
**CHANGER DE CASQUETTE TOUT EN ÉTANT BIEN DANS SES BASKETS - LA
FORMATION AU COMPAGNONNAGE RÉFLEXIF Analyse du développement
professionnel et identitaire d'un futur formateur n'ayant pas d'expérience de
terrain en tant qu'enseignant.**

Auteur : Georges, Noémie

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25355>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

**CHANGER DE CASQUETTE TOUT EN ÉTANT
BIEN DANS SES BASKETS – LA FORMATION AU
COMPAGNONNAGE RÉFLEXIF**

Analyse du développement professionnel et identitaire d'un futur formateur n'ayant pas d'expérience de terrain en tant qu'enseignant.

Promotrice : SCHILLINGS Patricia

Superviseur : RAPPE Jonathan

Lectrices : DENIS Brigitte

LEROY Charlène

Mémoire présenté par GEORGES Noémie en vue de l'obtention du grade de Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique 2024-2025

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à Madame Schillings, ma promotrice, pour la confiance qu'elle m'a accordée en me confiant ce sujet.

Je remercie également Monsieur Rappe, pour ses remarques constructives, son regard attentif et le temps consacré à la lecture de cette recherche.

Mes remerciements vont aussi au participant de cette étude, qui a accepté de partager son expérience avec sincérité.

Je tiens également à remercier l'ensemble des personnes qui m'ont soutenue, encouragée et accompagnée durant ce parcours universitaire, de près ou de loin.

Enfin, j'adresse une pensée toute particulière à Hugo, Adeline et Lila, ma famille, pour leur patience, leur soutien et leur présence tout au long de cette aventure.

Table des matières

TABLE DES MATIERES	4
1. INTRODUCTION	6
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	8
2.1. DU CADRE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE À LA PRATIQUE DU COMPAGNONNAGE RÉFLEXIF.....	8
2.1.1. <i>Principe de la didactique professionnelle</i>	8
2.1.2. <i>Le schème</i>	8
2.1.3. <i>La conceptualisation</i>	11
2.1.4. <i>Le compagnonnage réflexif</i>	12
2.2. LE COMPAGNONNAGE RÉFLEXIF COMME ESPACE DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET PROFESSIONNELLE	19
2.3. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET IDENTITAIRE	20
2.3.1. <i>Modèle du développement professionnel</i>	21
2.3.2. <i>Modèle du développement identitaire</i>	21
2.4. LE CHANGEMENT DE CASQUETTE : AVOIR UNE FORMATION D’ENSEIGNANT ET ÊTRE FUTUR FORMATEUR	22
2.5. DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE À LA THÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	24
3. MÉTHODOLOGIE	25
3.1. TYPE DE RECHERCHE	25
3.2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	25
3.3. PARTICIPANT	26
3.4. COLLECTE DES DONNÉES	26
3.5. ANALYSE DES DONNÉES.....	28
3.5.1. <i>Une démarche d’analyse en quatre opérations</i>	29
3.5.2. <i>La prudence lors de l’analyse</i>	30
3.6. ASPECTS ÉTHIQUES	30
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	31
4.1. LECTURE ANALYTIQUE DU SCHÈME DU FF À PARTIR DES ENTRETIENS ET DONNÉES BRUTES	31
4.1.1. <i>Le schème et son but</i>	31
4.1.2. <i>Les sous-buts et les règles d’action associées</i>	32
4.1.3. <i>Les inférences en situation</i>	36
4.1.4. <i>Les invariants opératoires</i>	38
4.2. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU FF.....	40
4.2.1. <i>Le développement du schème au fil du stage</i>	40
4.2.2. <i>Évolution des règles d’action</i>	41
4.2.3. <i>Évolution d’un invariant opératoire</i>	43
4.2.4. <i>Évolution de la conceptualisation de l’entretien de régulation</i>	44
4.2.5. <i>Genèse opérative et développement professionnel du FF</i>	47

4.3.	LE DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE DU FF	48
4.4.	CONCLUSION	50
5.	DISCUSSION	51
5.1.	DES ÉVOLUTIONS DISCRÈTES DANS LA CONSTRUCTION PROFESSIONNELLE ET IDENTITAIRE	51
5.2.	SR THÉORIQUES ET SCHÈME DU FF : ENTRE SIMILARITÉS ET ÉCARTS	52
5.3.	LA CONCEPTUALISATION : UN CONTINUUM ENTRE COORDINATION AGIE ET COORDINATION CONCEPTUELLE... ..	54
5.4.	LE SCHEME EN EVOLUTION : UNE TRANSFORMATION NON FAVORABLE	54
5.5.	DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET IDENTITAIRE : UNE ÉVOLUTION LIÉE MAIS ASYNCHRONE	55
5.6.	LE CHANGEMENT DE CASQUETTE : DES EFFETS NON REPÉRABLES	55
5.7.	LIMITES	56
6.	CONCLUSION ET PERSPECTIVE.....	57
7.	BIBLIOGRAPHIE.....	59
8.	UTILISATION DE L'IA.....	63

1. Introduction

L'entrée dans le métier d'enseignant est marquée par des fragilités importantes. En Fédération Wallonie-Bruxelles, 33,7 % des enseignants quittent la profession dans les cinq années suivant leur prise de fonction (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016, 2022). Ces données interrogent directement les conditions de préparation au métier et la capacité de la formation initiale à soutenir une insertion professionnelle durable. Si ces chiffres doivent être nuancés selon les contextes d'exercice (Dupriez & Mahiat, 2023), ils mettent néanmoins en évidence la complexité des débuts de carrière.

Dans ce cadre, plusieurs recherches soulignent un décalage persistant entre formation initiale et réalités professionnelles. La formation serait encore insuffisamment ancrée dans les situations de terrain, notamment en ce qui concerne la mobilisation des savoirs en termes de compétences et l'articulation entre dimensions théoriques et pratiques (Aupaix, 2018). Ces constats ont conduit à une réforme de la formation initiale des enseignants, inscrite dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (Communauté française, 2022, art. 43).

Cette réforme accorde une place centrale à la réflexivité, comprise comme la capacité à analyser de manière critique les recherches en éducation et en didactique, ainsi qu'à mobiliser les sciences humaines pour ajuster sa pratique. Elle insiste également sur l'importance d'une analyse individuelle et collective des pratiques d'enseignement afin d'en améliorer l'efficacité et l'équité (Décret du 2 décembre 2021, art. 43). Enfin, elle met en avant les situations professionnelles comme leviers essentiels de cette posture réflexive (Décret du 2 décembre 2021, art. 35).

Dans ce contexte, la formation des futurs formateurs d'enseignants constitue un enjeu spécifique. Elle suppose en effet de préparer des étudiants à accompagner le développement de cette réflexivité chez les futurs enseignants. Or, la construction d'une posture d'accompagnement peut constituer une transition professionnelle particulièrement exigeante (Beckers, 2007).

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons à cette transition chez un futur formateur n'ayant pas encore d'expérience de terrain en tant qu'enseignant en analysant son développement identitaire et professionnel dans un dispositif de formation spécifique : le compagnonnage réflexif, mis en œuvre dans le cours de didactique professionnelle à l'Université de Liège en 2024-2025.

Ce dispositif vise à soutenir la réflexivité des futurs enseignants par l'analyse de leur pratique professionnelle (Schillings, 2024-2025). Il poursuit deux objectifs pour le futur formateur :

développer la capacité à analyser l'activité à partir de différents supports et soutenir un processus progressif de transformation des pratiques chez le futur enseignant.

Dès lors, ce travail vise à comprendre comment un futur formateur d'enseignants engagé dans un dispositif de compagnonnage réflexif construit progressivement ses compétences et son identité professionnelle sans expérience préalable de terrain en tant qu'enseignant.

Ce travail se compose de plusieurs étapes articulées entre elles. Une première partie est consacrée aux repères théoriques mobilisés dans la recherche, comme la théorie du schème et les concepts utiles à la compréhension du développement professionnel et identitaire du formateur d'enseignants. La deuxième partie présente le dispositif de recherche ainsi que les choix méthodologiques ayant guidé le recueil et le traitement des données. La troisième partie est dédiée à l'analyse des données issues du dispositif de compagnonnage réflexif, afin de mettre en lumière les dynamiques de construction professionnelle observées chez le participant étudié. Enfin, une discussion des résultats est proposée au regard du cadre théorique, avant de revenir sur les limites de la recherche et les perspectives qu'elle permet d'envisager.

2. Revue de la littérature

Dans cette revue de littérature, nous cherchons à explorer les aspects essentiels pour contextualiser notre démarche de recherche.

Dans un premier temps, le cadre théorique dans lequel s'inscrit la didactique professionnelle est présenté. Sur cette base, les apports de Beckers (2009), Donnay et Charlier (2008) et d'autres auteurs permettent de définir le compagnonnage réflexif et d'en dégager les grandes caractéristiques.

Dans un second temps, le développement professionnel et le développement identitaire observé dans le cadre du compagnonnage réflexif sont développés à travers plusieurs modèles notamment ceux de Pastré (2011).

Pour terminer, le cadre théorique aborde la transformation du rôle d'enseignant vers celui de futur formateur.

Dans cette optique, les enjeux généraux liés à l'endossement de ces différents rôles avec ou sans expérience en tant qu'enseignant peuvent alimenter le développement professionnel et identitaire du futur formateur.

2.1. Du cadre de la didactique professionnelle à la pratique du compagnonnage réflexif

2.1.1. Principe de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle est un domaine de recherche initié par Vergnaud et Pastré, qui s'intéresse aux processus par lesquels les individus s'adaptent à leur environnement professionnel et à l'utilisation de cette compréhension à des fins de formation (Vinatier, 2016). Ce cadre repose sur le principe, déjà souligné par Piaget dans ses travaux sur le développement cognitif, selon lequel le sujet se développe en s'ajustant continuellement à des situations nouvelles pouvant générer de l'incertitude (Pastré, 2011).

Ce principe est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'apprendre un métier, où l'on se confronte régulièrement à des défis inconnus. La construction de nouvelles connaissances devient alors une forme d'adaptation, élaborée chaque fois que l'individu doit résoudre de manière autonome une situation déstabilisante, qu'il en ait conscience ou non (Pastré, 2011).

2.1.2. Le schème

Dans la perspective de la didactique professionnelle, comprendre comment un individu s'adapte à son environnement passe par l'analyse de ses schèmes. Ces structures internes organisent les

connaissances et les actions mobilisées face à une ou plusieurs classes de situations. Chaque schème se construit progressivement à travers l'expérience et permet à l'individu de résoudre efficacement des situations d'une même classe, tout en restant capable de s'ajuster à de nouvelles contraintes. L'étude des schèmes et de leur évolution est donc essentielle pour saisir comment les apprentissages professionnels se construisent et se transforment dans la pratique (Pastré et al., 2006).

Vergnaud (1990) définit le schème comme un ensemble cohérent d'éléments indissociables, permettant de comprendre comment un individu agit et raisonne dans une situation donnée.

Voici les différents éléments qui composent le schème :

- Les buts et sous-buts : ils orientent l'action de l'individu et constituent la finalité de ses interventions. Les sous-buts permettent de décomposer l'action en étapes adaptées à la situation.
- Les règles d'action, de prise d'information et de contrôle : elles ne correspondent pas à l'application de procédures prédéfinies, mais à une organisation de l'action qui s'ajuste en fonction de la situation rencontrée.
- Les invariants opératoires : ils regroupent les théorèmes en acte, c'est-à-dire ce que le sujet considère comme vrai et sur quoi il se base pour agir et les concepts en acte, c'est-à-dire ce que le sujet considère comme pertinent ou important dans la situation. Ces invariants expliquent pourquoi le sujet agit de telle manière et ce qu'il croit savoir de la situation.
- Les inférences en situation : elles correspondent aux raisonnements que l'individu élabore en situation à partir des informations perçues. Elles consistent à établir des liens entre différents éléments de la situation afin d'orienter la décision et l'action. Elles permettent ainsi au sujet d'ajuster son activité en fonction du contexte rencontré.

Chaque activité professionnelle étant dotée d'une organisation intrinsèque et d'une logique propre à chacun, un schème n'est pas nécessairement efficient. (Pastré et al., 2006).

Un premier exemple (Schillings, 2022-2023) permet d'illustrer le schème dans un contexte bien différent de celui de cette recherche. Le tir d'un coup franc au football peut être analysé comme une organisation structurée de l'activité.

Le but poursuivi par le joueur est de marquer un but. Ce but principal se décline en plusieurs sous-buts, tels que cadrer le tir, contourner ou franchir le mur défensif, ajuster la trajectoire du ballon et tenter de surprendre le gardien.

Pour atteindre ces objectifs, le joueur mobilise des règles d'action, de prise d'information et de contrôle relativement stables. Il adopte une organisation d'actions récurrente : prendre un élan, placer le pied d'appui à côté du ballon, orienter son corps vers la cible, puis frapper le ballon.

Cette action s'appuie également sur des invariants opératoires. Par exemple, le joueur sait qu'en frappant le ballon avec l'intérieur du pied, il peut lui donner une trajectoire courbe, souvent appelée « tir en banane ». Ce phénomène correspond à ce que l'on nomme, en physique, l'effet Magnus : une force de déviation exercée sur un objet en rotation lorsqu'il se déplace dans un fluide. La rotation du ballon entraîne une différence de pression de l'air de part et d'autre de celui-ci, ce qui provoque une courbure de sa trajectoire et permet, par exemple, de contourner un mur de défenseurs.

Le joueur réalise aussi des inférences en situation. Il peut ainsi moduler la puissance de son tir en fonction de la distance au but, ajuster la hauteur de la trajectoire ou encore viser une zone particulière du but en fonction du placement du gardien. Ces décisions ne sont pas prédéterminées : elles résultent d'une interprétation de la situation au moment de l'action et permettent d'ajuster le schème aux contraintes rencontrées.

Un second exemple illustre le schème dans un contexte d'enseignement, rapprochant ainsi le cadre de celui de cette recherche. Il met en évidence le caractère adaptable de cet outil pour analyser l'action professionnelle, applicable aussi bien à des situations de la vie quotidienne qu'à des contextes professionnels, que ce soit pour des enseignants expérimentés ou pour des futurs formateurs. Le schème d'un enseignant de deuxième année primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture est donc analysé (Rappe et al., 2018).

Ce schème se caractérise d'abord par un but général : développer les compétences des élèves en lecture, tant sur le plan de la compréhension que de la maîtrise du code. Il se décline en plusieurs sous-buts : amener les élèves à produire des inférences, renforcer leur connaissance des sons et prévenir les situations de blocage liées en situation d'écriture.

Pour atteindre ces buts, l'enseignante mobilise différentes règles d'action et de prise d'information. Elle s'appuie notamment sur des indices relatifs à la compréhension générale de l'intention de communication par l'élève, en particulier l'identification du narrateur. Elle observe également la capacité de l'élève à utiliser le contexte pour accéder au sens d'un mot, en vérifiant s'il repère les « mots-indices » pertinents pour identifier l'information demandée.

Par ailleurs, afin d'évaluer la maîtrise des correspondances grapho-phonologiques, elle demande aux élèves d'épeler des mots contenant les graphèmes travaillés. Elle organise aussi ses interventions en fonction de la progression des apprentissages, en se demandant si la notion a déjà été découverte en première année ou récemment retravaillée. Enfin, concernant les situations de blocage en écriture, l'enseignante prend en compte certains indicateurs tels que l'état émotionnel perçu de l'élève (notamment des signes de stress) ainsi que la fréquence de ses demandes d'aide.

Cette action s'appuie sur plusieurs invariants opératoires. Concernant la connaissance des sons, l'enseignante se base sur la croyance suivante: si l'élève est capable d'épeler correctement un mot, cela signifie qu'il maîtrise les sons associés. Elle est également guidée par l'idée que la maîtrise des différents « sons » d'un texte est liée à sa compréhension globale. L'importance accordée au drill constitue un autre invariant opératoire, dans la mesure où elle mobilise régulièrement cette forme d'entraînement pour consolider les apprentissages, quelle que soit la situation de lecture. Enfin, en ce qui concerne l'écriture, elle s'appuie sur l'idée que la production d'un mot dont l'élève ne connaît pas l'orthographe peut engendrer un blocage, notamment sur le plan émotionnel, et freiner ainsi son engagement dans la tâche.

