



## **Représentations des compétences et des tâches d'encadrement du TFFI : une approche par le discours des formateurs**

**Bernard POUSSIN<sup>1</sup>, Daniel DERIAZ,**

Institut de formation des maître(sse)s du secondaire, Genève, Suisse

**Joëlle AUBERT,**

Institut universitaire de formation des maître(sse)s, Grenoble, France

A l'Institut de Formation des Maître(sse)s (IFMES), les stagiaires doivent rédiger un Travail de Fin de Formation Initiale (TFFI). Les premiers travaux présentent une grande diversité de format comme de contenu. Nous faisons l'hypothèse que cette diversité manifeste la pluralité des conceptions des formateurs relative aux enjeux, aux démarches et contenus du TFFI, voire de la professionnalisation des étudiant(e)s. Cette recherche se propose d'aborder, par un questionnaire, la signification accordée par les formateurs à propos des compétences professionnelles qu'ils mettent en œuvre lors de l'encadrement de ce TFFI. Les résultats font apparaître trois pôles de compétences liés à la formation, à l'enseignement et à la recherche ainsi que quatre tâches d'encadrement prioritairement centrées sur la régulation du travail de production et l'aide à l'analyse réflexive.

### **Introduction**

#### ***Contexte de la recherche***

Au début des années 90, comme dans plusieurs pays voisins, les responsables politiques de l'éducation en Suisse, regroupés au sein de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) affirment la nécessité de renforcer la professionnalisation de la formation des enseignants. Cette volonté se concrétise par la création des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) cantonales et la disparition des Ecoles Normales ou des autres instituts du même type. À Genève, l'Institut de Formation des Maîtres et des Maîtresses de l'Enseignement Secondaire (IFMES) prend la relève des Etudes Pédagogiques à la rentrée scolaire en 1999.

---

1. Contact : [bernard.poussin@etat.ge.ch](mailto:bernard.poussin@etat.ge.ch)



Pendant leur deuxième année de formation, les maîtres et maîtresses en formation (MEF) doivent rédiger un Travail de Fin de Formation Initiale (TFFI). L'avènement de cette production dans le dispositif de formation des enseignants peut être considéré comme un moyen pour engager le processus de formation des enseignants dans une dynamique de professionnalisation (Gomez, 2001). Ce travail innovant constitue un module de formation à part entière. Il est présenté dans un document intitulé « Travail de Fin de Formation Initiale » (annexe 1) qui précise, entre autres, l'objectif poursuivi par cette production : « à partir de l'observation en classe et de l'analyse des pratiques, le MEF choisit une problématique qu'il explore dans une démarche de recherche intégrant une pratique réflexive, tenant compte des apports des différents séminaires suivis à l'IFMES ». Ce travail écrit à propos d'une question professionnelle montre la volonté d'articuler formation didactique, formation pédagogique, pratique de terrain et initiation à la recherche (Gomez, 2001) et peut être considéré comme « un outil d'intégration de la formation » (Demailly, 1995 citée par Gomez). Il s'agit donc à travers la réalisation de ce travail d'engager le MEF dans une compréhension de sa propre pratique. Dans ce contexte, « le recours au champ théorique, aux données de la recherche s'effectue pour compléter, éclairer les enjeux de sa pratique et/ou pour juger des effets, des décisions qui y sont prises. Il s'agit de donner du sens au rapport théorie et pratique en procédant de la pratique vers la théorie » (Joannisse, 1996, p. 13).

À l'issue de la première année de la mise en œuvre des TFFI et suite à la remise des premiers certificats d'aptitudes à l'enseignement secondaire (CAES) délivrés par l'institut à l'automne 2001, les responsables institutionnels ont constaté une grande disparité entre les mémoires produits. Les différences observées portaient sur les caractéristiques du produit (descriptif vs réflexif), sur la relation à la pratique d'enseignement (application vs questionnement), sur l'intégration des éléments théoriques (absence, juxtaposition vs conceptualisation), sur la nature du sujet traité (disciplinaire, didactique, pédagogique, sociologique, etc.). En conséquence, la validation du travail posait un problème d'équité. Malgré les orientations définies par les document annexé, quelles que soient les disciplines d'enseignement (mathématiques, français, éducation physique, etc.), la diversité des produits obtenus manifestait la pluralité des conceptions des formateurs relatives aux enjeux, démarches et contenus du TFFI, voire de la professionnalisation des MEF.

### ***Objets de la recherche***

La recherche entreprise ici, à visée descriptive et interprétative, consiste à mieux appréhender l'origine de la diversité des productions pour dégager des axes de réflexion et aider ainsi les formateurs à construire une signification commune et partagée du TFFI tout en comprenant le sens d'une mise en œuvre diversifiée.



Depuis une dizaine d'années, plusieurs travaux de recherche consacrés au mémoire professionnel en France ont déjà étudié l'origine de la disparité des produits (pour une revue de questions, Gomez, 1999, 2001). La majeure partie des travaux a porté sur l'influence des pratiques et des dispositifs de formation.

Les travaux des chercheurs en didactique des disciplines (français, sciences physiques, etc.), en prenant pour objet d'étude les mémoires, ont tenté d'appréhender à partir d'une posture didactique le devenir des concepts et des notions didactiques dans les pratiques professionnelles (Simon, 1995 ; Robardet, 1995). Les travaux de Cros (1998) et Comiti et al (1999) ont montré l'existence d'une relation entre la démarche (élaboration, rédaction, contenus, etc.) traduite dans un mémoire et la démarche de recherche en didactique de la discipline. Les études menées concluent à l'impact de déterminants liés aux disciplines d'enseignement : épistémologie de la discipline et son enseignement, habitus des enseignants et des chercheurs de la discipline, existence ou non d'un champ de recherche en didactique de la discipline. Cette réflexion expliquerait qu'un mémoire en français se distingue, au-delà du contenu disciplinaire, d'un mémoire réalisé par des enseignants en chimie.

