

CONCEPTIONS DU RÔLE DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION À DISTANCE DES ENSEIGNANTS (1)

Michèle DEANE*, ALMA HARRIS**

Résumé

Cet article a pour objet la formation initiale des enseignants dans le cadre de l'Open University et considère le conseil pédagogique dans le contexte de la formation à distance des enseignants. On y explore différentes perceptions du rôle du conseiller pédagogique et on y rend compte brièvement des manières d'aborder le conseil pédagogique telles que les décrivent les conseillers pédagogiques de l'Open University. Cet article établit qu'il existe des traits distinctifs du conseil pédagogique associés au contexte de formation à distance et démontre que les savoirs décrits par les conseillers pédagogiques tendent à être polarisés en deux champs épistémologiques : l'un techniciste et l'autre réflexif. On conclut que les manières d'aborder le rôle de conseiller pédagogique doivent transcender cette polarisation et s'aligner plus étroitement sur les différentes étapes de l'apprentissage et du développement professionnel continu. L'article affirme que le programme de formation de l'Open University a la possibilité de créer une telle diversité et un tel changement dans le contexte d'une formation à distance.

Abstract

This paper focuses on the Open University's PGCE and considers mentoring within the context of a distance learning teacher education programme. It explores various perceptions of the mentor role and outlines approaches to mentoring as described by Open University mentors. It reveals that there are distinctive features of mentoring associated with a distance learning context but argues that dominant

* - Michèle Deane, School of Education, Open University, Grande Bretagne.

** - Alma Harris, Centre for the Study of Teacher Development and School Improvement, University of Nottingham, Grande Bretagne.

1 - Nos remerciements les plus sincères à Madame Françoise Martin-van der Haegen, directeur (p.i.) de l'IUFM de Nantes, pour ses commentaires sur l'article durant sa traduction.

models of mentoring still tend to remain polarised between technicist and reflective epistemologies. It concludes that mentoring approaches need to extend beyond this polarisation and should be more closely aligned to the various stages of professional development and learning. It contends that the OU programme has the potential to create such diversity and change within a distance learning mentoring context.

INTRODUCTION

Dans les années 90, en Angleterre et au Pays de Galles, la formation initiale des enseignants est de plus en plus fréquemment prise en charge par un partenariat entre des établissements scolaires et des *schools of education* (sections de formation des professeurs des écoles et des collèges) des universités. Il résulte de cette politique gouvernementale d'intervention à tous les niveaux du système éducatif que les processus et les pratiques de la formation initiale des enseignants se trouvent redéfinis de manière conséquente (cf. Elliott, 1993 ; Harris, 1995 a et b). La législation mise en place par le gouvernement veut que les établissements scolaires aient la responsabilité de former des élèves-maîtres à enseigner une discipline, à évaluer le travail des élèves et à organiser des classes ; la responsabilité de superviser ces élèves-maîtres et celle d'évaluer leurs compétences dans ces domaines reviennent aussi aux établissements scolaires (Department for Education, 1992, § 14). Des travaux de recherches démontrent qu'une formation qui allie la pratique de la réflexion au développement de compétences professionnelles favorise l'acquisition d'un savoir professionnel développé et évolutif (Schön, 1983, 1987). Malgré les résultats de ces travaux, le système de formation initiale des enseignants qui veut que le développement d'un vaste savoir professionnel repose sur un système fondé sur un cadre étroit de compétences, demeure le plus fréquent (McGaghie, 1991 ; Harris, 1994).

La plupart des formateurs reconnaissent en effet que la partie pratique de la formation qui s'effectue dans les établissements scolaires est la composante primordiale de la préparation professionnelle. Cette démarche vers un modèle corporatiste de formation sur le terrain signifie que les enseignants acceptent dorénavant qu'ils ont un rôle primordial à jouer dans la formation initiale des enseignants. Un grand nombre d'établissements scolaires a déjà établi des partenariats avec des *schools of education*. Sous l'égide de ces partenariats, les enseignants prennent le rôle de conseillers pédagogiques et assurent la formation et le soutien des élèves-maîtres qui incombent à l'établissement scolaire. Ce rôle, considéré être une des clefs de voûte de la formation sur le terrain se trouve au centre de maints travaux de recherche universitaires et de débats professionnels (par exemple Elliott, 1993 ; Talbot, 1991).

Les collègues qui considèrent qu'elle équivaut à un nouveau rôle professionnel, ont accueilli favorablement l'importance accrue du rôle de conseiller pédagogique dans la formation initiale des enseignants (Shaw, 1992). Ce nouveau rôle constituerait une progression logique du rôle de l'enseignant en ce qu'il continue le développement des enseignants qui étaient déjà créateurs de cursus et chercheurs (Bridges, 1995). Il est certes vrai qu'il existe des possibilités de développement professionnel inhérentes au rôle de conseiller pédagogique, mais ces possibilités reposent sur une conception de la formation initiale qui emprunte à différentes formes de savoir professionnel (Furlong *et al.*, 1988). Puisqu'une majorité s'accorde à penser que le modèle couramment utilisé consiste à démontrer que le stagiaire a atteint un niveau suffisant dans une série de « compétences pratiques », l'argument du développement professionnel du conseiller pédagogique demeure discutable (Elliott, 1993).