Enfin, l'enseignante réalise des inférences en situation pour ajuster son action. Lorsqu'elle constate, par exemple, que certains élèves se trompent sur l'identité du narrateur, elle en déduit qu'ils ne mobilisent pas les bons indices et les amène alors à repérer les « mots-indices » présents dans le texte afin de déterminer correctement qui parle. De même, à partir de son diagnostic de la situation, elle adapte ses interventions : si l'élève reconnaît sans difficulté le « son » travaillé, elle considère que celui-ci est acquis et propose alors une phase d'exercisation, qu'elle qualifie de « drill ». À l'inverse, si l'élève ne reconnaît pas ce « son », elle privilégie des situations de « découverte », en proposant notamment des textes comportant une forte occurrence du phonème étudié.

2.1.3. La conceptualisation

Sur base de ces théories, en didactique professionnelle, il est important de se concentrer sur les conceptualisations des acteurs en situation, autrement dit sur les connaissances en acte qui sous-tendent ses comportements. L'objectif est d'analyser comment ses schèmes d'action, qu'ils soient pertinents ou non, sont mobilisés par le sujet. (Vinatier, 2016)

Ce travail de conceptualisation est un processus par lequel les schèmes s'élaborent et se développent. Il ne s'agit pas d'un simple passage binaire de l'« inconscience » à la « conscience », mais bien d'un affinement progressif de la compréhension de ses propres actions,

accompagné d'un pouvoir d'anticipation croissant. Pastré formalise ce processus sous la forme de deux paliers successifs (Pastré et al., 2006).

Le premier est celui de la coordination agie, où la personne agit sans représentation explicite de son activité : une action matérielle sans représentation. À ce stade, bien que le sujet n'en soit pas conscient, il dispose déjà d'un système de schèmes élaborés qui guident son action (Pastré et al., 2006). Par exemple, en cuisine, lorsque je bats des blancs d'œufs, j'effectue spontanément le bon geste avec le fouet, en sachant que cela permettra de les faire monter en neige, sans pour autant être capable d'expliquer précisément pourquoi ce résultat se produit.

Le deuxième palier correspond au moment où émerge une représentation mentale des actions dans laquelle l'individu commence à conceptualiser, c'est-à-dire utiliser des concepts pour comprendre ses actions : c'est le stade de la coordination conceptuelle (Pastré et al., 2006). Dans l'exemple précédent, je ne me contente plus de battre les blancs : je comprends que le fait de fouetter incorpore de l'air dans les œufs, et que le mouvement répété permet de créer une structure qui emprisonne cet air, ce qui explique leur transformation en mousse puis en neige.

Le développement de la conscience dans l'action suit ce que Pastré et al. (2006) qualifient de mouvement « de la périphérie vers le centre ». Au départ, le sujet appréhende l'action principalement par son but, sans se représenter les opérations concrètes qu'elle implique : il se situe à la périphérie de l'action, c'est-à-dire qu'il ne perçoit que le résultat attendu, de manière globale. Ce n'est qu'à travers des moments de réflexion et d'analyse, tels que les entretiens de régulation, que le sujet commence à se pencher sur la structure interne de ses gestes et de ses décisions. Il se rapproche ainsi du centre de l'action, là où se trouvent les coordinations internes. Cette progression permet de réorganiser progressivement l'action, de surmonter les difficultés rencontrées et d'acquérir une maîtrise plus consciente de ce qui est fait et pourquoi. (Pastré et al., 2006)

Vergnaud (1990), dans sa théorie des schèmes, prolonge cette idée en considérant que cette prise de conscience reflète une explicitation progressive des composantes du schème mobilisé par le sujet. Ainsi, l'analyse de l'action permet d'accéder à la structure cognitive sous-jacente, et notamment aux invariants opératoires (concepts en acte et théorèmes en acte), que le sujet ne formule pas toujours consciemment, mais qui orientent néanmoins son activité. (Vergnaud, 1990)

2.1.4. Le compagnonnage réflexif

À partir des concepts de la didactique professionnelle, le compagnonnage réflexif est un dispositif permettant au futur formateur d'enseignants de développer ses propres schèmes

d'action et sa conceptualisation. En accompagnant un futur enseignant, le futur formateur est confronté à des situations professionnelles qui sollicitent sa capacité à analyser, réguler et ajuster ses interventions favorisant ainsi son développement professionnel et identitaire (Beckers, 2009, p. 98).

Fondements théoriques du compagnonnage réflexif

Le compagnonnage réflexif s'inscrit dans ce que Beckers (2009) nomme une « démarche régulatrice personnalisée », visant à soutenir la formation et l'accompagnement des enseignants à travers une réflexion partagée et une amélioration continue des pratiques professionnelles. Cette approche s'inscrit dans la lignée des travaux portant sur les liens entre action et savoir, au cœur des pratiques réflexives.

Ce dispositif repose sur l'intervention d'un tiers qui occupe la fonction de compagnon réflexif. Ce dernier favorise la prise de distance nécessaire à l'analyse de la pratique en instaurant une relation de partenariat. Il ne se substitue pas au praticien, mais soutient l'exploration de son activité en l'aidant à expliciter et à approfondir sa propre analyse.

Le compagnonnage réflexif implique ainsi une posture d'accompagnement spécifique, consistant à rejoindre l'enseignant dans sa compréhension des situations vécues, sans posture de jugement ni de supériorité (Canivet et al., 2010). Cette posture suppose de reconnaître la subjectivité du praticien tout en maintenant une analyse des situations observées, ce qui permet d'articuler regard subjectif et objectivation des faits (Donnay et al., 2008).

Dans cette perspective, la relation entre compagnon et praticien repose sur une logique non hiérarchique. Elle vise à favoriser la réflexivité et le développement professionnel de l'enseignant, reconnu comme acteur de son propre développement identitaire et professionnel. Cette reconnaissance mutuelle constitue un élément central de la relation d'accompagnement, en ce qu'elle contribue à instaurer un climat de confiance et de respect (Donnay et al., 2008).

Enfin, cette dynamique s'inscrit dans un cadre structurant qui soutient l'autonomie des futurs enseignants. Ceux-ci sont amenés à effectuer des choix éclairés concernant les outils mobilisés, les situations analysées ou encore les thématiques travaillées, tout en respectant le cadre défini, garant de la cohérence du processus d'apprentissage (Beckers, 2004).

Déroulement du compagnonnage réflexif

Le dispositif de compagnonnage réflexif se déroule dans une certaine temporalité, comprenant plusieurs étapes clés. Ces étapes sont développées ici selon l'ingénierie pédagogique de Patricia Schillings basée sur les théories de Beckers (2009, p. 99).

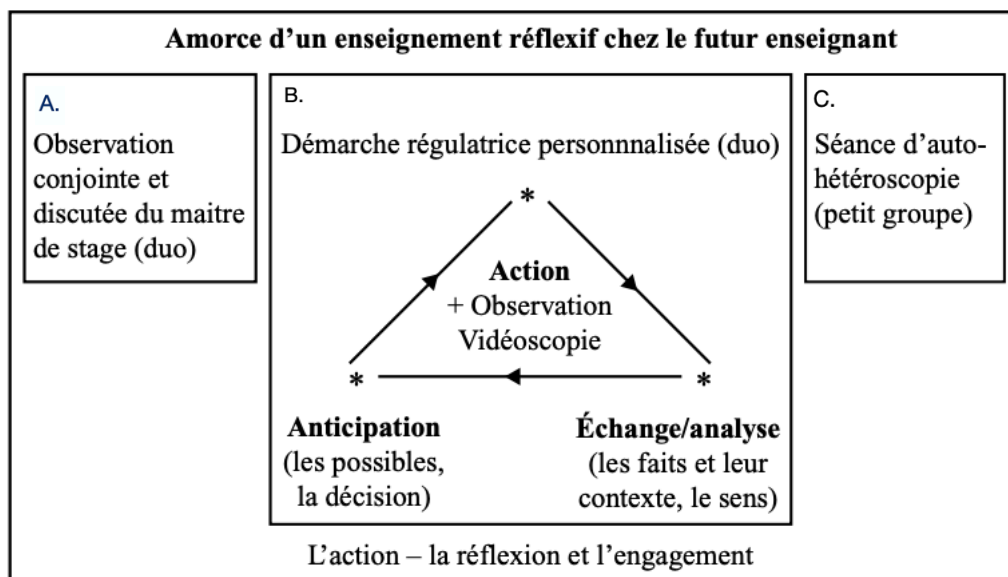


Figure 1 – Étapes du compagnonnage réflexif

Reproduit de Beckers (2009, p. 99)

Avant de réaliser l'observation conjointe le futur formateur rencontre les futurs enseignants. Ce temps permet de cibler une thématique sur laquelle axer le développement professionnel du futur enseignant. Ce moment de l'accompagnement doit prendre en compte les craintes, les obstacles rencontrés ou les pistes d'exploration souhaitées par le futur enseignant. (Schillings, 2024-2025) Il est essentiel de respecter ces demandes tout en les guidant de manière constructive, sans les déformer, afin de valoriser le parcours de chacun. (Beckers, 2004, p. 70)

A. L'observation conjointe

L'observation conjointe place le futur enseignant et le futur formateur dans une situation d'observation simultanée d'un maître de stage expérimenté (Schillings, 2024-2025). Celle-ci permet au futur enseignant d'identifier des pratiques en lien avec ses propres questionnements, tout en analysant leurs effets sur les comportements des élèves. Ce moment d'observation devient ainsi le point de départ d'une réflexion commune sur les différents choix pédagogiques envisageables. (Fenstermacher, 1986)

B. La démarche régulatrice personnalisée

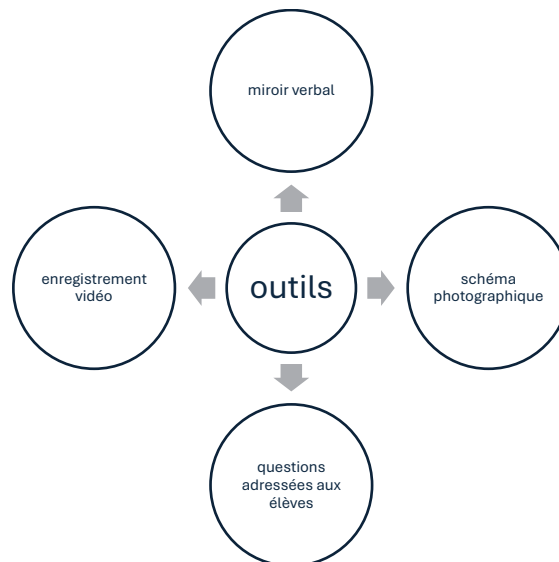
Pendant le stage, chaque futur formateur accompagne deux futurs enseignants au travers de trois entretiens réflexifs. Ces échanges se déroulent directement sur le lieu de stage et s'appuient sur l'observation conjointe menée auparavant ainsi que sur les données recueillies durant l'observation du futur enseignant. Leur finalité est d'encourager le futur enseignant à entrer dans une dynamique d'évolution et d'amélioration de sa pratique. (Schillings, 2024-2025)

Dans ce cadre, le futur formateur met en place une démarche de régulation individualisée, centrée sur un aspect de l'activité professionnelle que le futur enseignant souhaite travailler : une difficulté repérée, une appréhension particulière ou une volonté d'innover, identifiée lors de l'observation conjointe. Cette problématique peut être ajustée au fil des rencontres, au gré des analyses et des prises d'information. (Schillings, 2024-2025)

Lors des séances observées du futur enseignant, le futur formateur a tout d'abord la responsabilité de collecter des informations en lien avec le thème choisi par le futur enseignant : grilles d'observation, entretiens courts avec des élèves, notes détaillées des interactions, enregistrements vidéo, etc. Il observe ainsi « pour » le futur enseignant. Les outils d'observation sont pensés et négociés en amont entre le futur enseignant et le futur formateur, qui doit en mobiliser au moins deux de nature différente, dont obligatoirement la vidéo. (Schillings, 2024-2025) Le recours à des données, telles que des observations directes ou des enregistrements vidéo, est encouragé. Ces supports concrets nourrissent l'analyse et la réflexion. (Beckers, 2009, p. 98)

Les outils permettant un accès à l'observable

Plusieurs outils structurés facilitent l'analyse des activités en se basant sur des faits observables (Schillings, 2023):



Le miroir verbal est un outil adapté à l'analyse de la qualité des interactions en situation d'enseignement. Il consiste à relever de manière précise certains éléments verbaux produits au cours de l'activité, afin de disposer de traces permettant d'examiner la communication et les échanges entre l'enseignant et les élèves. Cet outil permet notamment de documenter les questions posées, les feedbacks formulés, les moments d'articulation ou de transition, les consignes données, les rappels à l'ordre, ainsi que toute autre intervention jugée pertinente pour

éclairer la dynamique interactionnelle. Son utilisation repose sur une transcription sélective « mot à mot » des énoncés retenus. Cette démarche exige de prêter attention à la lisibilité des notes prises et à la cohérence des choix effectués, afin d'éviter à la fois une sélection arbitraire et une accumulation excessive d'informations. Le miroir verbal fournit des données fines et exploitables pour analyser et améliorer la qualité des interactions observées. (Schillings, 2023)

Le schéma photographique est un outil destiné à représenter visuellement les déplacements ainsi que les différentes formes de sollicitations observées au sein de la classe. En offrant une image synthétique de la dynamique spatiale et interactionnelle : représentation graphique de la classe qui intègre les déplacements des acteurs comme le futur enseignant, les élèves, etc. , la disposition du matériel et tout élément spatial ; il facilite une analyse ciblée de l'organisation de l'espace, des mouvements de l'enseignant et des élèves, ainsi que du déroulement des activités. Il permet notamment d'observer la répartition des sollicitations et des feedbacks. L'utilisation de cet outil nécessite toutefois une bonne vision d'ensemble de la classe : le placement de l'observateur est donc déterminant pour garantir la fiabilité des informations recueillies. (Schillings, 2023)

Les questions adressées aux élèves constituent également un outil d'observation pertinent. En interrogeant certains d'entre eux, l'observateur peut accéder à leur compréhension des objectifs de l'activité, aux démarches qu'ils prévoient de mettre en œuvre, aux difficultés rencontrées ou encore à leur perception globale de la séance. Ces informations offrent un regard direct sur la manière dont l'enseignement du futur enseignant est reçu et compris par les élèves, et permettent ainsi d'évaluer plus finement l'efficacité de ses interventions. Concrètement, cet outil peut prendre la forme d'un court questionnaire distribué à l'ensemble de la classe ou d'un bref entretien mené auprès de deux ou trois élèves ciblés. Son utilisation demande toutefois une préparation attentive : mal formulées ou insuffisamment contextualisées, les questions peuvent mettre le futur enseignant dans une situation inconfortable. Il est donc essentiel d'expliquer clairement les intentions de la démarche et de veiller à ce que les questions soutiennent véritablement la compréhension du processus d'apprentissage. (Schillings, 2023)

Enfin, l'enregistrement vidéo constitue un outil précieux pour documenter les séances de classe. La captation offre un matériau riche permettant une analyse fine des pratiques enseignantes, des interactions et du déroulement des activités. Elle constitue ainsi une base solide pour alimenter les entretiens de régulation et soutenir la réflexion du futur enseignant. L'utilisation de la caméra requiert toutefois une attention particulière au cadrage, au dynamisme des plans, à la lumière et, plus largement, à la qualité technique de l'enregistrement, afin d'éviter une surcharge

d'informations ou des images difficilement exploitables (Schillings, 2023). L'usage de cet outil, lorsque le futur enseignant éprouve des difficultés à identifier clairement ses besoins ou les dimensions de sa pratique qu'il souhaite travailler, peut l'aider à cibler des éléments précis de son action. Ces moments d'analyse, fondés sur des extraits vidéo, permettent de théoriser l'action sans l'imposer, en ancrant les apports conceptuels dans l'expérience vécue des stagiaires (Beckers, 2004, p. 70).

Les étapes de la supervision réflexive

Sur base des observations récoltées avec les différents outils, des discussions sont menées (mise en perspective, formulation d'hypothèses, exploration de pistes d'action). Ces entretiens de régulation se déroulent en plusieurs étapes de supervision réflexive (SR) (Beckers, 2009, p. 102-104):

1. SR 1 – Entrer dans le système interprétatif du futur enseignant :

identifier les variables fonctionnelles importantes pour le futur enseignant, les indicateurs orientant son action, la signification subjective qu'il y attribue, et les éléments de son développement professionnel.

Un premier enjeu de l'entretien de régulation consiste à entrer dans le système interprétatif du futur enseignant. Il s'agit d'identifier les variables qu'il juge pertinentes pour comprendre et guider son action, les indicateurs auxquels il accorde de l'importance, ainsi que la signification personnelle qu'il attribue aux événements vécus en classe. Cette démarche permet au futur enseignant de centrer sa réflexion sur les éléments qu'il perçoit comme significatifs, à la lumière de son parcours, de ses savoirs et de la charge émotionnelle associée aux situations rencontrées. En laissant l'initiative au futur enseignant de formuler ses perceptions, le formateur accède à des informations, parfois différentes de ses propres observations. Ce décalage peut révéler une vision partielle ou sélective de la réalité de classe, souvent influencée par des filtres émotionnels ou des zones d'ombre que le stagiaire n'identifie pas spontanément (Beckers, 2009, p. 102-104).

