

## ANALYSE DES RESSOURCES PROFESSIONNELLES DU FORMATEUR AU CRFPE DE DAKAR : LE CONTEXTE DES STAGES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

**Amadou Yoro NIANG**

Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal

[amadouyoro.niang@ucad.edu.sn](mailto:amadouyoro.niang@ucad.edu.sn)

**Résumé :** Notre recherche s'intéresse à la formation initiale des enseignants du primaire dans le contexte des stages pratiques se déroulant dans les écoles d'application rattachées au Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar. La période des stages, lieu d'apprentissage et de développement de compétences professionnelles, met en jeu le maître-formateur qui, d'une part doit contribuer à l'expression des aptitudes pédagogiques du stagiaire et, d'autre part, attester de l'atteinte des compétences professionnelles identifiées dans le référentiel de formation. Cependant, le maître-formateur, a-t-il suffisamment pris conscience de ses ressources mises en œuvre dans le cadre de la formation professionnelle de l'élève-maître ? L'objectif de ce travail consiste à identifier et à analyser les catégories de ressources professionnelles mobilisées par le maître-formateur à l'occasion des stages pratiques. La méthodologie mise en œuvre est qualitative, de nature exploratoire et interprétative. L'approche de l'argumentation pratique préconisée par Borges et Gervais (2015) a orienté nos entretiens semi-structurés auprès de 8 maîtres-formateurs. Il ressort de cette recherche que la prise de conscience issue d'une approche réflexive permettrait aux maîtres-formateurs de fournir des rétroactions plus compréhensibles à leurs stagiaires, de mieux mettre à profit les ressources professionnelles qu'ils mobilisent dans leur fonction de formateur d'enseignants.

**Mots-clés :** Ressources professionnelles, compétences, réflexivité, formation initiale, maître-formateur.

## ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL RESOURCES OF THE TRAINER AT THE CRFPE IN DAKAR : THE CONTEXT OF PRACTICAL TRAINING FOR TEACHERS

**Abstract :** Our research focuses on the initial training of primary school teachers in the context of practical internships taking place in demonstration schools attached to the Regional Center for Education Personnel Training (CRFPE) in Dakar. The internship period, a place of learning and development of professional skills, involves the master trainer who, on the one hand must contribute to the expression of the trainee's pedagogical skills and, on the other hand, attest to the attainment of the professional skills identified in the training reference system. However, is the master trainer sufficiently aware of the resources used in the professional training of the student teacher ? The objective of this work is to identify and analyze the categories of professional resources mobilized by the master trainer during practical training. The methodology implemented is qualitative, exploratory and interpretative in nature. The practical argumentation approach advocated by Borges and Gervais (2015) guided our semi-structured interviews with 8 master trainers. It appears from the study that the awareness resulting from a reflective approach would allow master trainers to provide more understandable feedback to their trainees, to better use the professional resources they mobilize in their role as trainer of teachers.

**Keywords :** Professional resources, skills, reflexivity, initial training, master trainer

## Introduction

Au Sénégal, la formation initiale au métier d'enseignant vise le développement de compétences professionnelles. De ce point de vue, les périodes de stage des enseignants représentent selon Le Boterf (2018) et Tardif (2006), un moment approprié pour analyser la mobilisation et l'utilisation de ces ressources ainsi que l'expression des compétences professionnelles dans le domaine de la pratique. Il faut dire avec Correa Molina et Gervais (2008, p.77) que « la formation en milieu de pratique, au contact des praticiens, est devenue une voie privilégiée de professionnalisation de l'enseignement ». Dans ses travaux, Barbier (1996) montre d'ailleurs que l'acte de travail constitue un véritable support de formation s'il est soumis à une analyse soutenue.

Comme indiqué dans le référentiel de formation initiale des enseignants de la Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014, p.7), « en stage, l'élève-maître assure dans une classe les enseignements et apprentissages pour un temps bien déterminé avec l'appui du maître-formateur titulaire d'une classe à l'école d'application ». Comme l'affirme Le Boterf (2018), il participe, de fait, à la vie de l'école et exerce pleinement sa responsabilité éducative et pédagogique. Au Sénégal, le maître-formateur, titulaire du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) tient une classe dans une école d'application et a au moins totalisé une dizaine d'années d'expérience dans la pratique.

