

Exemples de dispositifs d'accompagnement dans le développement professionnel des étudiants en formation à l'enseignement secondaire

Mickaël Da Ronch

Haute École Pédagogique du Valais, Formation et Professionnalisation, Avenue du Simplon 13, CH-1890 Saint-Maurice, Mickael.DaRonch@hepvs.ch

Hervé Barras

Haute École Pédagogique du Valais, Formation et Professionnalisation, Avenue du Simplon 13, CH-1890 Saint-Maurice, Herve.Barras@hepvs.ch

Résumé

Cette communication vise à présenter deux dispositifs de formation ayant pour vocation le développement professionnel des étudiants en formation secondaire. Ces dispositifs sont ancrés autour de deux domaines omniprésents dans le parcours de formation des étudiants, celui de la réflexivité et celui des didactiques des disciplines. Nous montrons leurs apports, leurs complémentarités et comment il nous ait possible de repérer des traces de développement professionnel chez les étudiants. Nous analyserons deux exemples issus de ces dispositifs : le modèle personnel de l'enseignement et les entretiens d'autoconfrontation menés dans le cadre de l'atelier didactique d'analyse vidéo en entretien.

Abstract

The aim of this paper is to present two training schemes designed to promote the professional development of secondary school students. These systems are rooted in two areas that are omnipresent in students' training pathways: reflexivity and didactics. We show how they contribute to and complement each other, and how we have been able to identify traces of professional development in students. We analyze by analyzing two examples from these fields: the personal model of teaching and the self-confrontation interviews conducted as part of the didactical workshop on the video analysis of an interview.

Mots-clés

Développement professionnel, Accompagnement, Approche programme/compétences

1. Contexte de la recherche et introduction théorique

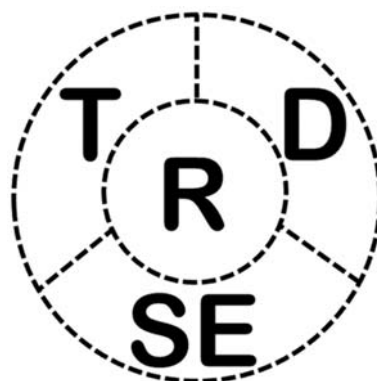
Cette étude met en lumière au sein de la Haute École Pédagogique du Valais un travail entre plusieurs domaines d'enseignement et de recherche. Nous nous engageons pour le développement professionnel des étudiants en recherchant la cohérence dans leur cursus de formation. Cela se traduit notamment par un travail en commun entre les professeurs des différents domaines.

Nous proposons d'analyser un dispositif d'accompagnement des étudiants au sein du cursus de formation. Il utilise des traces filmiques récoltées sur le terrain, issues d'une tâche spécifique. Ensuite, ces données sont travaillées, en amont et lors d'un entretien, par les étudiants et les enseignants, sous le double éclairage didactique et réflexif.

1.1. Contexte institutionnel

Les formations à l'enseignement secondaire sont articulées en quatre domaines (figure 1) : les sciences de l'éducation (**SE**), la didactique (**D**), le terrain (**T**) et au centre la réflexivité (**R**) (Barras & Mudry, 2016 ; Périsset et al., 2015). Les frontières entre les domaines sont volontairement poreuses et tous les domaines sont en contact avec les autres (voir figure 1). Dans ce texte nous nous focalisons spécifiquement sur deux de ces domaines : la réflexivité et la didactique.

Figure 1. Représentation du modèle des formations à l'enseignement secondaire à la HEP-VS avec les quatre domaines que sont le terrain (T), la didactique (D), les sciences de l'éducation (SE) et la réflexivité (R).



1.2. Le domaine de la réflexivité

La réflexivité est un domaine au centre de la formation à l'enseignement permettant d'articuler les différents apports théoriques et pratiques afin de développer les compétences des étudiants. Il se décline dans les divers enseignements et stages du cursus, mais plus particulièrement dans des activités de mentorat. Les étudiants, organisés en sous-groupes, expérimentent des formes d'analyse de l'activité avec une diversité de traces (prises de parole, écrits, vidéo, *etc.*). Les mentors animent ces séances deux fois par semestre, rendent visite aux étudiants dans leur établissement scolaire et organisent une fois par semestre un atelier réflexif par volée.

