouvées par les stagiaires au niveau de la gestion de classe

et du pilotage comme dramatiques, mais plutôt comme une conséquence d'une mauvaise planification, d'où la place centrale qu'ils y accordent.

Dans le *pilotage des situations*, les stagiaires acquièrent, au contact des élèves, une certaine aisance, une confiance en eux. Tout au cours du stage, ils sont de moins en moins intimidés par les élèves. Ils apprennent à interagir avec eux : le questionnement devient plus présent, plus ciblé, plus efficace. Ils développent également une meilleure gestion du temps : ils apprennent à doser les activités prévues, à en couper une partie si nécessaire. «[...] *quand la majorité de la classe a compris, on arrête, même si un ou deux élèves n'ont pas compris. On reviendra en travail individuel ou en récupération. J'avais tendance à expliquer jusqu'à ce que toute la classe comprenne.* » Les formateurs observent que les stagiaires doivent encore apprendre à ajuster leur cours aux élèves les plus faibles : pour certains, cela ne signifie que réduire le nombre d'exercices à faire et non redonner des explications ou favoriser un travail en coopération.

Le développement des compétences demande au stagiaire de porter un regard critique sur son expérience immédiate, mais aussi sur l'état de son cheminement comme professionnel. Accepter de s'autoévaluer, prendre du recul, être attentif au milieu et à sa façon de s'y adapter en fonction de sa personnalité sont donc des attitudes que les stagiaires disent avoir développées et qui témoignent, même en début de formation, d'une certaine lucidité professionnelle : « *Je n'ai pas été aussi innovateur que j'aurais pu l'être* », dira l'un d'eux. Enfin, la brève durée du stage empêche la création de liens affectifs avec les élèves qu'ils ne voient même pas à tous les jours.

Mobilisation de ressources

Quant aux ressources mobilisées dans l'action, les stagiaires constatent que, bien que certains cours théoriques suivis à l'université demeurent très loin de la réalité de la classe et n'abordent les éléments scolaires que de façon abstraite, les cours traitant des nouvelles approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement se sont souvent révélés utiles : travail en coopération, interdisciplinarité, etc. Les éléments principaux du renouveau pédagogique semblent avoir été bien abordés dans la formation théorique, mais la réalité scolaire du secondaire, les contingences liées au stage et aux programmes scolaires à couvrir créent un obstacle à leur application : « *On est tous formés dans l'esprit de la Réforme mais il n'y avait pas grand place pour qu'on puisse explorer ce qu'on a appris dans nos cours.* » Par contre, l'un des cours, réalisé juste avant le stage, est fréquemment mentionné comme réservoir de ressources mobilisées en situation : le laboratoire de microenseignement leur donne des bases pour planifier de manière systématique et pour intervenir en classe. Bien que la théorie vue à l'université ait été très utile pour actualiser la compétence *conception des situations*, la pratique a nécessité une adaptation au contexte réel avec de vrais élèves. Niveau des élèves, temps nécessaire pour couvrir un contenu, obstacles imprévus : ce sont là des éléments qui nécessitent une connaissance de la clientèle que le stage trop bref ne permet pas d'actualiser. Il en va de même pour le pilotage : *s'ajuster, apprendre à doser* deviennent rapidement un point central du stage. Pour les superviseurs, l'impact de certains cours universitaires est visible, chez les stagiaires, tant au niveau de la conception des situations d'apprentissage que de la réflexion sur la pratique, deux compétences qu'ils privilégient.

Sans prétendre que la formation théorique n'est qu'un mal nécessaire, il est évident pour les stagiaires que le choc de la pratique crée des urgences qui ne trouvent pas toujours des réponses immédiates dans la formation universitaire. Alors, l'enseignant associé devient vite la référence première pour le stagiaire : on s'attend à ce qu'il donne des pistes, des trucs du métier, dans un feedback constructif qui ne porte pas de jugement. Il vient aussi confirmer, par son expérience, la pertinence des interventions du stagiaire comme futur enseignant et lui

donner confiance. Plusieurs pratiques des enseignants associés se sont révélées très utiles : interroger le stagiaire sur les réactions des élèves aux activités planifiées, sur son autocritique; lui demander de vérifier les cahiers de notes des élèves. Certaines interventions efficaces de l'enseignant associé sont préalables à la période de stage : lui faire analyser des travaux d'élèves déjà corrigés afin que le stagiaire puisse identifier les types d'erreurs les plus courantes, les difficultés. Le superviseur, de son côté, demeure le médiateur en situation difficile et le motivateur que la recherche a déjà révélés (Gervais, 1997; Gervais et Desrosiers, 2005).

Discussion

Malgré ses limites (moment peu propice de l'année scolaire, durée trop brève), le stage permet aux étudiants d'initier le développement des compétences à l'enseignement. Des aspects de leur formation universitaire sont réinvestis dans la pratique, mais le contact avec les élèves fait évoluer rapidement leur vision parfois figée de l'enseignement. Ainsi, dans la conception de situations, ils mesurent la nécessité de mieux connaître les élèves : leurs intérêts, les compétences qu'ils ont déjà développées, leurs difficultés ou les erreurs qu'ils sont susceptibles de commettre, tout cela en plus de mieux maîtriser le programme scolaire et l'insertion du contenu à traiter dans ce que les élèves savent déjà. Par ailleurs, devant la classe, les activités planifiées ne se déroulent pas toujours comme prévu. Les stagiaires perdent la maîtrise du temps, ils doivent tenir compte d'élèves de différents niveaux, d'élèves plus faibles pour lesquels il faut trouver des manières de faire différentes.

Les résultats montrent donc la part importante de la contextualisation des connaissances et la nécessité de s'adapter aux élèves dans la construction des compétences. C'est un apprentissage difficile, qui demande de faire évoluer certaines représentations, par exemple, qu'on ne peut se permettre d'enseigner «[...] *jusqu'à ce que tous les élèves aient compris.* » L'un des principes organisateurs de la construction des compétences semble être la nécessité de s'adapter aux élèves, aux contraintes des situations, mais aussi, plus largement, à la réalité de l'école et de l'équipe qui la constitue : les contraintes fixées par le temps, les examens uniformes, les horaires parfois changeants, les compromis nécessaires avec des collègues.

L'agir compétent répond aux besoins de la situation. Cette première expérience d'enseignement en contexte réel constitue donc, pour les stagiaires, l'occasion de prendre conscience des contingences de la réalité du métier et de la nécessité de s'y adapter. Cette *intelligence de la situation* (Le Boterf, 2001) qui se développe pendant le stage constitue une étape importante dans la construction d'un savoir-agir efficace.

Références

- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In Darling-Hammond, L. (dir) *Review of Research On Education*, 20, 1-54. Washington, D.C. : American Educational Research Association.
- Gervais, C. (1997). Spécificité du rôle de superviseur universitaire en stage. In M. Tardif et H. Ziarko (dir.) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 68-89). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gosselin, M. (2001). Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. 2^e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002a). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4^e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002b). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, M-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, 379-406.
- Lepage, M. (2004). *Cadre de référence d'enseignants associés révélé lors de l'accompagnement et de l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec*. Thèse de doctorat en psychopédagogie. Université de Montréal.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In Sikula, J., Buttery, T.J. et Guyton, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education*, 171-193. New York : Macmillan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. *Éducation et formation : L'analyse de la singularité de l'action*, 171-211. Paris : PUF.