2. SR 2 – Prendre conscience de son modèle opératif en situation professionnelle. :

permettre au FE de comprendre comment il se représente la tâche et organise son activité, en accédant à l'observable et au verbalisable.

Cela peut contribuer à atténuer le malaise émotionnel et offrir des pistes pour sa gestion, comme le suggèrent les recherches en mémoire autobiographique (Conway et Pleydell-Pearce, 2000 ; Beckers, 2007). En revisitant son activité à travers les éléments observables, le FE accède seulement à une partie de son expérience, celle visible par les gestes et comportements, laissant

de côté les pensées et interprétations sous-jacentes. C'est pourquoi le retour sur ces éléments observables, initialement laissé à l'appréhension personnelle et à la verbalisation spontanée, est suivi d'un accompagnement plus structuré (Vermersch, 2004).

3. *SR 3 – Ouvrir à d'autres interprétations :*

a. pointer un observable méritant réflexion :

b. inviter à l'analyse :

c. enrichir par des apports théoriques (« savoirs de la tâche »).

Dans le cadre de l'entretien de régulation, cette étape consiste à inviter le futur enseignant à analyser ses pratiques en se basant sur les éléments observables. Cela implique de mettre en évidence des aspects spécifiques de son action qui méritent une réflexion approfondie. En utilisant les traces observables le formateur aide le futur enseignant à prendre du recul et à comprendre le sens de ses choix et actions. L'objectif de cette démarche n'est pas simplement de clarifier l'action après coup, mais bien de favoriser une compréhension approfondie de l'activité professionnelle dans toute sa complexité en la transformant en un objet de pensée, en particulier dans les contextes d'incertitude et d'imprévisibilité qui caractérisent les stages (Beckers, 2009, p. 101).

Ce processus est enrichi par des apports théoriques. Ceux-ci ont pour but d'enrichir la réflexion plutôt que de dicter des conduites (Schillings, 2024-2025). Cette manière d'accompagner rejoint les principes décrits par Beckers (2004) : il importe que les futurs enseignants puissent analyser et interroger leurs propres gestes professionnels grâce à l'organisation de temps de régulation structurés, soutenus par un questionnement qui stimule l'introspection et la pensée critique articulés à une réflexion théorique (Beckers, 2004, p. 70).

Ce travail de mise en mots peut être compris comme une étape du processus de conceptualisation. En effet, cette approche soutient la prise de conscience des pratiques du jeune enseignant et l'aide à ajuster ses actions pour mieux répondre aux besoins des élèves. Dans cette perspective, Vermersch (2004) montre que la verbalisation ainsi que l'apport théorique permettent une prise de conscience.

4. *SR 4 – Engager dans un processus de changement de l'action professionnelle :*

a. réfléchir ensemble à des pistes d'actions possibles.

b. favoriser la prise de décision (intentions d'actions et moyens de les concrétiser).

c. échanger sur le devenir des décisions antérieures et les effets de leur mise en œuvre.

d. encourager la sensibilité de la situation.

Cette phase de planification permet de se concentrer sur une logique d'action qui guide l'intervention future en fonction des objectifs définis. Elle offre une vision partielle de ce qui pourrait se produire et contribue à orienter les décisions. Un examen des écarts entre les décisions initiales et l'action réelle, lors des entretiens suivants, permet de mettre en lumière des intentions non pleinement assumées ou des ajustements, conscients ou non, qui ont eu lieu au cours de l'action. Cette phase souligne la nature irréversible du temps de l'action par rapport à l'anticipation et à la réflexion rétrospective. Dans cette dynamique, l'objectif est de favoriser un processus de changement concret de l'action professionnelle. Il s'agit d'accompagner le futur enseignant dans la réflexion sur les actions à entreprendre, de soutenir la prise de décision, et de discuter des moyens pour concrétiser ses intentions.

Au cours d'un même entretien, les allers et retours entre ces différentes étapes sont fréquents : ancré dans la réalité mouvante des interactions, l'entretien reste dynamique et partiellement imprévisible (Beckers, 2009, p. 104). Ainsi, l'entretien de régulation ne se limite pas à une succession d'étapes structurées, mais constitue un espace d'analyse qui vise notamment à identifier les schèmes mobilisés par le stagiaire, tout en mettant au jour les valeurs, les besoins et les motivations qui orientent son agir (Beckers, 2009, p. 101)

2.2. Le compagnonnage réflexif comme espace de construction identitaire et professionnelle

L'analyse du compagnonnage réflexif montre que ce dispositif engage le futur formateur dans une analyse des schèmes, sollicite un travail de conceptualisation et l'amène à ajuster continuellement sa manière d'observer, d'interpréter et d'accompagner (Beckers, 2009).

En effet, accompagner un futur enseignant à analyser une situation de classe, à formuler des hypothèses, à réguler une pratique ou à soutenir un questionnement réflexif obligent le futur formateur à se positionner, à clarifier ses valeurs professionnelles et à assumer une posture nouvelle (Beckers, 2009). Le passage d'un rôle d'étudiant avec une formation d'enseignant à celui de futur formateur implique donc une reconfiguration de la manière dont il se perçoit, dont il comprend son métier et dont il se sent légitime pour agir (Daele et al., 2022).

Ainsi, le compagnonnage réflexif ne constitue pas seulement un cadre pour analyser l'activité du futur enseignant : il devient un espace où se joue une part importante du développement identitaire et professionnel du futur formateur (Beckers, 2009).

C'est pourquoi, après avoir présenté les fondements théoriques de la didactique professionnelle et du compagnonnage réflexif, il est pertinent d'examiner la construction identitaire et la

construction des compétences professionnelles du futur formateur d'enseignants. La section suivante s'intéresse donc à ces processus de développement, afin de comprendre comment le futur formateur engagé dans le dispositif de compagnonnage réflexif construit progressivement sa posture de formateur.

2.3. Le développement professionnel et identitaire

Le développement professionnel désigne un processus d'acquisition et d'évolution des connaissances, entraînant des changements chez le professionnel et favorisant l'innovation dans ses pratiques. Cette dynamique permet au professionnel de s'adapter aux exigences nouvelles ou évolutives de son environnement de travail et de répondre aux défis spécifiques de son domaine d'expertise (Clément et al., 2000).

En se développant professionnellement, le futur formateur acquiert des compétences nouvelles et transforme progressivement ses schèmes d'action. Il se construit dans la durée, au fil des expériences, des situations professionnelles variées et des interactions avec d'autres acteurs du champ professionnel. Ces interactions et la réflexivité enrichissent la capacité du professionnel à analyser son action, à ajuster ses pratiques et à réinterpréter les situations rencontrées (Pastré, 2011).

Cette dimension de développement professionnel est étroitement liée à celle du développement identitaire (Pastré, 2011).

Dans la littérature, l'identité professionnelle est décrite comme une construction complexe façonnée par le parcours de chaque individu. Barbier (1996) la définit comme un ensemble d'éléments en interaction : les représentations mobilisées, les manières d'agir et les affects qui orientent les engagements. Ces composantes forment une configuration identitaire spécifique à un moment donné. Cette identité n'est jamais figée : elle évolue en permanence au fil des expériences, des pratiques et des interactions. Elle se modifie également sous l'effet des tensions entre l'image que l'individu se forge de lui-même et la manière dont cette image est reçue ou remise en question par autrui, ce qui alimente les transformations identitaires au cours du développement professionnel (Beckers, 2004, p. 66).

L'identité professionnelle renforce la confiance en soi et le sentiment d'appartenance au métier, ce qui soutient un engagement plus efficace dans l'action. En retour, les progrès réalisés dans le développement professionnel enrichissent cette identité, car ils permettent de mieux comprendre ce que l'on sait faire et comment on agit en situation (Pastré, 2011). Toutefois, ce processus complexe peut également générer des conflits, parfois destructeurs pour l'image de soi et le sentiment de compétence du futur professionnel (Beckers, 2004, p. 67).

Le lien étroit entre développement professionnel et développement identitaire met en évidence la complexité et la dynamique de ce processus (Donnay et al., 2008). Pour mieux comprendre comment ces transformations se produisent et comment elles peuvent être accompagnées, la recherche s'est intéressée à différents modèles théoriques de développement professionnel et identitaire. Ces modèles proposent des cadres permettant d'analyser les étapes qui influencent la progression des professionnels dans l'acquisition de compétences, l'évolution de leurs pratiques et la construction de leur identité.

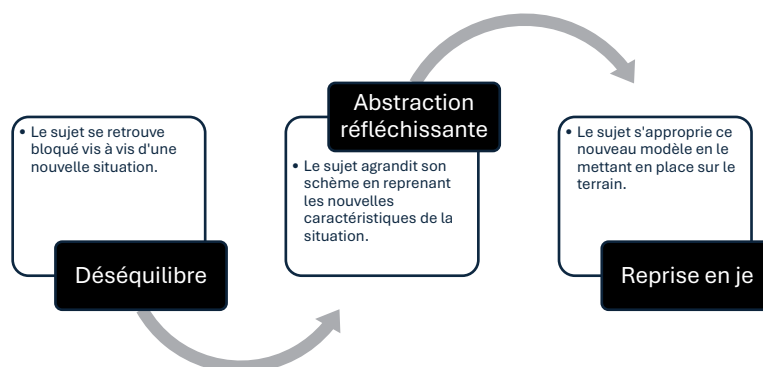
2.3.1. Modèle du développement professionnel

Pastré (2011) appelle genèse opérative le processus durant lequel un individu modifie et approfondit les invariants opératoires qui orientent ses actions, afin de les adapter à de nouvelles situations ou dans le cadre d'une progression vers une plus grande expertise. Il a mis au point une genèse qui explique le développement professionnel à travers un processus en trois étapes (Pastré, 2011).

La première étape est le « déséquilibre », où l'individu se trouve confronté à une nouvelle situation qui le bloque ou qui lui est inconnue (Pastré, 2011).

Face à ce défi, le sujet entre dans la phase d'abstraction réfléchissante, où il étend son schème en intégrant les nouvelles caractéristiques de la situation. Il s'agit d'une phase d'apprentissage et de compréhension approfondie (Pastré, 2011).

Enfin, l'étape de la « reprise en je » consiste pour le sujet à s'approprier ce nouveau modèle en l'appliquant concrètement sur le terrain. Cette intégration pratique permet à l'individu de renforcer son expertise et de s'adapter continuellement aux exigences de son environnement professionnel (Pastré, 2011).



(Schillings, 2022-2023, schéma redessiné par l'auteur)

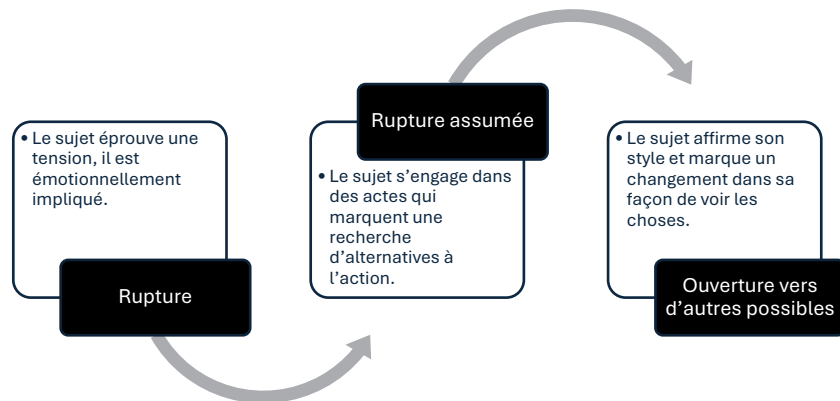
2.3.2. Modèle du développement identitaire

Pastré (2011) décrit la genèse identitaire comme un processus qui transforme un passé simplement vécu en une histoire personnelle réfléchie et assumée. Ce processus modifie la perception que l'individu a de lui-même à travers ses expériences (Pastré, 2011).

La première étape, appelée rupture, se manifeste lorsque l'individu éprouve une tension et est émotionnellement impliqué, confronté à une situation qui perturbe sa perception de soi (Pastré, 2011).

La deuxième étape, la rupture assumée, est caractérisée par l'engagement de l'individu dans des actions qui symbolisent une recherche d'alternatives à ses pratiques actuelles (Pastré, 2011).

Enfin, l'ouverture vers d'autres possibles survient lorsque l'individu affirme son propre style et opère un changement dans sa manière de voir et d'appréhender les choses. Ce cheminement identitaire permet ainsi une évolution profonde et durable de l'identité professionnelle (Pastré, 2011).



(Schillings, 2022-2023, schéma redessiné par l'auteur)

2.4. Le changement de casquette : avoir une formation d'enseignant et être futur formateur

Alors que l'enseignant a traditionnellement pour mission de transmettre des connaissances et de structurer le savoir de manière didactique (Communauté française, 1997), le compagnon réflexif adopte une approche différente en mettant l'accent sur l'accompagnement et la réflexion (Beckers, 2009).

Le rôle de l'enseignant, souvent centré sur la transmission de connaissances de manière structurée et progressive, s'appuie sur un programme établi, visant à dispenser un savoir défini par le curriculum scolaire ou académique. L'enseignant, dans ce contexte, est un guide et une référence pour les élèves, offrant un cadre sécurisant et des repères clairs pour l'apprentissage. Il évalue les acquis des élèves, rectifie les erreurs et apporte un soutien ciblé pour combler les besoins (Communauté française, 1997).

À l'opposé, le compagnon réflexif n'est pas un transmetteur de savoirs mais plutôt un facilitateur de la réflexion. Il accompagne l'individu dans sa démarche d'apprentissage, l'aidant à prendre du recul sur sa pratique et à développer une compréhension plus approfondie de ses actions et de ses décisions. Cette approche souligne l'importance de la réflexion sur l'action comme moyen d'apprentissage. Le compagnon réflexif encourage l'individu à explorer ses propres pensées et à construire son savoir à partir de ses expériences. Il pose des questions, propose des pistes de réflexion, et stimule le développement de compétences analytiques et critiques. (Beckers, 2004, 2009)

Passer de la position d'enseignant à celle de compagnon réflexif nécessite donc une adaptation. Il s'agit de passer d'une posture où l'on détient et diffuse le savoir (Communauté française, 1997) à une posture où l'on facilite la découverte du savoir par l'autre (Beckers, 2004, 2009).

Selon André, Dejaegher et Noël (2020), les étudiants du cours de didactique professionnelle en sciences de l'éducation qui endossent simultanément les rôles d'enseignant et de futur formateur peuvent percevoir leur formation dans l'enseignement comme un atout pour leur développement en tant que formateur. La formation est considérée comme un contexte privilégié pour l'acquisition de compétences et la construction de l'identité professionnelle, ainsi les compétences et connaissances issues d'un rôle peuvent nourrir l'autre (Beckers, 2007). Par exemple, la connaissance des dynamiques de classe, l'expérience des méthodes pédagogiques et la maîtrise des stratégies de gestion des comportements peuvent représenter des ressources précieuses pouvant être mobilisées dans le rôle de formateur. Ces acquis offrent ainsi la possibilité d'apporter aux futurs enseignants une perspective concrète et pragmatique, contribuant à enrichir et à dynamiser le processus de compagnonnage réflexif. (André et al., 2020)

Toutefois, cette transition comporte des défis importants et se révèle plus complexe qu'il n'y paraît. Comme le souligne Beckers (2007), exercer un rôle proche de celui que l'on vise peut générer certaines difficultés. L'un des principaux enjeux consiste à passer d'une posture d'enseignant à celle de formateur, ce qui requiert d'accompagner de manière réflexive les pratiques des autres. Les automatismes développés en tant qu'enseignant peuvent alors se transformer en obstacles, en limitant la capacité à adopter pleinement la posture d'accompagnement nécessaire pour guider efficacement les futurs enseignants. Une tension identitaire peut alors se manifester entre la posture d'enseignant et celle de futur formateur débutant. (André et al., 2020)

Comprendre et analyser ces tensions apparaît donc important afin de développer des stratégies permettant aux futurs formateurs de mener l'accompagnement réflexif.

Dans le cadre de ce mémoire, l'enseignant diplômé et futur formateur n'est pas un enseignant chevronné. La littérature scientifique manquant sur ce changement de casquette pour un enseignant n'ayant aucune expérience de terrain, plusieurs questions se posent alors en lien avec la théorie développée ci-dessus afin de correspondre au sujet de cette recherche :

L'intelligence professionnelle acquise durant la formation initiale est-elle suffisamment développée pour s'avérer être un atout dans le rôle de formateur ?