Ces activités réflexives recherchent à développer chez les étudiants une attitude de chercheur-enquêteur (Dewey, 1929 ; 1938). Ils doivent sortir de leurs premières impressions et trouver des explications alternatives basées sur des savoirs savants. Ce travail est soutenu par des boucles réflexives comme le modèle de Kolb (1984). Ces activités recherchent une forme d'équilibre entre la théorie et la pratique pour que les savoirs professionnels se construisent, se transforment et se personnalisent dans espace commun (Legendre, 1998).

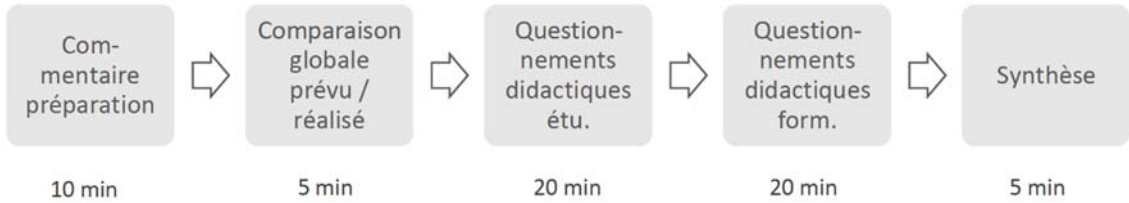
L'ensemble de ce travail réflexif est visibilisé à l'aide du modèle personnel de l'enseignement (Barras et al., 2023 ; Barras & Dayer, 2017 ; Barras & Massy, 2023). Sous la forme d'une carte conceptuelle, il est réitéré chaque année permettant de mieux appréhender le développement professionnel des étudiants.

Figure 2. Exemples de deux itérations du modèle personnel de l'enseignement d'un étudiant.

Cela passe par l'introduction, l'apprentissage et l'approfondissement de concepts locaux issus des didactiques spécifiques, comme la didactique des mathématiques par exemple : ingénierie didactique, étude des variables didactiques et de leurs valeurs associées, identification des procédures qui permettent la mobilisation de connaissances, *etc.* (Brousseau, 1998 ; Artigue, 1988) ; de concepts plus globaux, mobilisables dans différentes didactiques, comme ceux relevant de la didactique générique : triangle didactique, planification et analyse *a priori* de séances, ainsi que différents concepts tels que la notion de tâche et d'activité, de savoir, d'erreurs, d'obstacles, de difficultés et d'empêchements, de différenciation ou encore de zone proximale de développement, *etc.* (Vuillet, 2015).

Ces savoirs professionnels ont ensuite pour vocation à être opérationnalisés par les étudiants en contexte de classe ordinaire lors de leurs stages en établissement. Ces savoirs peuvent être objectivés, entre autres, lors des ateliers DiDAV afin de déterminer le degré de compréhension des étudiants sur ces derniers. Ces ateliers sont menés, sous la forme d'entretien d'autoconfrontation (Falzon & Mollo, 2004 ; Clot et al., 2000) par le didacticien de la discipline et durent approximativement une heure. Ils comportent différentes phases que nous avons extraites du *guide de l'entretien* (figure 3). Les objectifs de ces entretiens d'autoconfrontation menés dans le cadre des ateliers DiDAV sont à la fois formatif, descriptif, compréhensif et développemental.

Figure 3. Déroulement de l'entretien d'autoconfrontation des ateliers DiDAV.



Le modèle personnel de l'enseignement (MPE) (domaine de la réflexivité) ainsi que l'atelier DiDAV (domaine des didactiques) permettent, pour le premier, de détecter la présence de concepts-clés, pour le second de les expliciter et d'objectiver le degré de compréhension des étudiants par rapport aux concepts-clés mobilisés. Ainsi, cette communication vise à montrer les apports et les complémentarités de ces dispositifs de formation pour le développement professionnel des étudiants.