Ses fonctions de formateur lui imposent de s'inscrire dans une dynamique de construction d'un nouveau capital de compétences pouvant l'aider à gérer la complexité propre aux périodes de stage des élèves-maîtres qui viennent le retrouver dans sa classe. En tant que responsable de la formation pratique du futur maître, il tient régulièrement, après les prestations pédagogiques du stagiaire, des entretiens post-séance afin d'échanger avec le stagiaire. Chaliès et Durand (2000), considèrent les entretiens comme des occasions pour le maître-formateur, grâce à ses ressources et à son expérience, d'amener le stagiaire à regarder les problèmes de pratique sous un nouvel angle en stimulant considérablement sa capacité de réflexion tout en contribuant efficacement à l'acquisition de ses compétences.

Ces compétences exigent la mobilisation et l'intégration d'un ensemble de ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être (Jonnaert, 2015 ; Le Boterf, 2018 ; Thiébaud et Vacher, 2020 ; Clanet, 2009) que le futur enseignant se doit d'utiliser et d'exploiter rationnellement pour agir efficacement dans la pratique de son métier. Cela suppose chez le maître-formateur, l'appropriation préalable d'un certain nombre de ressources personnelles. Le Boterf (2018) considère que ces ressources tant déclaratives, procédurales que conditionnelles, sont des savoirs formalisés, donc transmissibles, qui servent, pour le maître-formateur, à observer, à décrire, à expliquer un objet ou une situation, et à proposer une démarche rationnelle.

Quant aux savoir-faire dont la maîtrise est particulièrement nécessaire chez le maître-formateur, ils sont considérés par Legendre (2008) comme des savoirs d'action qui peuvent être formalisés en trois catégories : des savoir-faire cognitifs, des savoir-faire relationnels et des savoir-faire empiriques. Ils sont de type cognitif quand l'enseignant, en interaction avec son environnement, acquiert une capacité d'analyse et de réflexivité sur sa propre pratique, des capacités d'action par rapport à la complexité des situations vécues et à la résolution de problèmes associés (Thiébaud et Vacher, 2020) ; ils sont relationnels quand l'enseignant

entre en interaction avec ses collègues et empiriques lorsqu'ils ont été acquis par l'expérience personnelle de l'enseignant.

Cet article traite de l'accompagnement réalisé par le maître-formateur et, plus spécifiquement, des ressources mises en action au moment de l'entretien qui suit une observation en classe. Cependant, le maître-formateur, a-t-il suffisamment pris conscience de ses ressources et compétences à mettre en œuvre dans le cadre de la formation professionnelle de l'élève-maître ? La prise de conscience issue d'une analyse dans le domaine de la réflexivité pédagogique ne permettrait-elle pas aux maîtres-formateurs de fournir des rétroactions plus compréhensibles à leurs stagiaires. L'usage de la pratique réflexive chez le maître-formateur, ne pourrait-il pas soutenir correctement l'apprentissage professionnel de ces futurs enseignants ?

## 1. Méthodologie

Les spécificités de cette recherche nous ont conduit à adopter une approche qualitative de nature exploratoire et interprétative. En effet, au-delà d'une simple description, elle permet, selon [Lejeune](#) (2019), d'appréhender les représentations que les maîtres-formateurs donnent à leurs actions. L'approche de l'argumentation pratique préconisée par Borges et Gervais (2015) a orienté les entrevues avec les maîtres-formateurs. Ces travaux de Lejeune (2019) et de Borges et Gervais (2015) montrent d'ailleurs que la plupart des enseignants justifient leur action en fonction de leurs expériences capitalisées, si bien que le fait d'argumenter sur leur pratique les conduit à prendre conscience des ressources professionnelles qui fondent leurs pratiques de formation.

### 1.1. Population de l'étude

Sur les 14 centres de formation, le choix a été porté sur le CRFPE de Dakar vu qu'il détient les effectifs d'élèves-maîtres et de maîtres-formateurs les plus importants du pays. Parmi ces maîtres-formateurs, ceux de la 3<sup>ème</sup> étape du primaire des écoles d'application du CRFPE de Dakar ont été particulièrement invités à participer à cette étude. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, c'est surtout la libre adhésion des formateurs qui était visée. Ainsi, ces derniers ont chacun reçu un formulaire où les objectifs, obligations et attentes étaient clairement affichés. Le choix de la population a donc été intentionnel ([Lejeune](#), 2019). Ces maîtres-formateurs avaient tous, les cinq années d'expérience minimale d'enseignement exigées par l'inspection d'académie de Rufisque qui est l'institution tutelle du CRFPE abritant cette formation initiale.

Sur un total de 45 maîtres-formateurs, 13 tenaient des classes de la 3<sup>ème</sup> étape. Tout compte fait, huit d'entre eux, dont cinq femmes et trois hommes, avaient répondu favorablement à cette invitation. Dans cette population, tous les formateurs avaient le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et deux d'entre eux étaient même titulaires d'un Master 2 respectivement en géographie et en lettres modernes. Tandis que six d'entre eux avaient plus de 25 ans d'expérience en enseignement, les deux autres capitalisaient respectivement huit ans et dix ans d'expérience en enseignement, en plus de 10 ans en qualité de maître-formateur. L'expérience dans le domaine de l'accompagnement des élèves-maîtres de ce groupe varie entre 3 et 15 ans.