Les compétences développées au cours de la formation initiale sont-elles suffisantes pour servir de levier dans la fonction de futur formateur ?

Les automatismes développés en tant qu'enseignant durant la formation initiale sont-ils assez nombreux que pour faire obstacle au rôle de futur formateur ?

2.5. De la revue de la littérature à la thématique de la recherche

À l'issue de ce cadre théorique, il apparaît que le compagnonnage réflexif constitue un dispositif permettant aux futurs enseignants de développer leurs compétences et de s'engager durablement dans le métier. Pour que cet accompagnement soit efficace, il est essentiel que les futurs formateurs eux-mêmes construisent et ajustent leur posture professionnelle (Beckers, 2009). C'est pourquoi il devient pertinent d'analyser le développement professionnel et identitaire des futurs formateurs, afin de comprendre comment ils mobilisent leurs savoirs, ajustent leurs pratiques et soutiennent la réflexivité des enseignants en formation. Ce mémoire, intitulé « *CHANGER DE CASQUETTE TOUT EN ÉTANT BIEN DANS SES BASKETS – LA FORMATION AU COMPAGNONNAGE RÉFLEXIF* », s'intéresse ainsi à la manière dont un futur formateur, sans expérience de terrain en tant qu'enseignant, construit progressivement son identité professionnelle, ajuste ses pratiques et négocie la transition entre son rôle d'enseignant sans expérience et celui d'accompagnateur réflexif.

3. Méthodologie

3.1. Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative et compréhensive. La recherche qualitative vise à décrire, comprendre et interpréter le sens que les acteurs attribuent à leurs pratiques et aux situations qu'ils vivent, en prenant appui sur leur réalité concrète et contextualisée (Paillé & Mucchielli, 2016). Selon Poisson (1991), cette démarche cherche avant tout à saisir l'essence des réalités humaines et sociales à travers une compréhension approfondie des situations étudiées.

Le recours à cette approche apparaît pertinent au regard de l'objet de recherche, qui porte sur le développement professionnel et identitaire d'un futur formateur d'enseignants (FF) ne possédant pas d'expérience de terrain en tant qu'enseignant. L'objectif de cette recherche est donc de comprendre en profondeur les représentations, les expériences vécues, ainsi que les évolutions au cours d'un stage en compagnonnage réflexif.

Cette recherche prend par ailleurs la forme d'une étude de cas. L'étude de cas consiste à analyser de manière approfondie un phénomène circonscrit dans son contexte afin d'en saisir la complexité (Barlatier, 2018). Ce choix méthodologique se justifie par la volonté d'examiner de façon détaillée les processus d'évolution professionnelle et identitaire vécus par un seul participant au cours de son expérience de formation. En se centrant sur un nombre restreint de sujets, l'étude de cas permet d'accéder à une compréhension fine des dynamiques en jeu et de produire une analyse riche et contextualisée du phénomène étudié (Barlatier, 2018).

3.2. Contexte de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du master en sciences de l'éducation de l'Université de Liège, plus précisément dans les deux cours de « didactique professionnelle et formation des enseignants » dispensés en 2024-2025. Ces cours sont consacrés à l'accompagnement réflexif, ainsi qu'au stage qui lui est associé.

Le cours vise à développer chez les étudiants (FF) des connaissances et des compétences relatives à la formation des enseignants, au développement professionnel et à l'accompagnement réflexif. Le stage associé poursuit plus particulièrement le développement de deux compétences centrales du FF : d'une part, soutenir chez un futur enseignant (FE) une démarche d'analyse de ses pratiques professionnelles à partir de différentes ressources

(observations, vidéos, confrontations de points de vue et apports théoriques) ; d'autre part, favoriser un processus de prise de conscience et d'évolution des pratiques pédagogiques du FE. Avant le stage d'accompagnement, les étudiants du master (FF) participent à plusieurs séances de cours. Celles-ci portent notamment sur les apports de la psychologie du travail et de la didactique professionnelle, ainsi que sur les concepts de compétence et de schème. Des contenus relatifs au développement professionnel, à l'accompagnement réflexif et à la conduite d'entretiens de régulation sont également abordés afin de préparer les étudiants à leur rôle d'accompagnateur.

Le stage de chaque FF consiste à accompagner deux FE durant leur stage en préscolaire autour d'une problématique professionnelle définie conjointement.

C'est dans ce contexte de formation et d'accompagnement que s'inscrit la présente recherche. Celle-ci s'intéresse plus particulièrement au développement professionnel et identitaire du FF au cours de son expérience de stage en accompagnement réflexif.

3.3. Participant

Cette recherche a été présentée dans le cadre d'une des séances du cours lors de l'année académique 2024-2025. Les objectifs de la recherche ainsi que les modalités de participation ont été présentés aux étudiants concernés. Un document d'information reprenant les éléments essentiels de l'étude ainsi que les coordonnées de contact a ensuite été distribué afin de permettre aux étudiants intéressés de manifester leur accord de participation.

Les critères de sélection retenus étaient les suivants : être inscrit au master en sciences de l'éducation à l'Université de Liège, suivre les deux cours de « didactique professionnelle et formation des enseignants partim 1 » et ne pas disposer d'expérience d'enseignement.

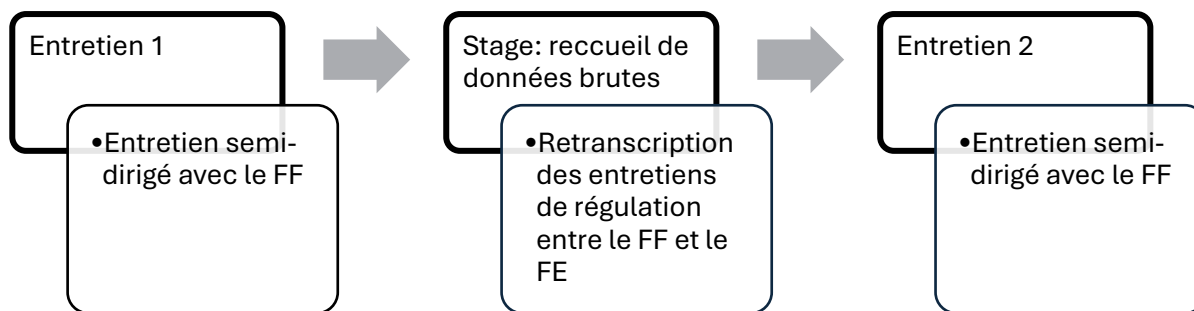
Un seul étudiant correspondant à l'ensemble des critères de sélection s'est manifesté pour participer à la recherche. Il a dès lors été retenu comme participant de cette étude.

Avant son entrée dans le master, le participant est un agrégé de l'enseignement secondaire inférieur en français. Cette trajectoire témoigne d'une familiarité avec les enjeux éducatifs tout en se distinguant d'une expérience effective d'enseignement sur le terrain.

3.4. Collecte des données

Organisation de la collecte

Une fois le participant sélectionné, le dispositif de recherche a été organisé autour de trois temps de recueil de données.



Un premier entretien a été réalisé avant le départ en stage. À ce moment du dispositif, le participant avait déjà suivi l'ensemble des séances du cours de didactique professionnelle et formation des enseignants, ce qui permettait d'ancrer l'entretien dans un cadre de connaissances déjà stabilisé. Cet entretien visait à aborder les représentations initiales du participant, son identité professionnelle, ses attentes et appréhensions avant l'entrée effective dans la situation d'accompagnement réflexif.

Durant la période de stage, le participant a été amené à produire et à conserver différentes traces de son activité. Il a notamment retranscrit les entretiens de régulation qu'il a menés avec les FE et constitué un dossier regroupant des éléments variés tels que des réflexions personnelles, des extraits de cours ou de consignes, des notes de terrain, des préparations ainsi que d'autres traces issues de son stage. Ce dossier a été transmis une fois complété. Les retranscriptions d'entretiens ont été remises dans l'ordre chronologique avant l'analyse.

À la réception de ce corpus, une première lecture et une première phase d'analyse ont été réalisées afin d'identifier les éléments saillants et d'orienter la suite du recueil de données.

Enfin, un second entretien a été mené après l'analyse du dossier.

La technique de l'entretien semi-dirigé

Les deux entretiens mentionnés ci-avant ont été menés selon la technique de l'entretien semi-dirigé. Celle-ci repose sur l'usage d'un guide d'entretien reprenant des thèmes prédéfinis, tout en laissant une liberté d'expression au participant (annexe 1). Selon Combessie (2007), ce guide prend la forme d'un mémento regroupant des thèmes et des mots-clés, conçu pour être consulté pendant l'entretien sans imposer une rigidité dans le déroulement de l'échange. Il préfigure une logique possible de l'entretien sans en déterminer la dynamique effective, qui reste guidée par le discours du participant. La répétition contrôlée des thèmes entre le premier entretien et le deuxième vise à mettre en évidence d'éventuelles évolutions des représentations et de la posture professionnelle au cours de l'expérience de stage. Le guide d'entretien intègre également des questions complémentaires portant sur les données issues du dossier de traces de stage, afin

d'approfondir l'analyse de l'activité réelle du participant. Cette démarche vise à accéder non seulement au discours du participant, mais également aux logiques sous-jacentes de son activité et aux prises de conscience développées au cours du stage.

Chaque entretien a duré environ trente minutes. Ils ont été menés à distance et enregistrés en format audio afin de permettre une retranscription fidèle du contenu des échanges.

L'apport complémentaire du dossier de traces de stage

Le dossier de traces de stage visait à documenter l'activité du FF durant son stage. D'un côté, ce dossier complète les données issues des entretiens en donnant accès à des éléments de l'activité réelle du participant en contexte de stage, dans un objectif d'appréhension la plus complète possible du processus étudié.

De l'autre côté, les entretiens semi-dirigés viennent compléter ce dossier en apportant une dimension plus interprétative. Ils permettent d'explicitier les logiques d'action, de revenir sur les choix effectués et de clarifier certains éléments observés dans les traces d'activité. Par ailleurs, les entretiens constituent un support pour appréhender le développement identitaire en tant que FF.

Cette complémentarité constitue ainsi une porte d'entrée privilégiée pour l'étude des composantes du schème, en tant que structure organisant l'action en situation. L'articulation entre ces deux outils permet de croiser une analyse de l'activité effective et une analyse du discours sur l'activité, afin de rendre compte à la fois des dimensions opératoires du schème et des dynamiques de développement professionnel et identitaire du participant.

3.5. Analyse des données

Afin d'analyser le développement professionnel du participant, le cadre théorique du schème a été mobilisé. Celui-ci permet d'appréhender l'organisation de l'activité en situation, au-delà du seul discours produit par le participant. Il offre ainsi la possibilité d'articuler les dimensions observables de l'action avec les processus qui l'organisent, afin d'en dégager progressivement le schème et d'en analyser les évolutions au cours du stage.

Dans cette perspective, la méthode d'analyse proposée par Rappe et Schillings (2025) a été retenue. Elle fournit un cadre permettant d'opérationnaliser l'analyse de l'activité à partir du concept de schème, tout en assurant une structuration rigoureuse du traitement des données. Ce choix vise à limiter les risques de surinterprétation en proposant une démarche explicite, progressive et systématique d'inférence des composantes du schème à partir des traces d'activité. Cette approche s'inscrit dans une logique qualitative-interprétative centrée sur l'analyse de l'activité professionnelle.

L'analyse repose sur une distinction entre l'action réalisée par le participant et le schème qui organise cette action. Cette distinction s'explique par le fait que le schème n'est pas directement observable. Seules les traces de l'activité et les entretiens menés avec le participant sont accessibles. L'analyse articule ainsi ces données observables avec les éléments de compréhension fournis par le participant, afin d'inférer peu à peu les structures organisatrices de l'action, autrement dit le schème mobilisé dans les situations de compagnonnage réflexif (Rappe & Schillings, 2025).

3.5.1. Une démarche d'analyse en quatre opérations

La méthode d'analyse comporte quatre opérations.

1. L'étiquetage interprétatif des éléments de l'action réalisée et de la situation

La première opération d'analyse consiste à réaliser un étiquetage interprétatif des données recueillies. Chaque extrait issu des verbatims des entretiens ou des données brutes a été isolé puis reformulé sous la forme d'une étiquette afin de comprendre ce qu'ils donnent à voir de l'activité professionnelle et des logiques qui organisaient l'action. Cette démarche inductive se construit sans grille prédéfinie : les catégories émergent au fur et à mesure à partir des données (Rappe & Schillings, 2025). Les principales étiquettes font l'objet d'une explication (annexe 8) (Paillé & Mucchielli, 2016).

2. L'attribution des étiquettes à une composante de l'action ou de la situation ;

La deuxième opération d'analyse consiste à attribuer, grâce à des indices langagiers implicites ou explicites, chaque étiquette à une composante de l'action réalisée : intentions spécifiquement poursuivies dans l'action, gestes réalisés, indicateurs pris dans la situation, ou diagnostics posés par l'acteur (Rappe & Schillings, 2025).

3. La mise en lien et l'agencement des étiquettes ;

La troisième opération d'analyse consiste à mettre en lien les différentes étiquettes afin de comprendre comment elles s'articulent dans l'activité (cause, dépendance...). La détermination de ces relations repose à la fois sur les informations fournies par le participant au cours des entretiens et sur le contenu même des étiquettes élaborées durant l'analyse. Cette étape vise à reconstruire progressivement l'organisation de l'action de manière schématique (Rappe & Schillings, 2025).

4. L'inférence des éléments du schème par comparaison-généralisation.

Une fois un ensemble suffisant d'étiquettes mises en relation, la dernière étape consiste à inférer les éléments constitutifs du schème. Dans ce cadre, les différentes composantes de l'action réalisée jouent un rôle spécifique dans l'inférence des composantes du schème : les gestes

permettent d'inférer les règles d'action, les buts spécifiquement poursuivis dans l'action permettent d'inférer les buts généraux du schème, et les diagnostics posés contribuent à la constitution du répertoire de diagnostics de l'acteur. L'ensemble de ces éléments combinés permet de formuler les invariants opératoires structurant l'activité (Rappe & Schillings, 2025). Ces opérations ne constituent pas des étapes strictement linéaires mais s'inscrivent dans une dynamique itérative. Cette articulation progressive permet d'enrichir continuellement l'analyse à partir des données de terrain et d'ajuster les catégories construites au fur et à mesure de l'avancée du corpus (Rappe & Schillings, 2025).

À la suite de l'application des quatre opérations d'analyse, les éléments du schème du participant sont reconstruits. Ces résultats ne constituent toutefois pas une fin en soi, mais une base d'interprétation permettant d'aborder le développement professionnel.

3.5.2. La prudence lors de l'analyse

La question de la subjectivité constitue un élément central. L'analyse repose sur un processus interprétatif, notamment dans les opérations d'étiquetage et d'inférence des composantes du schème. Comme le soulignent Delacour et Vinatier (2022) ainsi que Vergnaud (1996), les constructions issues de ce type de démarche ne reflètent jamais directement la réalité observée, mais constituent des modélisations élaborées par le chercheur. Les concepts-en-acte et les invariants opératoires sont ainsi le produit d'un haut degré d'inférence, ce qui implique une vigilance constante quant aux interprétations produites.

3.6. Aspects éthiques

La participation à la recherche repose sur un principe de volontariat. Les étudiants sont informés des objectifs de l'étude, des modalités de collecte des données ainsi que de leur droit de se retirer à tout moment, sans justification et sans conséquence sur leur parcours académique. Un document d'informations et de consentement a été transmis en amont de la participation, précisant la nature des données recueillies (entretiens et recueil de données issues de l'activité), les conditions d'enregistrement ainsi que les modalités d'anonymisation.

Les données sont anonymisées dès la phase de transcription permettant d'empêcher l'identification directe des participants dans les productions scientifiques.

Enfin, la participation peut amener les étudiants à évoquer des expériences professionnelles ou des éléments liés à leur identité professionnelle susceptibles de générer un inconfort. Ce risque est encadré par la garantie un cadre d'entretien bienveillant, la possibilité de ne pas répondre à certaines questions ainsi que la liberté de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans justification ni conséquence.

4. Présentation des résultats

Cette partie présente les résultats issus des entretiens semi-dirigés ainsi que des données brutes recueillies dans le cadre de la recherche. Dans un premier temps, elle expose la reconstruction du schème du FF à partir de ces matériaux.

Dans un second temps, les résultats sont analysés sous l'angle du développement professionnel du FF, à partir du schème inféré et des entretiens, mis en perspective avec les travaux de Pastré (2011) relatifs à la genèse opérative. Cette analyse vise à comprendre l'évolution du schème au cours du stage du FF.