Bien que les conseillers pédagogiques se trouvent au centre d'un modèle de formation professionnelle qui se situe à l'intérieur d'une université, leur rôle en tant que support des différentes formes de l'apprentissage au sein d'un établissement scolaire demeure diversifié. Furlong et Maynard (1995) émettent l'hypothèse que même si la loi fait de la formation pratique du futur enseignant au sein d'un établissement scolaire la pièce maîtresse de la formation professionnelle initiale, cela ne signifie pas pour autant que le rôle du conseiller pédagogique est évident ou clair. Malgré le nombre croissant de textes de référence sur la formation professionnelle sur le terrain (Furlong *et al.*, 1988 ; Wilkin, 1992 ; Shaw, 1993) et sur le conseil pédagogique (Booth *et al.*, 1991 ; Feinman-Nemser *et al.*, 1990 ; McIntyre *et al.*, 1993), il ne se dégage aucun consensus concernant le rôle précis du conseiller pédagogique. Qui plus est, la recherche n'a fourni que peu d'évidence quant au rôle du conseil pédagogique dans le contexte d'une formation à distance. C'est de ce rôle dans ce contexte dont il est question ici.

La démarche employée pour la recherche

En tant qu'organisation vouée à faciliter l'accès à l'éducation par le moyen d'un enseignement à distance et à mi-temps, l'Open University (OU) a lancé son Programme de formation initiale des enseignants (PFIE) en Janvier 1994. Avec plus de mille étudiants inscrits la première année, le Programme de formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées de l'OU est devenu le programme de formation initiale d'enseignants le plus important d'Europe (Moon, 1992). Pendant les dix-huit premiers mois du Programme de formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées, un travail de recherche a examiné le rôle de conseil pédagogique à l'intérieur du PFIE de l'OU. Les résultats de cette recherche sont rapportés plus loin.

Avant de décrire l'étude qui a été menée, il est important de noter certaines des différences qui existent entre PFIE de l'OU et d'autres programmes de formation initiale

d'enseignants. Tout d'abord, le PFIE de l'OU est un cours à mi-temps qui dure dix-huit mois et au cours duquel l'élève enseignant fait trois stages de formation pédagogique distincts dans le même établissement scolaire. C'est à l'établissement scolaire que revient la responsabilité d'évaluer formellement le stagiaire, ce en quoi le PFIE de l'OU se fonde sur un concept de formation initiale et permanente des enseignants entièrement situé au sein de l'établissement scolaire (Hagger et McIntyre, 1994) et diffère d'autres Programmes de formation initiale des enseignants : il est plus fréquent de voir l'université et l'établissement scolaire collaborer à l'évaluation formelle du stagiaire. Dans le PFIE de l'OU, on encourage le conseiller pédagogique à considérer que le travail effectué avec le stagiaire dans sa discipline n'est qu'un des constituants d'un programme de formation plus vaste. C'est pourquoi, au sein de l'établissement scolaire, le directeur de stage a un rôle primordial : il soutient à la fois le conseiller pédagogique et le stagiaire, il organise les conditions qui permettent à ce dernier d'apprendre. Les directeurs de stage constituent une autre source de soutien (souvent gardée en réserve) pour les stagiaires ; ils sont aussi les éducateurs de pointe et les évaluateurs professionnels du stagiaire en ce qui concerne son développement professionnel au sens large. En un mot, on encourage les stagiaires de l'Open University à considérer l'école dans son ensemble plutôt que le conseiller pédagogique comme leur ressource de formation principale.

Deuxièmement, en tant que cours de formation à distance, le PFIE de l'OU est explicite et prescriptif quant à certains éléments fondamentaux du programme. Les compétences, le savoir et la compréhension dont les stagiaires doivent faire preuve pour devenir des praticiens compétents y sont définis très précisément. Qui plus est, et ceci différencie ce programme de beaucoup d'autres cours de formation initiale, les compétences et les qualités professionnelles associées au rôle plus général de l'enseignant y sont méticuleusement définies. Ces qualités professionnelles témoignent des valeurs contenues dans le cours et sont évaluées en conjonction avec les autres compétences qui sont organisées en cinq grands groupes (Moon et Shelton-Mayes, 1995) :

- Préparation et auto-évaluation
- Méthodologie et pédagogie
- Gestion de la classe
- Évaluation et notation
- Rôle professionnel au sens large

Troisièmement, le fait que le PFIE de l'OU soit un cours à mi-temps, et le fait qu'il repose sur une pédagogie d'enseignement à distance, attirent un groupe d'étudiants bien distinct. Il se différencie des autres Programmes de formation initiale des professeurs des écoles, des collèges et des lycées en ce qu'il attire une forte proportion d'étudiants plus âgés et plus expérimentés : une étude préliminaire a montré que ces étudiants ont tendance à avoir un niveau d'éducation et des qualifications élevés et qu'un grand nombre d'entre eux ont occupé des professions libérales.

Étant donné ces traits particuliers du PFIE de l'OU, il est raisonnable de penser que certaines différences peuvent se manifester quant à la nature des relations entre le stagiaire et le conseiller pédagogique. Un travail de recherche a été entrepris sur une petite échelle afin d'explorer cette hypothèse de manière plus approfondie. L'étude centrée sur la région du Sud-Ouest a été menée par l'intermédiaire d'un questionnaire et d'entretiens approfondis sur un petit échantillon de conseillers pédagogiques. L'objectif principal de la recherche était d'établir s'il existait des manières d'aborder le conseil pédagogique qui soient spécifiques au contexte d'enseignement à distance. Les questions centrales de la recherche concernaient donc les perceptions du rôle de conseillers pédagogiques et les manières d'aborder ce rôle dans le contexte d'une formation à distance.