D'autres recherches se sont intéressées à l'influence des dispositifs de formation. Les principaux résultats montrent que la nature des rapports des futurs enseignants à la didactique de leur discipline dépend pour une large part des objectifs de formation que les institutions attribuent aux mémoires ainsi que le type de production qui est envisagé. Ainsi, Robardet (1999) montre que les « mémoires en sciences physique dépendent en grande partie des schémas directeurs et des objectifs de formation des dispositifs de formation de chaque institut dans cette discipline, mais également des caractéristiques et moyens d'encadrement liés à leur élaboration ». À cela note l'auteur « s'ajoute vraisemblablement des effets de contrat entre l'auteur du mémoire et le formateur qui en assure le suivi » (1999, p. 77).

Plusieurs auteurs ont tenté de cerner les démarches de guidage du travail de l'enseignant stagiaire dans la production du mémoire professionnel. Ces recommandations peuvent prendre la forme de conseils pratiques pour l'élaboration et la présentation du manuscrit (Biseau & Lavarde, 1995), quand d'autres formateurs proposent des instruments permettant d'assurer le suivi, l'accompagnement des travaux tout au long de l'élaboration du mémoire professionnel. Les chercheurs, en étudiant les différentes démarches mises en œuvre par les formateurs, ont montré qu'elles dépendent étroitement des conceptions que chaque formateur se fait du mémoire professionnel (Bailleul & Bodergat, 2001).

La plupart des chercheurs ont travaillé à partir des produits réalisés (mémoires) ou des pratiques d'encadrement (ou discours sur la pratique) des formateurs, sans tenir compte a priori du rôle du statut de formateur en tant que tel. Les travaux sur la professionnalisation des formateurs



sont relativement récents et les recherches précédentes ne prenaient pas cette dimension en considération. Ainsi, pour essayer de comprendre l'origine de la diversité des produits obtenus à l'issue de la formation à l'IFMES de Genève, la présente étude a cherché à comprendre la signification accordée par les formateurs à propos :

- du TFFI dans le processus de formation du MEF ;
- des compétences professionnelles visées par la réalisation du TFFI ;
- et des compétences professionnelles du formateur mises en œuvre lors de l'encadrement du TFFI.

Une première partie de la recherche a montré les liens existant entre les représentations qu'ont les formateurs des compétences visées chez les MEF par le TFFI et les types de produits valorisés ainsi que les modèles de formation sous-jacents en référence aux travaux de Lang (1999).

Une deuxième partie de la recherche s'est attachée à rendre compte des représentations qu'ont les formateurs des compétences utiles pour encadrer les TFFI et des tâches d'encadrement correspondantes. C'est cet aspect de la recherche qui est développé ci-après.

## Cadre théorique

### ***Compétences professionnelles et domaine d'expertise des formateurs***

La question d'une « professionnalité » spécifique aux formateurs d'enseignants interroge actuellement les travaux sur la formation. Les travaux de Altet (2002) révèlent la nécessité de construire une culture professionnelle spécifique et commune pour différencier le métier de formateur d'enseignants et celui d'enseignant. Le « métier » de formateur exige de posséder, de développer, d'acquérir des savoirs, des compétences pour construire une « base de connaissances » propre aux situations de formation. Dans cette perspective, la compétence exprime la capacité de mobiliser et d'articuler un ensemble de ressources afin d'obtenir une performance dans une situation réelle de formation. La compétence ne pouvant pas s'observer directement dans la pratique, elle doit être considérée comme « le principe explicatif induit par la réussite » (Jobert, 2002, p. 250). Décrite de cette manière, la compétence exprime ce que les formateurs souhaiteraient développer sous le terme de professionnalisation (Jobert, 2002).

Selon Altet (2002), les conditions nécessaires à la professionnalisation se construisent autour de trois pôles et articulent trois expertises. Ainsi, dans des actions de formation, le formateur d'enseignants met en œuvre une « triple expertise<sup>2</sup> » :

---

2. Souligné par l'auteur dans le texte.



- « une expertise des pratiques enseignantes » acquise après une longue expérience d'enseignement qui valorise un modèle de formation centré sur l'aide à la construction de compétences professionnelles à partir de l'expérience vécue, de la pratique professionnelle. Ce modèle est « centré sur l'amélioration de la pratique dans la discipline à enseigner » (2002, p. 79) ;
- « une expertise de la formation d'adultes » caractérisée par une connaissance et une maîtrise de l'ingénierie de la formation qui se traduisent par des techniques pour animer un groupe d'adulte. Cette expertise se construit progressivement à travers des actions de formation où l'écoute et les échanges avec les stagiaires guident le processus de formation. En somme ce modèle met l'accent sur « un nouvel enseignant à former, professionnel de l'apprentissage » (2002, p. 79) ;
- « une expertise en analyse des pratiques et en recherche » caractérisée par l'utilisation de savoirs rationnels construits par les recherches en sciences de l'éducation. Cette expertise privilégie également les dimensions d'analyse et de réflexion des situations scolaires.

Ces travaux mettent en évidence trois profils de formateurs avec des dominantes mises en évidence : enseignement, formation, recherche. La professionnalité du formateur se construisant autour de l'articulation et de l'équilibre en acte de ces trois facettes. Chaque pôle est caractéristique de compétences qui mettent en jeu des types de connaissances et de postures spécifiques. Ainsi, Altet, Paquay et Perrenoud repèrent entre autres des connaissances liés aux sciences humaines, à l'ingénierie de formation, à la relation d'aide, à la pédagogie, à la didactique et à des postures centrées sur les stagiaires en situation professionnelle ou sur les pratiques enseignantes (2002, p. 269).

