eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

21 | 2010

Varia

Et le formateur d'enseignant réflexif / praxéologue ?

Pierre Boudreau et professeur agrégé

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/4756>

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Pierre Boudreau et professeur agrégé, « Et le formateur d'enseignant réflexif / praxéologue ? », *eJRIEPS* [En ligne], 21 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2010, consulté le 27 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/4756>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Et le formateur d'enseignant réflexif / praxéologue?

Pierre Boudreau, professeur agrégé

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Canada (CRIFPE - Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante)

Résumé

Les programmes de formation des enseignants sont majoritairement orientés vers le développement d'enseignants réflexifs. Les formateurs d'enseignants sont-ils eux des enseignants réflexifs, ce que St Arnaud (2003) appelle des « praxéologues »? Le texte qui suit présente la démarche de praxéologue d'un formateur d'enseignants à la recherche d'autonomie, de conscience et d'efficacité dans son enseignement auprès de futurs enseignants. Sous forme d'étude de cas, cette démarche s'est concrétisée par une analyse d'un dialogue à l'aide du test personnel d'efficacité élaboré par St Arnaud (2003). Cette analyse a permis au formateur de prendre conscience du caractère « intuitif » de ses réparties et d'élaborer des hypothèses d'action pour l'amélioration de son efficacité. Le formateur partage à la fois son questionnement autour de sa démarche de praxéologue et ses sources d'inspiration, tirées de modèles et concepts empruntés à la formation initiale et continue des enseignants.

La notion d'enseignant réflexif occupe pratiquement toute la place dans l'univers de la formation initiale des enseignants, tant en Amérique du Nord qu'en Europe. Si la majorité des programmes de formation initiale à l'enseignement ont comme but ultime la formation d'enseignants réflexifs, il serait logique de s'attendre à ce que les formateurs d'enseignants dans ces programmes soient eux-mêmes des enseignants réflexifs. Or Locke (2003), un éminent chercheur américain en formation à l'enseignement en éducation physique, notait la quasi absence de recherches sur les formateurs d'enseignants eux-mêmes et sur leurs pratiques d'enseignement de même que l'absence complète de recherches sur leur utilisation de l'approche réflexive dans leur propre enseignement. Les concepts de savoir analyser (Altet, 1996), de compagnonnage réflexif (Donnay et Charlier, 2006) et d'interaction professionnelle efficace (St Arnaud, 2003) m'ont servi de cadre organisateur pour réfléchir sur

ma propre pratique d'enseignement et d'explorer le « potentiel réflexif » du test personnel d'efficacité de St Arnaud (2003). Je cherchais ainsi à développer des compétences de praxéologue par le biais d'une auto-analyse de mon intervention de formateur d'enseignants.

Contrairement au format le plus répandu dans des textes de recherche où les théories dans lesquelles est ancrée la recherche sont explicitées dans les premières sections, le texte débutera par la description de la démarche d'auto-analyse expérimentée. Les concepts organisateurs mentionnés, soit le savoir analyser, le compagnonnage réflexif et l'interaction professionnelle efficace orienteront la discussion qui suivra permettant ainsi d'approfondir ma démarche de praxéologue.

1. Une étude de cas : l'expérimentation du test personnel d'efficacité

Le récit d'une expérimentation par un formateur d'enseignant pour juger de l'efficacité et de la cohérence de son enseignement s'apparente étroitement à une méthodologie d'étude de cas. La méthodologie d'étude de cas consiste à décrire de façon exhaustive une situation spécifique, complexe et en pleine évolution (Stake, 1995). Cette description détaillée vise à permettre au lecteur de comparer sa propre situation, son propre questionnement, à ceux expérimentés et éventuellement à faire ce que Stake (1995) appelle une « généralisation naturalistique ».

Mon questionnement professionnel se présente comme suit : comme formateur d'enseignants, mes intentions de former des enseignants réflexifs se concrétisent-elles dans mes interactions avec les étudiants? Question somme toute assez simple mais à laquelle je n'avais pas nécessairement de réponse. C'est à partir de cette question que l'idée d'analyser mes interactions a surgi pour tenter d'y déceler des traces / évidences, ou absence de traces / évidences, de cohérence entre mes intentions de formateur et mes interactions « in vivo ».