2. Méthode de conduite de la recherche et éléments d'analyse

Cette recherche exploratoire de nature qualitative s'appuiera dans un premier temps sur deux itérations du MPE. Ces itérations ont été développées, au cours du premier et troisième semestre de formation (2022-2023), par un étudiant suivant la formation en enseignement secondaire avec pour spécialisation les mathématiques et les sciences (un exemple de MPE est donné sous la forme de carte conceptuelle dans Barras et al., 2023). Par ailleurs, l'analyse du MPE permettra de mettre en évidence l'évolution des conceptions de l'étudiant sur l'enseignement grâce aux concepts-clés mobilisés à travers les deux itérations du MPE. Nous analyserons ces cartes en dénombrant le nombre de concepts, leur accroissement et leur évolution au fil de la formation.

Dans un second temps, nous analyserons la transcription de l'entretien avec l'étudiant et le didacticien des mathématiques mené au cours de l'atelier DiDAV. Cela sera l'occasion de repérer d'une part, les concepts mobilisés au cours de cet échange mais aussi d'objectiver le degré de compréhension des concepts abordés ou questionnés chez l'étudiant d'autre part. A cet effet, nous essaierons d'identifier la nature scientifique ou plutôt expérientielle des objets de formation expliciter chez l'étudiant et les remédiations proposées par le formateur sur ces objets (voir comme/faire voir comme).

Ainsi, ces premiers résultats permettront de montrer une évolution potentielle dans le développement professionnel de l'étudiant grâce à la cohérence, aux apports et à la complémentarité de ces dispositifs.

3. Conclusion

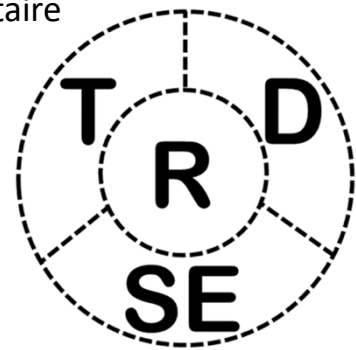
Ce papier présente succinctement deux dispositifs de formation à l'enseignement secondaire issus du domaine de la réflexivité et de la didactique à la Haute École Pédagogique du Valais (Suisse). L'analyse des premiers résultats, à partir de matériaux relevant de cartes conceptuelles et d'une transcription d'entretien, cherche à pointer la cohérence du cursus de formation comprenant les dispositifs, en objectivant le développement professionnel de l'étudiant grâce aux premières analyses concernant deux outils de formation : le modèle personnel de l'enseignement et de l'atelier didactique d'analyse vidéo en entretien d'autoconfrontation. Il complète le travail mené sur le développement des compétences en fin de formation à l'aide



des bilans de compétences (Barras, soumis). En fonction de ces premiers résultats nous proposerons une étude quantitative élargie à l'ensemble du cursus de formation.

■ Contexte de la formation à la HEP-VS

- Formations à l'enseignement secondaire
 - Étudiant·e·s post formation disciplinaire universitaire
 - Duale
 - 4 domaines



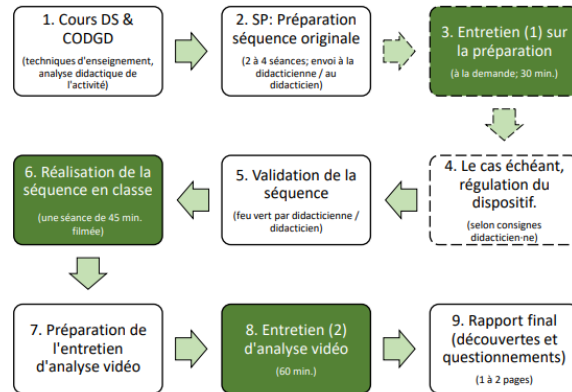
HEPVS | PHVS 

■ Pratique réflexive à la HEP-VS, formation secondaire

- Mentorat
 - Ateliers
 - Observations
 - Bilan de compétences
- Intriquée dans les domaines (T, D et SE)
- Démarche d'enquête (Dewey, 1938)
 - Transposer/transférer ses compétences de chercheur disciplinaire en SE
- Sortir de la seule écriture réflexive (Barras, 2024)