Dans les faits, les variables ci-dessus liées aux années d'expérience et au niveau académique ont une forte incidence sur la variété et la qualité des ressources professionnelles développées par les maîtres-formateurs. Le tableau 1 ci-dessous fait la synthèse de ces informations. L'interprétation des signes est : MF pour maître-formateur ; F pour genre féminin ; M pour genre masculin ; BFEM désigne Brevet de Fin d'Etudes moyennes (BFEM), le chiffre de 1 à 8 désigne chaque participant à cette étude. En effet, l'anonymat des participants a été respecté par l'accès restreint aux enregistrements audio et l'attribution d'un code à chaque participant.

**Tableau 1 : Population**

| Participants | Genre | Années d'expérience en formation des maîtres | Années d'expérience en enseignement | Diplômes obtenus   |
|--------------|-------|--|-------------------------------------|--------------------|
| MF1          | F     | 11 ans                                       | 27 ans                              | Master2 Géographie |
| MF2          | M     | 12 ans                                       | 28 ans                              | Bac                |
| MF3          | M     | 09 ans                                       | 26 ans                              | Bac                |
| MF4          | F     | 03 ans                                       | 08 ans                              | Master 2 Lettres   |
| MF5          | M     | 08 ans                                       | 26 ans                              | BFEM               |
| MF6          | F     | 05 ans                                       | 10 ans                              | Bac                |
| MF7          | F     | 12 ans                                       | 29 ans                              | BFEM               |
| MF8          | F     | 15 ans                                       | 29 ans                              | Bac                |

Enquête de terrain (CRFPE Dakar, juin 2021)

### 1.2. Recueil des données

Dans le but d'être cohérent avec les orientations de cette recherche, et en nous fondant sur les travaux de [Lejeune](#) (2019), le recueil des données s'est fait à partir du contact direct avec la situation réelle d'exercice des enseignants. Cette approche permet, dans une certaine mesure, de préserver l'aspect naturel de l'interaction avec les maîtres-formateurs qui participent à cette étude. Dans cette dynamique, le recueil des données a été réalisé sur la base d'une entrevue individuelle semi-directive, car elle s'inscrit dans les mêmes formes quotidiennes d'interaction que les maîtres-formateurs ont l'habitude d'entretenir avec les élèves-maîtres lors des stages. Ces entrevues permettent également de traiter les types de ressources mobilisés et la démarche utilisée par le formateur.

Dans cette perspective, trois activités ont été déroulées avec les maîtres-formateurs. La première a été une rencontre avec les huit participants pour leur expliquer les objectifs de l'étude et en profiter également pour présenter le protocole mis en oeuvre. Les deux autres activités sont relatives aux entrevues audio-enregistrées, d'environ 30 minutes avec les formateurs. Des enregistrements audio des entretiens élève-maître/maître-formateur du deuxième stage ont servi de déclencheur lors des deux entrevues réalisées avec les maîtres-formateurs.

Nous avons préféré ne pas être présents lors des entretiens entre maître-formateur et stagiaire afin de ne pas influencer son déroulement. Une séquence a été sélectionnée dans

l'enregistrement réalisé avec chacun des maîtres-formateurs. Il en est de même pour la deuxième entrevue, où des segments audio sélectionnés permettant de relever les observations faites aux stagiaires et le rôle joué par les maîtres-formateurs. 16 comptes rendus sous forme de verbatims d'une douzaine de pages chacun ont été obtenus à partir de la retranscription des entrevues.

### 1.3. *Traitement des données*

Pour mener à bien les entrevues, l'approche de l'argumentation pratique de Borges et Gervais (2015) a été mise à profit. Les échanges avec le maître-formateur ont été réalisés sur la base des enregistrements audio à partir desquels les participants sont invités à expliciter les motivations qui fondent leur action. Dans ce cas de figure, les actions renvoient toujours à des processus mentaux qu'il convient d'identifier. La procédure consiste véritablement, à partir d'un questionnement sur l'enregistrement audio, à susciter chez le maître-formateur l'analyse de son action de formation et son explicitation. À l'entame de cette étude, on s'est fondé sur la catégorisation des ressources professionnelles (Le Boterf, 2018). Toutefois, en tenant compte de la population et de l'instrument utilisé, et afin d'être cohérent avec cette approche, on s'est également inscrit dans cette perspective de voir émerger d'éventuelles catégories de ressources au cours de l'analyse.