Cette question que je me posais sur la cohérence de mon intervention pédagogique rejoint ce que St Arnaud (2003) appelle une attitude de praxéologue, soit une attitude d'un professionnel qui vise à rendre son action (dans mon cas mes interactions avec mes étudiants) consciente, autonome et efficace. Étant donné le lien étroit entre mon interrogation de formateur et cette notion de praxéologie proposée par St Arnaud, j'ai choisi d'utiliser le test

personnel d'efficacité proposé par ce dernier pour juger de mon efficacité en termes de cohérence, dans le cadre de mon intervention pédagogique de formateur d'enseignants.

Le test personnel d'efficacité est un instrument élaboré pour aider les intervenants, comme par exemple un formateur d'enseignant, à devenir ce que St Arnaud (2003) appelle un praxéologue. De façon plus spécifique, cet instrument permet de juger de l'efficacité intrinsèque d'une action, soit évaluer « l'effet réel de chacune de ses réparties au cours d'un dialogue, en fonction de son intention » (St Arnaud, 2003 p. 35). La nouveauté de l'approche du test personnel d'efficacité par rapport à d'autres instruments d'analyse réside dans l'utilisation de la réaction affective de l'intervenant à une répartie, cette réaction affective de plaisir ou de déplaisir étant un des indices de l'obtention ou non de l'effet recherché. Selon St Arnaud (2003), « l'expérience a démontré ... qu'il est plus facile d'être lucide (conscient de son action comme intervenant) lorsqu'on s'éloigne du mode cognitif et qu'on se demande si on aime ou non ce qu'on entend » (p.37).

L'interaction présentée ici, utilisée pour juger de la cohérence entre mes intentions et mes actions de formateur, fait partie d'une intervention dans le cadre d'un cours sur la pédagogie en éducation physique. Cette intervention amène l'étudiant à planifier, avec d'autres collègues, une leçon complète pour des jeunes de 11-12 ans, à enseigner une partie de cette leçon en gymnase, à répondre individuellement à des questions d'analyse en visionnant la bande vidéo de son enseignement pour ensuite participer à une analyse de groupe sous ma supervision. Le dialogue présenté à la figure 1 est une partie de cette analyse de groupe avec 4 étudiants. Comme formateur, mon intention dans cette analyse de groupe est de développer la compétence des étudiants à décrire clairement leur intention dans leur enseignement, à décrire le développement de la véritable tâche (Siedentop, 1991), à évaluer la cohérence entre leur intention et la véritable tâche réalisée par les élèves pour en arriver à identifier des facteurs potentiellement responsables de cette cohérence ou incohérence.

Concrètement le test personnel d'efficacité se déroule comme suit (figure 1). Le praxéologue identifie une interaction dans laquelle il a éprouvé une difficulté, mais une interaction pour laquelle il a une espèce d'intuition qu'il est possible d'être cohérent sans nécessairement savoir comment. Le plus de détails de contexte autour de cette interaction est noté (case 1) de même que l'intention dans cette interaction (case 2). Le dialogue de l'interaction est retranscrit le plus fidèlement possible (case 3 « For » pour formateur et « Étu » pour étudiant

en formation). Dans le cas présent, l'interaction analysée est une transcription intégrale de la bande audio. Le test débute par la lecture d'une des interventions du formateur et de la répartie de l'étudiant, suivi de l'identification de la visée du formateur, (visée= comportement attendu de l'étudiant, case 4) et de la réaction du formateur à cette répartie (case 5) accompagnée d'une brève réflexion. La réaction appartient à l'une ou l'autre des trois catégories : vert, le comportement attendu de l'étudiant est présent; jaune, le comportement est plus ou moins présent; rouge, le comportement est absent.

(Case 1) Contexte : interaction entre le formateur / praxéologue et 3 étudiants, suite à la planification, à l'enseignement et à l'analyse individuelle de la vidéo d'une leçon Sport enseigné : badminton Niveau des élèves : 11-12 ans / 6 ^e année	
(Case 2) Mon intention de formateur / praxéologue : je veux que les étudiants <u>décrivent</u> leur <u>intention d'organisation</u> pour leur séquence d'enseignement de même que le <u>développement de la tâche d'organisation</u> observée sur la vidéo de cette séquence	
(Case 4) <i>Visée description l'intention d'organisation</i>	(Case 3) Formateur (For): Prochaine question. Un but une intention un objectif. Je voulais que les élèves ...
(Case 5) Réaction : Jaune Réflexion : tout est mêlé : organisation activité d'apprentissage	Étudiant (Étu): pratiquent à frapper le volant de l'autre côté avec un coup droit en groupe de 2 sur leur terrain respectif. J'ai rapidement réalisé que c'était pas seulement des coups droits...