Ces mêmes auteurs ont montré que selon le profil, des tâches assurées en formation relèvent de la polyvalence ou de la spécialisation. Trois tâches sont récurrentes : assurer des cours théoriques, superviser des stages de terrain et coordonner des stages. À celles-ci s'ajoutent des tâches nouvelles comme l'animation de séminaires d'analyse de pratique ou le suivi de mémoire professionnel. Dans le contexte de cette recherche, nous nous sommes attachés à repérer plus spécifiquement les sous-tâches afférentes au suivi de mémoire dans lesquelles peuvent s'exprimer les compétences d'encadrement nécessaires à la mise en œuvre des TFFI.

Afin de pouvoir caractériser les profils des formateurs, nous avons cherché à identifier les représentations qu'avaient les formateurs des compétences nécessaires et utiles pour encadrer les TFFI.

### ***Représentations et pratiques***

La recherche menée s'inscrit dans une approche psycho-sociale des représentations. Les différents travaux menés à propos des représentations dans le champ de l'enseignement et de la formation des



enseignants (Altet, 1996 ; Baillauquès, 1996 ; Perrenoud, 1996 ; Charlier, 1998 ; Lautier, 2001) mettent en évidence les liens entre les représentations et l'action. Ainsi, les représentations que se forgent les individus à propos d'un objet engendrent des attentes et orientent leur action. En retour, l'action génère de nouvelles représentations.

On peut penser que les formateurs chargés d'encadrer l'élaboration des TFFI se sont forgés une représentation de leurs compétences utiles pour encadrer les MEF en interaction avec leur pratique de formateur. Ainsi, nous avons cherché à identifier les relations entre les représentations qu'avaient les formateurs de leurs compétences d'encadrement et les tâches d'encadrement qu'ils disaient mettre en œuvre.

Les théories explicatives des liens entre pratiques et représentations montrent que l'influence des représentations sur la pratique est possible sous certaines conditions. En effet, selon la part d'autonomie de l'acteur dans la situation et la présence d'éléments à forte implication (affectivité, mémoire collective) l'influence sera plus ou moins sensible (Lautier, 2001).

La première hypothèse émise portait sur le fait que la nouveauté de la situation de formation devrait entraîner en conséquence une faible relation entre les représentations et la pratique. Nous avons étudié ce que cela produisait : existait-il néanmoins des représentations nettement identifiables et distinctives entre les formateurs, et quelles relations significatives entre les représentations des compétences et les tâches mises en œuvre étaient cependant identifiables, donc sujettes à éclairer la compréhension de la disparité des produits ?

Nous avons interrogé ensuite en quoi les pratiques de formation ont pu influencer les représentations pour poser la seconde hypothèse suivante : selon l'ancienneté des formateurs et selon leur expérience en matière d'encadrement de ce type de travail, en quoi la relation entre représentations des compétences utiles et tâches d'encadrement était-elle plus ou moins présente ?

## **Méthodologie**

### ***Population et période de recueil***

L'étude a porté sur l'ensemble des formateurs (N = 77) mandatés par l'institut et susceptibles d'encadrer un TFFI. Elle s'est effectuée dans le courant du mois de janvier 2002. La population de formateurs est composée par :

- des maîtres formateurs responsables (MFR) de la formation d'un MEF et des actions de formation liées à la discipline d'enseignement (N = 65) ;
- des maîtres formateurs (N = 7) en approches transversales de l'acte pédagogique (MF-ATR) ;
- des formateurs (N = 5) responsables des séminaires de psychologie et de sociologie (F-PSY, F-SOC).



L'ensemble des formateurs de l'institut est issu du monde des enseignants, exceptés quelques formateurs responsables des séminaires de psychologie et de sociologie. Ainsi, les maîtres formateurs responsables (MFR) et les maîtres formateurs en approche transversal (ATR) partagent leur temps professionnel entre l'établissement scolaire où ils enseignent une discipline et l'institut de formation où ils interviennent comme formateurs avec un public d'adultes : les maîtres(ses) en formation (MEF). Quarante questionnaires valides ont été retournés et constituent l'échantillon. Le tableau ci-dessous représente la répartition des réponses par mandat.

Tableau 1 : Population interrogée

Mandat	Population	Nombre de
MFR	65	35
MF-ATR	7	4
F-PSY et F-SOC	5	1
Total	77	40

### **Recueil des données**

Compte tenu de l'orientation descriptive à visée interprétative de la recherche, nous avons opté pour un recueil des données à partir de l'enquête par questionnaire. Le questionnaire (annexe 2) comprenait deux champs de questions. Une première partie s'intéressait à l'identité des formateurs et regroupait des questions qui ont permis d'obtenir des informations relatives au parcours professionnel des formateurs, à leur discipline d'enseignement, à leur qualification, à leur expérience d'encadrement des TFFI. La deuxième partie, construite à partir de questions ouvertes, invitait les personnes à exprimer leur point de vue sur leurs pratiques d'encadrement qu'il s'agisse de la nature des tâches qu'ils mettent en œuvre pour encadrer le TFFI ou des représentations des compétences exigées pour cette activité. Ainsi, les formateurs précisaient leurs rôles en proposant trois compétences qui leur semblaient nécessaires pour encadrer les MEF dans leur TFFI et comment ils envisageaient leur rôle ou leur tâche dans l'encadrement du TFFI ?