La grille d'analyse élaborée comprend donc des catégories préétablies par le cadre retenu et d'autres catégories qui apparaîtront tout au long de l'analyse. Par ailleurs, l'utilisation de logiciels n'a pas été jugée nécessaire, ni pour le codage ni pour l'analyse à cause du nombre restreint de participants. Par ailleurs, les travaux de Borges et Gervais (2015) ont permis l'analyse de contenu, effectuée sur la base du classement du matériel dans un tableau composé de trois colonnes : les verbatims de l'entretien réduits en unités d'analyse ; l'idée directrice de chaque unité d'analyse, et la catégorie préétablie ou émergente.

À la fin de la première exploitation des données, le matériel qui comportait des similitudes a été rassemblé en sous-catégories. À titre d'exemple, dans la catégorie *savoir-faire cognitifs*, ont été regroupés tout ce qui concernait *méthodes, procédures, réflexivité, approches pédagogiques utilisées par le maître-formateur*. À partir de cette première organisation de la grille, la seconde série d'entrevues réalisées avec les maîtres-formateurs a été analysée.

## 2. Résultats

Dans cette section, nous avons porté notre attention sur les catégories de ressources mobilisées par les huit (8) maîtres-formateurs à l'occasion des entretiens post-séance réalisés avec les élèves-maîtres. L'analyse des données recueillies à partir de nos enquêtes montre l'évocation fréquente, chez les maîtres-formateurs, de certaines catégories de ressources que nous allons passer en revue.

### 2.1. *Les savoir-faire empiriques*

Parmi les catégories de ressources les plus fréquentes, figurent en bonne place certains savoir-faire dits empiriques. Les maîtres-formateurs justifient très souvent leur action en cherchant à établir un lien avec les savoirs acquis par le biais de leur expérience

en pratique de classe et en encadrement de stagiaires. Cette attitude peut être explicitée à travers les énoncés suivants : *J'ai commencé avec la 3<sup>ème</sup> étape et j'en ai tiré beaucoup d'enseignements. Les élèves-maîtres doivent comprendre qu'il faut faire preuve de compétence et être rigoureux dans le travail (MF5) ; Je donnais beaucoup de liberté aux élèves, mais il m'arrivait d'être sévère...(MF4)*

D'autres s'inscrivent dans la même dynamique en affirmant : *J'alterne rigueur et souplesse et je veux inculquer ce comportement aux élèves-maîtres (MF3) ; En tant que maître-formateur, j'ai passé dix années en 3<sup>ème</sup> étape (CM1-CM2). Je peux donc partager mon expérience avec les stagiaires sur les leçons difficiles à réaliser (MF7) ; l'expérience que j'ai acquise dans la formation me pousse à l'encourager (élève-maître) et à éviter de le vexer ou de le frustrer par mes propos. Le cas échéant, je le perds pour de bon et je ne pourrai plus être utile pour lui. Cela m'est arrivé à mes débuts (MF6)*. Ces exemples de savoir-faire tiré de l'expérience sont fréquents dans les enregistrements audio de six maîtres-formateurs sur les huit ayant participé à cette recherche.

Par ailleurs, un seul formateur sur les huit a exercé dans beaucoup d'écoles d'environnements différents tout au long sa carrière. Le savoir d'environnement apparaît ainsi chez le MF8, à travers la diversité des classes qu'il a fréquentées : *J'ai beaucoup d'expérience dans l'enseignement et la formation. J'ai tenu tous les types de classe (Ecole à classe unique, classes multigrades, classes double flux, classes traditionnelles). Alors, je peux préparer les élèves-maîtres à ces différents environnements scolaires(MF8)*.

## 2.2. Les savoir-faire relationnels

Le savoir-faire relationnel apparaît très fréquemment dans les verbatims recueillis des maîtres-formateurs : *Je rencontre chaque stagiaire individuellement pour me présenter, le rassurer et tenir une petite conversation pré-séance avec lui afin de nous entendre sur les représentations qu'il se fait des théories qu'il a apprises au centre de formation et qui ont une incidence sur la pratique de classe (MF1)*. L'enseignement étant un métier interactif, il est tout à fait normal que le savoir-faire relationnel soit largement mobilisé par les maîtres-formateurs dans le cadre de la formation des enseignants.