Enfin, une troisième partie est consacrée à l'évolution de l'identité professionnelle du FF, à partir des entretiens semi-dirigés, en s'appuyant sur la notion de genèse identitaire développée par Pastré (2011).

Les verbatims sont référencés selon les numéros de page des annexes, et non selon ceux figurant sur les scans des données brutes.

4.1. Lecture analytique du schème du FF à partir des entretiens et données brutes

À partir de l'opération 3 de la méthodologie, consistant en la mise en lien et l'agencement des différentes étiquettes de codage, un schème d'action a pu être inféré. L'étape d'agencement a permis de reconstruire l'organisation de l'activité du futur formateur en identifiant les relations entre les buts poursuivis, les règles d'action mobilisées, les inférences en situation. L'ensemble de cet agencement d'étiquettes, servant de base à l'inférence du schème, est présenté en annexe 9 afin de rendre visible le processus analytique.

À partir de ce travail de reconstruction, un schème a été inféré. Celui-ci rend compte de l'organisation de l'activité du formateur dans la conduite de l'analyse réflexive du futur enseignant. Le schème présenté ci-dessous correspond ainsi à une synthèse des régularités observées au fil des entretiens.

4.1.1. Le schème et son but

Schème du FF : Conduite de l'analyse réflexive du FE
But : Susciter une analyse réflexive de la pratique chez le FE

Le schème reconstruit met en évidence une activité du FF orientée vers un objectif général : susciter une analyse réflexive de la pratique chez le FE. Cette orientation donne une cohérence à l'ensemble des actions menées durant les entretiens de régulation et inscrit l'activité du FF

dans une logique d'accompagnement réflexif. À ce propos, le FF explicite notamment vouloir : « ...faire réfléchir le FE sur sa pratique... » (annexe 10, verbatim 15).

L'analyse des données montre que cette visée générale se décline en plusieurs sous-buts qui organisent plus finement l'action du FF au cours de l'entretien.

4.1.2. Les sous-buts et les règles d'action associées

Sous-buts			
Comprendre ce qui est important pour le FE	Objectiver l'action	Faire analyser l'action	Susciter une évolution dans la pratique du FE
Règles d'action associées			
<ul style="list-style-type: none"> - Accéder au ressenti du FE - Inviter à revenir sur un élément de l'action - Demander la définition d'un concept 	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer un observable 	<ul style="list-style-type: none"> - Apporter de la théorie en lien avec l'action - Inviter à articuler théorie et pratique - Pointer un observable qui mérite réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeter le FE dans une évolution de sa pratique - Vérifier que les propos reformulés sont fidèles à ceux du FE - Revenir sur les pistes énoncées lors de l'entretien précédent
<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler les paroles du FE - Susciter la prise d'indicateurs chez le FE - Accéder à la réflexion du FE - Questionner le FE sur l'action - Adopter une posture experte - Demander un exemple au FE 			

L'analyse du schème met en évidence plusieurs sous-buts qui structurent l'activité du FF et orientent la mobilisation de différentes règles d'action. Ces sous-buts permettent de comprendre ce que le FF cherche à produire dans l'entretien : accéder au point de vue du FE, objectiver l'action, soutenir l'analyse de l'action et ouvrir des pistes d'évolution dans la pratique. Comme l'explique le FF :

« ...je voulais ... qu'il me dise aussi ben ce sur quoi il voulait revenir, ce qui était important pour lui... Après ça, Ben je voulais qu'on observe des faits ensemble avec l'observable que j'avais amené. En fait, c'est les SR quoi. Je voulais que il analyse avec la théorie que je lui apporte. Et puis je voulais qu'il trouve des solutions par rapport à sa pratique. » (annexe 10, verbatim 18)

Chacun de ces sous-butts est associé à des règles d'action spécifiques, même si certaines d'entre elles traversent plusieurs dimensions du schème.

Comprendre ce qui est important pour le FE

Un premier sous-but consiste à « comprendre ce qui est important » pour le FE. Pour atteindre ce sous-but, le FF mobilise notamment les règles d'action « accéder au ressenti du FE », « demander la définition d'un concept » et « inviter le FE à revenir sur un élément de l'action ». Ces règles apparaissent lorsque le FF invite le FE à revenir sur l'action :

« sur quoi est-ce que tu aimerais revenir ? » (annexe 3, page 16, code 10)

ou lorsqu'il s'intéresse à ce que ressent le FE dans la situation :

« Tu t'es senti perdu ? » (annexe 7, page 66, code 22) ou encore « Et tu le ressens comment toi ? » (annexe 7, page 66, code 22)

ou encore lorsqu'il s'intéresse aux préconceptions du FE :

« C'est quoi pour toi des bonnes questions ? » (annexe 7, page 127, code 26)

Pour commencer ses entretiens le FF utilise toujours la règle d'action « inviter le FE à revenir sur un élément de l'action » :

Entretien 1 : « Alors euh, sur quoi est-ce que tu aimerais revenir ? » (annexe 3, page 16, code 10)

Entretien 2 : « Alors euh, sur quoi est-ce que tu as envie de revenir pour cet entretien ? » (annexe 4, page 25, code 10)

Entretien 3 : « Alors, sur quoi est-ce que tu voudrais revenir ? » (annexe 5, page 36, code 10)

Entretien 4 : « Est-ce qu'il y a un élément sur lequel tu aimerais revenir ? » (annexe 6, page 54, code 10)

Entretien 5 : « Sur quoi est-ce que tu aimerais revenir ? » (annexe 7, page 66, code 10)

Objectiver l'action

Un deuxième sous-but consiste à objectiver l'action. Le FF cherche ici à amener le FE à dépasser son système interprétatif afin de revenir à des éléments observables. Ce sous-but est soutenu par la règle d'action « montrer un observable ». Le FF mobilise alors différentes traces de l'activité afin d'ancrer l'analyse dans des faits observables. Il utilise l'enregistrement vidéo (annexe 11) :

« Alors donc c'est la deuxième vidéo... [Lancement de la vidéo] » (annexe 4, page 27, code 19)

le miroir verbal (annexe 12) :

« Alors, je te laisse regarder. Cette partie-là, ça concerne donc les ponts. Là j'ai mis l'heure de début, le sujet, là ce sont tes propos à toi et là ce sont soit ce que font les élèves en même temps, et alors ici j'ai mis un « P » si c'est pendant que tu donnes la consigne et pour l'instant il n'y a que des « P ». (annexe 6, page 55, code 19)

les questions adressées aux élèves (annexe 13) :

« Hm. Moi y a un point que j'aimerais regarder avec toi pour M.. Donc il nous dit ici qui il ne sait pas trop à quoi sert l'exercice. » (annexe 7, page 71, code 18)

le schéma photographique (annexe 14) :

« J'ai regardé E., A. et R. et en fait pour chacun d'entre eux, ce que j'ai noté, c'est les ateliers par lesquels ils étaient passés, et les moments où ils n'étaient dans aucun atelier. » (annexe 5, page 40, code 19)

Faire analyser l'action

Un troisième sous-but consiste à faire analyser l'action au FE. Plusieurs règles d'action sont mobilisées dans cette perspective.

Une règle est d' « apporter de la théorie en lien avec l'action au FE » :

« Donc ici, la ressource c'est les 4 niveaux de la différenciation de Jacqueline Caron. » (annexe 4, page 31, code 20)

Le FF invite également le FE à « articuler théorie et pratique », c'est-à-dire à mettre en relation les concepts travaillés avec ce qui s'est effectivement passé dans la situation.

« Est-ce que tu penses... tu parles du fait qu'ici tu te sentais parfois un peu oppressé par la quantité de de questions. Est ce que tu penses qu'il y a un niveau ici parmi les 4 de Jacqueline qui te demanderait à toi peut être moins de de ressources au moment même pour pas courir dans tous les sens, comme tu disais que c'était quelque chose qui t'avait, qui t'avait dérangé. » (annexe 4, page 32, code 21)

« Donc heu finalement quand ils vont être en activité. Hm quand tu dis que tu interviendras sur le moment, si on sait regarder dans les petites étapes ici, ce serait en référence à laquelle ? (annexe 6, page 62, code 21)

Il peut aussi « pointer un observable qui mérite réflexion ». Cette règle d'action consiste à attirer l'attention du FE sur un élément précis de la situation afin d'en faire un objet d'analyse.

« là tu dispatches en en ateliers à la minute 9 et puis y en a un qui te demande ce que tu dois faire, un élève qui a fini. Je me dis dans cette période-là vu qu'on t'a appelé plusieurs

fois...Ca te, enfin ça a du sens pour toi, si on regarde ça ? » (annexe 4, page 27, code 18)

Susciter une évolution de la pratique du FE

Un quatrième sous-but consiste à « susciter une évolution dans la pratique du FE ». Ce sous-but est associé à plusieurs règles d'action.

Une des règles d'action est de « projeter le FE dans une évolution de sa pratique » :

« Et est-ce que t'as un exemple d'une activité que tu vas faire prochainement dans laquelle tu te verrais pouvoir te projeter dans ce ...? » (annexe 7, page 75, code 12)

Le FF vérifie également que la reformulation de ses propos est la bonne et revient sur des pistes énoncées précédemment :

« tu me dis si j'ai bien noté dans tes pistes que tu avais mis : heu courir un peu moins partout et aller davantage vers ceux qui en ont besoin, qui ont besoin de plus d'aide, passer un peu plus de temps avec eux et leur expliquer, les aider et cetera. » (annexe 5, page 38, code 27)

« Enfin, je ne déforme pas trop ce que tu me dis ? » (annexe 4, page 35, code 27)

Des règles d'action transversales

L'analyse montre également que certaines règles d'action ne relèvent pas d'un seul sous-but. Elles sont transversales, car elles peuvent être mobilisées à différents moments de l'entretien et servir plusieurs visées. C'est le cas des règles d'action suivantes : « reformuler les paroles du FE », « solliciter la prise d'indicateurs chez le FE », « accéder à la réflexion du FE », « demander la définition d'un concept », « questionner le FE sur l'action », « adopter une posture experte et demander un exemple ».

« Reformuler les paroles du FE », « solliciter la prise d'indicateurs chez le FE », « accéder à la réflexion du FE » ou « adopter une posture experte » permettent d'atteindre les sous-buts « comprendre ce qui est important pour le FE » :

« Donc tu parles de l'enfant qui a un moment donné a redemandé pour heu » (annexe 3, page 16, code 16)

« Et grâce à tes questions tu trouves que ça a fonctionné ? » (annexe 7, page 68, code 13)

« A quoi toi tu l'as vu ? ... Ok. Et ça heu si tu devais dire : « je l'ai vu à quelque chose »... » (annexe 3, page 17, code 17)

ou « soutenir l'analyse » :

« Donc si je reformule, c'est celui qui a le le besoin qui peut être le plus rapidement satisfait on va dire dans ton intervention, c'est lui qui passe en premier et puis après t'essaies de oui c'est ça de te dispatcher comme tu peux. » (annexe 4, page 28, code 16)

« Et ici, en faisant ce retour avec eux, ça a donné quoi? » (annexe 7, page 72, code 13)

« C'est ça, parce que j'ai remarqué que pour la plupart des exercices tu avais dit... » (annexe 3, page 18, code 6)

ou encore susciter une projection vers l'évolution de la pratique :

« Donc si je résume, ce serait finalement un peu différencier ton, ta nécessaire ou pas intervention auprès des élèves ? Donc certains élèves, certains ateliers auront plus besoin de toi alors que d'autres ils seront plus en autonomie, ils arriveront à à mener la chose... ..Heu, moi, ce que je vais, ce que je vais faire donc à l'observation suivante, c'est que je vais essayer de revenir sur les pistes que toi tu viens de faire émerger maintenant. Comment est-ce que tu crois que moi je vais pouvoir voir ? » (annexe 4, page 35, code 16)

« Et ça tu l'imagines comment ? ... Et ça te paraît faisable ? » (annexe 7, page 74, code 13)

« Oui c'est ça. Parce qu'en soi, tu parlais des enjeux ben ici en fonction de la classe, de l'activité, et cetera, c'est des thématiques qu'il faudra toujours repasser dessus. » (annexe 7, page 75, code 6)

La règle d'action « questionner un FE sur l'action » peut servir à faire analyser le FE :

« Eh pour les procédures, tu étais devant ? » (annexe 3, page 20, code 15)

ou à « comprendre ce qui est important pour lui » :

« Donc ils devaient coller les petites images sur la jauge c'est ça ? » (annexe 4, page 68, code 15)

Enfin, « demander un exemple » a pour sous-but de « comprendre ce qui est important pour le FE » et de « susciter l'évolution de la pratique de celui-ci » :

« Est-ce que tu as un exemple pour que je vois un peu ? Pour que j'imagine la situation ? » (annexe 5, page 43, code 12)

« Est-ce que tu saurais me donner un exemple de choses que du coup tu aurais pu dire vu que tu me dis que tu ne les as pas forcément faits ? » (annexe 3, page 19, code 12)

4.1.3. Les inférences en situation

Inférences en situation

Si	Alors	Donc
Les réponses du FE sont courtes.	Le FE n'approfondit plus son analyse.	Pointer un observable.
Le discours du FE se répète		J'adopte une posture d'expert. Questionner le FE sur l'action.
L'entretien commence		Inviter à revenir sur un élément de l'action
L'entretien est jugé trop court	Il faut combler la discussion pour que ça dure plus longtemps.	Pointer un observable
		Inviter à revenir sur un élément de l'action

L'analyse du schème met en évidence plusieurs inférences en situation mobilisées par le FF au cours de l'entretien de régulation. Ces inférences traduisent la manière dont le FF prélève certains indices dans la situation et les interprète afin d'ajuster son activité en temps réel. Elles constituent ainsi des indicateurs au sens où les entend la didactique professionnelle : des éléments de la situation auxquels le sujet attribue une signification particulière et qui orientent son action (Vergnaud, 1990).

Les réponses courtes et répétitives comme indicateur d'un manque d'approfondissement de l'analyse

L'analyse montre tout d'abord que certaines caractéristiques du discours du FE constituent des indicateurs pour le FF. Lorsque les réponses du FE sont jugées courtes ou lorsque le discours devient répétitif, le FF infère que l'analyse du FE n'évolue plus ou n'est plus suffisamment approfondie. Dans ce cas le FF remonte un observable, pose des questions au FE ou prend une posture experte, comme il l'explique :

« quand on me répondait avec des réponses très courtes, quand je disais Ah et c'est ça que tu as fait et qu'on me disait oui. Ben voilà, là je remontrais un observable ou je posais des questions sur ce ce qu'il avait fait. J'essayais de rebondir sur autre chose. Ou quand je voyais que on se répétait tous les 2, que je posais tout le temps la même question, que j'avais le même genre de réponse en face, que la réflexion tournait en rond et qu'elle n'était pas plus profonde. » (annexe 10, verbatim 25)

« y a pas de réel contenu et on parle pour parler. Et en fait j'ai l'impression que dans ces cas-là, le seul moyen de me sortir de là c'est de prendre une posture experte » (annexe 10, verbatim 9)

La durée de l'entretien

L'analyse met également en évidence l'importance liée à la durée de l'entretien pour le FF. Ceci le conduit alors à revenir sur un élément antérieur de l'action afin de combler la discussion pour faire durer l'entretien. Comme il l'explique :

« Parfois, quand je voyais qu'on avait été super vite l'entretien, je j'essayais de revenir sur ce qu'il voulait ou je pointais quelque chose pour justement combler la discussion... » (annexe 10, verbatim 24)

4.1.4. Les invariants opératoires

Invariants opératoires
<ul style="list-style-type: none">- L'analyse réflexive du FE nécessite un appui sur des éléments observables de l'action.- Le FE doit être acteur de l'analyse de son action.- Les stagnation de discours nécessitent un besoin de relance.- Les sous-buts ne sont pas réalisés de manière linéaire mais il y a un va et vient entre ceux-ci.

L'analyse du schème permet également d'inférer plusieurs invariants opératoires soutenant l'activité du FF. Ils ont été inférés à partir des régularités observées dans les sous-buts poursuivis, les règles d'action mobilisées et les ajustements réalisés en situation.

Un premier invariant opératoire semble être que l'analyse réflexive du FE nécessite un appui sur des éléments observables de l'action. Cet invariant apparaît notamment dans la mobilisation récurrente de règles d'action consistant à montrer un observable, solliciter des indicateurs ou demander des exemples au FE. Le FF semble ainsi considérer que le retour à des faits observables permet de soutenir l'analyse réflexive.