Vers la fin des dix-huit premiers mois du PFIE, tous les conseillers pédagogiques de la région du Sud-Ouest ont reçu un questionnaire. Le nombre des réponses s'élevant à 70 % et représentant une gamme étendue de types d'établissements scolaires, on considère l'échantillon suffisant. À la suite de ce questionnaire, un certain nombre de conseillers pédagogiques a été sélectionné pour prendre part à des entretiens selon des critères de sélection qui ont assuré la représentation de toutes les conceptions du conseil pédagogique identifiées par les questionnaires. Tous les entretiens ont été transcrits ; leur analyse a consisté à examiner les similarités et les différences qui existaient dans l'ensemble des réponses des conseillers pédagogiques aux questions notées plus haut. Les résultats du travail de recherche sont rapportés ici en deux chapitres : les perceptions du rôle de conseiller pédagogique dans le contexte d'une formation à distance et les manières d'aborder le conseil pédagogique dans le même contexte de formation à distance.

RÉSULTATS DU TRAVAIL DE RECHERCHE

59

Perceptions du rôle de conseillers pédagogiques dans le contexte d'une formation à distance

Les données établies à partir des questionnaires et des entretiens indiquent clairement que les conseillers pédagogiques de l'OU pensent et jouent leur rôle de conseillers pédagogiques selon des lignes clairement définies. Leurs perceptions de la nature « personnelle » de la relation avec le stagiaire et des difficultés « de type pratique » inhérentes au rôle de conseillers pédagogiques d'un stagiaire de l'OU étaient des plus pointues et des plus perspicaces. En fait, la plupart de leurs réponses pourraient se situer dans un continu qui va du personnel au pratique. En ce qui concerne l'aspect personnel de ce continu, un des aspects les plus importants de la conception de leur rôle par les conseillers pédagogiques de l'OU est le sentiment de responsabilité qu'ils ressentent envers leur stagiaire. Du fait du nombre réduit de visites effectuées par un formateur de l'Université partenaire, ce sens de la responsabilité est particulièrement développé en ce qui concerne le développement professionnel du stagiaire. Selon un des conseillers pédagogiques :

- « *C'est vous et non le formateur qui portez la principale responsabilité. Vous avez le double rôle de conseiller et d'évaluateur. C'est vous qui décidez du succès ou de l'échec du stagiaire : cette responsabilité est parfois décourageante et effrayante.* »

Implicitement contenu dans bon nombre de ces descriptions « personnelles » de leur rôle, on perçoit que les conseillers pédagogiques sont très attentifs au développement professionnel de leur stagiaire. Dans beaucoup de cas, le conseil pédagogique est conçu comme une fonction directe d'une relation personnelle extrêmement intense que le conseiller pédagogique a établie entre le stagiaire et lui. Anderson et Shannon (1995) maintiennent que cette relation « de soin » est importante et « *recommandent que la relation entre conseiller pédagogique et stagiaire soit celle d'un bon parent adoptif et de son enfant adulte.* » (p. 30) En fait, dans quelques cas la démarcation entre les relations personnelles et les relations professionnelles devient pratiquement invisible. C'est ce que décrit un conseiller pédagogique quand il écrit :

- « *Je me considère plus comme un ami qu'un conseiller pédagogique. Je trouve parfois difficile de faire des commentaires négatifs parce que j'ai conscience que cela risque de nuire à nos relations. Il est difficile de faire la part du personnel et du professionnel.* »

Cette conception du conseiller pédagogique ami se retrouve relativement fréquemment dans les travaux de recherche (cf. Galvez-Hjørnevik, 1985). Il semblerait que cette manière d'aborder le conseil pédagogique est courant dans le programme de l'Open University pour deux raisons. Premièrement et comme il a été noté plus haut, dans un cours de formation d'enseignant à distance le soutien du formateur d'université et du pair n'existe pas ; de ce fait, la relation entre le conseiller pédagogique et le stagiaire peut potentiellement devenir plus intense. Deuxièmement, comme la majorité des stagiaires est plus âgée que la moyenne, il y a plus de chances que le stagiaire et le conseiller pédagogique aient plus de points communs. Un de conseillers pédagogiques a résumé ceci en ces termes :

- « *Dans le passé, j'ai toujours eu de jeunes stagiaires et j'ai toujours senti que j'étais en avance sur eux tant sur le plan de l'âge que sur celui du savoir. Mais quand vous vous trouvez en face d'un stagiaire qui a une expérience de la vie aussi grande sinon plus grande que la vôtre, la relation entre vous deux devient beaucoup plus équitable.* »

Bien qu'elle révèle que l'approche personnelle au conseil pédagogique présente bien des avantages, cette recherche montre aussi qu'il existe certaines difficultés clairement identifiées par les conseillers pédagogiques de l'OU qui se réclament de cette même approche. Par exemple, et ce contrairement aux autres cours de formation initiale d'enseignants, l'OU permet à des stagiaires qui sont déjà en poste dans un établissement comme auxiliaire de classe ou comme suppléant de faire une formation d'enseignant dans ce même établissement. Notre travail de recherche a découvert que les conseillers pédagogiques qui travaillent avec cette catégorie de stagiaires ont

tendance à considérer leur relation avec le stagiaire comme « *une continuation de leur ancienne relation au sein de l'école* ». Beaucoup de conseillers pédagogiques pensent que cette relation présente des inconvénients et ne constitue pas une base adéquate pour un travail de formation et de développement professionnels.