Ainsi, les qualités humaines constituent une catégorie de ressources fortement présente dans les énoncés relevés. Pour sept participants interrogés, on note des qualités qui ont un impact positif sur la formation. Parmi les propos liés aux qualités humaines, on peut relever, en premier lieu, la disponibilité du maître-formateur. Elle apparaît à travers l'énoncé qui suit : *Si tu as un quelconque problème, n'hésite surtout pas à me le dire. Je suis entièrement à ta disposition. (MF4)*. En deuxième lieu, on note l'ouverture d'esprit, en particulier la capacité à être ouvert aux observations et critiques de l'élève-maître : *Je dois lui permettre de s'exprimer et de donner son avis sur ce qu'il fait et ce que je fais. Ses prestations m'engagent au même titre que lui. S'il y a des erreurs, on les corrige ensemble (MF2)*. En troisième lieu, une des qualités qui semble essentielle à la formation est la générosité intellectuelle : *Il faut réfléchir avec le stagiaire sur les problèmes rencontrés qui peuvent impacter sur sa pratique de classe (MF5)*. *Je l'accompagne dans la réflexion sur les faits (MF6)*.

## 2.3. Les savoir-faire cognitifs



En évoquant les séances d'animation pédagogique organisées par le CRFPE, les maîtres-formateurs affirment apprendre avec leurs pairs à faire de l'observation : *Dans les deux séances d'animation pédagogique organisées chaque mois au CRFPE, on traite des thèmes particuliers, propres à notre rôle de maître-formateur. A l'occasion, les inspecteurs de l'éducation nous apprennent à mieux observer et à mieux analyser des séquences pédagogiques.* (MF2). Cela correspond aux savoirs procéduraux pouvant être mobilisés lors des séances d'observation de leçons et d'entretiens post-séances.

En outre, des savoir-faire formalisés sont repérés dans les énoncés où les maîtres-formateurs parlent du contenu des différents points abordés à l'entretien post-séance. De manière générale, leur approche consiste à commencer par demander au stagiaire de préciser l'objectif de la leçon présentée, de le justifier et de décrire la démarche adoptée pour en déduire les fondements pédagogiques : *Pour commencer, je lui demande de rappeler l'objectif de la leçon. Ensuite il justifie la démarche mise en œuvre.* (MF7). Le but visé est de veiller à ce que le formé lui-même analyse sa pratique. Le maître-formateur l'accompagne dans ce processus en l'interrogeant : *C'est par des questions ouvertes que j'amène le stagiaire à faire son auto-évaluation, à analyser les différentes étapes de sa leçon, à identifier les problèmes rencontrés et à rechercher les solutions appropriées.* (MF8). Un autre maître-formateur précise : *Je n'ai pas de plan de travail préétabli (déroulement de l'entretien) où j'identifie les problèmes et leur trouve des solutions* (MF6).

Parmi les catégories de ressources identifiées dans les verbatims réalisés, figurent en bonne place les savoir-faire sollicitant l'approche réflexive abordée par la plupart des maîtres-formateurs de notre étude. Ils ont évoqué le recours à l'expérience concrète qui réfère à la description de la leçon, de la pratique de classe, de l'intervention, et de l'activité dans sa planification (Avant), sa réalisation (Pendant) et son évaluation (Après). Le maître-formateur accompagne l'élève-maître dans ce processus à travers les énoncés : *Je lui demande de décrire les faits pour l'entraîner à leur extériorisation et à leur conceptualisation* (MF4). *Je l'amène à préciser l'objectif de la leçon et à le justifier afin de recueillir, d'une certaine manière, ses intentions, ses ambitions, et ce qu'il envisageait de réaliser tout au long de ses prestations.* (MF8)

On retrouve également dans les savoir-faire réflexifs sollicités, l'évocation de l'incitation à la réflexion sur les faits : *Je lui demande de me faire part de ses intentions et des difficultés qu'il a rencontrées dans la réalisation de ses leçons.* (MF1). *J'essaie d'obtenir de lui des éléments qu'il a perçus comme positifs, des aspects qui l'ont surpris, ses malaises, ses insatisfactions, ses satisfactions et les questions qu'il soulève à partir de son intervention.* (MF6). Ces énoncés sont perçus comme une volonté des maîtres-formateurs d'inciter les futurs enseignants à analyser de manière critique les différentes étapes de leur intervention. Nous distinguons, par ailleurs, dans leurs énoncés, les savoir-faire réflexifs liés à l'incitation à l'identification des motifs explicatifs des résultats : *Nous identifions ensemble les problèmes de gestion du temps, de la classe et de la démarche et en déterminons les causes principales.* (MF5). Le travail se fait donc dans un duo élève-maître/maître-formateur.