HEPVS | PHVS 

■ Description de la réalisation d'un atelier Didactique par Analyse Vidéo en Entretien (DIDAV)



D'après Vuillet et Mudry (2023)

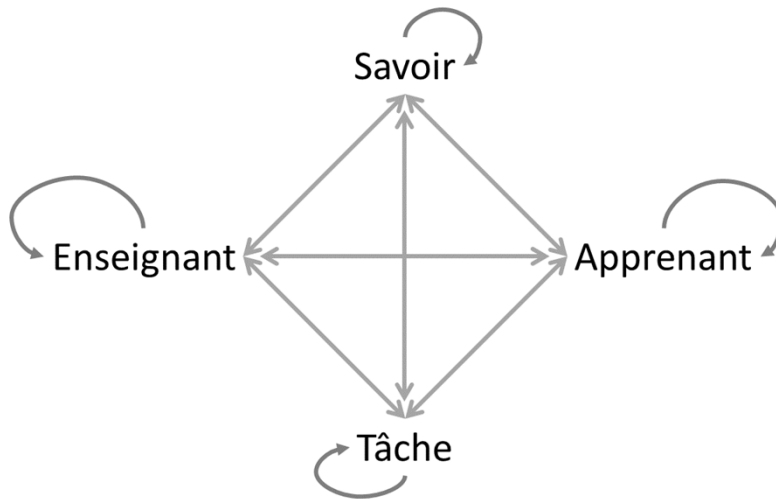
■ Visées des ateliers DIDAV



- Événements remarquables d'un point de vue didactique
- Caractère «**didactique**» : rapports systémiques repérables
- Caractère «**remarquable**» : intérêt par rapport au développement professionnel de l'enseignant·e

(Vuillet et Mudry, 2023)

■ Cohérence entre les deux dispositifs

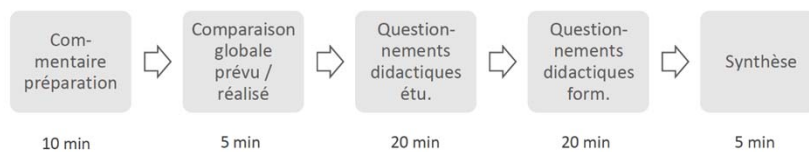


4 visées :

- Descriptive
- Compréhensive
- Développementale
- Formative

■ Recueil de données

- 1 étudiants
- Variables : MPE du mentorat, transcription de l'entretien DIDAV, documents filmiques, séance d'enseignement, synopsis de la séance d'enseignement, synopsis de l'entretien filmé
- Déroulement entretien DIDAV et mise en œuvre du MPE