Visée : la même	<p>For : (interrompt)... je t'arrête ici.</p> <p>Je te demande de « décrire » ce qui s'est passé. Quand tu dis « j'ai réalisé que ... » c'est correct. Mais ça va probablement être une partie des réponses plus loin.</p> <p>De « décrire » : je voulais ... l'intention.</p> <p>Souvent on la retrouve ... quelque part dans votre plan de leçon en termes d'organisation.</p> <p>Tu me répètes ça.</p>
<p>Réaction : jaune</p> <p>Réflexion : je suis sur la bonne voie</p>	<p>Étu : Je voulais qu'ils pratiquent à frapper le volant de l'autre côté du filet avec un coup droit ...</p> <p>For : ... avec un coup droit ...</p> <p>Étu : sous la hanche.</p>
Visée : la même	<p>For : Organisation ou apprentissage? ... (absence de réponse de Étu).</p> <p>Apprentissage. Tu viens de décrire là la tâche d'apprentissage que tu voulais que les élèves réalisent.</p> <p>Relis l'autre partie de ta phrase maintenant.</p>
<p>Réaction : vert</p> <p>Réflexion : l'étudiant a cerné l'intention d'organisation ... j'ai dirigé vers ..</p>	<p>Étu : Je voulais qu'ils soient sur leur terrain respectif par groupe de 2.</p> <p>Ça c'est l'organisation.</p> <p>For : ça c'est l'organisation. Parfois c'est difficile de distinguer ce qui relève de l'organisation de ce qui est de l'apprentissage.</p> <p>Aujourd'hui on s'en tient à organisation.</p> <p>« Je voulais que les élèves se placent 2 par 2, sur leur terrain respectif. »</p> <p>Important de bien préciser l'intention. On va juger de notre efficacité en fonction de l'intention qu'on avait. Quand je vais dire j'ai réussi mon organisation, ça va être pcq mon intention s'est</p>

	réalisée; presque tout le monde a fait ça.
Visée 2 : description des 4 étapes du développement de la tâche d'organisation	For : Décrire l'étape 1 du développement de la tâche d'organisation, présentation de la tâche.
Réaction : rouge Réflexion : c'est la tâche d'apprentissage ... Questionner	Étu : J'avais expliqué que c'était de faire des coups droits sous la hanche de l'autre côté du filet. Avec la possibilité de faire un service... C'était mon explication de la tâche.
Visée : la même Réaction : vert Réflexion : voilà. On a campé l'activité d'apprentissage. Passons à « organisation »	For : ... de la tâche ??? Étu : d'apprentissage. For : OK.
Visée : on continue Réaction : vert Réflexion : on y est !	For : Décris moi la tâche d'organisation, comment tu as présenté la tâche d'organisation. Étu : J'ai mentionné que c'était en équipe de 2. Puis de rester sur leur terrain respectif.

	<p>For : (reformulation) J'ai donné des consignes verbales aux élèves de se placer par 2 ... essayer d'utiliser les mêmes mots que vous entendez sur la vidéo. Des fois, juste un mot et les élèves deviennent mêlés.</p> <p>Dans la description de la présentation, j'ai expliqué verbalement aux élèves de se placer par deux sur le terrain approprié.</p>
<p>Visée : décrire les étapes suivantes</p>	<p>Décrire l'étape 2, réponses des élèves – supervision</p> <p>Décrire l'étape 3, réactions aux réponses des élèves – feedback</p>
<p>Réaction : vert</p> <p>Réflexion : bonne description de la tâche réalisée</p>	<p>For : Décrire l'étape 4, tâche d'organisation véritable</p> <p>Étu : d'après moi elle était là ...</p> <p>For : La majorité des élèves ont réalisé la tâche d'organisation, de façon assez rapide</p> <p>Étu : ...oui oui oui</p>
<p><i>Visée 3 : juger de la cohérence entre l'intention d'organisation et la tâche d'organisation réalisée</i></p>	<p>For : Jusqu'à quel point la tâche d'organisation réalisée correspond à la tâche décrite dans ton intention?</p>
<p>Réaction : vert</p> <p>Réflexion : ne pas oublier la paire d'élèves à laquelle tu t'es adressée</p>	<p>Étu : je pense pas qu'ils auraient pu faire mieux. Ils étaient tout de suite en équipe de 2. Il n'y avait pas d'élèves qui n'étaient pas en équipe de 2, pas d'équipe de 3. Ils étaient sur leur terrain approprié comme j'avais demandé.</p>