La théorisation des résultats est également un savoir-faire étudié par la plupart des participants. Il s'agit précisément d'une conceptualisation des difficultés rencontrées lors des prestations : *Je l'amène à formuler des connaissances (qu'il savait peut-être déjà en théorie, mais qu'il comprend mieux concrètement à la fin de la leçon) lui-même pour se les approprier.* (MF3) ;

lui demande ce que cette prestation lui apprend comme observation, comme problème, comme résultat. (MF8). Comme réponse, les stagiaires déclarent : *Rompre avec une pratique routinière ; tendre vers une meilleure gestion du temps, des contenus ; concevoir correctement une situation problème didactique ; mieux maîtriser la classe et les approches pédagogiques ; adapter les objectifs au niveau des élèves.* (MF8).

Ces énoncés constituent des enseignements nouveaux que les formés tirent des résultats obtenus de leurs leçons. L'identification des solutions est un savoir-faire sollicité par les participants dans le cadre de la réflexivité pédagogique. Les maîtres-formateurs amènent les élèves-maîtres à étudier les solutions possibles, à se tourner vers l'avenir et vers la résolution des problèmes de pratique : *Comme dernier point de l'entretien, je lui demande de dire ce qu'il a décidé de faire autrement.* (MF7). Cette interrogation n'est évidemment envisageable que quand la leçon analysée n'a pas répondu à toutes les attentes. Il faut noter que, dans cette étude, d'autres catégories de ressources ont été évoquées par les maîtres-formateurs, mais de façon nettement moins explicite que celles que nous avons déjà décrites.

### 3. Discussion des résultats

À partir des résultats de notre enquête, on peut dire que la majorité des maîtres-formateurs de notre étude utilisent des ressources professionnelles retenues par Le Boterf (2018), Thiébaud et Vacher (2020). La catégorie des ressources personnelles est largement représentée par des savoir-faire au sein desquels prédominent, dans les énoncés recueillis, ceux dits empiriques ou expérientiels. Issu de ses longues années d'expérience de la pratique, ce savoir permet au maître-formateur de bien jouer son rôle dans un contexte lié à son vécu. Ce savoir d'expérience (Martinez, 2018) le conduit à appréhender les situations vécues par le formé et à lui fournir, au besoin, l'aide nécessaire aux situations que celui-ci expérimente durant le stage. Nous pouvons identifier ce savoir d'expérience comme des *savoirs de type perceptivomoteur* intrinsèques au formateur.

Toutefois, ce type de ressources n'est pas suffisant pour faire de l'accompagnement un moment de formation. D'ailleurs, les maîtres-formateurs en sont suffisamment conscients. Ils disent que l'expérience capitalisée durant plusieurs années de pratique de classe ne suffit pas pour encadrer correctement un stagiaire à l'enseignement. Le formateur a aussi besoin de savoirs spécifiques complémentaires construits dans le cadre de son travail. Comme l'affirment Altet et al. (2002), un formateur d'enseignants se caractérise essentiellement par des savoirs qu'il a lui-même construits et qui l'identifient personnellement.

Dans nos résultats, nous avons noté que les ressources du maître-formateur relèvent de différents domaines et correspondent essentiellement à des savoirs procéduraux et conditionnels, en rapport étroit avec le contexte de leur action : le niveau académique des stagiaires, le type de classe, l'étape, l'état des infrastructures et les conditions de vie des élèves. Ces ressources correspondent aussi à des savoir-faire d'analyse et de réflexivité. Lors de l'entretien post-séance, cette incitation à la réflexivité est particulièrement présente chez le maître-formateur.

En effet, dans notre recherche, six participants (MF2, MF3, MF4, MF5, MF7, MF8) ont manifesté beaucoup d'attention aux préoccupations des futurs enseignants et à leurs



problèmes. Ils ont montré un certain intérêt à travailler avec eux leurs représentations, à construire des repères communs et à être à l'écoute. Ces maîtres-formateurs n'ont pas retenu des connaissances théoriques à faire acquérir aux élèves-maîtres. Ils se décentrent de ce domaine habituel de formation et se focalisent sur les attitudes et comportements des stagiaires pour mieux orienter les discussions lors des entretiens post-séances. En guise d'illustration, nous citons ces questions personnelles revenues à plusieurs reprises dans les enregistrements audio : *Le stagiaire réfléchit-il sur sa pratique pendant ses leçons ? ; Change-t-il ses stratégies en cours de séance ? ; Comment réagit-il quand les élèves ne comprennent pas ?* Les maîtres-formateurs amènent également les formés à réfléchir sur leur propres pratiques à travers les interrogations suivantes : *A ton avis, qu'est-ce qui n'a pas marché dans ta leçon ? Qu'est-ce que tu as réussi ? Où se situent tes difficultés ?*

Dans les faits, ils ont certes fait appel à la pédagogie dite générale, mais cela leur a permis davantage de poser des questions, d'aider plutôt l'élève-maître à comprendre que de donner des réponses toutes faites ou de réfléchir à leur place. Ces six maîtres-formateurs, auteurs de ces questions citées plus haut, cherchent à découvrir ce qui se passe réellement dans l'esprit des stagiaires pendant le déroulement des leçons. Une telle attitude rend plus facile l'acquisition de savoir-faire d'analyse et de réflexivité, on ne se focalise plus sur les aspects exclusivement théoriques de la leçon.