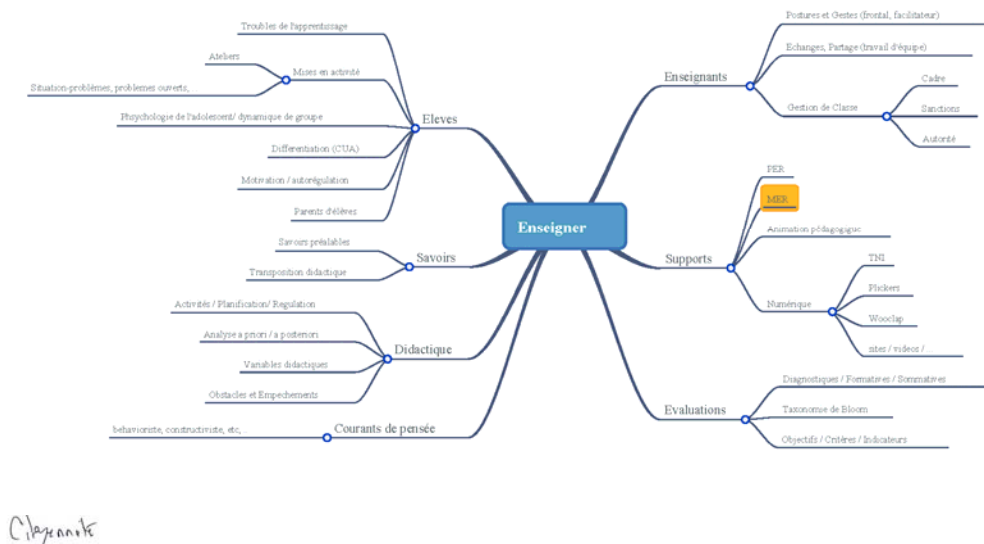
MPE

André Bédard :

Sens/UH1

claire
agitation
Pigeon -

Gemma
Goh



Entretien DIDAV : méthode et convention

- Conventions pour synopsis (à partir de la transcription des entretiens filmiques)
- Macrostructure des entretiens formatifs

0.	1.	1.1	1.1.1
Transition	<ul style="list-style-type: none"> - Avant l'enseignement - Pendant l'enseignement 	- Dimensions didactiques (ou non) de l'activité	Étapes du traitement d'une dimension didactique de l'activité à spécifier d'où vient l'interrogation (formateur / étudiant)

■ Entretien DIDAV : premières observations (recherche en cours)

- Mobilisation de concepts disciplinaires/didactiques/pédagogiques par l'étudiant
- Explicitation de l'acceptation de ces concepts par l'étudiant
 - Sans régulation du formateur
 - Avec régulation du formateur (guidage)
- Repérage d'obstacles en cours d'entretien : dans l'activité en classe et dans la mise en discours de l'activité

■ Discussion

- Développement professionnel de l'étudiant
 - Insertion de concepts dans la compréhension de l'activité
 - Appropriation des concepts en leur donnant du sens
- Les formateurs
 - Des guides
 - Pluralité des éclairages
- Évaluation uniquement formative

Références bibliographiques

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281–308.
- Barras, H. (2024). Impact de la formation à l'enseignement, analyse de bilans de compétences. *e-JIREF*.
- Barras, H., Da Ronch, M., & Michelet, V. (2023). *Favoriser la conscientisation du développement professionnel dans une formation à l'enseignement secondaire, analyse du modèle personnel de l'enseignement*. Apprendre de la nature ? Enjeux pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES), Lausanne, Suisse. <https://hal.science/hal-04121640/>
- Barras, H., & Dayer, E. (2017). Comment faire appel à une carte conceptuelle pour évaluer les apprentissages ? In V. Roulin, A.-C. Allin-Pfister, & D. Berthiaume (Éds.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ?* (pp. 183–196). de boeck supérieur.
- Barras, H., & Massy, F. (2023). Cartographier ses apprentissages pour favoriser l'opérationnalisation des concepts et la lecture de son action. *Apprendre de la nature ? Enjeux pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Lausanne, Suisse.
- Barras, H., & Mudry, A. (2016). Modèle de l'accompagnement des étudiants enseignants du secondaire à la Haute Ecole Pédagogique du Valais. 29e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Lausanne, Suisse.
- Brousseau (1998). *La théorie des situations didactiques*. La pensée Sauvage. Grenoble.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, pp. 1–7.

- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Holt.
- Falzon, P. & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, pp. 531–540.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- 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*, 24(2), 379–406.
- Périsset, D., Vuillet, Y., Luy, M.-M., & Barras, H. (2015). *Eléments pour une vision d'ensemble du plan d'études à la formation à l'enseignement secondaire de la HEP-VS* [Rapport interne]. Haute Ecole Pédagogique du Valais, Filière de l'enseignement Secondaire.
- Vuillet, Y., (2015). Le général se meurt : vive le générique ! In Ronveaux. C., Runtz-Christan, E., Schneuwly, B. Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontres. *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 19.
- Vuillet, Y., & Mudry Bourguinet, J. (2023). *Atelier DIDAV* [Rapport interne]. Haute Ecole Pédagogique du Valais, Formations à l'enseignement secondaire.