	<p>For : Excellent. (reformulation) Ce qui s'est passé réellement, à une paire près, correspond à ce que je voulais, à ce que j'avais planifié dans mon intention en termes d'organisation</p> <p>Étu : Après que j'aie été les voir, ces élèves-là, ils ont été en paires et ont bien fait la tâche demandée.</p>
--	--

<i>Visée 4 : émettre des hypothèses sur des facteurs influençant cette cohérence</i>	For : 2 facteurs qui pourraient expliquer que ton intention et ce qui s'est passé, la tâche d'organisation réalisée c'est quasi identique?
<p>Réaction : vert</p> <p>Réflexion : !!!</p>	Étu : Un des facteurs c'est que Johanne (autre étudiante) a fait une activité semblable avant moi dans la leçon. C'était quelque chose qu'ils (les élèves) avaient déjà fait.
<p>Réaction : vert</p> <p>Réflexion : encore !!!!</p>	<p>For : Deuxième facteur?</p> <p>Étu : Une consigne très simple. Pas de complexité</p> <p>For : (reformulation) Excellent. Utiliser une modalité d'organisation déjà utilisée précédemment dans la leçon.</p> <p>Le deuxième facteur, la complexité, la difficulté de la tâche d'organisation était minimum, minimale de sorte que c'était facile pour les élèves de la réaliser.</p>

Figure 1. Illustration du test personnel d'efficacité

2. Des résultats

Que me révèle cette interaction sur mon action de formateur /praxéologue? Mes premières réparties n'ont pas produit les réponses attendues de l'étudiant, à preuve les réactions

« jaune » de ma part. L'étudiant devait décrire l'intention d'organisation et sa réponse faisait mention à la fois de l'intention d'organisation et de l'intention d'apprentissage. La réponse attendue (description de l'intention d'organisation) a été obtenue suite à une clarification / explication de ma part; l'étudiant a par la suite, assez spontanément, identifié son intention d'organisation : « Je voulais qu'ils soient sur leur terrain respectif par groupe de 2. Ça c'est l'organisation » a été sa réponse. La lecture des autres réparties et de mes réactions révèle qu'au moment où mes réparties ne produisaient pas les réponses attendues, j'ai expliqué ou reformulé les questions pour obtenir, après quelques réponses incomplètes, les réponses appropriées. Mon intention de départ est restée intacte tout au cours de ce dialogue; les moyens eux (questions, explications) ont évolué au cours du dialogue.

Mon intention de formateur a été atteinte dans ce bref extrait de dialogue d'une analyse de groupe, une des étapes d'une intervention où le futur enseignant planifie, enseigne et analyse son enseignement à l'aide du cadre de référence du développement de la véritable tâche (Siedentop, 1991). Cette atteinte s'est produite suite à quelques réparties de ma part, réparties amenées par des comportements de l'étudiant différents de ceux que j'attendais (réaction « jaune ») au début. En ce qui a trait à la cohérence entre mes intentions et mes actions, cet extrait révèle une grande cohérence. Évidemment, un jugement sur la cohérence de l'ensemble de mon enseignement à partir d'un si court extrait est évidemment impossible. Comme le but du présent texte est plutôt d'explorer la possibilité de développer une attitude / compétence de praxéologue à l'aide du test personnel d'efficacité, la section suivante sera consacrée à une discussion de ce test et de ce qu'il offre comme possibilité de développer une telle attitude / compétence.

3. Discussion

Pour St Arnaud (2003), le praxéologue cherche à rendre son intervention professionnelle consciente et efficace, l'efficacité étant la compétence à produire certains comportements chez son interlocuteur, comportements de l'interlocuteur cohérents avec l'intention visée ; dans mon rôle de formateur d'enseignants cet interlocuteur est le futur enseignant. En utilisant le test personnel d'efficacité, le praxéologue peut porter un jugement sur cette efficacité et progresser dans sa démarche d'autorégulation en identifiant des erreurs dans ses réparties et en tentant de les corriger par une adaptation. St Arnaud (2003) associe cette démarche d'autorégulation au concept de *réflective practitioner* de Schön (1983).