Un deuxième invariant opératoire semble être que le FE doit être acteur de son analyse. Cet invariant transparaît dans les nombreuses règles d'action comme questionner le FE sur l'action, susciter la prise d'indicateurs chez le FE, accéder à la réflexion du FE ou encore inviter le FE à articuler la théorie et la pratique. Le FF paraît ainsi considérer que l'analyse réflexive doit être construite par le FE lui-même à partir de son expérience. Le FF explique d'ailleurs ceci :

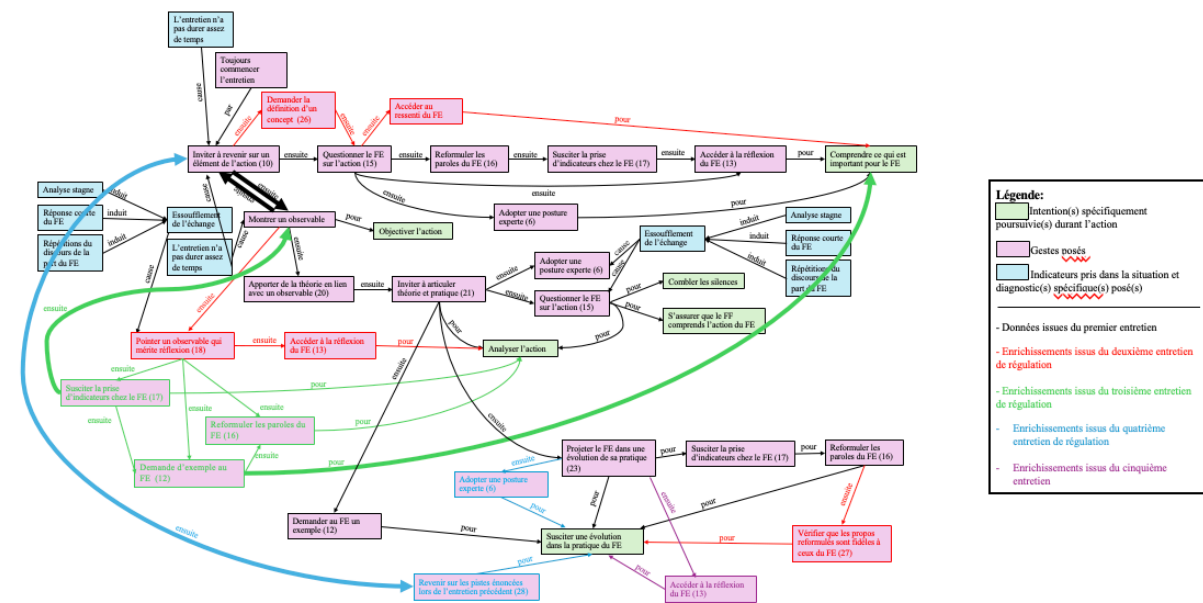
« ...c'est un dispositif vraiment qui permet de soutenir la réflexion de mon FE, non pas d'être dans une posture experte ou on lui dit ce qu'il doit faire, c'est vraiment juste soutenir sa réflexion. » (annexe 10, verbatim 2)

L'analyse permet également d'inférer un invariant selon lequel l'absence d'approfondissement de l'analyse nécessite un ajustement de la conduite de l'entretien. Cet invariant apparaît dans les inférences en situation réalisées par le FF lorsque les réponses du FE deviennent courtes ou répétitives. Dans ces moments, le FF modifie ses règles d'action afin de relancer la réflexion.

Un autre invariant opératoire semble être que l'analyse réflexive ne se construit pas de manière linéaire, mais par des va-et-vient entre les différents sous-but poursuivis. Ainsi, ils ne s'organisent pas de manière successive, mais s'articulent à travers des aller-retour au fil de l'entretien. Ca a été remarqué par le FF lui-même qui a dit :

« ...je commençais toujours par du SR1 et je terminais par du SR4 et entre je voyageais entre un peu tout... » (annexe 10, verbatim 5)

On peut également le voir à travers cette reconstruction du schème (annexe 9) en observant les flèches plus épaisses qui montrent des va-et-vient entre des règles d'action reliés à des sous-buts différents.



On peut observer ce va-et-vient entre l'invitation à revenir sur un élément de l'action et montrer un observable, entre le retour sur les pistes d'évolution et l'invitation à revenir sur un élément de l'action, entre la prise d'indicateurs dans l'analyse et le fait de montrer l'observable et enfin dans la demande d'exemplification au FE dans l'analyse qui permet de comprendre ce qui est important pour le FE.

4.2. Le développement professionnel du FF

L'analyse du schème a permis de mettre en évidence l'organisation de l'activité du FF dans la conduite de l'analyse réflexive du FE.

Toutefois, l'objectif de cette recherche ne consiste pas uniquement à décrire l'organisation de l'activité du FF à un moment donné, dans ce cas à la fin du stage, mais également à comprendre les évolutions de ce schème au fil du stage.

La section suivante porte ainsi sur l'analyse du développement professionnel du FF. Elle vise à mettre en évidence les évolutions observées dans son schème grâce à l'analyse des entretiens de régulation tout au long du stage mais aussi sa conceptualisation grâce aux entretiens semi-dirigés.

4.2.1. Le développement du schème au fil du stage

L'analyse de l'évolution du schème met en évidence une relative stabilité de son organisation générale au cours des différents entretiens. Les buts poursuivis par le FF demeurent inchangés tout au long du stage. Les quatre sous-buts identifiés sont présents dès les premiers entretiens et continuent de structurer l'activité du FF dans les entretiens suivants (annexe 9).

L'évolution du schème apparaît principalement au niveau des règles d'action mobilisées par le FF. L'analyse met en évidence l'apparition, la diversification ou la précision de certaines règles d'action au fil des entretiens. Le FF semble ainsi enrichir progressivement sa manière de conduire l'entretien tout en conservant une organisation générale relativement stable de son activité. On peut découvrir cette évolution grâce aux couleurs présentes dans cette figure.

Sous-buts			
Comprendre ce qui est important pour le FE	Objectiver l'action	Faire analyser l'action	Susciter une évolution dans la pratique du FE
Règles d'action associées			
<ul style="list-style-type: none"> - Inviter à revenir sur un élément de l'action - Questionner le FE sur l'action - Reformuler les propos du FE - Susciter la prise 	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer un observable 	<ul style="list-style-type: none"> - Apporter de la théorie en lien avec l'action - Adopter une posture experte - Inviter à articuler théorie et pratique - Pointer un observable qui mérite réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeter le FE dans une évolution de sa pratique - Susciter la prise d'indicateurs chez le FE - Reformuler les paroles du FE - Demander un exemple au FE

d'indicateurs chez le FE - Accéder à la réflexion du FE - Accéder au ressenti du FE - Demander la définition d'un concept		- Accéder à la réflexion du FE - Reformuler les paroles du FE - Susciter la prise d'indicateurs chez le FE - Demander un exemple au FE	- Vérifier que les propos reformulés sont fidèles à ceux du FE - Revenir sur les pistes énoncées lors de l'entretien précédent - Adopter une posture experte - Accéder à la réflexion du FE
Légende : <ul style="list-style-type: none"> • Données issues du premier entretien • Enrichissements issus du deuxième entretien de régulation • Enrichissements issus du troisième entretien de régulation • Enrichissements issus du quatrième entretien de régulation • Enrichissements issus du cinquième entretien 			

4.2.2. Évolution des règles d'action

Le premier entretien

Dès le premier entretien, le schème s'organise autour de plusieurs règles d'action : « questionner le FE sur son action », « reformuler ses propos », « susciter la prise d'indicateurs », « accéder à sa réflexion »... Ces règles traduisent déjà une posture d'accompagnement. Le FF cherche également à revenir sur des éléments précis de l'action et à s'appuyer sur des observables afin d'ancrer l'entretien dans des situations concrètes.

Le deuxième entretien

Le schème se précise davantage lors du deuxième entretien, sans pour autant connaître une transformation majeure de son organisation générale. Les évolutions observées concernent principalement un enrichissement et une différenciation des règles d'action mobilisées par le FF. Plusieurs nouvelles règles d'action apparaissent alors : « accéder au ressenti du FE », « demander la définition d'un concept », « pointer un observable jugé pertinent pour la réflexion » ou encore « vérifier que les propos reformulés restent fidèles à ceux du FE ».

L'évolution observée ne se limite toutefois pas à l'apparition de nouvelles règles d'action. Certaines règles déjà présentes dans le premier entretien semblent être réinvesties au service d'autres sous-buts. Ainsi, une même règle d'action peut progressivement remplir plusieurs fonctions dans l'entretien de régulation, ce qui traduit une complexification de l'organisation du schème plutôt qu'une simple addition d'éléments nouveaux. Les règles d'action deviennent

plus transversales et s'articulent de manière plus fine aux différents sous-buts poursuivis par le FF.

On observe également que les règles d'action se précisent pour la majorité des sous-buts identifiés dans le schème. Le FF semble progressivement diversifier ses manières d'accompagner la réflexion du FE, en mobilisant des interventions plus ciblées selon l'objectif poursuivi.

Ainsi, le deuxième entretien ne révèle pas un profond déséquilibre dans le fonctionnement du schème, mais plutôt un mouvement de densification et de raffinement de l'activité du FF. Le schème conserve une structure relativement stable, tout en intégrant progressivement de nouvelles règles d'action qui viennent enrichir l'accompagnement réflexif proposé au FE.

Le troisième entretien

Le troisième entretien apporte une précision dans les règles d'action au niveau du sous-but « faire analyser l'action par le FE ». Les règles d'action présentes dans les autres sous-buts restent stables. L'évolution observée concerne donc un approfondissement ciblé d'une modalité de l'accompagnement de l'analyse réflexive.

Cette évolution ne se traduit pas par l'apparition de nouvelles règles d'action, mais plutôt par une réorganisation de règles déjà présentes dans le schème. Les trois règles d'action : « reformuler les paroles du FE », « susciter la prise d'indicateurs chez le FE » et « demander un exemple au FE » sont en effet mobilisées pour la première fois dans le sous-but « faire analyser le FE » au cours de ce troisième entretien mais celles-ci l'étaient dans d'autres sous-buts dans les autres entretiens.

Certaines interventions du FF deviennent progressivement plus flexibles et peuvent être réinvesties dans différentes fonctions de l'entretien de régulation. Les règles d'action semblent ainsi gagner en polyvalence et en finesse d'utilisation.

Le schème conserve donc une structure générale stable, mais l'activité du FF apparaît plus ajustée au travail d'analyse du FE. Les règles d'action déjà présentes sont mobilisées de manière plus stratégique afin de soutenir l'explicitation et l'approfondissement de l'action vécue. Cette évolution traduit davantage un raffinement interne du schème qu'une transformation de son organisation globale.

Le quatrième et le cinquième entretien

Les quatrième et cinquième entretiens contribuent principalement à préciser le sous-but visant à « susciter une évolution dans la pratique du FE ». Alors que les entretiens précédents étaient

davantage centrés sur l'explicitation et l'analyse de l'action, ces deux derniers entretiens montrent une orientation plus marquée vers la projection du FE dans une transformation de sa pratique professionnelle.

Cette évolution se manifeste notamment par l'apparition d'une nouvelle règle d'action consistant à « revenir sur les pistes évoquées lors des entretiens précédents ».

Par ailleurs, deux règles d'action déjà présentes dans d'autres sous-buts sont désormais mobilisées au service du sous-but lié à l'évolution de la pratique du FE. Ce déplacement montre à nouveau que les règles d'action gagnent en transversalité au fil des entretiens.

Ainsi, les quatrième et cinquième entretiens ne modifient pas fondamentalement la structure du schème, mais le renforcent et le précise.

Dans l'ensemble, l'évolution du schème met davantage en évidence un processus de précision et de réorganisation interne qu'une transformation profonde de l'activité du FF. Les entretiens successifs n'apportent que peu de véritables nouvelles règles d'action. L'évolution observée repose surtout sur une transversalité croissante des règles déjà présentes, celles-ci étant progressivement mobilisées dans plusieurs sous-buts différents. Les règles d'action gagnent ainsi en polyvalence et s'articulent de manière plus fine aux différentes intentions poursuivies dans l'entretien de régulation.

Le développement du schème semble également suivre une progression au fil des entretiens. Dans un premier temps, le schème se précise de manière assez générale dans l'ensemble des sous-buts. Ensuite, les évolutions se concentrent davantage sur le sous-but visant à « faire analyser l'action par le FE ». Enfin, les derniers entretiens précisent surtout le sous-but consistant à « susciter une évolution dans la pratique du FE ».

4.2.3. Évolution d'un invariant opératoire

L'analyse met également en évidence une évolution concernant un invariant opératoire relatif à la manière de concevoir le déroulement de l'entretien. Dans le premier entretien, le FF semble envisager l'analyse réflexive selon une logique plus linéaire, dans laquelle les différents sous-buts du schème apparaissent davantage organisés de manière successive. Afin de montrer l'évolution de cet invariant, il faut regarder de plus près l'analyse du schème (annexe 9) déjà présentée ci-dessus en s'intéressant plus particulièrement aux couleurs des 5 flèches plus épaisses.

On voit que les représentations qu'il a sur l'entretien de régulation ont changées entre l'avant et l'après stage.

Avant le stage ce qu'est l'entretien de régulation ainsi que son déroulement a été abordé avec le FF :

« De donner son avis et peut être de pointer quelque chose... et donc se baser sur bah une ressource que nous on aurait cherché à l'avance et donc ...dire ben moi je voyais ça comme ça et donc repartir peut-être sur une SR 1 et puis revenir sur bah voilà cette ressource elle nous dit ça on pourrait peut-être par rapport à ce que moi je fais de manière générale et c'est de comparer un peu pour se décentrer ensemble et essayer de de questionner finalement Ben les habitudes ce qu'on ce qu'on met en place sans réfléchir. »
(annexe 2, verbatim 12)

Ce passage semble témoigner d'une représentation encore relativement floue du compagnonnage réflexif. En effet, le FF mobilise à la fois des éléments relevant d'une posture de co-analyse, comme le fait de « se questionner ensemble » ou de « se décentrer ensemble », et des éléments renvoyant davantage à une posture de guidance ou d'expertise, tels que « donner son avis » ou « pointer quelque chose ». Le discours oscille ainsi entre une posture d'accompagnement et une posture experte, sans que ces différentes fonctions soient encore clairement différenciées.

Le FF revient d'ailleurs sur cette posture d'accompagnement et justifie celle-ci non pas par le principe de l'accompagnement mais par la proximité de son âge et de celui des participants :

« ...ce serait une posture d'égalité je dirais dans le sens où ben moi je suis jeune donc je veux dire j'ai j'ai 23 ans j'en aurai 24 quand je ferai des stages mais il se pourrait que les étudiants aient mon âge... » (annexe 2, verbatim 9)

On voit alors que la posture du compagnonnage réflexif n'est pas encore intégrée.

De plus, la structure même de l'entretien réflexif demeure encore peu développée, notamment au niveau des SR. Le FF identifie différentes importances dans les SR et se contredit à plusieurs reprises :

« donc je pense que c'est l'évolution qui est la plus importante » (annexe 2, verbatim 9)
« ...prendre le temps de de de de de s'attarder sur les observables en fait et et de de les questionner de les fouiller d'aller plus loin que juste sur apporter quelque chose en fait à la personne parce que je pense que l'étudiant il sait lui-même dire lui se dire Ah bah ça ça a pas été et pour la prochaine fois je mettrai ça en place ça je pense qu'il sait le faire sans avoir l'aide d'un d'un compagnon donc je trouve que la plus-value c'est

vraiment de s'attarder sur les SR3 et donc l'analyse le utiliser différentes ressources pour se décentrer. » (annexe 2, verbatim 10)

Dans ces différents verbatims, le FF explique d'abord que ce qui est le plus important dans l'entretien de régulation c'est de faire évoluer le FE dans sa pratique. Quelques questions plus tard, le FF explique que le plus important c'est d'analyser car pointer un objet d'analyse et trouver une solution pour évoluer il sait le faire sans l'aide du compagnon. Ces contradictions montrent cette représentation encore floue.