Dans un autre volet de notre étude, seuls deux maîtres-formateurs (MF1, MF6) cherchent à identifier un cadre théorique en l'ancrant dans des situations concrètes. Ainsi, dans les consignes présentées aux élèves-maîtres, ils demandent à ces derniers de : *Reprendre le début de la leçon avec une nouvelle situation problème didactique ; Reprendre la phase d'acquisition de la leçon en adoptant l'approche inductive.* Ces deux formateurs amènent les stagiaires à s'approprier et à intégrer des savoirs théoriques explicatifs en rapport avec des situations concrètes. En effet, les futurs enseignants ont besoin de critères de choix des théories pour leurs mises en œuvre à l'occasion des prestations pédagogiques. Ainsi la reprise de certaines étapes de la leçon permet-elle de traduire les savoirs théoriques en savoir-faire cognitifs.

Par ailleurs, d'autres ressources développées par les maîtres-formateurs correspondent aussi à des savoir-faire de type empirique, relationnel et formel. Ces ressources seraient mobilisées en fonction d'une certaine empathie qui permettrait de comprendre les sentiments du formé. Dans les entretiens post-séance, cette posture est particulièrement perceptible chez le maître-formateur. En effet, il perçoit les différentes humeurs, le débit et le ton de voix du stagiaire, sa sérénité, sa personnalité. Ces indices lui montrent l'état d'esprit de l'enseignant qu'il forme et le guident pour adopter l'attitude la plus appropriée dans ces circonstances et avec ce stagiaire en particulier, afin de l'aider dans sa pratique de classe.

Dans cette perspective, nos résultats sont comparables à ceux de Thiébaud et Vacher (2020), qui ont exprimé la préférence des stagiaires pour les maîtres-formateurs qui leur signalent leurs difficultés d'une manière respectueuse. Thiébaud et Vacher (2020) montrent également l'importance des relations interpersonnelles pour bien mener l'entretien post-séance et pour promouvoir le développement des compétences professionnelles de l'enseignant. Toutefois, force est de reconnaître que la sensibilité du maître-formateur ne suffit pas pour traiter tous les problèmes de pratique avec ces futurs enseignants.

Dans les entretiens, la sensibilité sert surtout à motiver les stagiaires, à les encourager et à renforcer positivement leurs bonnes actions : *Je dis souvent, bravo ! Ça c'est bien fait. C'est ce qui les encourage* (MF3) ; *Il faut éviter les entretiens très directifs, les réprimandes qui inhibent les potentialités du stagiaire* (MF4) ; *Sourire au stagiaire et lui montrer qu'on est là pour lui* (MF8) ; [...] *J'essaie de le mettre à l'aise* (MF7). Ainsi le maître-formateur a-t-il le devoir de manifester sa sensibilité chez tous les élèves-maîtres. En effet, au cours de l'entretien post-séance, les ressources qu'il mobilise servent à créer un climat de confiance propice à l'échange. Celui-ci développe la capacité d'analyse et de réflexivité sur la pratique chez l'élève-maître et promeut ainsi son développement personnel.

Quant aux ressources d'environnement, au-delà des séances d'animation pédagogique organisées toutes les deux semaines, des rencontres avec les inspecteurs-formateurs du CRFPE, cette catégorie semblerait peu exploitée par les maîtres-formateurs. En effet, à l'exception du MF8, il n'y a pas eu de verbatims relatant véritablement des réseaux d'expertise ou des sources écrites telles que des documents traitant de la formation pratique de l'enseignant en fonction des environnements scolaires. Le cadre méthodologique que nous avons choisi ne nous a pas permis d'envisager cette perspective.

## Conclusion

L'objectif de cette recherche était de repérer et d'identifier les ressources professionnelles mises en œuvre par le maître-formateur dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Ces ressources pourraient être conçues comme un *savoir-accompagner* ; c'est-à-dire, un savoir qui, selon Perrenoud (2004), s'inscrirait dans une dynamique de professionnalisation avec comme référent des composants identitaires. Selon Altet (2000), ce *savoir-accompagner* définirait le maître-formateur comme un professionnel capable de s'adapter à la complexité d'un entretien post-séance, en intégrant et en mobilisant les ressources nécessaires pour aider l'élève-maître dans son développement personnel et professionnel.