### **Traitement des données**

Le traitement des réponses des formateurs a été effectué à l'aide du logiciel Sphinx. Les questions fermées uniques ont donné lieu à un traitement quantitatif strict. Chaque question ouverte a été soumise à une analyse lexicale. Pour chaque analyse, nous avons procédé en plusieurs étapes. En ce qui concerne l'étude des représentations des compétences requises, dans un premier temps nous avons sélectionné l'ensemble des



mots du lexique utilisés par les formateurs qui semblaient appartenir aux trois « pôles d'expertise ». Dans un deuxième temps nous avons replacé chaque mot dans le contexte de la phrase afin de vérifier si le vocabulaire utilisé par les formateurs garantissait la même signification. Nous avons enfin élargi le lexique autour des mots clés prédéterminés pour prendre en compte les réponses qui avaient la même signification. Par exemple pour le pôle « enseignement » nous avons retenu les mots suivants: *enseignement, didactique(s), école, enseigner, pédagogie, profession, terrain, discipline, professionnelle(s), branche*. Cette étape nous a permis de regrouper uniquement les mots du lexique appartenant à la même catégorie. À nouveau nous avons soumis chaque réponse à une analyse de contenu afin de vérifier à partir des textes complets la validité du traitement précédent.

En revanche, le traitement des réponses apportées aux questions relatives aux tâches d'encadrement a été soumis au préalable à une analyse de contenus afin de catégoriser les types de tâches d'encadrement.

## Résultats

### *Parcours professionnel des formateurs de l'IFMES*

Les formateurs à l'IFMES, qui ont répondu au questionnaire, se répartissent équitablement entre les deux ordres de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire le cycle d'orientation (12/15ans) et l'enseignement post-obligatoire (15 ans et plus). Tous sont enseignants, sauf une psychologue scolaire. Tous les domaines de formation de l'IFMES sont représentés dans l'échantillon de formateurs.

Tableau 2 : Réponses par domaines d'enseignement à l'IFMES

Domaines	Population	Nombre de réponses
Langues secondes (anglais, allemand, ...)	15	10
Français	12	4
Sciences humaines et économiques, culture	6	4
Mathématiques et sciences expérimentales	14	8
Arts et Techniques, Education Physique	10	6
Enseignement professionnel et technique	8	3
ATR, Psycho et socio	12	5
Total	77	40





L'ensemble des formateurs possède une solide expérience d'enseignement, puisque 57,5% d'entre eux ont plus de 20 ans d'ancienneté et seulement 10% de l'échantillon exerce depuis 5 à 9 ans dans l'enseignement secondaire.

Plus de 60% des formateurs déclarent avoir obtenu une licence universitaire et 17,5% un doctorat ou un diplôme post grade. Les autres ont suivi une formation professionnelle et obtenu un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) avant de s'engager dans l'enseignement.

Tableau 3 : Répartition des réponses en fonction des qualifications

Titre obtenu	Nombre de réponses
Licence en lettre	18
Autre licence	7
DEA, DESS, Doctorat	7
CFC	2
Formation professionnelle	5
Non réponse	1
Total	40

En ce qui concerne l'expérience d'encadrement des TFFI, la population est partagée entre ceux qui ont exercé cette activité avec une expérience récente (47,5%) et ceux qui débutent dans cette activité (52,5%).

### **Représentation des compétences d'encadrement**

Le « pôle de la formation » (F) est le plus représenté auprès des formateurs avec 24 réponses qui font explicitement référence à ce pôle. Ces réponses mettent en évidence des *compétences relationnelles*<sup>3</sup> qui concernent avant tout des attitudes favorables à la formation d'adultes. Il s'agit pour le formateur d'être *enthousiaste* et *disponible* pour permettre aux MEF d'entrer dans la démarche de travail proposée à travers le TFFI. Le formateur doit savoir *écouter pour conseiller, dialoguer, déranger et encourager utilement* et avec *doigté* le MEF sans *imposer son point de vue* ou émettre un *jugement de valeur* sur la problématique choisie par le MEF. Le formateur a le souci d'établir une *relation de confiance, d'estime réciproque* avec le MEF pour que celui-ci puisse avoir *une part de liberté*

3. Le texte en italique reprend les mots du lexique qui nous ont servi pour construire les différentes catégories.



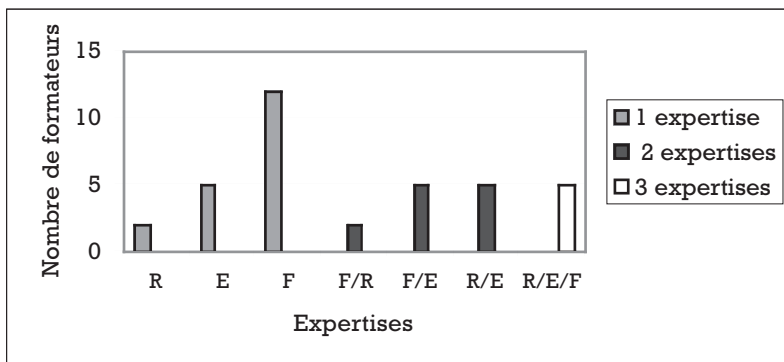
dans la conduite de sa recherche. Un seul formateur évoque dans sa réponse des compétences en *entretien* qui devraient *l'aider à faire expliciter un questionnement*. Le formateur lors de l'accompagnement des TFFI met en œuvre une expertise de la formation qui comprend majoritairement un ensemble de ressources constituées d'attitudes propres à favoriser un climat de confiance nécessaire au bon fonctionnement et à l'animation d'un groupe d'adultes (Lang, 2002) mais également des domaines de connaissances qui relèvent de l'ingénierie de formation (Altet, 2002).