De plus, quelques-unes des remarques faites par les conseillers pédagogiques soulignent le fait que des difficultés sont survenues parce que, de prime abord, ils ont considéré leur stagiaire comme un égal et, de ce fait, l'ont automatiquement traité en égal en terme de compétence professionnelle. Les conseillers pédagogiques ont donc pris la maturité et la confiance en soi des stagiaires de l'OU pour un savoir-faire professionnel. Un des conseillers pédagogiques décrit :

- « *J'ai pensé qu'il y avait peu à faire parce que j'avais en face de moi une étudiante plus âgée que la moyenne et « cohérente » qui avait confiance en elle. Ce n'est que plus tard que je me suis rendu compte que cela ne lui donnait pas une compétence professionnelle plus grande qu'une étudiante de vingt ans. C'était ma perception qui était erronée. J'avais pensé que l'âge était l'équivalent de la compétence et du savoir professionnels. J'ai appris par l'erreur.* »

Plusieurs conseillers pédagogiques ont noté que le fait de traiter la relation de conseil pédagogique telle une sorte d'amitié constitue un obstacle majeur quand le stagiaire éprouve des difficultés. Ayant adopté cette approche « personnelle » au conseil pédagogique, les conseillers pédagogiques ont du mal à démêler la relation professionnelle de la relation personnelle et à assurer le rôle d'ami critique quand il s'avère nécessaire. Les résultats de la recherche ont mis en lumière le fait qu'une fois qu'ils se sont engagés dans une manière personnelle d'aborder le conseil pédagogique, il leur est très difficile de se dégager de la position dans laquelle ils se trouvent. De plus, les conseillers pédagogiques de l'OU reconnaissent que cette manière d'aborder leur rôle leur permet de soutenir efficacement leur stagiaire mais qu'elle ne leur donne que peu de champ pour lui lancer des défis critiques. C'est pourquoi un certain nombre d'entre eux pensent que la nature « personnelle » de la relation, loin d'améliorer la qualité du développement professionnel du stagiaire, la restreint.

61

Par contraste, plusieurs conseillers pédagogiques qui se situent dans cette perspective « personnelle » notent que l'expérience de conseil pédagogique a un effet positif sur leur propre développement professionnel. Ils ont remarqué que leur rôle leur permet de devenir plus analytiques et plus réflexifs quant à leur propre pratique.

Un certain nombre d'entre eux note que leur rôle de conseiller pédagogique les a fait progresser sur le niveau personnel. En fait, une proportion importante des conseillers pédagogiques qui considèrent leur rôle « personnel » plutôt que « pratique » soulignent l'importance de la réflexion dans le conseil pédagogique. Par exemple, ils indiquent que le fait d'avoir un stagiaire les force à réfléchir sur le savoir associé à leur enseignement et subséquemment à l'énoncer clairement. Le travail de recherche montre que cette représentation est en majorité celle des enseignants qui

ont plusieurs années d'expérience du conseil pédagogique avec d'autres universités. Ce groupe de conseillers pédagogiques reconnaît la complexité des processus du conseil pédagogique et sont capables d'articuler les processus et la pratique de la réflexion pédagogique. C'est ce que l'un d'entre eux exprime ainsi :

- « *Je pense que le rôle prépondérant du conseil pédagogique devrait être de faire que le stagiaire réfléchisse sur sa pratique pédagogique et l'analyse. J'utilise mes sessions de conseil pédagogique à favoriser cette réflexion; je suggère, je me montre compréhensif mais je pousse toujours pour une perception plus précise et une compréhension plus approfondie. C'est ce qu'il y a de plus difficile.* »

Bien qu'il soit reconnu que la popularité du « praticien réflexif » n'a pas résulté en une plus grande clarté conceptuelle (Calderhead, 1989), on ne peut cependant pas nier qu'il existe une épistémologie distinctive de la pratique professionnelle qui repose sur la réflexion (Dewey, 1936; Schon, 1987). Même si le débat qui concerne la réflexion a été rattaché à la question du rôle de la théorie, beaucoup de formateurs d'enseignants s'accordent à penser que la réflexion pédagogique est une manière valable de décrire la nature de l'action professionnelle.

Il a été dit que la réflexion personnelle aide les stagiaires à comprendre leur propre développement professionnel et que, si elle est structurée, elle peut contribuer au processus d'auto-évaluation et d'évaluation (Denley et James, 1992; Harris et Russ, 1994). Il a été suggéré que soutenir le stagiaire dans ce processus de réflexion pédagogique entraîne nécessairement une modification du rôle du conseiller pédagogique qui devient un « co-enquêteur » (Maynard et Furlong, 1995). L'approche « personnelle » au conseil pédagogique présente dans le PFIE de l'OU repose sur une épistémologie de la pratique réflexive. C'est une approche qui préconise que l'on réfléchisse de manière critique sur son enseignement, que l'on remette en question ses croyances et ses valeurs.

Le travail de recherche a établi qu'il existait un autre groupe distinct de conseillers pédagogiques qui considèrent le conseil pédagogique en termes « pragmatiques ou pratiques ». Ces conseillers pédagogiques considèrent que leur rôle se caractérise en ceci « *qu'ils n'interviennent qu'en cas de besoin* ». Leur conception du conseil pédagogique se révèle être informelle et repose sur un investissement personnel moindre que celle des autres groupes de conseillers pédagogiques. Par exemple, un conseiller pédagogique a expliqué qu'elle considérait que son rôle consistait en grande partie à gérer et organiser quotidiennement des questions d'ordre pratique. Similairement, un autre conseiller pédagogique a déclaré que « *du moment que j'organise les activités requises pour ma stagiaire, elle est contente. Je ne fais pas tellement plus que de m'assurer que les activités requises par le programme peuvent être faites.* »