Nos enquêtes ont pu révéler que les ressources considérées comme devant être mobilisées lors de l'entretien post-séance tournent autour d'éléments multiples et divers. Il s'agit essentiellement des savoirs acquis antérieurement par le maître-formateur et qu'il mobilise à l'occasion des entretiens post-séance, mais aussi des aptitudes, des expériences, des réseaux relationnels, de même que les circonstances dans lesquelles le tête-à-tête se déroule et où ces savoirs sont déployés et, par conséquent, mis au service de l'élève-maître.

Toutefois, il existe des ressources très peu sollicitées par les maîtres-formateurs. En effet, le formateur compétent est quelqu'un qui doit pouvoir articuler la théorie qui soutient ses conceptions avec les situations réelles qu'il vit dans l'exercice de son métier. Pour bien mener son travail, il doit nécessairement faire recours à la recherche. Or, six maîtres-formateurs sur les huit de notre étude n'ont fait aucune référence explicite à des savoirs théoriques pour justifier leur action au cours de l'entretien post-séance. Ils n'ont pas non plus mentionné qu'ils avaient recours à des connaissances issues de la recherche pour renforcer, par exemple, leur mode d'intervention auprès des élèves-maîtres.

Au demeurant, dans les *ressources de l'agir*, nous avons pu identifier les savoirs d'analyse et de réflexivité, les savoirs procéduraux, les savoirs conditionnels, les savoirs d'environnement, les savoir-faire empiriques, relationnels et cognitifs ainsi que les qualités humaines. Nous avons remarqué que le maître-formateur a capitalisé une longue

expérience en qualité d'enseignant « craie en main », a suivi des formations pour faire de l'accompagnement, a vécu des expériences d'accompagnement, et a développé des réseaux relationnels.

Ces compétences capitalisées et ces multitudes de ressources acquises lui donnent les compétences nécessaires pour jouer véritablement son rôle de formateur au moment des entretiens. Ces catégories de ressources mobilisées lui permettent de savoir : *Quoi faire ? Quand le faire ? Comment le faire ?* En effet, il s'agit d'une mobilisation en contexte, et en accord avec les besoins et les styles cognitifs du stagiaire. En définitive, de par sa posture d'accompagnateur, le maître-formateur s'inscrit dans un *savoir-s'investir*, c'est-à-dire une implication affective doublée d'une mobilisation de ses qualités intrinsèques, en vue de contribuer efficacement à la formation du stagiaire qu'il accompagne.

### Références bibliographiques

- ALTET Marguerite. 2000. « L'analyse de pratiques ». *Recherche et formation*, 35, pp.25-41.
- ALTET Marguerite, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe. 2002. « L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants », dans *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* De Boeck Université, Bruxelles, Belgique.
- BARBIER Jean-Marie. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses universitaires de France, Paris.
- BORGES Cécilia et GERVAIS Colette. 2015. « L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique : un dispositif de formation et de transformation ». *Recherches en éducation*. Aix-Marseille Université, 24, pp.97-112.
- CHALIÈS Sébastien. et DURAND Marc. 2000. « Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants ». *Recherche et formation*, 35, pp.145-180.
- CLANET Joël. 2009. *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* Presses Universitaires de Rennes, France, Rennes.
- CORREA MOLINA Enrique et Gervais COLETTE. 2008. « Les stages en formation à l'enseignement : espace de formation, espace de recherche ». Dans *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA COMMUNICATION (DFC). 2014. *Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE*. Éditions du Ministère de l'Éducation nationale (MEN), Dakar.
- JONNAERT Philippe. 2015. « Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence ». *Assempe, La revue universitaire des sciences de l'Éducation*, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire, numéro spécial.
- LE BOTERF Guy. 2018. *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles, Paris.
- LEGENDRE, Marie-Françoise. 2008. « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ». Dans *Compétences et contenus, Les curricula en question*, De Boeck, Bruxelles, pp. 27-50
- [LEJEUNE](#) Christophe. 2019. *Méthodes en sciences humaine. Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. 2e Édition De Boeck, Bruxelles, Belgique.

- MARTINEZ Chantal. 2018. *Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure*. Université de la Réunion. La réunion, France.
- PERRENOUD Philippe.2004. « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, 160, pp. 35-60.
- TARDIF Jacques.2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation, Montréal, Québec :
- THIEBAUD Marc et VACHER Yann.2020. « L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité ». In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, N° 18, pp. 43-69.