Les différents travaux sur la professionnalisation des formateurs (Altet, 2002 ; Lang ; 2002) présentent avant tout les formateurs comme possédant « une expertise d'enseignant » (E). Dans le cas de l'échantillon présent, la moitié des réponses (20) fait référence au pôle de l'enseignement. Les *connaissances didactiques* qui relèvent de la *discipline*, de la *branche* enseignée semblent centrales pour pouvoir encadrer efficacement un TFFI. Le formateur doit non seulement avoir une *expérience d'enseignement*, *connaître la matière enseignée et les conditions d'enseignement* de celle-ci, mais également pour un formateur : *enseigner avec des élèves du même degré*. Nous retrouvons sur ce pôle, des formateurs avant tout « disciplinaires » centrés sur la discipline enseignée ou la didactique de la discipline dont ils sont responsables et des formateurs également sensibles à des *pratiques pédagogiques centrées sur les élèves*. Certains formateurs revendiquent des compétences qui relèvent de connaissances du système de formation en général comme les ordres d'enseignement dans lesquels le *MFR devrait avoir de l'expérience d'enseignement*.

Le pôle de la « recherche » (R) est représenté par 14 formateurs. Ils estiment qu'une *expérience* et des *connaissances* à propos de la *recherche en didactique*, des *recherches-actions* sont des compétences nécessaires pour encadrer des TFFI. Le formateur doit être capable de *proposer une méthodologie permettant d'aborder une recherche*, *d'organiser une récolte de données*. Les formateurs qui appartiennent à ce pôle sont également capables *d'analyser avec recul les pratiques*, *d'avoir une certaine distance entre ses propres croyances et ses façons d'enseigner*. Ainsi, comme le souligne Altet, « l'expérience d'enseignement nourrit la formation si elle est analysée, et la formalisation des pratiques d'enseignement menées par les formateurs à des retombées sur l'enseignement » (2002, p. 82).

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à savoir comment se distribuaient ces expertises et si certains formateurs citaient des compétences qui relevaient de l'ensemble des pôles mis en évidence :

- Cinq formateurs interrogés citent des compétences qui relèvent de la triple expertise mise en avant par Altet (2002).
- Douze formateurs font des propositions qui prennent en compte deux pôles de compétences. Pour cinq formateurs, nous retrouvons des compétences qui relèvent du champ de la recherche et de l'enseignement,



Graphique 1 : Profil d'expertises des formateurs

cinq également sur le champ de l'enseignement et de la formation, tandis que deux formateurs proposent des compétences qui se situent sur le champ de la formation et de la recherche ;

- Les 23 autres réponses se répartissent de la manière suivante : 4 non réponses, 5 en référence au pôle enseignement, 2 pour le pôle recherche et 12 pour le pôle formation.

L'analyse des résultats selon les positions des formateurs montre que la discipline d'enseignement a une relative influence sur les représentations de compétences de formateurs mises en jeu :

- les MFR appartenant aux domaines des maths, arts et techniques, enseignement professionnel et technique, ont tendance majoritairement à penser que les compétences d'enseignement sont importantes pour encadrer un TFFI ;
- En revanche, les MFR des langues secondes (7/10), du français et de l'histoire citent les compétences issues du pôle de la formation en plus grand nombre ;
- les formateurs ATR ayant pour mandat d'animer un module sur les approches transversales se positionnent clairement sur le pôle de la formation. Aucune des quatre personnes ne revendique la nécessité d'avoir des compétences propres à l'enseignement pour encadrer les MEF dans leur TFFI ;

L'ancienneté d'enseignement influence les résultats. En effet, les individus avec le plus d'expérience d'enseignement (+ 20 ans) ont tendance à citer des compétences propres à l'enseignement, tandis que les personnes enseignant depuis moins de 20 ans privilégient le pôle de la formation.

Enfin, selon le diplôme et le niveau de diplôme obtenu, les représentations diffèrent principalement en ce qui concerne le pôle de la recherche. Pour les deux autres pôles, le niveau de qualification n'est pas discriminant :



- en effet, nous constatons que les formateurs qui ont obtenu des CFC ou suivi des filières de formation professionnelle destinées à l'enseignement ne citent pas de compétences relevant du pôle recherche. Les formateurs exerçant dans le domaine de l'enseignement professionnel ont les mêmes positions. Par contre les formateurs qui ont une représentation des compétences en jeu associées à la composante recherche ont au moins un niveau licence voir un diplôme post-grade.

#### *L'expérience d'encadrement des TFFI :*

- les compétences relevant du champ de l'enseignement sont citées plus fréquemment par les formateurs sans expérience d'encadrement (5/10) ;
- les compétences relevant du pôle de la formation sont citées plus fréquemment par les formateurs qui ont de l'expérience d'encadrement (8/10) ;
- les compétences liées au pôle de la recherche sont exprimées par des formateurs qui ont une expérience d'encadrement (3/6).

En conclusion de ce premier chapitre de résultats, nous pouvons caractériser les représentations de la population de formateurs observés, ainsi :

- plus le formateur est jeune dans son métier d'enseignant, mais déjà expérimenté en matière d'encadrement de TFFI et de formation littéraire ou en sciences humaines, plus il a une représentation des compétences de formateur centrée sur le pôle « formation » ;
- plus le formateur est expérimenté en matière d'enseignement (sans forcément l'être en matière d'encadrement de mémoire) et de formation scientifique ou technique, plus il a une représentation des compétences de formateur liée au pôle de l'enseignement ;
- enfin, plus le formateur est diplômé, plus il a de l'ancienneté d'enseignement et d'encadrement de TFFI, plus la dimension recherche fait partie du champ de représentations, quelle que soit la discipline d'enseignement.