À bien des égards cette manière « pragmato-pratique » d'aborder le conseil pédagogique présente beaucoup de points communs avec la conception « techniciste »

proche d'une notion d'apprentissage professionnel. Les réponses aux questionnaires révèlent que beaucoup des professeurs qui entrent dans la catégorie « pratique » tendent à considérer que le processus d'apprentissage de l'enseignement consiste à acquérir un ensemble de compétences prédéfinies. Leur conception de la formation initiale de l'enseignant veut que la pratique pédagogique soit observée, apprise et répliquée. Un conseiller pédagogique a déclaré : « *Je suppose que je suis un modèle à imiter, le stagiaire m'observe, me copie et améliore sa performance.* »

McElvogue et Salters (1992) remarquent que ce concept de « performance » repose sur une conception béhavioriste et décontextualisée de la pratique d'enseignement. Il est présumé qu'enseigner peut être compris et évalué en termes de performance d'un nombre fini de composants. Par bien des aspects on pourrait affirmer que cette conception du conseil pédagogique est une conception de « supervision ». Les enseignants qui utilisent cette approche ne font que superviser les stagiaires qui mettent en application une formation reçue autre part. Par contraste, le conseil pédagogique est un processus actif selon lequel les enseignants eux-mêmes sont des praticiens émérites qui jouent un rôle actif dans le processus de formation (Maynard et Furlong, 1995). Il est suggéré que les compétences d'enseignement demandent une préparation complexe qui nécessite obligatoirement une intervention qui va plus loin qu'une simple supervision.

En résumé, la recherche montre que deux approches semblent dominer les perceptions qu'ont les conseillers pédagogiques de leur rôle. Selon la première, qui pourrait se définir comme « personnelle », le sens de la responsabilité du conseiller pédagogique pour le stagiaire, pour son développement et les relations interpersonnelles qui s'en suivent, semblent dominer. Par contraste, dans la seconde approche qui peut se définir comme « pragmatique », gérer les emplois du temps, les activités et les ressources requises par le programme semble l'emporter sur la relation établie au cours du conseil pédagogique. Ces résultats suggèrent une polarisation de l'épistémologie « techniciste » et de l'épistémologie « réflexive » sur lesquelles se fondent les perceptions qu'ont les conseillers pédagogiques de leur rôle. Cette hypothèse est examinée dans la section suivante qui considère les différentes manières d'aborder le conseil pédagogique.

63

Manières d'aborder le conseil pédagogique

Par le biais d'une partie du questionnaire et au cours des entretiens, on a demandé aux conseillers pédagogiques de décrire et de justifier leur manière d'aborder le conseil pédagogique. L'analyse de leurs réponses a démontré que celles-ci sont dans l'ensemble en accord avec leurs conceptions du rôle de conseiller pédagogique. Leurs descriptions dévoilent une perception soit « personnelle » ou « pragmatique » de leur rôle, et tendent à renforcer la dichotomie « personnelle/pragmatique ».

Pour ce qui est de l'aspect « personnel », les conseillers pédagogiques décrivent des manières d'aborder leur rôle qui amplifient la nature de la relation qui s'est développée entre le conseiller pédagogique et le stagiaire. Une caractéristique de ce type de conseil pédagogique veut que le stagiaire passe une grande partie de son temps dans la classe de son conseiller pédagogique. Ceci est le cas non seulement dans le primaire, mais aussi dans le secondaire où ce type d'organisation est souvent difficile à gérer. La raison donnée par les conseillers pédagogiques pour cette proximité dans la salle de classe est le besoin d'« *entretenir et de maintenir de bonnes relations* » avec le stagiaire. La perception qui est le plus fréquemment exprimée est le fait que la qualité des relations est primordiale pour encourager le respect, la croissance et le développement professionnels qui dans la plupart des cas sont perçus comme également importants.

Par bien des égards, la relation personnelle souvent intense décrite par un grand nombre de conseillers pédagogiques pourrait appartenir à la catégorie « instruction nourricière ». Cette approche « d'instruction nourricière » a été reconnue dans les textes comme un processus selon lequel une personne qui a plus d'expérience sert de modèle de rôle, enseigne, sponsorise, encourage, conseille et devient l'ami d'une personne qui a moins de compétences et d'expérience dans le but de promouvoir le développement professionnel et/ou personnel de cette dernière (Anderson, 1987). D'après les résultats de recherche, il est clair que, quand de telles relations sont possibles, le conseiller pédagogique et le stagiaire en tirent des bénéfices respectifs, mais il est aussi évident que dans les cas où la relation se détériore, des difficultés en résultent.

– « *Au début, on s'entendait vraiment bien, on semblait avoir beaucoup de choses en commun. Puis les choses ont commencé à aller mal quand j'ai essayé de le guider et de l'aider. Il semblait s'offenser des critiques que je faisais pour l'aider et ceci s'est traduit par le fait que nos relations sont devenues difficiles et tendues.* »

64

Il ne faut cependant pas croire que tous les conseillers pédagogiques qui ont pris part à cette étude aient mis l'accent sur la nécessité d'avoir de bonnes relations avec leur stagiaire. Le travail de recherche révèle que dans certains cas, les conseillers pédagogiques veulent à tout prix éviter des relations personnelles proches et développent des stratégies pour s'assurer que le stagiaire soit avec eux aussi peu souvent que possible.