Lors du deuxième entretien, le FF a une vision beaucoup plus claire de l'objectif de l'entretien de régulation :

« le FE il réfléchit et analyse son action et le FF il soutient cette analys. » (annexe 10, verbatim 3)

De plus, la structure de l'entretien de régulation est beaucoup plus détaillée que dans l'entretien précédent. Le FF explique qu'il entre dans le système interprétatif du FE :

« Je commence d'abord par demander sur quoi mon FE veut revenir comme ça, je vois un peu ce qu'il juge important dans son action et ça permet aussi de voir comment il se sent parce que parfois les émotions peuvent brouiller on va dire la réalité. Et là ça permet parfois de désamorcer certaines émotions. » (annexe 10, verbatim 4)

Ensuite il donne accès à un observable :

« Ensuite, une fois qu'on est vraiment revenu là-dessus, bah une autre étape importante c'est de montrer bah l'observable du coup qu'on a vu pendant la leçon qu'il a donné et donc l'observable, on va revenir dessus pour appuyer l'analyse pour justement baser sur des faits et pas sur des jugements comme on peut avoir juste avant. Dans le, le montrer l'observable, ça permet vraiment de voir la réalité et de pas être brouillé par des émotions ou autre chose. » (annexe 10, verbatim 4)

Il explique également l'importance de l'analyse :

« Et donc voilà pour la après ... c'est le fait de vraiment s'attarder sur un point de l'observable et de l'analyser avec une ressource théorique que moi j'apporte du coup. Et on l'analyse ensemble. Mais c'est quand même le FE qui doit faire son analyse à travers ce que ce que je lui apporte. » (annexe 10, verbatim 4)

Enfin, il développe la projection dans une évolution de la pratique :

« Et puis après c'est se projeter et réfléchir à la suite, trouver des solutions par rapport à ce qu'on a trouvé, intégrer ce qu'on a dit. Pour la prochaine fois et se projeter pour le prochain entretien ou si c'est le dernier, bah

pour la suite. Et voilà pour faire évoluer, évoluer la pratique et voilà. » (annexe 10, verbatim 4)

Le FF est également revenu sur les paroles du premier entretien semi-dirigé :

« Je dis carrément que le SR 2 en gros et le SR 4 Ben ils peuvent le faire eux-mêmes. Et en vrai, pas du tout. J'ai remarqué pendant le stage que Ben enfin j'avais l'observable et heureusement parce que sinon y a parfois ben il voyait pas nécessairement ce qui avait pas été ou ce sur quoi on pouvait discuter... c'est pas si naturel que ça de dire Ben ça a pas été, j'aurais pu faire ça. Et quand il fallait trouver les solutions, ... c'était compliqué aussi. Enfin, c'était pas si naturel que ça. ... ils savent pas du tout faire tout seuls. Je pense vraiment que dans le compagnonnage au final ben tous les SR sont importants et pour tous il faut absolument l'aide du compagnon et même avec l'aide du compagnon c'est... compliqué quoi. Donc ouais non non, je pense plus du tout pareil. » (annexe 10, verbatim 27)

La vision de l'importance des SR et de l'autonomie du FE a évolué entre l'avant et l'après stage. Le FF pense désormais que tous les SR sont importants et que le FE a besoin du compagnon tout au long de l'entretien de régulation.

L'évolution semble témoigner d'un passage d'une coordination principalement agie vers une coordination davantage conceptuelle de l'entretien de régulation. Lors du premier entretien, le FF mobilise déjà certains éléments du compagnonnage réflexif, comme le questionnement conjoint, le décentrement ou l'appui sur des ressources théoriques. Toutefois, ces éléments restent encore peu stabilisés et parfois contradictoires, notamment concernant la posture du FF, l'importance des SR ou encore l'autonomie du FE. Les représentations semblent alors davantage liées à des intuitions ou à des conceptions générales de l'accompagnement qu'à une compréhension structurée du dispositif. Lors du second entretien, le FF développe une vision plus organisée de l'entretien de régulation. Il distingue les différentes étapes du processus réflexif, précise les fonctions des SR et redéfinit plus clairement le rôle du compagnon dans le soutien à l'analyse du FE. Cette évolution semble ainsi témoigner d'une prise de conscience du rôle du compagnon et de la structure du compagnonnage réflexif.

4.2.5. Genèse opérative et développement professionnel du FF

L'analyse du développement professionnel du FF semble pouvoir être interprétée à la lumière de la genèse opérative développée par Pastré (2011).

Certains verbatims mettent en évidence un déséquilibre dans l'activité du FF, notamment lorsque les schèmes initialement mobilisés ne permettent pas de répondre efficacement aux

exigences de l'entretien réflexif. Le FF exprime ainsi un sentiment de difficulté face à certaines situations d'entretien :

« c'est juste que je me sens pas trop à ma place pendant le l'entretien. J'ai l'impression que j'essaye tout le temps de relancer la personne en espérant qu'elle me dise ça ou ça. Et en fait y a rien qui vient ... je demande plein de trucs où je dis des trucs en espérant qu'on me réponde et en fait ça marche pas. ... il y a rien, il y a rien qui sort et à la fin ça me saoule ... et je me braque et au final. » (annexe 10, verbatim 8)

Le FF paraît ici confronté à des limites dans sa manière de conduire l'entretien réflexif, notamment dans le soutien à l'analyse du FE et dans la relance de sa réflexion. Les schèmes initialement disponibles semblent alors insuffisants pour répondre à la complexité de la situation.

Ce déséquilibre semble progressivement conduire à une réorganisation du schème. L'analyse des entretiens de régulation met en évidence un enrichissement progressif des règles d'action mobilisées par le FF ainsi qu'une articulation plus fine entre les différents sous-buts de l'entretien. Les règles d'action gagnent progressivement en transversalité et sont réinvesties dans plusieurs fonctions de l'entretien réflexif. Le FF développe également une compréhension plus structurée de l'entretien de régulation et du rôle du compagnon réflexif.

Toutefois, les résultats ne permettent pas d'identifier une véritable « reprise en je » au sens développé dans la genèse opérative de Pastré (2011). Bien que certains éléments puissent laisser penser à une réorganisation progressive de l'activité du FF, notamment à travers une conceptualisation plus explicite du compagnonnage réflexif et une remise en question de certaines représentations initiales, le schème continue de se développer dans les derniers entretiens analysés.

En effet, les règles d'action continuent à se préciser et à se réorganiser jusqu'au dernier entretien de régulation, ce qui semble indiquer que le processus de développement professionnel n'est pas stabilisé par rapport à ce déséquilibre. Le FF semble donc encore dans une phase de réorganisation de son activité à la suite du déséquilibre rencontré. De plus, les paroles du FE dans le deuxième entretien semi-dirigé montre que le déséquilibre persiste malgré un agrandissement du schème.

4.3. Le développement identitaire du FF

L'analyse des entretiens semi-dirigés semble mettre en évidence des évolutions relevant du développement identitaire du FF au cours du stage. Toutefois, les résultats montrent davantage

une identité professionnelle encore en tension qu'une appropriation du rôle de formateur d'enseignants.

Dans le premier entretien, le FF exprime des difficultés à se projeter dans cette nouvelle posture professionnelle. Lorsqu'il est interrogé sur la manière dont il se voit comme formateur, il répond :

« C'est compliqué. » (annexe 2, verbatim 13)

« ...je suis dans le cours mais sans réellement me projeter... » (annexe 2, verbatim 13)

« alors non pas du tout ... c'est encore très flou et peu concret pour moi je ne m'imagine pas encore. » (annexe 2, verbatim 17)

L'identité professionnelle liée à cette fonction apparaît encore peu construite et peu incarnée.

Le second entretien montre que cette difficulté identitaire persiste malgré l'expérience du stage.

Le FF exprime explicitement un sentiment de ne pas être formateur :

« ...je sais même pas comment je me définirais en tant que formateur... » (annexe 10, verbatim 6)

« j'ai même pas l'impression d'être un formateur en vrai » (annexe 10, verbatim 6)

« ...je sais vraiment juste pas quoi dire parce que je ne peux pas décrire le formateur que je suis étant donné que je suis pas... » (annexe 10, verbatim 6)

Ces verbatims traduisent une difficulté persistante à se reconnaître dans cette identité professionnelle. Bien que le stage ait permis une évolution dans la conceptualisation du compagnonnage réflexif et dans l'organisation du schème d'action, cette évolution ne semble pas s'accompagner d'une appropriation identitaire du rôle de FF.

Le stage paraît même avoir renforcé certaines tensions identitaires. En effet, la confrontation à l'activité réelle du compagnon réflexif semble avoir amené le FF à remettre en question sa capacité ou son envie d'occuper cette fonction :

« je crois au final c'est pas trop fait pour moi » (annexe 10, verbatim 7)

« ça me stresse » (annexe 10, verbatim 7)

« ça me met mal à l'aise » (annexe 10, verbatim 7)

« c'était chouette mais j'ai juste pas su d'avoir vraiment envie de continuer dans cette posture » (annexe 10, verbatim 7)

Ainsi, les résultats semblent témoigner d'une rupture identitaire persistante. Malgré une évolution de sa conceptualisation et un enrichissement progressif de son schème d'action, le participant ne semble pas encore parvenir à s'identifier au rôle de FF.

4.4. Conclusion

En résumé, les résultats mettent d'abord en évidence un schème relativement stable dans la conduite de l'analyse réflexive du FE. L'activité du FF s'organise autour d'un but général : « susciter une analyse réflexive de la pratique », décliné en plusieurs sous-buts : « comprendre ce qui est important pour le FE », « objectiver l'action », « faire analyser l'action » et « susciter une évolution de la pratique chez le FE ». Pour atteindre ces sous-buts, le FF mobilise différentes règles d'action, telles que « questionner le FE », « reformuler ses paroles », « montrer un observable » ou encore « faire articuler théorie et pratique ». L'analyse met également en évidence plusieurs inférences en situation, montrant que le FF ajuste son activité en fonction de certains indices prélevés dans l'entretien, comme des réponses courtes ou répétitives du FE. Enfin, l'analyse montre que certains invariants opératoires soutiennent l'activité, notamment l'importance des observables dans l'analyse réflexive, la nécessité que le FE reste acteur de son analyse et le caractère non linéaire de l'entretien réflexif.

Les résultats relatifs au développement professionnel montrent ensuite que le schème évolue peu dans son organisation générale au cours du stage. Les principaux changements concernent surtout les règles d'action, qui se précisent progressivement et deviennent plus transversales entre les différents sous-buts. L'évolution observée relève ainsi davantage d'un affinage et d'une réorganisation interne du schème que d'une transformation profonde. Le FF développe également une conceptualisation plus structurée de l'entretien de régulation et du rôle du compagnon réflexif. Toutefois, le schème continue de s'ajuster jusqu'au dernier entretien. Le FF se trouve donc dans une phase d'abstraction réfléchissante au sens de Pastré (2011).

Enfin, l'analyse du développement identitaire met en évidence une identité professionnelle très fragile. Malgré l'expérience du stage et l'évolution de la conceptualisation du compagnonnage réflexif, le FF éprouve des difficultés à se reconnaître dans le rôle de futur formateur. Les entretiens montrent un sentiment persistant de malaise, de stress et de décalage vis-à-vis de cette posture professionnelle. Ainsi, si le stage semble avoir permis une évolution du schème et de la compréhension du dispositif, il ne conduit pas à une véritable appropriation identitaire du rôle de FF.

5. Discussion

À partir des résultats obtenus, cette discussion vise à mettre en perspective les résultats avec le cadre théorique mobilisé dans cette recherche.

D'abord, la discussion met en relation la théorie des petits riens (Thievenaz, 2024) avec les résultats de cette recherche, afin de souligner l'importance des micro-ajustements dans la construction du développement professionnel et identitaire du futur formateur.

Elle s'attache ensuite à interroger le lien entre les SR théoriques et le schème du FF, en montrant qu'ils sont proches sans pour autant se confondre.

Elle examine également la conceptualisation comme un processus continu, fait d'ajustements progressifs plutôt que d'oppositions entre deux types de coordinations.

La discussion revient aussi sur le fait que l'évolution observée n'est pas nécessairement synonyme d'amélioration, notamment au regard de la posture experte davantage présente au fil des entretiens.

Elle met par la suite en évidence une articulation entre le développement identitaire et professionnel tout en montrant que ces deux dimensions n'évoluent pas de manière strictement synchrone.

Enfin, la discussion aborde les enjeux du changement de casquette.

Des limites concernant cette recherche sont également abordées.

5.1. Des évolutions discrètes dans la construction professionnelle et identitaire

Pour interpréter les résultats de cette recherche, la théorie des petits riens développée par Thievenaz (2024) offre un cadre de lecture particulièrement pertinent. Elle invite à se décentrer des seules transformations spectaculaires ou des changements immédiatement visibles pour prêter attention à des phénomènes plus discrets, plus ordinaires, mais néanmoins décisifs dans la construction de l'expérience et du développement chez l'adulte. Dans cette perspective, ce qui mérite l'attention n'est pas uniquement ce qui bouleverse nettement la pratique ou l'identité professionnelle, mais aussi ce qui se déplace à bas bruit : un ajustement minime dans la manière de gérer une situation, une légère évolution dans le raisonnement, une manière un peu différente d'entrer dans l'échange. C'est précisément ce type de phénomènes, souvent peu saillants, que cette théorie permet de penser. (Thievenaz, 2024)

Cette approche est particulièrement éclairante pour lire les données de cette recherche, dans la mesure où celles-ci ne donnent pas à voir de transformation massive ni de reconfiguration

évidente du schème du futur formateur. Le schème, dans une perspective de didactique professionnelle, ne se modifie pas brutalement ; il se construit, se précise et se réorganise progressivement au fil des expériences vécues (Pastré et al., 2006). Ici, les résultats laissent surtout entrevoir des petits indices d'évolution, sans que ceux-ci n'aboutissent à une restructuration complète ou pleinement stabilisée. Ce qui apparaît peut alors être compris comme une série de micro-ajustements qui, sans être spectaculaires, signalent tout de même qu'une évolution est engagée.

C'est là que la théorie des petits riens devient particulièrement utile. Elle permet d'éviter une lecture trop binaire des résultats, qui consisterait soit à conclure à une transformation forte, soit à parler d'absence totale de changement. Elle invite au contraire à reconnaître la valeur de ce qui est peu visible, fragile, encore en cours de maturation. Dans cette recherche, ce ne sont pas de grands basculements qui apparaissent, mais plutôt des signes faibles d'évolution. Ces petits riens ne suffisent pas à eux seuls à fonder une identité professionnelle solide, mais ils empêchent aussi de réduire les résultats à une simple inertie. Ils désignent plutôt un processus de construction en cours, où le développement professionnel progresse par touches successives, tandis que l'identité reste encore à consolider.

Ainsi, la lecture conjointe du schème, du développement professionnel, du développement identitaire et de la théorie des petits riens conduit à une compréhension nuancée des résultats. Le participant ne semble pas avoir connu une transformation profonde et immédiatement visible, mais plutôt une suite d'ajustements discrets qui témoignent d'un début de construction professionnelle.

5.2. SR théoriques et schème du FF : entre similarités et écarts

Le schème du futur formateur peut être mis en relation avec l'entretien de régulation, dans la mesure où cette situation constitue le cadre central dans lequel son activité se déploie.

Dans cette perspective, le but du schème rejoint largement le but de l'entretien de régulation. Dans les deux cas, il s'agit d'accompagner le futur enseignant dans l'analyse réflexive de sa pratique. Le FF n'intervient donc pas dans une logique de prescription directe ou de correction, mais bien dans une logique d'accompagnement réflexif. Cette finalité rejoint pleinement les visées théoriques du compagnonnage réflexif, qui cherche à soutenir chez le FE un processus d'analyse de son action, de prise de distance et d'évolution progressive de ses pratiques (Beckers, 2009).

Les sous-buts du schème peuvent également être rapprochés des différentes étapes des SR (Beckers, 2009, p. 102-104), même si cette correspondance n'est pas parfaitement superposable.

Le premier sous-but du schème, centré sur la compréhension de ce qui est important pour le futur enseignant, rejoint étroitement le SR1 (Beckers, 2009, p. 102-104), dans la mesure où tous deux invitent le futur formateur à entrer dans le système interprétatif du FE. Dans les deux cas, il s'agit de partir de la manière dont le FE perçoit la situation, identifie les éléments significatifs et attribue du sens à ce qu'il vit. Le FF adopte alors une posture de décentration, en suspendant dans un premier temps son propre cadre d'analyse afin de comprendre les repères, les priorités et les préoccupations du FE. Le SR1 (Beckers, 2009, p. 102-104) constitue ainsi une opération concrète permettant de mettre en œuvre ce premier sous-but : il fournit le moyen d'accéder à la logique subjective du FE, par l'écoute, la reformulation et l'exploration de ce qu'il considère comme pertinent. Cette correspondance montre que le sous-but et le SR1 (Beckers, 2009, p. 102-104) se rejoignent dans une même dynamique d'entrée dans le sens vécu de l'activité.

Le SR2 (Beckers, 2009, p. 102-104) et le sous-but d'objectivation de l'action se rejoignent dans une même logique de mise à distance de l'expérience vécue. Dans les deux cas, il s'agit pour le futur formateur d'amener le futur enseignant à ne pas rester dans une lecture immédiate ou intuitive de sa pratique, mais à en expliciter les logiques sous-jacentes.