#### **Tâches d'encadrement**

Les réponses apportées par les formateurs aux questions relatives au rôle et fonction à tenir pour encadrer les TFFI ont été catégorisées en quatre rubriques :

- Réguler le travail de production du TFFI (P) ;
- Aider pour l'analyse réflexive(AR);
- Proposer des références bibliographiques (B);
- Guider pour la gestion et la planification du TFFI dans le temps (PL).

Le plus grand nombre de formateurs (23) est centré sur des tâches qui concernent le produit, la production écrite que le MEF doit réaliser. Ces



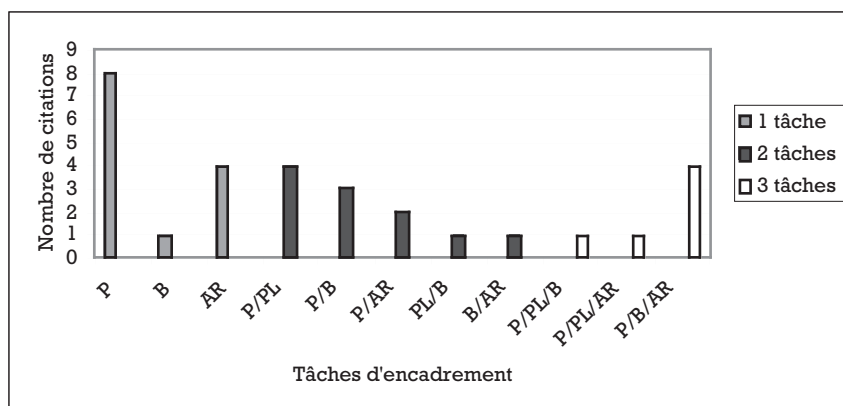
formateurs s'intéressent particulièrement à la *structure* du texte, du *mémoire* et aident les étudiants dans la *formulation*, l'*élaboration du projet*. Ils proposent également aux MEF de les orienter dans le choix de la *démarche*, de la *méthode de recueil d'informations*, de l'*analyse des résultats*. Ce sont des *lecteurs, lectrices attentifs et critiques* qui corrigent l'*orthographe*, demandent des *améliorations* et veillent à la *cohérence de l'ensemble*.

Un tiers des formateurs (12) est attentif au processus réflexif que le MEF doit engager sur sa pratique d'enseignement à travers le TFFI. Ainsi ces formateurs considèrent qu'ils sont des *personnes-ressources* qui peuvent *donner du sens* aux questionnements, donner de la *distance*, du *recul*, *poser des questions* qui *accompagneraient* et *inciteraient* le MEF à garder une *posture réflexive*. La majorité des formateurs de ce groupe (10) considère que le TFFI doit permettre au MEF de *se construire des compétences d'analyse*, de *réflexion sur sa propre pratique d'enseignement*.

Un rôle important pour onze formateurs *consiste à proposer, suggérer des lectures, des ouvrages, des indications bibliographiques, des références théoriques* qui permettraient aux MEF d'avoir des *pistes, des moyens pour étudier les liens entre théorie et pratique*. Toutefois, nous pouvons observer que ce sont les formateurs ayant un parcours universitaire qui proposent des ressources bibliographiques et des lectures théoriques à leurs candidats.

Sept formateurs sont également les *gardiens du temps*. Ils évaluent la  *faisabilité du travail* et son *timing*. Ils veillent à la bonne *planification* du TFFI *dans le temps* en rappelant les *délais*, en organisant un *calendrier* et des *séances*.

Comme précédemment, nous avons ensuite repéré la distribution des tâches d'encadrement prises en charge par les formateurs.



Graphique 2 : Répartition des tâches d'encadrement des formateurs



- 13 formateurs ne retiennent qu'une seule tâche d'encadrement : 8 sont centrés sur le produit, 4 sur l'activité réflexive et 1 sur l'apport bibliographique et documentaire,
- 11 formateurs mettent en évidence deux tâches d'encadrement : 9 associent prioritairement l'accompagnement du produit avec la planification (4), l'aide bibliographique (3), l'activité réflexive (2) ; 2 se préoccupent prioritairement de l'aide bibliographique associée à la planification (1) ou à l'activité réflexive (1).
- 6 formateurs citent trois tâches d'encadrement : tous retiennent prioritairement l'accompagnement du produit, 2 associent la planification du travail, 5 l'activité réflexive et 2 la recherche bibliographique.
- 10 réponses relèvent soit de « non réponse », soit de réponses généralistes du type « accompagnement », « accompagnateur », « communiquer mon expérience », et ne précisent pas la tâche correspondante, soit encore des réponses qui mettent en évidence la difficulté des formateurs pour encadrer les TFFI : « difficilement », « J'estime ne pas avoir la formation et les compétences requises ».

***Relations entre les représentations qu'ont les formateurs des compétences requises et les tâches d'encadrement qu'ils déclarent mettre en œuvre.***

L'étude des réponses apportées aux deux questions permet de mettre en évidence quelques liens significatifs entre les représentations que se font les formateurs de leurs compétences en jeu et les tâches d'encadrement qu'ils disent mettre en œuvre.

Ainsi, les 5 formateurs qui ont une représentation des compétences selon le modèle de la triple expertise (enseignement, formation, recherche) remplissent tous deux tâches d'encadrement. Parmi ces tâches, le guidage de l'activité réflexive des MEF est commun. On peut toutefois noter que parmi cet échantillon de formateurs, deux ont répondu en termes généralistes qui évoquent l'activité réflexive (« questionner », « aide suivi conseil »). Nous retrouvons dans ce groupe les enseignants expérimentés, sans expérience d'encadrement des TFFI, toutes disciplines confondues et tous titulaires d'au moins une licence.