La lecture attentive et la reconstruction du dialogue pour les besoins du test m'ont permis de prendre conscience de l'adaptation de mes réparties. « Prendre conscience » décrit bien ici cet apprentissage car les adaptations constatées se sont faites tout à fait intuitivement, sans une pleine conscience de leur présence dans ce dialogue. De cette lecture attentive du dialogue, de sa reconstruction et de cette prise de conscience, je dégage une hypothèse d'action, soit une hypothèse à vérifier dans « l'action » de ma ou mes prochains dialogues du même genre. Cette hypothèse est la suivante : écouter attentivement et porter mon attention sur la / les réaction(s) de mon interlocuteur pour adapter mes réparties « tout à fait consciemment » dans le cours du dialogue. St Arnaud (2003) appelle cette adaptabilité spontanée la capacité d'autorégulation. Si le test me permet de conclure à une efficacité « intuitive » de mon interaction dans ce dialogue (ici une infime partie de mon intervention), j'estime que la prochaine étape sera d'intervenir efficacement de façon consciente.

Comme formateur d'enseignants, j'utilise un dispositif de formation pour développer la compétence des futurs enseignants à auto-analyser leur enseignement. Ce dispositif se concrétise en trois temps : la planification d'une séquence d'enseignement, l'enseignement de cette séquence à des élèves, l'analyse de cette séquence prise sur vidéo à partir d'un cadre de référence appelé le développement de la véritable tâche; ce cadre de référence est une concrétisation de la définition de l'enseignement comme un système écologique, composé de 3 sous systèmes en interaction les uns avec les autres : le système des tâches d'organisation, le système des tâches d'apprentissage et le système d'interactions sociales (Siedentop, 1991). La ou les réponses aux questions d'auto-analyse se retrouvent dans la planification ou dans les images / interactions prises sur vidéo. Les résultats du test personnel d'efficacité ont fait émerger la question suivante : comment puis-je développer la compétence à l'auto-analyse chez les étudiants (trouver ses propres réponses) sans donner la réponse, qui me semble parfois évidente à la lecture de la planification ou à l'observation des images vidéos? La difficulté de répondre à cette question se trouve encore augmentée quand je pense au fait que « ma » réponse peut facilement être remise en question, en fait ne pas être la meilleure.

L'utilisation du test a également permis de mieux cerner le « moment d'apprentissage ». L'apprentissage, aussi bien pour un futur enseignant que dans tout autre contexte, part le plus souvent d'un manque dans les connaissances ou d'une absence de connaissances. Ce

n'est qu'à partir du moment où ce manque ou cette absence est identifié que je peux, dans mon enseignement comme formateur contribuer aux apprentissages des futurs enseignants. Dans la première partie du dialogue analysé, les réponses de l'étudiant ont suscité une réaction « jaune » de ma part indiquant une réponse incomplète ou inappropriée. Se présentait alors une occasion d'enseignement, sous forme d'explications supplémentaires et de nouvelle question, qui a provoqué ce que j'ose appeler un apprentissage de l'étudiant i.e. une réaction « verte ». L'utilisation du test d'efficacité de St Arnaud (2003) m'a permis de cerner spécifiquement ce moment d'apprentissage de l'étudiant et m'incite très fortement à porter une grande attention aux réponses erronées ou incomplètes pour pouvoir, dans le feu de l'interaction, saisir ces moments où l'étudiant est ouvert à mon enseignement et où cet enseignement prendra plus de sens pour l'étudiant.

L'utilisation du test personnel d'efficacité de St Arnaud (2003) et les concepts théoriques qui y ont donné naissance m'ont servi à porter un jugement sur mon enseignement de formateur, à agir en praxéologue. Cette attitude de praxéologue et cette habileté à porter un jugement sur son enseignement sont préconisées par d'autres chercheurs dans le domaine de l'éducation sous une terminologie différente, mais qui recoupe les habiletés de praxéologue. Donnay et Charlier (2006) prônent le compagnonnage réflexif alors qu'Altet (1996) parle de son côté de « savoir analyser ».

Donnay et Charlier (2006) mettent de l'avant le modèle compagnonnage réflexif dans le développement professionnel en éducation. Malgré le fait que le mot « compagnonnage » laisse entendre la présence d'une autre personne dans le processus développement professionnel, Donnay et Charlier (2006) précisent que l'enseignant peut adopter seul à la fois le rôle d'enseignant et d'analyste de son propre enseignement. Ce modèle de compagnonnage réflexif est basé sur la qualité de « cré-acteur » d'un enseignant. Ce néologisme signifie que l'enseignant « invente, construit ou reconstruit de nouvelles solutions aux problèmes rencontrés dans l'action » (p.5). Dans ce modèle, tout comme pour St Arnaud (2003), l'action, ici l'enseignement, sert à la construction de théories personnelles contextualisées après le passage par le stade de l'analyse. Donnay et Charlier (2006), à l'instar de St Arnaud (2003), font également une place aux théories plus formelles dans ce processus de développement professionnel : « Les théories de l'éducation offrent des langages pour structurer, formaliser et comprendre les situations éducatives. » (p. 5). Ces

éléments que sont la qualité de « cré-acteur », l'action (l'enseignement) comme point de départ d'une démarche de développement professionnel et la place des théories formelles rejoignent bien la posture de praxéologue qui vit et expérimente des situations professionnelles différentes à chaque intervention et qui les analyse par le biais d'un test personnel d'efficacité, définie par St Arnaud (2003), de même que la place accordée aux modèles et concepts par ce dernier.

De son côté, Altet (1996) prône la mise en place d'une formation à l'enseignement centrée sur une pratique qui s'analyse. Ce « savoir analyser » dont parle Altet (1996) sert à la construction des savoirs pédagogiques plus formalisés chez les futurs enseignants, tout en contribuant de façon intégrée à une réflexion théorique, à une vision plus large des problèmes pédagogiques, au développement de savoir instrumental. Cette métacompétence qu'est le savoir analyser contribuerait au développement du futur enseignant en lui fournissant la capacité de construire et reconstruire continuellement ce que St Arnaud (1992) appelle « son modèle d'intervention personnalisé ». Utilisée dans le contexte d'un formateur d'enseignant, contexte dans lequel le formateur est l'enseignant en évolution professionnelle constante, la reconstruction continue d'un tel modèle d'intervention personnalisé caractérise bien le praticien-chercheur, ou le praxéologue, tel que le présente St Arnaud (2003). En ce sens, la métacompétence du savoir analyser s'avère essentielle à maîtriser pour un praxéologue et le test personnel d'efficacité de St Arnaud (2003) permet de la développer.

La formation initiale des enseignants, le développement professionnel continu de ces enseignants et de nombreuses pratiques professionnelles sont toujours dominés par une approche scientifique professionnelle (St Arnaud, 1992). Dans cette approche, une intervention dans une pratique professionnelle, comme celle d'un formateur d'enseignant, est considérée efficace si elle respecte les théories, modèles et concepts mis de l'avant par la recherche dite « scientifique ». Cette définition de l'efficacité comme étant une application de modèles et de concepts généraux ne tient cependant pas compte de toutes les situations vécues par un praticien comme un formateur d'enseignant : toute situation d'intervention vécue comporte une part d'incertitude. Un professionnel en quête d'une plus grande efficacité au quotidien doit s'adapter à cette incertitude tout en puisant dans les modèles et concepts mis de l'avant par les recherches les éléments les plus pertinents à la situation vécue. Comme formateur d'enseignant, la praxéologie de St Arnaud (2003) le modèle de

compagnonnage réflexif de Donnay et Charlier (2006) et le concept de savoir-analyser d'Altet (1996), et qui toutes trois placent ce qui pourrait être appelé « l'enseignement au quotidien » au centre de toute démarche de développement d'une efficacité professionnelle, ont inspiré ma démarche de praxéologue.

4. Conclusion

Les formateurs d'enseignants, en général orientés vers le développement d'enseignants réflexifs dans leur propre classe, manifestent très peu de ces comportements et attitudes caractéristiques d'enseignants réflexifs ou de praxéologues, comme les nomme St Arnaud (2003). Du moins, la littérature offre peu de ces exemples ou recherches de formateurs d'enseignants praxéologues. Le présent texte visait à présenter ma propre démarche d'initiation à la praxéologie en tant que formateur d'enseignants par le biais de l'utilisation du test personnel d'efficacité. Cette démarche m'a permis de constater la présence d'interactions appropriées en fonction de mes intentions et de ramener mon intervention à un niveau de conscience plus élevé. Elle a également fait surgir une question fondamentale sur ma façon d'intervenir : comment faire découvrir aux futurs enseignants à qui j'enseigne sans imposer, pour qu'ils développent eux aussi leurs compétences de praxéologue? Le test personnel d'efficacité m'offre un potentiel réflexif intéressant comme formateur d'enseignant, à condition de prendre le temps de l'utiliser de façon régulière et surtout de ne pas avoir peur (ou de se faire peur soi-même en imaginant des « choses ») de se regarder en action, même si cela peut être fort menaçant.

Bibliographie

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, M., E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Locke, L. (2003). *Preparing teachers to grab the brass ring: Lessons from the carousel at Missoula*. Summary Address NASPE PETE Conference – Baton Rouge, Louisiana
- Siedentop, D. (1991). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- St Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- St Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. (2^e édition). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.