– « *Je ne le voulais pas dans mes jambes, je me suis donc assuré que d'autres collègues travailleraient avec lui à tour de rôle. Je ne voulais pas adopter le rôle d'un baby-sitter ; après tout, c'était avec un adulte que je devais travailler.* »

Les conseillers pédagogiques qui se situent dans la catégorie « personnelle » mettent l'accent sur les compétences interpersonnelles. Ils ont tendance à réagir aux besoins du stagiaire et à utiliser des stratégies de support. Ils se cantonnent beaucoup plus dans un rôle de support que dans un rôle de défi comme les décrit Daloz (1986) : ils ne semblent pas favoriser la remise en question par le stagiaire de sa pratique ou de ses valeurs (figure ci-contre).

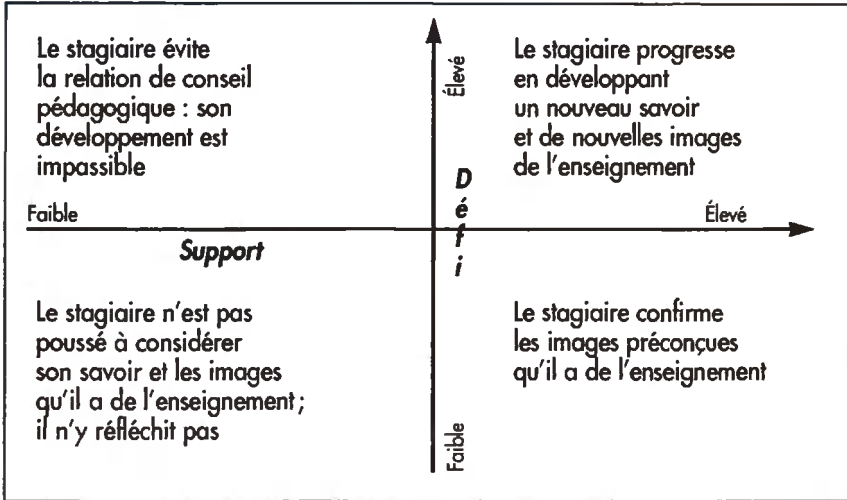


Fig. 1. D'après Daloz (1986)

Selon Daloz, l'équilibre entre le support et le défi est synonyme de développement. Dans la plupart des cas, les conseillers pédagogiques se décrivent dans une sorte de rôle de psycho-conseiller dont la priorité est d'écouter le stagiaire. Dans certains autres cas, ils soulignent l'importance de conseiller et de faire des suggestions, mais toujours d'une manière qui ne menace pas le stagiaire. Les notions de sympathie et de patience figurent fréquemment dans les réponses de ce groupe de conseillers pédagogiques au questionnaire et au cours des entretiens.

65

En revanche, les conseillers pédagogiques qui adoptent une manière plus « pragmatique » d'aborder le conseil pédagogique dévoilent des stratégies plus concrètes. Leurs descriptions mettent l'accent sur le fait que c'est en forgeant qu'on devient forgeron et que donc les stagiaires « apprennent en enseignant » ; néanmoins des structures de soutien sont en place pour les stagiaires qui commencent leur apprentissage « en eau profonde ». Les stratégies employées ne cherchent pas les complications, relèvent du bon sens et convergent toujours vers les compétences à acquérir. Ces conseillers pédagogiques ont tendance à insister sur le fait que les éléments du programme se doivent d'être couverts dans l'ordre indiqué.

– « J'ai tendance à suivre le matériel produit pour le programme ; je regarde ce qu'il faut faire pour la prochaine fois, et je m'assure que tout est organisé et prêt. Si je n'avais pas ça pour me servir de guide, je ne pourrais pas être un conseiller pédagogique efficace. Toutes mes stratégies viennent vraiment de là. »

Ces conseillers pédagogiques mettent aussi beaucoup l'accent sur le fait qu'ils servent de modèle. L'importance d'être le professionnel en charge est une réponse caractéristique de ce groupe. Comme l'écrit un des conseillers pédagogiques : « *Il est important que le conseiller pédagogique soit un praticien reconnu et solide, avec un parcours professionnel et une expérience appropriés. Il faut que le stagiaire apprenne à adopter une bonne pratique d'enseignement; sans un expert comme modèle ceci serait impossible. Il est nécessaire d'avoir quelqu'un qui vous montre les ficelles du métier.* »

Ces conseillers pédagogiques insistent en particulier sur l'importance de démontrer au stagiaire qu'on a les compétences nécessaires pour organiser, gérer et administrer. La manière d'aborder le conseil pédagogique plus fréquemment décrite est celle de « l'essai et de l'erreur », approche selon laquelle le conseiller pédagogique guide le stagiaire à travers une série d'expériences pour lui permettre d'acquérir une stratégie ou un savoir particulier.

Il est important de remarquer que d'après l'évidente découverte de ce travail de recherche, qu'ils soient « personnels » ou « pragmatiques », les conseillers pédagogiques ont tendance à ne fournir que peu d'exemples de défi pédagogique systématique dans leur manière de concevoir leur rôle. Il est fort probable que les conseillers pédagogiques ne questionnent pas activement les idées et les croyances de leur stagiaire. Bien que les discussions avec le stagiaire soient une méthode fréquemment utilisée, il y a peu d'indications que les conseillers pédagogiques adoptent la stratégie qui consiste à questionner les croyances des stagiaires ou les positions qu'ils ont sur les valeurs. Certains conseillers pédagogiques pensent que cette remise en question nuit au développement du stagiaire.

66

– « *Si vous adoptez une position pointue vous risquez de démotiver le stagiaire; il vaut mieux éviter une confrontation et établir un support mutuel.* »

Quand on leur demande s'ils ont mis les idées et croyances de leur stagiaire en question, les réponses des conseillers pédagogiques ne révèlent pas que cette approche ait été communément utilisée. Certains conseillers pédagogiques résistent totalement à cette notion parce qu'ils considèrent que leur rôle est de protéger le stagiaire et de le défendre contre les défis et les conflits qui ne sont pas nécessaires.

CONCLUSION

Les travaux de recherche sur le développement de l'enseignant montrent que la croissance professionnelle peut être soit favorisée soit freinée par le savoir, les valeurs et les idées que le stagiaire apporte avec lui ainsi que par le contexte dans lequel cette croissance professionnelle prend place (voir Richardson, 1990). De la même manière, les travaux de recherche soulignent le fait que les représentations de l'enseignement que se font les stagiaires ainsi que leurs attentes en ce qui concerne

leur développement professionnel peuvent empêcher la croissance professionnelle (Johnson, 1992; Harris, 1993). À vrai dire, Hollingworth (1988; 1989) maintient que même si les stagiaires apprécient les conseillers pédagogiques qui prennent soin d'eux et leur apportent leur soutien, il est vraisemblable que, dans une telle relation, ils ne questionneront pas leur propre système de valeurs et de croyances. Comme Daloz (1986) le souligne, si leur savoir et leurs images préconçues ne sont pas remis en question, les stagiaires ne se sentiront pas poussés à les reconsidérer ni à y réfléchir. Il apparaît donc nécessaire, dans le cadre du PFIE de l'OU ainsi que dans le cadre d'autres PFIE, de développer et de former les conseillers pédagogiques de manière à assurer que les préconceptions et les valeurs des stagiaires soient suffisamment remises en question.

Ce travail de recherche a montré qu'il existe des caractéristiques du conseil pédagogique qui relèvent d'un contexte d'apprentissage à distance, et que ces caractéristiques sont relatives à la pédagogie de l'apprentissage à distance. D'abord, l'absence du soutien qui, dans un cursus de formation initiale « conventionnelle », est assuré par les pairs et l'université, donne une grande importance à la relation entre le conseiller pédagogique et le stagiaire, relation qui est vraisemblablement plus conséquente que dans d'autres programmes de formation initiale d'enseignants. Deuxièmement, les caractéristiques de formation à distance du programme engendrent une réelle possibilité en ce sens que le conseiller pédagogique et le stagiaire se sentent plus isolés que dans d'autres programmes de formation initiale d'enseignants. Bien que ce fait ne soit pas une expérience fréquemment décrite, il peut affecter la relation entre conseiller pédagogique et stagiaire. Troisièmement, l'âge et l'expérience du stagiaire de l'OU peut influencer les jugements initiaux portés sur ses compétences. Bien que cette caractéristique ne soit pas le seul fait des programmes de formation à distance, il est possible qu'elle soit prédominante dans ce modèle à cause de la configuration typique de ce groupe d'étudiants.

67

Les résultats de ces travaux de recherche renforcent le point de vue que dans toute forme de formation initiale d'enseignants, les modèles de conseil pédagogique reposent sur certaines conceptions et interprétations de l'apprentissage professionnel et du professionnalisme de l'enseignant (Furlong et Maynard, 1995). Il est clair que les établissements scolaires, qu'ils soient dans un partenariat avec l'OU ou avec une autre université, se doivent de reconnaître que la manière dont ils abordent le conseil pédagogique découle en grande partie de leurs conceptions personnelles de l'apprentissage professionnel et du professionnalisme de l'enseignant. Furlong et Maynard (1995) maintiennent que « *si l'on veut que les conseillers pédagogiques assument la responsabilité d'assurer que les niveaux de professionnalisme requis par le métier d'enseignants demeurent élevés, il est essentiel qu'eux aussi développent leur compréhension de la manière dont les stagiaires apprennent à enseigner et participent au débat sur les formes de professionnalisme requises pour que l'enseignement soit effectif.* » (p. 195)

Bien que les manières d'aborder le conseil pédagogique de l'OU soient similaires à celles d'autres programmes de formation initiale des maîtres, la philosophie du modèle de formation de l'OU est fondamentalement différente. L'interprétation du professionnalisme de l'enseignant retenue par le modèle de l'OU est celle d'une responsabilité collective de l'établissement scolaire pour l'éducation et le développement de l'enseignant. Cette interprétation repose sur le postulat que les enseignants assument la responsabilité de leur propre développement professionnel.

Il est donc suggéré que la conceptualisation du professionnalisme de l'enseignant a le pouvoir de changer les modèles de conseil pédagogique et de leur donner plus d'ampleur. Au fur et à mesure que le modèle de formation d'enseignants de l'OU se développera et s'affirmera, il est probable que s'ensuivront de nombreuses et diverses manières collaboratrices et collégiales d'aborder le conseil pédagogique. Bien qu'il faille reconnaître que la transition ne sera pas immédiate, nous maintenons que le Programme de formation initiale des enseignants de l'OU a le pouvoir d'apporter « *une forme de professionnalisme qu'un enseignement effectif requiert* ». Ce faisant, il assurera que l'éducation des enseignants prend le rôle central dans la formation et le développement professionnels des enseignants.

Compétences et qualités personnelles

Compétences de l'enseignant					
Qualités professionnelles	Préparation et auto-évaluation	Pédagogie, didactique et méthodologie	Gestion de la classe	Évaluation et notation	Rôle professionnel au sens large
	Attaché à des valeurs professionnelles				
	Communique bien				
	Établit de bonnes relations professionnelles				
	Organisation personnelle efficace				

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON E. (1987). – *Definitions of mentoring*, Unpublished manuscript, California mentor teacher program, program advisory (1983, November), Sacramento, California State Department of Education.
- ANDERSON E.M. et SHANNON A.L. (1995). – « Toward a conceptualisation of mentoring », in Kerry T. et Shelton-Mayes A. (eds) *Issues in Mentoring*, London OU Press.
- BRIDGES D. (1995). – « School-based teacher education », in Kerry T. et Shelton-Mayes A. (eds) *Issues in Mentoring*, London OU Press.
- BOOTH M., FURLONG J. et WILKIN M. (1991). – *Partnership in Initial Teacher Training*, London, Cassell.
- CALDERHEAD J. (1989). – « Reflective teaching and teacher education », *Teacher and Teacher Education*, 5, 1.
- DALOZ L. (1986). – *Effective Teaching and Mentoring*, San Francisco, CA Jossey-Bass.
- Department For Education (1992). – *Choice and Diversity : a new framework for schools*, London, HMSO.
- DEWEY J. (1933). – *How we think : A restatement of the relation of Reflective Thinking in the Educative Process*, Chicago, Henry Regnery.
- ELLIOT J. (1993). – « Three perspectives on coherence and continuity in teacher education », in Elliot J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education*, Lewes, Falmer.
- FEIMAN-NEMSER S. et BUCHMANN M. (1987). – « When is Student Teaching Teacher Education? », *Teaching and Teacher Education*, 3, pp. 255-273.
- FISH D. (1989). – *Learning through Practice in Initial Teacher Training : A Challenge for the Partners*, London, Kogan
- FURLONG et MAYNARD (1995). – *Mentoring Student Teachers*, London, Routledge.
- FURLONG V.J., HIRST P.H., POCLINGTON K. et MILES S. (1988). – *Initial Teacher Training and the Role of the School*, Milton Keynes, Open University.
- GALVEZ-HJORNEVIK C. (1985). – *Mentoring : A review of the literature with a focus on teaching*, Austin, University of Texas (ERIC Document ED262032).
- HARRIS A. (1993). – « Prior Experience and Initial Teacher Education », *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 17, n° 3, pp. 40-49.
- HARRIS A. (1994). – « Student Learning Experiences Pre and Post Reform », Reid et al., *Teacher Reform the Research Evidence*, Paul Chapman Publishing, Liverpool.
- HARRIS A. (1995 a). – « De-professionalisation and de-skilling of teachers », in *Debate and Diversity*, London, Cassell.
- HARRIS A. (1995 b). – « Changing Role of Teachers », *International Directions in Education*, Vol. 3, n° 1.

- HARRIS A. et RUSS J. (1994 in press). - « Evaluating Records of Experience in Initial Teacher Education », *Assessment and Évaluation in Higher Education*, Vol. 18, n° 4.
- HAGGER H. et McINTYRE D. (1994). - *A School Wide Concept of Mentoring*, PGCE, E890M, School of Education, Open University.
- HEXTALL I. et al. (1991). - « Imaginative Projects : Arguments for a New Teacher Education », in G. Grace et M. Lawn (eds) *Teacher Supply and Teacher Quality : Issues for the 1990s*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- HOLLINGSWORTH S. (1988). - « Making field based programs work : a three level approach to reading education », *Journal of Teacher Education*, 39, 4, pp. 224-50.
- HOLLINGSWORTH S. (1989). - « Prior beliefs and cognitive change in learning to teach », *American Educational Research Journal*, 26, pp. 160-189.
- JAMES C. et DENLEY P. (1992). - « Using Records of achievement in an undergraduate certificate in education courses », *Evaluation and Research in Education*, Vol. 6, n° 1, pp. 26-34.
- JOHNSON S. (1992). - « Images a way of understanding the practical knowledge of Student Teachers », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 8, pp. 39-56.
- MAYNARD T. et FURLONG D. (1995). - *Issues in Mentoring*, London, Routledge Press.
- McELVOGUE M. et SALTERS M. (1992). - « Models of Competence and Teacher Training », Unpublished paper, Belfast, Queens University, Belfast.
- McINTYRE D., HAGGAR H. et WILKIN M. (eds) *Mentoring Perspectives on School Based Teacher Education*, London, Kogan Page.
- McGAGHIE W. (1991). - « Professional competence evaluation », *Educational Researcher*, 1, pp. 3-9.
- MOON B. (1992). - « A new routeway into teaching », *Education Review* 6, 2, pp. 28-31.
- MOON B. et SHELTON-MAYERS A. (1995). - « Integrating values into assessment », in Kerry T. et Shelton-Mayers A. (eds) *Issues in Mentoring*, London OU Press.
- NIAS J., SOUTHWORTH G., YEAMANS R. (1989). - *Staff Relationships in the Primary School : A Study of Organisational Cultures*, London, Cassell.
- RICHARDSON V. (1990). - « The evolution for reflective teaching and teacher education », in Clift R., Houston W. R. et Pugach M. (eds) *Encouraging reflective practice in education*, New York, Teachers College Press.
- ROSENHOLTZ S.J. et KYLE S.J. (1984). - *Teacher isolation : Barrier to professionalism* *American Educator*, Winter, pp. 10-15.
- SCHÖN D. A. (1983). - *The Reflective Practitioner*, London Temple Smith.

- SCHÖN D. A. (1987). – *Educating the Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SHAW R. (1992). – *Teacher Training in the Secondary School*, London, Kogan Page.
- TALBOT C. (1991). – « Towards School Based Teacher Training », *School Organisation*, Vol. 11, n° 1.
- WILKIN M. (1991). – « The Development of Partnership in the United Kingdom », in Booth M., Furlong J. et Wilkin M. (eds) *Partnership in Initial Teacher Training*, London, Cassell.