En ce qui concerne les 12 formateurs qui ont une représentation de double compétence, 7 d'entre eux citent deux à trois tâches d'encadrement, 3 ne relèvent qu'une seule tâche (centrée sur le produit) et 2 ne fournissent pas de réponse. On retrouve chez les 7 formateurs qui valorisent la dimension recherche (associée à l'une ou l'autre des deux autres dimensions) du point de vue des compétences, les tâches d'encadrement liées au produit et à la bibliographie. Les tâches d'encadrement liées à l'accompagnement de la pratique réflexive sont absentes. On peut interroger ce résultat du point de vue du modèle théorique utilisé. En effet, les représentations des compétences qui font référence au pôle de la



recherche sont associées à une posture de formateur et des connaissances qui valorisent la pratique réflexive. On peut donc noter un écart entre les représentations et le discours sur la pratique. Nous avons observé, dans le premier chapitre des résultats, que les formateurs qui valorisaient le pôle recherche étaient caractéristiques d'une population diplômée, et possédant de l'expérience tant d'enseignement que d'encadrement de TFFI. On peut donc penser que la nouveauté du TFFI, et le contexte des politiques de formation des enseignants entraînent des représentations « en phase » avec le discours ambiant sur la professionnalisation des enseignants, mais que les pratiques en tant que telles n'ont pas encore changé. Les références universitaires et le modèle de la recherche est associé aux formes académiques de la recherche plus qu'aux domaines de recherche (en particulier ceux qui abordent les pratiques effectives des professionnels).

Pour le groupe des 19 formateurs qui ont des représentations « mono compétence », outre 3 non réponses, 9 formateurs déclarent une tâche d'encadrement (5 centrés sur le produit, 4 sur la pratique réflexive, 1 sur la bibliographie), 5 disent mettre en œuvre deux tâches d'encadrement (produit, bibliographie), 2 décrivent trois tâches (produit, activité réflexive et bibliographie).

C'est dans le groupe de formateurs qui ont une représentation des compétences en lien avec le pôle de la formation que nous trouvons le plus de formateurs qui déclarent des tâches d'encadrement liées à l'accompagnement de l'activité réflexive. Ce sont des formateurs expérimentés dans l'encadrement des TFFI. Paradoxalement, les deux formateurs qui ont une représentation liée uniquement au pôle de la recherche sont centrés sur la tâche d'encadrement lié au produit et ne possèdent pas de diplôme universitaire. On peut donc penser qu'il s'agit d'une représentation stéréotypée de la recherche associée encore aux aspects formels de la recherche et non aux aspects contextuels et opérationnels de celle-ci. D'où l'écart entre les représentations et les pratiques qui y sont associées.

A la question de l'influence de l'ancienneté sur le lien entre les représentations des compétences nécessaires et les tâches citées, nous pouvons observer que sur les 11 formateurs qui ont à la fois plus de 20 ans d'ancienneté et disent avoir de l'expérience en encadrement de mémoire : 7 ont une représentation des compétences qui relève de la double ou triple expertise associée à la mise en œuvre déclarée de deux tâches d'encadrement. Pour tous, la composante recherche fait partie de leur représentation des compétences requises. Pour les 4 autres, leur représentation porte sur un domaine d'expertise : la formation (3) ou l'enseignement (1) et ils déclarent deux tâches d'encadrement.

A l'inverse les trois formateurs à la fois inexpérimentés en matière d'encadrement de TFFI et jeunes enseignants (5/9ans), ont une représentation des compétences requises associée au pôle « formation » et disent mobiliser une tâche d'encadrement liée au produit.



## Conclusion

Au regard des deux hypothèses posées, nous pouvons noter que la jeunesse de l'expérience de l'institut de formation dans la production des TFFI, met en présence des formateurs qui n'ont pas encore construit une culture commune du TFFI et peut-être même de la formation des enseignants. Il semble que les formateurs soient empreints des discours ambiants sur la formation des enseignants sans toutefois mobiliser des pratiques de formation organisées par rapport à celles-ci.

Il est intéressant de noter que plus les formateurs sont jeunes plus la dimension formation est prégnante, mais sans s'entourer de la dimension recherche qui permettrait de fonder les accompagnements de pratique réflexive. A contrario, la dimension recherche est quelque peu stéréotypée dans l'idée d'une recherche souveraine et non dans l'esprit de recherche de doute et d'analyse réflexive.

On comprend donc plus aisément que bon nombre de produits évalués aient une dimension descriptive, « applicationniste » et peu conceptualisée. Ou qu'à l'inverse, d'autres mémoires soient très conceptualisés mais peu en lien avec les pratiques. Il semble que la mémoire collective soit à renforcer du point de vue de la relation entre pratique et théorie. Il s'agit d'ancrer la dimension « formation » en prise avec la dimension « recherche », sans occulter les connaissances et postures liés au domaine de « l'enseignement ». Apparemment, ces trois dimensions co-existent de manière stéréotypée : « l'enseignement » plutôt en mimétisme puisque le formateur doit être enseignant, la « formation » relevant plus d'attitudes et de postures que de techniques et connaissances sur l'apprentissage et la « recherche » apparemment plus centrée sur les méthodologies, les démarches propres aux disciplines que les travaux propres aux sciences de l'éducation ou aux didactiques des disciplines. C'est vraisemblablement le pôle d'expertise lié à la recherche qui soit le plus à développer, afin de rendre « intelligibles », les pratiques d'enseignement dans un processus de formation.

## Références

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignants : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Chalier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp. 59-87). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.





- Baillauguès, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Chalié & P. Perrenoud (Ed.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 41-62). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001). Le travail du mémoire professionnel en deuxième année IUFM : entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. *Les sciences de l'éducation*, 34, 4, 59-123.
- Biseau, J. & Lavarde, A. (1995). *Le mémoire professionnel, théorie et pratique*. Beauvais : CDDP de l'Oise.
- Charlier, E. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Comiti, C., Nadot, S. & Saltel, E. (1999). *Le mémoire professionnel : enquête sur un outil de formation des enseignants*. Grenoble : publications de l'IUFM.
- Cros, F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Gomez, F. & Hostein, B. (1998). Vers un mémoire de formation professionnelle. In Actes de l'école d'été pôle Grand-Est, 2-3 juillet 1997, *Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants*. Dijon : IUFM Bourgogne.
- Gomez, F. (1999). Le mémoire professionnel, revue de travaux. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 32(4), 9-90.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Joannisse, R. (1996). L'articulation formation et recherche en éducation physique. *Education et recherche*, 1.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lang, V. (1999) *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : un monde composite. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp. 91-111). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prises de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Chalié & P. Perrenoud (Ed.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck Université.
- Robardet, G. (1995). Etude des rapports institutionnels à la didactique des sciences physiques à travers la lecture des Mémoires Professionnels des stagiaires en IUFM. *Cahier n°4 du séminaire recherche/réflexion/interaction* (pp. 115-141). Grenoble : Publications de l'IUFM.
- Robardet, G. (1999). Rôle des déterminants institutionnels : analyse comparative de mémoires de sciences physiques dans quatre IUFM. In *Le mémoire professionnel : enquête sur un outil de formation des enseignants* (pp. 65 - 80). Grenoble : publications de l'IUFM.
- Simon, J. P. (1995). Le mémoire professionnel : L'union de la formation et de la recherche. *Repères*, 16.



## Annexe 1

### Travail de fin de formation initiale

#### Objectif :

A partir de l'observation en classe et de l'analyse des pratiques, le maître en formation de phase 2 choisit une problématique qu'il explore dans une démarche de recherche intégrant une pratique réflexive, tenant compte des apports des différents séminaires suivis à l'IFMES.

#### Modalités :

- le travail de fin de formation peut se faire seul ou en groupe,
- il est encadré par un MFR (et/ou un autre formateur) durant les cinq séances de deux heures prévues à cet effet,
- son avancement doit obéir à un calendrier préétabli

#### Produit attendu :

travail écrit, qui ne devrait pas dépasser 15 pages, annexes non comprises, dans lequel figureront obligatoirement :

- la problématique retenue
- les hypothèses qui en découlent
- la recherche :     descriptif  
                          démarche
- les résultats
- les apports théoriques et les références bibliographiques



### **Critères de validation :**

- questionnement cohérent et clairement exposé
- références explicites, suffisantes et pertinentes par rapport au sujet traité
- démarche de recherche explicitée
- formulation de la problématique
- étude bibliographique sur la question et références explicites
- recueil et traitement des données
- éléments de conclusion
- argumentation cohérente
- pertinence de la conclusion par rapport à la question initiale
- éléments d'analyse critique et distanciée dans la conclusion
- clarté et lisibilité du travail
- présentation orale selon des modalités qui restent à définir précisément mais dont l'objectif principal est de faire connaître des expériences et des recherches aux maîtres en formation d'une même discipline ou d'un même domaine.

### **Encadrement:**

- Lors de l'élaboration du Travail de Fin de Formation Initiale, le maître en formation est encadré par le MFR et, lorsque le cas se présente, par un autre formateur (ATR, PSY, SOC, MITIC), si la demande en a été faite.
- Le document écrit est remis aux jurés et au doyen de la discipline avant la présentation orale, selon le calendrier ci-dessous. Après concertation, les jurés décident de demander ou non un ou des compléments ou correctifs au maître, qui devront s'inscrire dans le même calendrier.

Composition du jury:

Deux ou trois personnes composent le jury :

- Le MFR
- Un éventuel autre formateur (ATR, PSY, SOC, IMEDIATIC)
- Un formateur d'établissement (RF-DIR ou maître mentor)



### **Validation du travail:**

Le module Travail de Fin de Formation est, dans les faits, validé après lecture par le jury, lorsqu'il a répondu aux critères de validation définis en première page, sous réserve des corrections et des amendements demandés par les membres du jury, après concertation entre eux. Il appartient au MFR de prendre l'initiative de cette consultation.

La décision finale de validation ou les demandes de corrections et d'amendements sont du ressort exclusif du formateur de l'Institut qui a encadré le travail après discussion avec les autres membres du jury. En cas de litige, le jury peut demander l'intervention d'un membre de la direction de l'Institut pour arbitrage.

La direction (doyens ou directeur en fonction des disponibilités) participera aux présentations des travaux de fin de formation.

R.V. - juin 2002



## Annexe 2: Extraits du questionnaire



Institut de Formation des Maîtresses et des  
Maîtres de l'Enseignement Secondaire

### QUESTIONNAIRE A PROPOS DU TFFI

#### Renseignements généraux

Nom :

Prénom :

Mandat et discipline à l'IFMES (par exemple, MFR en français) :

Discipline(s) enseignée(s) :

J'enseigne cette (ces) discipline(s) :  
au secondaire 1

au secondaire 2

J'enseigne depuis :

-5 ans

5 à 9 ans

10 à 20 ans

+20 ans

Licence(s) universitaire(s) et diplôme(s) obtenu(s):

J'ai déjà encadré un (des) TFFI :

oui

non

Si oui, nombre de TFFI encadrés :

J'encadre actuellement pour la première fois un (des) TFFI :

oui

non

#### Rôles du MFR

Comment envisagez-vous votre rôle et votre tâche dans l'encadrement du TFFI ?

Proposez **trois compétences** qui vous semblent nécessaires pour encadrer les MEF dans leur TFFI ?