Le SR3 (Beckers, 2009, p. 102-104), qui consiste à ouvrir d'autres interprétations, rejoint quant à lui le sous-but de faire analyser l'action au FE. Le FF l'amène à confronter son analyse à d'autres lectures possibles, notamment grâce à l'apport de savoirs théoriques.

Enfin, le SR4 (Beckers, 2009, p. 102-104) peut être mis en lien avec le sous-but de projection vers le changement. Il s'agit alors d'engager le FE dans une réflexion sur les pistes d'action possibles, sur les décisions à prendre et sur les effets attendus de ces choix.

Il convient toutefois de souligner que les SR (Beckers, 2009, p. 102-104) et les sous-buts ne se recouvrent pas exactement. Les SR décrivent surtout la manière dont l'entretien se déroule concrètement (Beckers, 2009, p. 102-104), tandis que les sous-buts disent pourquoi le FF conduit l'entretien de cette manière. En d'autres termes, les SR relèvent de la forme de l'échange : entrer dans le système interprétatif du FE, ouvrir à d'autres interprétations et engager dans un processus de changement de l'action professionnelle (Beckers, 2009, p. 102-104). Les sous-buts relèvent de la finalité de ces gestes : « comprendre ce qui compte pour le FE », « objectiver son action », « l'amener à analyser sa pratique », puis « ouvrir vers un changement ». La correspondance entre les deux est donc forte.

5.3. La conceptualisation : un continuum entre coordination agie et coordination conceptuelle

Dans le cadre théorique mobilisé, la conceptualisation est présentée comme pouvant se décliner en deux coordinations : la coordination agie, où l'action est réalisée sans représentation de celle-ci, et la coordination conceptuelle, où le sujet parvient à mettre en mots et à organiser plus clairement les principes qui structurent son activité (Pastré et al., 2006). Cette distinction est utile pour penser le développement du futur formateur, mais les résultats montrent qu'elle ne se traduit pas dans les faits par un passage net de l'une à l'autre. En effet, l'analyse laisse apparaître une évolution progressive, faite d'allers-retours, d'ajustements et de stabilisations partielles, plutôt qu'une rupture franche entre deux coordinations.

Autrement dit, les données ne montrent ni une coordination entièrement agie, ni une coordination conceptuelle totalement aboutie. Au fil des entretiens, on observe bien un déplacement vers davantage d'explicitation, de mise à distance et d'objectivation de l'action, ce qui témoigne d'une montée en conceptualisation. Toutefois, cette évolution ne va pas jusqu'à une coordination conceptuelle maximale. A la fin de son stage le FF semble plutôt se situer dans une zone plutôt de coordination conceptuelle, où certaines dimensions de son activité comme la représentation du compagnonnage réflexif sont plutôt conceptualisées tandis que d'autres restent encore prises dans le faire, le ressenti ou l'ajustement immédiat comme le passage entre les différentes SR.

Il paraît donc censé de penser la conceptualisation comme un continuum plutôt que comme une alternative entre deux formes opposées. Le FF se situe à un moment donné plus près de la coordination agie ou plus près de la coordination conceptuelle selon les situations. Cette lecture permet de mieux rendre compte de la dynamique observée dans le mémoire : il ne s'agit pas d'assigner le participant à un stade fixe, mais de montrer son développement lorsqu'il se déplace progressivement sur un axe où coexistent encore des traces de l'action avec peu de représentations et des formes plus élaborées de conceptualisation.

5.4. Le schème en évolution : une transformation non favorable

Le schème du futur formateur évolue au fil du stage, mais toute cette évolution ne doit pas être interprétée automatiquement comme un progrès. Les résultats montrent en effet que, si l'activité se complexifie et si certains ajustements témoignent d'une meilleure maîtrise de l'entretien, cette transformation s'accompagne aussi d'une montée progressive de la posture d'expert, qui tend à prendre davantage de place au fil des entretiens. Cette posture se diffuse au fur et à mesure dans un nombre croissant de sous-buts, ce qui laisse entrevoir une organisation de

l'activité de plus en plus orientée par un souci de maîtrise, de guidage et de validation du propos du futur enseignant. Or, cette évolution pose question au regard du cadre théorique du compagnonnage réflexif. Dans la littérature, la posture attendue du compagnon réflexif repose sur une relation d'accompagnement non hiérarchique, fondée sur l'écoute, la décentration et la co-construction du sens (Canivet et al., 2010). Le futur formateur n'est donc pas censé se positionner comme celui qui sait et qui tranche, mais comme celui qui aide le futur enseignant à analyser sa pratique en mobilisant ses propres ressources (Donnay et al., 2008).

Ce résultat permet de montrer que toute évolution du schème n'est pas nécessairement favorable. Le schème devient certes plus structuré et plus efficace sur certains plans, mais il semble aussi s'éloigner progressivement de la posture attendue dans le dispositif. Autrement dit, l'évolution observée ne traduit pas uniquement un enrichissement de l'activité ; elle peut également révéler une forme de reprise en main de l'échange par le FF. Le développement professionnel n'est donc pas linéaire ni automatiquement aligné sur les prescriptions du cadre théorique : il peut produire des formes d'organisation plus diversifiées, mais pas toujours plus ajustées aux finalités du compagnonnage réflexif.

5.5. Développement professionnel et identitaire : une évolution liée mais asynchrone

Le développement professionnel et le développement identitaire apparaissent étroitement liés (Beckers, 2004, p. 66) dans les résultats de cette recherche, même s'ils ne se déploient pas au même rythme.

Dans le cas présent, le participant semble déjà engagé dans un mouvement d'abstraction réfléchissante (Pastré, 2011), au sens où il agrandit son schème en reprenant les nouvelles caractéristiques de la situation. Cependant, sur le plan identitaire, les résultats donnent à voir une dynamique encore marquée par la rupture (Pastré, 2011), ce qui correspond à une phase plus initiale du processus. Le participant semble encore en tension et encore impliqué émotionnellement sans se percevoir dans le rôle de futur formateur d'enseignants. Cela explique que l'évolution identitaire paraisse moins avancée que le développement professionnel, même si les deux demeurent liés dans le sens où aucun des deux n'a atteint la « reprise en je » ou l'« ouverture vers d'autres possibles ».

5.6. Le changement de casquette : des effets non repérables

Le « changement de casquette » constitue un enjeu important dans cette recherche, mais les résultats ne permettent pas d'évaluer de manière directe dans quelle mesure la formation initiale antérieure a pu constituer un appui ou, au contraire, un frein dans la posture de futur formateur.

En effet, le dispositif analysé ne met pas explicitement en relation la formation de base et l'activité de stage dans une logique comparative qui permettrait d'identifier l'effet des compétences acquises en amont sur la posture adoptée durant l'accompagnement réflexif. Dès lors, il n'est pas possible d'affirmer si l'intelligence professionnelle développée au cours de la formation initiale a réellement servi de levier, ni si certains automatismes issus du métier d'enseignant ont fait obstacle ou au contraire ont servis de levier au rôle de formateur. Cette absence de lien direct entre les deux contextes limite donc la portée des interprétations possibles à cet égard.

Cela étant, les résultats donnent tout de même à voir un élément intéressant, qui ne relève pas tant de la formation de base mais d'une proximité perçue avec les futurs enseignants. Ce qui semble ressortir de manière plus nette est l'importance accordée à l'âge relativement proche du FF et des FE, davantage que l'expérience ou la formation préalable en tant qu'enseignant. Cette proximité générationnelle peut être interprétée comme un facteur facilitant la relation d'accompagnement, dans la mesure où elle semble soutenir une forme d'identification, de compréhension mutuelle ou de sentiment de familiarité dans les échanges. Elle pourrait ainsi contribuer à instaurer un climat plus accessible pour le dialogue réflexif, même si cette dimension ne permet pas à elle seule de conclure à une meilleure maîtrise de la posture de formateur en compagnonnage réflexif.

5.7. Limites

Cette recherche présente plusieurs limites.

La première limite concerne la taille de l'échantillon. L'étude repose sur un seul participant, ce qui s'explique par les contraintes structurelles du dispositif de compagnonnage réflexif étudié, lequel ne permettait d'accéder qu'à un nombre limité de profils. Si un échantillon plus large n'aurait pas permis de généraliser les résultats, l'objectif étant une compréhension approfondie de cas, l'intégration de profils supplémentaires aurait néanmoins offert la possibilité de mettre en évidence des similitudes ou des divergences dans les schèmes mobilisés et dans leur évolution.

Une autre limite concerne le nombre d'entretiens sur lesquels repose l'analyse. Un dispositif d'entretiens plus régulier, intercalé entre les différents moments de compagnonnage réflexif, aurait permis de suivre de manière plus fine les évolutions du schème, le développement professionnel et le développement identitaire au fil du processus.

6. Conclusion et perspective

Ce mémoire s'est intéressé à la réalité d'un futur formateur d'enseignants engagé dans un dispositif de compagnonnage réflexif sans disposer d'expérience préalable de terrain en tant qu'enseignant. Dans un contexte où la formation initiale est appelée à évoluer vers davantage de réflexivité et d'ancrage dans les situations professionnelles, notamment face au taux préoccupant de décrochage enseignant observé en Fédération Wallonie-Bruxelles, la question de la préparation des futurs formateurs revêt un enjeu spécifique et particulier.

C'est dans cette perspective que ce travail a cherché à comprendre comment un futur formateur d'enseignants, engagé dans un dispositif de compagnonnage réflexif, construit progressivement ses compétences et son identité professionnelle, en l'absence d'expérience préalable de terrain en tant qu'enseignant. Cette problématique supposait aussi de saisir la complexité du changement de casquette vécu par un individu enseignant en cours de formation de formateur d'enseignants.

Les résultats de cette recherche permettent d'apporter plusieurs éléments de réponse en mettant en lumière les dynamiques de construction professionnelle et identitaire observées chez le futur formateur au fil du dispositif de compagnonnage réflexif.

Un premier résultat concerne l'évolution du schème du futur formateur. Celui-ci se précise au fil du stage : les règles d'action se diversifient un peu en nombre et gagnent en transversalité. Toutefois, le schème reste globalement stable dans sa structure, sans qu'une restructuration profonde soit observable.

Le second résultat concerne le changement de casquette. Contrairement à ce que la problématique pouvait laisser anticiper, le passage du rôle d'enseignant à celui de formateur ne constitue pas un élément central dans les données. Aucun effet direct de la formation initiale sur la posture adoptée en stage n'a pu être mis en évidence. Le seul élément en lien avec cette question qui ressort de manière visible est la proximité d'âge entre le futur formateur et les futurs enseignants, perçue comme un facteur facilitant la relation d'accompagnement.

Plus largement, cette recherche a mis en évidence la pertinence d'analyser le schème du futur formateur comme outil de lecture du développement professionnel. La finesse que permet cette approche invite à envisager une étude à plus grande échelle : analyser en masse des schèmes issus de dispositifs de compagnonnage réflexif permettrait d'en dégager une structure conceptuelle (Dejaegher, Holgado et Rappe, 2025), mettant en évidence le schème qui structure l'activité des formateurs d'enseignants dans le dispositif de compagnonnage réflexif. Une telle structure constituerait une ressource précieuse, tant pour la recherche en didactique

professionnelle que pour la conception des dispositifs de formation permettant le développement professionnel et identitaire des futurs formateurs d'enseignants.

7. Bibliographie

André, M., Dejaegher, C., & Noël, S. (2020). *L'expérience dans le métier d'enseignant : un atout pour le développement de l'intelligence professionnelle de futurs formateurs d'enseignants ?* [Communication]. Colloque international de Didactique Professionnelle : « Former et développer l'intelligence professionnelle », Montréal, Canada. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/247498/1/André-Dejaegher-Noël_Expérience_et_identité.pdf

Aupaix, R. (2018). La réforme de la formation initiale des enseignants de la scolarité obligatoire en Belgique. *Administration & Éducation*, 158(2), 97–100. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0097>

Barbier, J.-M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2). <https://doi.org/10.7202/031936ar>

Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev (Dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126–139). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche & Formation*, (46), 61–80. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.2053>

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>

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>

Canivet, C., Danse, C., Letor, C., Meylan, N., Progin, L., & Tardif, E. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, effets, défis*. De Boeck.

Clément, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)

Combessie, J.-C. (2007). L'entretien semi-directif. Dans *La méthode en sociologie* (p. 24–32). La Découverte. <https://shs.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24?lang=fr>

Communauté française. (1997, 24 juillet). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Moniteur belge. <https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-01/19970724s21557.pdf>

Communauté française. (2022, 2 février). *Décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019*. Moniteur belge. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/50119_000.pdf

Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.107.2.261>

Daele, A., Rossier, A., & Sá, S. (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : Études de cas en formation continue diplômante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4074>

Dejaegher, C., Holgado, O., & Rappe, J. (Dir.). (2025). Élaborer une structure conceptuelle en didactique professionnelle : fondements, démarches méthodologiques et perspectives [Numéro thématique]. *Travail et Apprentissages*, (28). <https://shs.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2025-1?lang=fr>

Delacour, G., & Vinatier, I. (2022). *Le compagnonnage réflexif : un espace de co-développement professionnel entre formateurs et enseignants débutants*. *Travail et Apprentissages*, 23, 45–68.

Donnay, J., & Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Presses universitaires de Namur.

Dubar, C. (1992). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. *Revue française de pédagogie*, 100, 117–121. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_2509_t1_0117_0000_2

Dupriez, V., & Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : Que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone ? Dans V. Dupriez, D.

Périsset et M. Tardif (Dir.), *Les pénuries dans l'enseignement : Marchés du travail, attractivité et expériences* (p. 23–44). Presses de l'Université Laval.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). *La trajectoire des enseignants en début de parcours : témoignages et analyse des parcours des enseignants ayant quitté le métier endéans les cinq premières années* (version courte). https://www.enseignement.be/download.php?do_id=13788

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Pacte pour un enseignement d'excellence : Manuel pour les partenaires*. Service général de l'Enseignement. https://www.enseignement.be/download.php?do_id=17191

Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. Dans M. C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 37–49). Macmillan.

Mègemont, J. L., & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76(2), 15–28. <https://doi.org/10.3917/cnx.076.0015>

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.faber.2011.01>

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145–198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Rappe, J., & Schillings, P. (2025). Comment étudier l'action professionnelle à l'aide du cadre théorique du schème ? Une méthode d'analyse. *Travail et Apprentissages*, (28), 22–39. <https://doi.org/10.3917/ta.028.0022>

Rappe, J., Schillings, P., Depluvrez, Y., & Dejaegher, C. (2018). Analyse du modèle opératif d'un enseignant en deuxième année primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture. *Formation et profession*, 26(3), 87–91. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.475>

Schillings, P. (2023). *Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants – Partim I* [Notes de cours, document interne]. Université de Liège.

Schillings, P. (2022–2023). *Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants – Partim 2* [Notes de cours, document interne, schéma redessiné par l'auteur]. Université de Liège.

Schillings, P. (2024–2025). *Engagements pédagogiques : Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants + stage « Accompagnement »* [Document interne]. Université de Liège.

Thievenaz, J. (2024). À la recherche des « petits riens ». *Éducation Permanente*, 240(3), 8–25. <https://doi.org/10.3917/edpe.240.0008>

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133–170. https://gerardvergnaud.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/09/gvergnaud_1990_theorie-champs-conceptuels_recherche-didactique-mathematiques-10-2-3.pdf

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71–80. https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2022/05/aide_a_l_explicitation_et_retour_reflexif_pierre-vermersch.pdf

Vinatier, I. (2016). La didactique professionnelle dans la formation des enseignants. *Recherches en éducation*, HS9. <https://doi.org/10.4000/ree.9875>

8. Utilisation de l'IA

Dans ce mémoire, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	V	Non	
Vérifier l'orthographe et la grammaire	V	Oui	ChatGPT
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	V	Parfois	ChatGPT
Traduire une autre langue	V	Non	
Aider à la planification et gestion de projet	V	Non	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	V	Oui pour approfondir la compréhension de concepts	ChatGPT
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	V	Non	
Aider à la recherche documentaire	V	Non	
Aider à la synthèse de la littérature	V	Non	
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	V	Non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	V	Non	
Aider à l'interprétation des résultats	V	Non	
Aider au respect des normes APA de la liste des références	V	Oui	ChatGPT
Aider à la programmation de code et au débogage	V	Non	
Générer un feedback critique et révision	V	Non	
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	V	Non	

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	X	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	X	Non	
Falsifier, créer des données	X	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	X	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	X	Non	

Je soussigné Noémie Georges, déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

+ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours