

Yann VACHER

Thèse de doctorat de 3ème cycle

Université de Corse

***Pratique réflexive et professionnalisation au cœur de la
formation des enseignants stagiaires :
Quelle opérationnalisation pour réduire les tensions ?
Un exemple à l'IUFM de Corse***

Introduction

En 1969 B.Schwartz écrivait « *la formation des adultes est, pour le moment, gravement handicapée parce que ceux-ci ne sont pas en mesure d'établir un rapport réfléchi et critique entre leurs expériences personnelles ou professionnelles concrètes et les informations qu'ils peuvent recevoir et qui sont nécessairement plus ou moins abstraites* » (p 14, Schwartz 1969). Acteur de la formation initiale et continue des enseignants depuis une dizaine d'années je me suis trouvé confronté à la vitalité du constat de B.Schwartz à différentes reprises et ce 30 ans plus tard. La recherche sur l'alternance, principe organisateur de la formation des maîtres en France depuis 1989, permet cependant de nos jours de mieux comprendre l'obstacle énoncé par Schwartz.

Je décrirai dans cette introduction les principaux éléments qui m'ont amené à entamer un travail de recherche à partir de questionnements suscités et les constats que j'avais pu réaliser.

Mon recrutement à l'IUFM de Corse avait pour objectif la création de la filière éducation physique et sportive. Cette opportunité d'être à l'origine d'un cursus IUFM « complet » m'a permis de concevoir une formation articulant les contenus de l'année de préparation (PLC1¹) et ceux de l'année d'alternance (PLC2²). Cette logique, possible en EPS, n'était cependant pas à l'œuvre dans l'ensemble des filières du fait de l'existence d'une importante hétérogénéité entre les contenus de préparation aux concours et les exigences de la formation professionnelle de deuxième année. Je me suis confronté à cette réalité lors de ma prise de fonction en qualité de coordonnateur pédagogique des formations du second degré en 2001. C'est au cours des cinq années de cette mission que j'ai pu m'intéresser et identifier un certain nombre de paramètres susceptibles de remettre en cause l'efficacité des formations dispensées. Ces difficultés semblaient relever de la culture de l'institution et de ses acteurs, de l'outillage de l'ingénierie et enfin des modalités pédagogiques retenues. Ainsi la prédominance d'une culture professionnelle disciplinaire chez les formateurs du second degré

¹ Professeur lycée-collège première année.

² Professeur lycée-collège deuxième année.

et dans l'institution constitue l'une de ces difficultés pour concevoir un projet en cohérence avec la mission originelle des IUFM à savoir l'unification de la formation initiale de l'ensemble des futurs professeurs. Mais cette difficulté n'est pas la seule et l'absence d'outils d'harmonisation interdisciplinaire et de l'intervention des formateurs d'une même discipline conduisait à l'existence d'enseignements juxtaposés. Enfin j'ai pu constater que les modalités pédagogiques utilisées relevaient majoritairement d'enseignements magistraux portant soit sur l'apport de connaissances, soit sur l'énonciation de conseils généraux. Rares étaient les dispositifs proposant de lier fonctionnellement les éléments hétérogènes de la formation et notamment de la partie en alternance au cours de la deuxième année.

J'ai ensuite été amené, lors de ma nomination au poste de directeur du centre du second degré de Corte, à mettre en place de nouveaux éléments d'ingénierie de formation et de concertation pour répondre aux difficultés que j'avais rencontrées. Si l'année de préparation semblait fortement contrainte par l'orthodoxie disciplinaire de chacun des concours, la seconde année permettait au contraire une plus grande marge de variation pédagogique et ce notamment du fait de l'exigence institutionnelle de temps de formation communs à l'ensemble des professeurs stagiaires.

Ainsi, pris entre la nécessité d'agir dans un agencement de temps restreint et de mener à bien ma mission de formateur et de responsable institutionnel en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, je me suis saisi de ce qui pouvait au départ apparaître comme une fatalité formative : le décalage entre la « théorie » des enseignements et les premières expériences pratiques de la formation initiale, et j'ai tenté de construire au fil de ces années un cadre de conception³ pour des outils de transformation qui pourraient réduire ce décalage ainsi que les outils de transformation. Si le décalage entre ces deux composantes est objectivable du fait de la nature même des contenus de chacun des champs, j'ai fonctionné jusqu'au démarrage de ces travaux à partir de l'hypothèse que la formation d'un professionnel passait par le choix d'une articulation fonctionnelle entre l'usage de connaissances théoriques et l'expérience professionnelle. J'ai entamé cette thèse pour tenter de mettre en ordre les multiples tentatives d'opérationnalisation de cette articulation tout autant que pour questionner leurs fondements théoriques au risque de remettre en cause ces « certitudes fonctionnelles », ces « croyances militantes » qui dirigeaient jusque là mon action.

Cependant ce travail ne trouve pas son origine unique dans mon parcours en IUFM, et mes expériences le précédant ont aussi participé à l'émergence de cet intérêt : alors que j'avais apprécié à l'UFRSTAPS de Nice les cours dont le contenu se construisait en fonction des ressources mutualisées de chacun et que professaient quelques enseignants, mon année de stage avait nourri chez moi un sentiment paradoxal. En tant que PLC2, j'avais en effet trouvé que l'année de stage était trop courte pour acquérir les connaissances nécessaires qui m'apparaissaient comme un « corpus sans fin » et à *contrario* que l'année de stage était trop longue si l'alternance instituée n'était pas au service d'une alternance constructive. De plus, l'évaluation formelle et normative de cette formation ne permettait que très peu l'expression de profils singuliers de stagiaires. Comme me le dira un enseignant chercheur venu observer ma séance, dans le cadre d'un programme de recherche INRP sur les enseignants débutants, « je ne vais pas utiliser cette observation car tu ne rentres pas dans les critères ». Que des enseignants ne puissent pas « rentrer dans les cases » et avec eux, probablement en miroir, des élèves, pose un réel problème à l'institution qui doit composer avec sa mission normative ainsi que l'exigence de prendre en compte, de permettre l'expression et de valoriser la différence.

Cette tension quotidienne et dialectique fût à l'origine de mes questionnements professionnels. Mon expérience en établissement du second degré m'a permis de renforcer

³ Nous avons entamé ce travail de conception au cours de l'année universitaire 2002-2003 et mené des enquêtes sur l'usage des outils proposés depuis l'année 2003-2004.

ces réflexions. En effet, l'approche normative, souvent réductrice, des dynamiques d'apprentissage, psychosociales ou institutionnelles, conduisait la plupart du temps mes collègues du secondaire à la résignation et au fatalisme. Aussi me suis-je depuis interrogé de façon synchronique sur la possibilité de sortir de ces approches normatives d'une part et d'autre part sur le bien fondé, la légitimité de l'existence de ces différents profils de stagiaires et d'enseignants. Si l'inscription dans un projet institutionnel, matérialisée par la définition de la mission de l'enseignant, répondait en partie à ce questionnement en imposant le respect d'un cadre normatif, les modalités d'enseignement ne découlaient pas mécaniquement de ce dernier. C'est donc « naturellement » sur la possibilité de construire une approche fonctionnelle du rapport à la norme (élargir le spectre des profils d'enseignant) par la variation des formes de prise en compte de la singularité du sujet (« conformité/singularité ») que mes travaux se sont portés par la suite lorsque j'ai été dans l'enseignement supérieur.

Cette recherche est donc le fruit d'une démarche de questionnement qui s'est nourri, à chaque étape de ma construction identitaire professionnelle, des environnements rencontrés. Chacun à sa façon m'a apporté un nouvel éclairage sur un questionnement dont la cohérence prend source dans le système enseignement-apprentissage-institution qui est au centre de tous ces environnements. Les travaux de recherche que j'ai entamés dans le cadre de cette thèse de doctorat en sciences de l'éducation, ont ainsi eu pour ligne directrice l'élaboration de réponses aux difficultés et interrogations professionnelles rencontrées tout en re-modélisant leur analyse et les configurations qu'elles pouvaient prendre.

Pour cela ma démarche de recherche se déroule en cinq temps qui constitueront les différentes parties de cette thèse. Le premier est relatif à l'étude du problème professionnel rencontré au cours de ma carrière de formateur et de responsable pédagogique (coordonateur des études puis directeur de centre). Le deuxième temps sera consacré à l'étude des théories relatives aux différentes composantes du problème révélé. Je tirerai de cette étude la problématique générale de ma recherche. L'affinement du paradigme de cette problématique fera l'objet de ma troisième partie et aboutira à la reformulation d'une problématique tournée vers l'opérationnalisation. La quatrième partie sera consacrée à la proposition des cadres de l'ingénierie construits en cohérence avec le contenu des parties précédentes ainsi qu'à la présentation des outils qui en découle. L'analyse des résultats de la mise en œuvre des dispositifs ainsi conçus et la discussion sur la portée de ces résultats fera l'objet de ma dernière partie.

Vers une conclusion...

Former un praticien réflexif : synthèse et limites

L'entrée dans la pratique réflexive, telle que nous l'avons définie, nécessite une transformation de l'orthodoxie des pratiques de formation des professeurs stagiaires. Le changement de paradigme est tel que cette « révolution culturelle » comme la nomme Fabre (2009) implique un travail en profondeur dont nous identifions trois directions : la clarification du contrat de formation, la formation des formateurs et la structuration des moyens. Nous détaillerons dans les points suivants ces différents éléments. Notre objectif n'est pas de produire ici une liste exhaustive des principes et pistes à suivre pour garantir la formation d'un praticien réflexif mais plutôt de dresser un panorama des domaines dans lesquels nos résultats nous permettent d'identifier des freins et des leviers actionnables pour tenter le pari de la réflexivité dans la formation des professeurs stagiaires.

La clarification des contrats de formation

Cette question se pose tout autant à l'échelle du formateur et de sa part de suivi/formation qu'à celle de l'institution dans sa globalité à travers la cohérence de son plan de formation. Si nous avons considéré ce principe comme un élément central de nos propositions, nous avons aussi constaté que la clarification « en théorie » du contenu de ce principe (réunion d'information, livret) ne garantissait aucunement la mise en œuvre d'un suivi répondant à cette exigence de clarification. A l'issue de notre travail nous identifions trois facteurs susceptibles de conditionner la clarification des usages de ce contrat. Nous détaillerons ces éléments dans les points suivants.

Le sens : un ancrage dans les pratiques

La plupart des auteurs actuels dans le champ de l'éducation et plus précisément dans celui de l'alternance s'accordent sur la place essentielle du sens dans les processus d'apprentissage (Meirieu 1990, 1992 et 2001, Develay 1996, Perrenoud 1996 b, Geay 1998). Cette question est, nous l'avons vu, assez mal traitée dans les formations en IUFM (cf. 1.2.2.2.3) or elle devrait constituer le cœur de l'articulation des plans de formation. La pertinence des savoirs construits ou des connaissances proposés en formation ne peut que, selon nous, découler du sens de leur inscription dans la perspective de transformation des pratiques (Altet 1994, Perrenoud 1996 a). En d'autres termes, le sens, dans une formation qui vise une professionnalisation, ne peut être pour nous, que celui de la transformation des pratiques professionnelles (au sens large des pratiques, c'est-à-dire intégrant aussi les valeurs et l'éthique en acte). Cette affirmation ne contraint pas la forme et l'orientation des contenus de formation⁴ mais oblige à les penser dans un système cohérent qui rencontre les attentes légitimes du professeur stagiaire. Nous avons constaté qu'en la matière les études montrent toutes que le sens de l'engagement des professeurs stagiaires est organisé par les préoccupations pratiques (Brau Antony & Jourdain 2004, Dubois, Gasparini & petit 2005, Rayou 2008).

⁴ Nous gardons ici à l'esprit la remarque de Malglaive (1994) relative à l'immédiateté du sens de l'usage de certains contenus pour lesquels l'enjeu est la clarification de cette nature singulière.

Une convergence explicite et des définitions de modalités qui donnent des repères à l'apprenant

La création du sens par l'ancrage ou la centration sur les pratiques réelles nous semble être un terrain préalable à la clarification plus fine des éléments du contrat de formation, ces différents éléments trouvant une cohérence avec ce sens et ainsi une articulation avec les autres éléments. Ainsi, les articulations entre les différents contenus de formation trouvent une assise dans ce projet convergent de transformation des pratiques. Comme le soulignaient Bourgeois et Nizet, l'apprentissage, ici l'évolution de l'intervention professionnelle, est le fruit de la rencontre entre les projets de l'institution ceux des formateurs et enfin, de façon logique mais pas toujours évidente en pratique, ceux de l'apprenant (Bourgeois & Nizet 1997). A l'issue de notre travail, nous affirmons qu'il est essentiel que chaque acteur puisse « à tout moment » répondre à la question de la raison d'être des contenus et objectifs de formation et cette exigence ne se limite pas aux seuls contenus et objectifs : ainsi il nous semble qu'en formation d'adultes⁵ la connaissance des modalités pédagogiques de formation, leur justification ou même la participation à leur conception sont des éléments nécessaires de l'ingénierie pédagogique.

A l'issue de notre travail et à partir de notre étude préalable nous formalisons de la façon suivante les différentes modalités pédagogiques et formes d'intervention des formateurs. Celles-ci se définissent à partir du degré de dévolution de la responsabilité de l'apprentissage au professeur stagiaire. Elles sont donc le produit de la conception du couple enseignement-apprentissage. On relèvera ainsi trois grandes fonctions/modalités⁶ (cf. 1.2.3.3) et dont la déclinaison pourrait constituer un outil de clarification du contrat de formation :

- Le conseil : l'objectif du conseil est la résolution, en séquence et de façon théorique, des problèmes du stagiaire par le formateur. Il s'agira alors de la proposition par le formateur de solutions/réponses. Ces conseils peuvent avoir une portée réduite dans le temps (usage immédiat) ou être plus généraux et viser une utilisation différée (au cours de l'année ou de la carrière). Ces propositions découlent de l'expertise du formateur, cette dernière peut être relative à une expérience pratique ou à une maîtrise des savoirs théoriques. Dans cette modalité, le contenu du conseil est contenu de formation. Dans cette fonction le savoir est détenu par le formateur, les variations pédagogiques peuvent alors porter sur la procédure d'émergence de la question du professeur stagiaire. Ce dernier est passif par rapport à la réception du conseil mais peut devenir acteur par l'expérimentation des conseils. Il nous semble que cette modalité est à privilégier lorsque les séquences de formation sont fermées (solutions définitives après séquence) et courtes dans le temps.
- Le guidage : l'objectif du guidage est la résolution des problèmes du stagiaire par l'orientation vers les solutions qu'identifie le formateur et une attitude active du sujet en formation. Dans ce cas le formateur guide le stagiaire vers ce qui est soit un contenu prédéfini de la séquence de formation soit vers une réponse/solution qui apparaît comme pertinente au vu de la demande du stagiaire ou d'un besoin constaté lors d'échange ou de visite. Le savoir est toujours détenu par le formateur mais le

⁵ Et ce probablement encore plus dans une formation d'enseignant pour la valeur d'objet à analyser que prennent les dispositifs de formation.

⁶ Une quatrième modalité pourrait être déclinée, elle se composerait d'une approche magistrale centrée sur l'enseignement et la transmission unilatérale. Nous avons vu dans notre étude préalable que cette option n'est pas dominante durant l'année de professionnalisation mais surtout qu'elle n'est pas liée à la logique de suivi. Aussi nous proposons ici trois modalités qui s'inscrivent dans la fonction suivi de la professionnalisation.

professeur stagiaire est cette fois acteur de la démarche vers le contenu choisi par le formateur. La démarche devient elle aussi contenu de formation dans ce mode de suivi. Comme pour le conseil, la portée du produit du guidage peut être à court ou moyen terme. Sa mise en œuvre nécessite plus de temps que le conseil du fait de la possibilité de tâtonnement du sujet en formation. Le guidage peut donner lieu à un processus fermé (solution clôturant la réflexion) ou un processus semi ouvert (solution à expérimenter en pratique avec retour théorique).

- L'accompagnement : Il s'agit pour le formateur de permettre à l'apprenant la prise en main de son apprentissage. Le processus est centré sur l'appréhension et la compréhension par le stagiaire des ses besoins, puis l'engagement dans la transformation de ces derniers. Cette modalité se traduit par une non prédéfinition des contenus de formation. Les objectifs généraux cadrent le travail en décrivant un cadre général de compétences, capacités et attitudes exigibles mais les contenus de formation ne sont pas préétablis. Les besoins fondent la demande du sujet en formation. L'accompagnement porte dans ce cadre sur l'émergence de ces besoins et sur la construction de contenus susceptibles de permettre leur réduction. Le sujet en formation est donc dans cette modalité à la fois formé et formateur puisque acteur de la construction de contenus uniques et singuliers. Le formateur institutionnel est potentiellement régulateur, médiateur du rapport entre apprenant et contenu mais n'est pas dépositaire du produit de la formation au-delà de la définition de l'exigible. Il est de plus garant des cadres de fonctionnement et de la sécurité qui en découle pour le professeur stagiaire. L'accompagnement est, du fait du haut niveau de dévolution et de ses objectifs, propice au développement d'un processus ouvert (pas de solution mais compréhension ou solutions temporaires à expérimenter) et ne s'inscrit alors pas dans un calendrier déterminé de réduction des besoins.

Si ces trois fonctions coexistent dans la formation d'un praticien réflexif seules les deux dernières en constituent un socle indépendant. Nous postulons pour notre part que le passage à la modalité d'accompagnement est une nécessité en vue de l'autonomie du sujet en formation. En conséquence, l'équilibre entre ces fonctions devrait probablement se traduire par une *quasi* disparition des deux premières modalités au fur et à mesure de l'avancée de la formation du praticien réflexif (cf. 3.2.1). Cette tendance n'empêche cependant pas le maintien de ces autres fonctions dans les autres modules de formation. Le montage de la formation, du fait principalement de son caractère initial, pourrait consister en la combinaison évolutive de ces modalités. Notre modélisation précédente est centrée sur les différentes fonctions du formateur, pour en clarifier les liens à l'approche de l'apprentissage nous proposons une formalisation des modalités de construction des contenus. La clarification de ces modalités nous semble être de nature à donner des repères complémentaires à l'apprenant et ainsi clarifier le contrat de formation :

- La transmission : elle correspond au rôle de conseil et est limitée dans le temps et le contenu par la portée de cet objectif (cf. 3.4.1). Dans ce processus le contenu est extérieur à celui qui le reçoit, il ne participe pas à la construction de ce dernier.
- La mutualisation : elle se matérialise par la mise en commun de savoirs. L'usage de ces savoirs peut-être réalisé soit sous forme de conseil et recouvre alors le mécanisme précédent de transmission soit en vue d'une construction à partir d'elles. Il s'agit dans ce cas de co-construction.
- La co-construction : le processus engagé se fonde sur le postulat de notre option socio-constructiviste (cf. 3.2.1) à savoir que les interactions entre sujets jouent un rôle constructeur dans la nature du contenu échangé. L'autre est dans ce cas la condition de la qualité de construction de l'analyse.

- La critique : elle correspond à l'analyse de l'analyse (cf. 3.4.1) et participe ainsi à l'évolution de la réflexivité par son évaluation et la régulation de ses stratégies. Si cette critique peut prendre la forme d'une auto-critique nous pensons comme pour la nature du contenu échangé que les interactions sont de nature à enrichir ce mécanisme et ses conséquences. La portée de la critique se situe en partie dans ce cas pour l'autre ou le groupe et non pour celui qui l'émet.

De ces quatre mécanismes, seuls les trois derniers correspondent au cadre de développement d'un praticien réflexif. Cependant la complémentarité de la totalité de ces modalités de construction des contenus nous semble à la base de la convergence des projets de formation.

En matière de contenus de formation, nous avons entrevu au cours de notre étude préalable que si le concept de pratique réflexive avait « envahi » les discours et publications il n'en demeurerait pas moins polysémique et aboutissait à une grande diversité de mises en œuvre sans toujours avoir été clarifié pour les professeurs stagiaires. Aussi la définition de son contenu est pour nous une nécessité à laquelle nous avons tenté de répondre et que nous définirons dans le point suivant à l'aide de l'éclairage fourni par nos résultats.

La définition des objets de la pratique réflexive et de leur place dans l'ensemble des ressources de formation.

A l'issue de notre travail, nous pensons que la logique conceptuelle et pratique que nous avons proposée trouve une pertinence tant du point de vue des savoirs, compétences et capacités qu'elle permet de développer que de celui de la réponse qu'elle permet d'apporter à la déstabilisation qu'éprouvent les professeurs stagiaires lors de cette transition du monde étudiant à celui des professionnels. En cela nos propositions nous semblent être de nature à permettre une diminution des tensions présentes dans le système de formation et le point central de cette diminution est le développement d'une pratique réflexive.

Cependant nos propositions ne permettent en aucun cas de constituer un modèle d'ingénierie suffisant et indépendant pour former un professeur stagiaire. Aussi, à l'issue de notre travail nous pensons que la formation est un système complexe qui devrait se fonder sur trois piliers dont la complémentarité rend envisageable une formation équilibrée : le premier pilier serait constitué d'une formation complémentaire de celle reçue lors de la préparation du concours, et relative à la construction de savoirs théoriques. Ces derniers portent tout autant sur les *savoirs pour enseigner*, que *les savoirs à enseigner*. D'ordre théorique ils peuvent rencontrer des temporalités d'usage hétérogènes⁷ et permettent la construction d'une culture générale du métier d'enseignant. Le second pilier serait constitué des *savoirs pour enseigner* répondant à l'urgence de la pratique. Fruits de l'alternance, ils viendraient répondre à la nécessité pour le professeur stagiaire de construire une pratique quotidienne lors des stages alors que sa professionnalité est en gestation. Si la temporalité de l'usage de ces savoirs est ici unique et se limite à « l'urgence », il est alors nécessaire de construire une réflexion critique sur leur usage et ses limites. Ce registre serait celui du troisième pilier à savoir celui du développement de la capacité à réfléchir sa et sur sa pratique. Il était au cœur de notre recherche et revêt pour nous une valeur importante car il s'impose, comme nous avons tenté de le démontrer, tout autant comme un domaine spécifique de savoir, savoir analyser pour comprendre et agir, que comme un domaine de mise en perspective/mobilisation des deux autres formes de savoir.

⁷ cf. Malglaive 1994.

La figure suivante présente une modélisation de cette articulation des différents types de savoir.

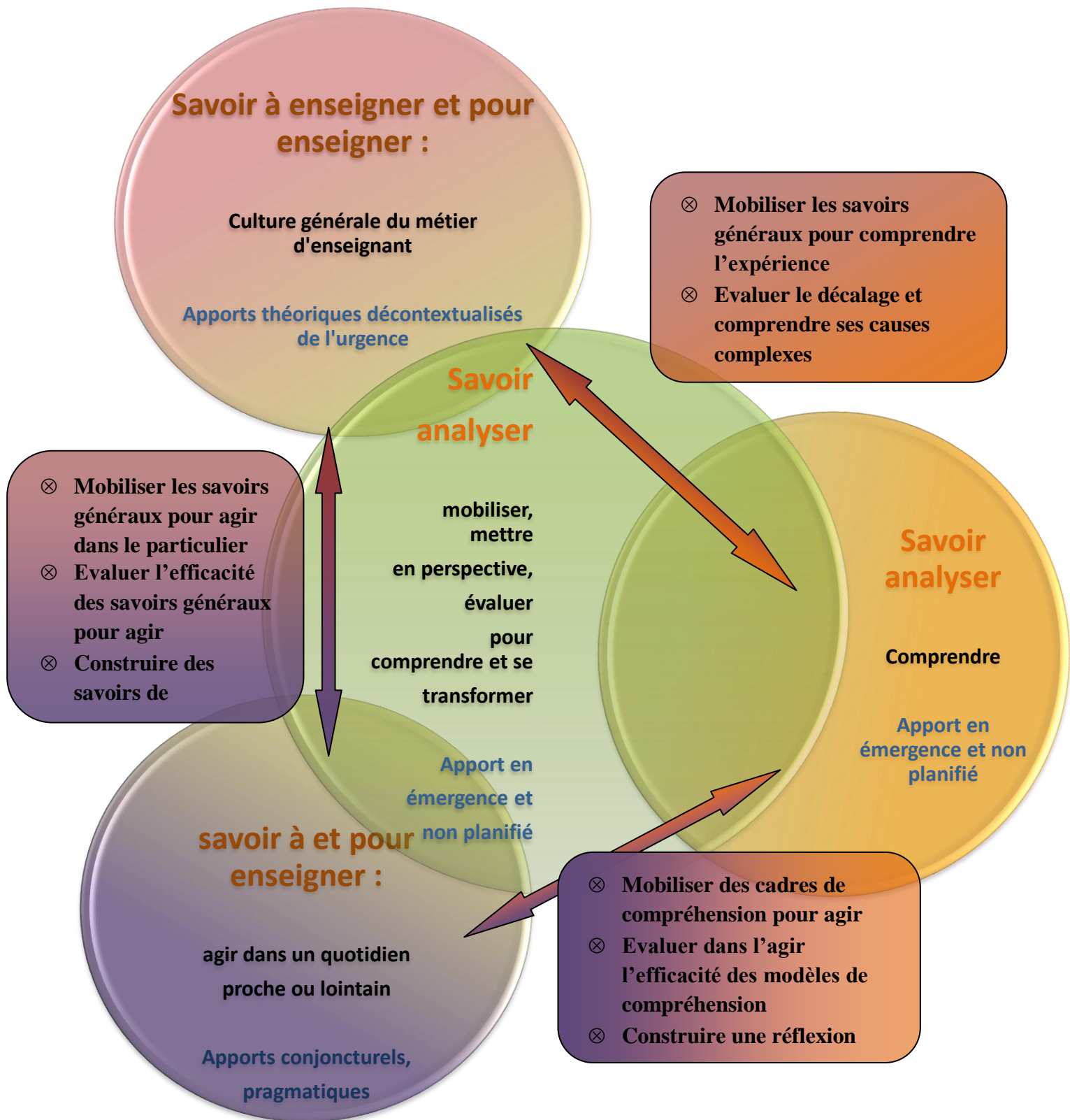


Figure n° 46 : Complémentarité des contenus de formation, position méta du savoir analyser et relation aux contenus.

Dans cette logique de capacité méta, la pratique réflexive se définit pour nous comme la capacité nécessaire à la mise en perspective de l'ensemble des éléments de formation et aboutit ainsi à une mobilisation amplifiée de ces derniers. Cette valorisation des ressources construites et acquises conditionne une professionnalisation accrue. La pratique réflexive se définirait alors ici comme la capacité nouvelle à affronter la complexité et à accepter que les dilemmes vécus soient constitutifs de l'exercice du métier et donc éléments à part entière de formation.

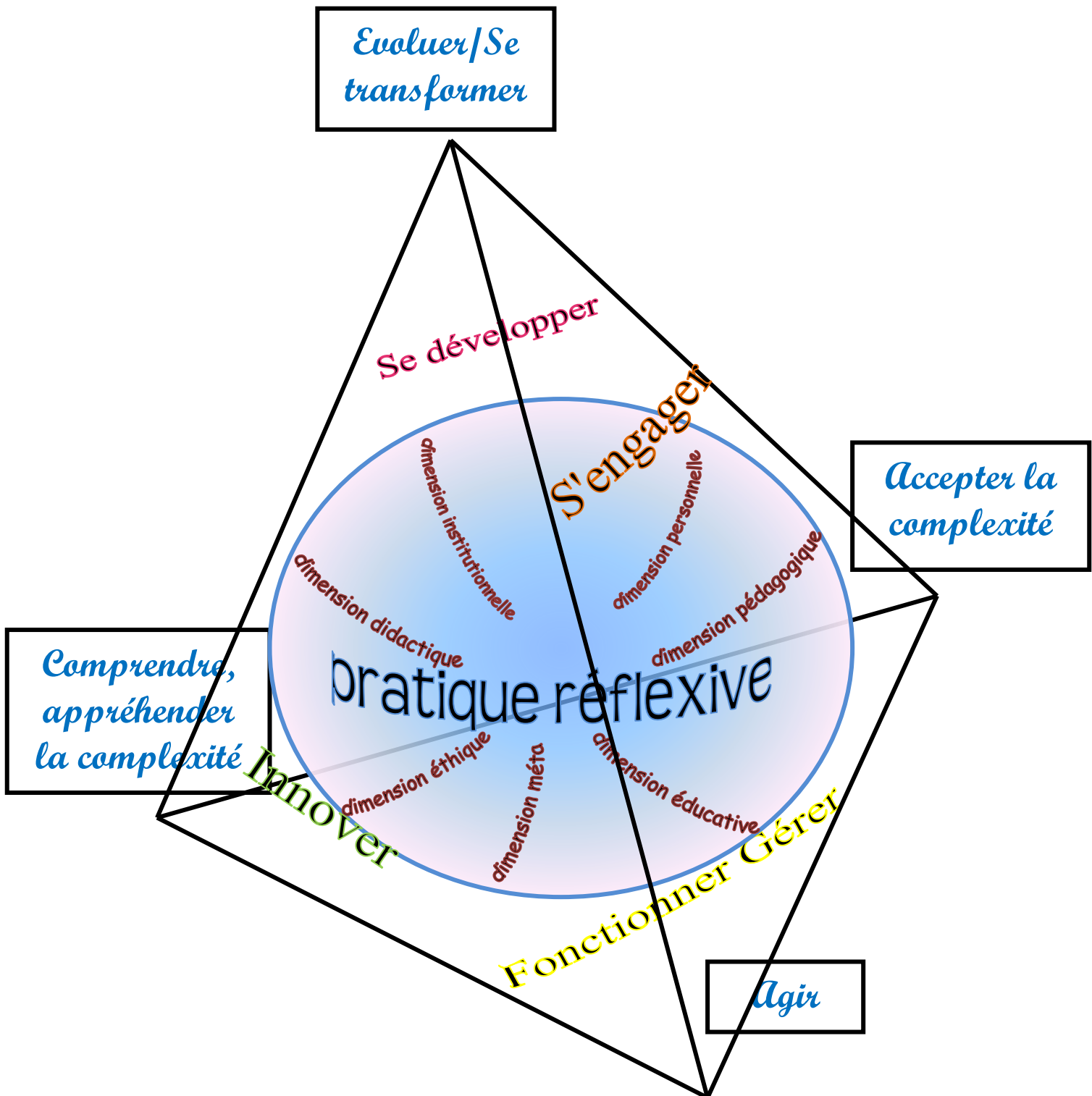


Figure n° 47 : Enjeux de l'engagement de l'acteur et contenu de la pratique réflexive

Notre figure fait apparaître que pour nous la pratique réflexive permet de modifier le rapport à la pratique dans le domaine de l'appréhension/compréhension de la complexité, de son acceptation, dans celui de l'action et enfin celui de la transformation professionnelle. Nous détaillerons chacun des espaces qui unissent ces différents domaines :

- Espace « Evoluer/comprendre-appréhender la complexité/ accepter la complexité » : **Se développer**.
Cet espace est celui dans lequel s'ouvrent les perspectives de développement professionnel (Donnay & Charlier 2006). Cet espace se traduit pour l'acteur par le fait de « se développer » au sens général de transformer sa professionnalité. On retrouve ici la dimension constructive de l'activité (Samurçay & Rabardel 2004).
- Espace « Evoluer/ comprendre-appréhender la complexité/ agir » : **Innover**.
Cet espace est celui de l'innovation, il se traduit par une perspective globale de transformation qui s'incarne dans la nouveauté de l'action produite. Cette production d'un agir nouveau, inscrit dans une perspective de transformation globale, est réalisée à partir d'une nouvelle appréhension/compréhension des savoirs et de l'expérience.
- Espace « Agir/ évoluer /accepter la complexité » : **S'engager**
Il se compose d'une modification du rapport à la pratique et se traduit par l'engagement de l'acteur dans la transformation globale de sa professionnalité mais aussi de son action « quotidienne ».
- Espace « agir/ comprendre-appréhender la complexité/accepter la complexité » : **Fonctionner/gérer**.
Il correspond à celui de l'action produit de la réflexion et du changement de rapport à la pratique. Il se constitue du fonctionnement et de la gestion du quotidien de l'intervention professionnelle. On fait ici référence à la dimension productive de l'activité humaine (Samurçay & Rabardel 2004, Vinatier & Altet 2008).

Le montage des plans de formation relève de la combinaison volontaire et consciente de ces paramètres en vue de la clarification pour la totalité des acteurs du contrat de formation. La pratique réflexive, telle que nous la définissons ici, est porteuse d'une multitude de perspectives pour la construction des formations. L'analyse de pratiques peut ainsi tout aussi bien être un support déclencheur du sens pour l'apport, la transmission de savoirs généraux que pour la construction de capacités d'analyse ou de travail en équipe.

La pratique réflexive par le biais de l'analyse de pratiques peut aussi aboutir à la formalisation de solutions directement utilisables dans l'urgence du court terme. Les jeux de rôles permettant l'expérimentation de solutions ou les bourses aux outils aboutissant à la mutualisation de « ficelles », « trucs » pour enseigner sont autant de déclinaisons de modalités pour construire des savoirs et agir au quotidien par leur mobilisation au sein de compétences *in situ*.

Le caractère combinatoire et évolutif des dispositifs de formation nous apparaît comme essentiel pour le montage des formations, le développement de la pratique réflexive de l'apprenant lui permettant de s'engager dans ce paradigme de l'incertitude. Dans cette option les référentiels de compétence ont un statut double. Ils sont d'une part la référence de

l'exigible et constituent donc le point d'ancrage institutionnel des objectifs opérationnels de formation. Compte tenu des risques de fixation et d'entretien du paradigme de l'expertise que l'usage de ces référentiels comporte, il nous semble nécessaire d'attribuer au référentiel de compétences une deuxième fonction qui confère au référentiel le rôle de support ou d'objet de la réflexivité. Elle offre dans ce cadre une perspective d'enrichissement de l'approche multiréfléchie pour sortir d'une analyse uniquement auto-référencée et devient « *un instrument pour penser et impulser le mouvement* » du travail réel vers le travail prescrit (p136, Lessard 2009). Cette approche se retrouve chez de nombreux auteurs et pourrait être synthétisée par le sous titre de l'ouvrage de Perrenoud de 1999 lorsqu'il qualifie sa démarche relative au référentiel d'« Invitation au voyage » (Paquay & Wagner 1996, Perrenoud 1999 a, Lessard 2009).

Nous illustrons dans la figure suivante cette combinaison des types d'apports en formation et de la place de la pratique réflexive dans ce système.

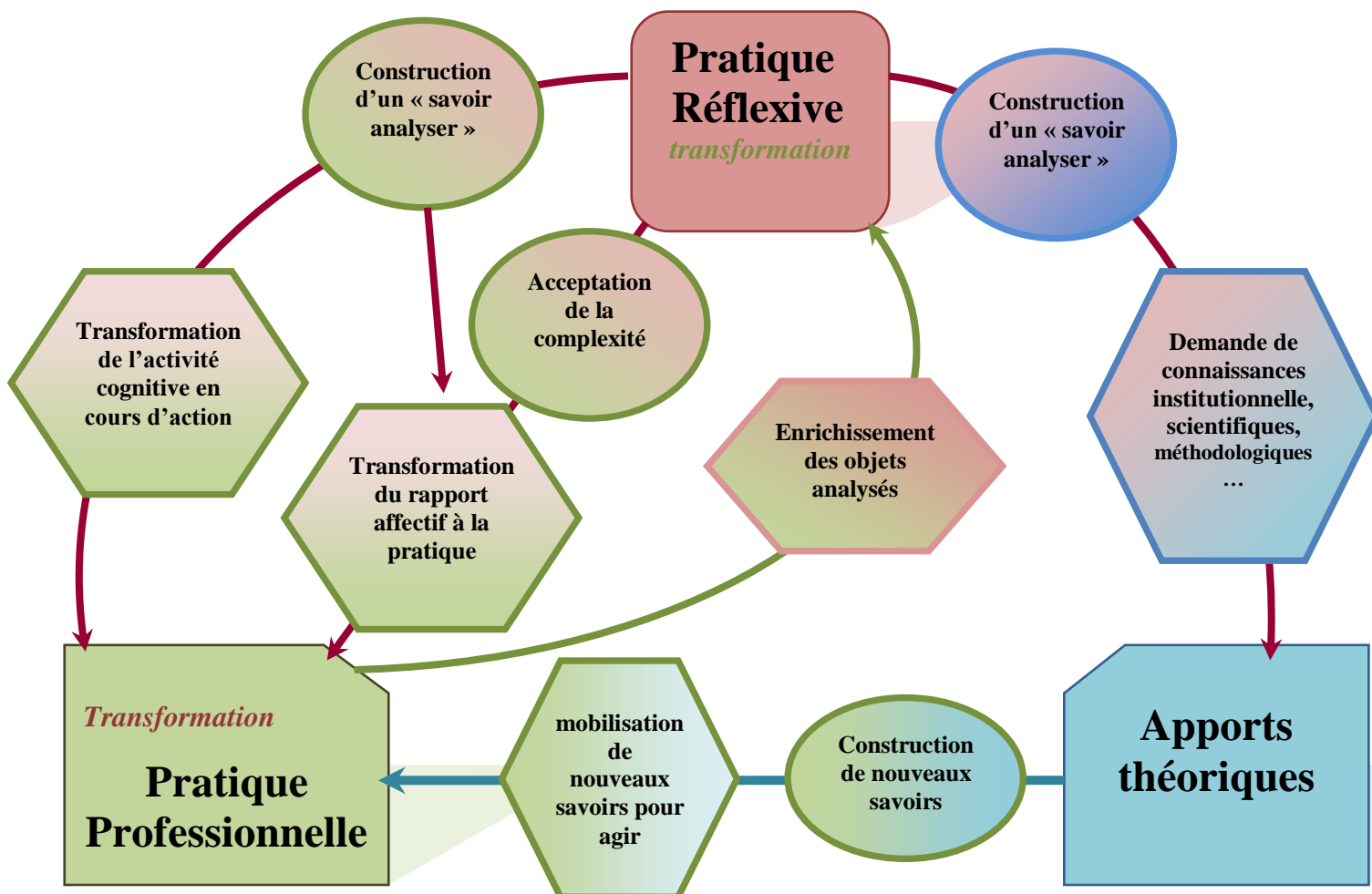


Figure n° 48 : Combinaison des contenus des formations en alternance qui intègrent la pratique réflexive dans les curricula.

La clarification du contrat implique que l'ensemble des acteurs ait conscience des enjeux, objectifs, contenus et processus qui constituent la formation. La recherche de cette

implication consciente, volontaire et instrumentée dans le changement de paradigme nécessite, à la vue de nos résultats, un travail de formation des formateurs.

La formation des formateurs : accompagner la transition culturelle

Nous avons vu que les modèles actuels dominants se centrent sur l'approche de l'enseignement et délèguent à l'espace d'autonomie de l'acteur, supposé construit par le professeur stagiaire, la charge de l'apprentissage (Tillema 2005). La formation des formateurs doit permettre de dépasser ce constat en accompagnant les acteurs dans la transformation de leurs pratiques de formation. Dans la plupart des cas Pelpel précise qu'il ne s'agira pas d'une « *formation continue (d'enseignant)* » mais bien d'une « *formation initiale (de formateur)* » (p 187, Pelpel 2002).

A l'heure de l'intégration des IUFM dans les universités et aussi de la « mastérisation », la réforme des pratiques de formation dans l'université est une question d'actualité comme en témoigne l'augmentation des publications d'ouvrages ou de revues, relatifs à la question (Rege Colet & Romainville 2006, Langevin 2007, Altet, Etienne, Lessard, Paquay & Perrenoud Ph. 2009, Altet, Guibert & Perrenoud 2010).

Cette réforme, profonde du fait d'un ancrage fort de la différenciation des approches de l'enseignement et de l'apprentissage chez les formateurs (Kember & Kwan 2000, Tillema 2005, Grandtner 2007, Rayou 2008), nécessite un haut niveau de changement (de niveau 2 selon Watzlawick, Weakland & Fish 1975) qui aboutit à une « rupture paradigmatique » dans la formation. Cette rupture porte, nous l'avons vu, sur le rapport au savoir et la nature de la mobilisation de ce dernier face à la complexité. Ainsi, la prise en compte consciente et l'intégration de la part de l'autorégulation des apprentissages par l'apprenant ainsi que les apports du codéveloppement, constituent des leviers essentiels de la transformation des pratiques des formateurs en vue d'une professionnalisation accrue (Butler 2005, Deaudelin, Brodeur & Bru 2005, Boucenna, Charlier & Donnay 2007). Le constat du besoin de l'accompagnement des formateurs dans ce changement n'est pas récent, le contenu de l'ouvrage dirigé par Bouvier et Obin en 1998 ou encore celui de 2002 intitulait « Formateurs d'enseignants quelle professionnalisation ? » attestaient déjà de cette « urgence » de transformation des pratiques par la formation des formateurs (Bouvier & Obin 1998, Altet, Paquay & Perrenoud 2002). Plusieurs pistes sont abordées dans ces deux ouvrages dont le processus de co-formation par le travail en équipe (Perrenoud 1998b) qui permet de « dépasser » la logique éventuelle de prescription des formations instituées en tant que telles. Mais ce « savoir analyser » que peuvent développer les formateurs ne se fondent pas seulement sur l'aspect collaboratif et, sur le fond, l'approche plurielle développée par le CREN offre une perspective de formation des formateurs par la création d'un rapport différent aux savoirs issus de la recherche (Altet 2002b, 2005). Mais, comme le note Pelpel, les temps consacrés à cette formation doivent être conséquents pour permettre un véritable changement (Watzlawick, Weakland & Fish 1975) et l'auteur d'affirmer que les temps courts de formation qui dominent actuellement l'offre sont « *largement suffisant[s] pour les déstabiliser, mais radicalement insuffisant[s] pour reconstruire des compétences opératoires* » (p 190, Pelpel 2002).

La professionnalisation des formateurs demeure un enjeu central de la réforme des pratiques de formation d'enseignants comme l'attestait déjà l'ouvrage d'Altet, Paquay et Perrnoud de 2002. Nos travaux s'inscrivent dans une dynamique d'expérimentation (mise en œuvre de nos outils et analyse des effets produits) qui se fonde sur la conception d'un cadre conceptuel susceptible de contribuer à enclencher des changements de pratique et qui favorisera la génération d'autres outils par l'appropriation éventuelle par d'autres acteurs de ce cadre. La création de ce système conceptuel vise à proposer un cadre organisateur de la

construction d'outils de formation tout en clarifiant les enjeux de la manipulation des variables de construction⁸. Ceci est en cohérence avec notre positionnement constructiviste, notre inscription dans le paradigme de l'incertitude et notre engagement pour que la formation de formateurs soit un territoire de co-construction et éviter ainsi de reconstruire un nouvel espace d'expertise prescriptive.

Notre travail d'approfondissement du concept de pratique réflexive nous semble être un élément théorique susceptible d'enrichir la formation des formateurs mais mérite une réflexion élargie si l'on prend en considération que la compétence des formateurs ne peut s'exprimer que dans le cadre d'un projet de l'institution et des moyens qui sont destinés à sa réalisation.

Un travail sur les moyens concrets de formation

La question des moyens de formation est essentielle et elle se pose aujourd'hui dans une actualité complexe du fait des réformes en cours. Nous envisageons deux dimensions principales, outre la compétence des formateurs que nous avons traitée précédemment. La première est relative à la nature et la taille des groupes de professeurs stagiaires en formation et la seconde porte sur la dimension temporelle.

Effectifs, volontariat et module de formation

Nous avons constaté que les formes de groupement et d'engagement pouvaient avoir des conséquences sur la nature des transformations enclenchées. Ainsi, dans le cas de notre module ARPPEGE le volontariat à l'origine des groupements, même partiel, semble avoir favorisé le développement d'une dynamique de formation. Nous avons aussi mis en évidence que le volume de l'effectif était une cause d'apparition du contenu. Dans le suivi par l'intermédiaire des rapports, nous avons constaté que le binôme formateur-formé ne semblait pas mécaniquement (et jamais statistiquement) être à l'origine du déclenchement d'une approche multiréfléchie. Au contraire, dans notre dispositif ARPPEGE, la possibilité de l'apparition de cette approche était clairement liée aux formes de groupement et à leur évolution (individuel, petit groupe, grand groupe). Cependant nous avons formulé le principe d'une taille limite de fonctionnement au-delà de laquelle la gestion des échanges devenait plus difficile et risquait de remettre en cause le rapport à la formation et notamment le confort nécessaire à l'engagement. En d'autres termes, les modalités pédagogiques retenues (dont les formes de groupement) pour former conditionnent la qualité de la formation. La multiplication des groupes, voir des formateurs (Lerouge 2003) pour produire les conditions propices au déclenchement de la pratique réflexive, nécessite la mobilisation de moyens humains et financiers qui ne sont possibles que si l'institution pilote s'engage dans cette voie. La dimension des moyens ne s'envisage pas seulement sous l'angle des groupements et de l'encadrement, la question de l'équilibre entre les différents types de contenus dans un plan de formation est aussi à envisager pour éviter de produire des formations vidées de leur sens.

A moyen temporel constant, un risque d'assèchement

La question du volume de formation est récurrente dans l'analyse des limites que nous venons d'opérer. Si en fonction de nos résultats nous avons pu émettre l'hypothèse que l'augmentation du volume horaire globale (nombre de séances ou nombre de visites, volume

⁸ Cette étape de la construction ne peut être dissociée, sous peine d'inefficacité de la maîtrise des concepts fondateurs du nouveau paradigme.

des entretiens) permettrait un accroissement des effets de nos dispositifs (notamment par une poursuite au cours de la carrière en formation continue) nous envisageons aussi que cette hausse éventuelle poserait des problèmes d'équilibre de volume de formation. En effet, la mise en œuvre d'une telle orientation nécessiterait soit de réduire le volume des autres modules de formation (FDD, FGC...) soit d'augmenter le volume global de formation (dans l'année ou dans le début de carrière). Dans le premier cas la question du « point d'équilibre formateur » est centrale car les modules d'analyse de pratiques se basent en partie sur les connaissances acquises dans les autres modules et un déséquilibre trop important en leur faveur risquerait d'aboutir à leur fonctionnement « à vide » par l'amont (connaissance) et donc limiterait les capacités d'analyse multiréfléchie (ici plurielle). Dans le second cas le temps total de formation n'étant pas extensible (cadre légal et formation réalisable), le volume supplémentaire serait pris sur le temps de formation et de préparation en autonomie cette fois c'est un risque de fonctionnement à vide par l'aval (problématique de terrain) qui serait susceptible d'apparaître.

Deux options nous semblent de nature à résoudre en partie cette équation. La première à moyen constant serait de maintenir les volumes existants mais de produire une réelle convergence des contenus de formation. Dans cette démarche chaque module acquerrait une part de complémentarité fonctionnelle par rapport aux autres, les séquences d'entretien, le mémoire professionnel ou encore les modules d'A.P.P deviendraient les espaces de matérialisation de cette convergence. Cette option est celle que développent de nombreux auteurs et notamment Perrenoud lorsqu'il parle d'une forme d'habitude « quotidienne » nourrit par une convergence globale des contenus et modalités de formation (Perrenoud 2001). Dans cette option le caractère volontaire de l'institution et les ressources des formateurs sont décisives. La deuxième option consisterait en l'augmentation du volume global de la formation initiale pour préserver les équilibres APP/autres modules mais aussi temps de formation en centre/temps sur le terrain.

On peut s'interroger sur les effets que vont produire les réformes actuelles de la formation qui jouent sur ces mécanismes de répartition des moyens.

Conclusion

la pratique réflexive, un champ ouvert de conceptualisation et d'innovation au service de la professionnalisation des acteurs.

Ce travail de thèse avait pour objet pratique l'étude de l'amélioration de l'accompagnement du professeur stagiaire dans son chemin de professionnalisation, un chemin jalonné d'une série de renoncements partiels : renoncer au sentiment d'expertise et aux modèles pédagogiques qui en découlent, renoncer au pouvoir que confèrent les certitudes et fonctions et enfin renoncer à la détention d'une vérité. Ce travail de thèse a également pour objet de parvenir à poser une réflexion singulière dans l'immense champ de travail que constitue l'étude des systèmes enseignement-apprentissage-institution.

Une approche complexe et l'entrée dans le paradigme de l'incertitude, que matérialise la construction d'une pratique réflexive, servent les deux 'focales' présentées ci-dessus, et peuvent être déclinées (valablement me semble-t-il) suivant les problématiques posées par les différents acteurs : professeurs stagiaires, formateurs, chercheur. Ce travail est ainsi multi dimensionnel, et ce caractère multidimensionnel a nécessité un travail permanent sur ma démarche de chercheur, soucieux de mettre en cohérence objet, démarche et engagement scientifique. Cette thèse trouve une place singulière dans mon parcours professionnel : elle est à la fois un aboutissement du travail de praticien « touche à tout » et une entrée dans le monde de la recherche. L'aller-retour permanent, éclairé, entre les mondes du chercheur et du praticien s'incarne dans cette posture de praticien réflexif qui trouve ici un terrain d'expression, un espace de lien et finalement de sens. Mais la pratique réflexive n'est pas sans risque : *« il est possible que le paradigme actuellement dominant dans la formation, celui du praticien réflexif, contribue à nourrir cette inquiétude, en incitant à ne pas systématiquement imputer au contexte les causes d'un échec mais à interroger aussi ses propres attitudes ou manières de faire pour éventuellement travailler à les modifier. »* (p 97 Dubois, Gasparini & Petit 2005), *« Peut-être y a-t-il du masochisme dans l'apprentissage réfléchi, dans l'étude et la remise en question permanente de ses propres pratiques et de ses idées ... »* (p 64, Klechtermans 2001) et parodiant les paquets de cigarettes Klechtermans ajoute *« La réflexion peut nuire gravement à la santé, ou du moins à la paix de l'esprit. »* (op cit) .

Aussi convient-il, et j'ai cherché à le mettre en évidence tout au long de mes travaux, de sécuriser au maximum cette entrée dans « le monde de l'incertain » tant du point de vue du chercheur que de celui des professeurs stagiaires ou des formateurs. Cette exigence de structuration d'un contexte sécurisé est rendue d'autant plus nécessaire, dans mes travaux et interventions, que le public de formation initiale subit un véritable « choc de la transition » (Veenman 1984) lors de l'année de PLC2. Les modèles classiques dominants dans les pratiques de formation, mais aussi les attentes paradoxales des professeurs stagiaires témoignent de cette déstabilisation.

J'ai essayé de montrer dans mon travail que le développement de la pratique réflexive permettait en partie de diminuer le risque de repli sur soi face à la déstabilisation. Mais la complexité de la transition implique la structuration d'un contexte sécurisé de formation dans lequel le formateur comme le professeur stagiaire se voit confier pour tâche de « gérer la

relation dialectique entre deux pôles tensionnels opposés : assimilation, différenciation. » (p 128, Donnay & Charlier 2006). J'ai cherché à élaborer des éléments de structuration d'un tel contexte au travers de la mise en perspective des études sur le sujet, de la formalisation d'un cadre conceptuel et enfin de l'évaluation des dispositifs proposés. Les écueils sont nombreux dans la construction d'une telle démarche, même lorsqu'elle s'appuie sur une proposition conceptuelle affirmée, une connaissance approfondie du terrain et dans un contexte à échelle humaine réduite. Les stratégies pour contourner ces écueils sont, à l'image de l'approche que nous avons choisie, complexes.

Ainsi, dans la mesure où la perspective d'autonomie partielle des professeurs stagiaires se dresse comme une visée finale d'une formation initiale, il me semble à l'issue de mon travail que cette dernière doit être conçue par paliers, étayés par l'accompagnement convergent des acteurs de la formation⁹. Pour ce qui concerne l'expertise attendue, le maintien de l'expertise programmée dans les curricula (référentiels), en formation initiale relève d'une ambition probablement irréaliste. Dans la perspective d'une expertise, aux contours généraux définis mais à l'opérationnalisation non formalisable car conjoncturelle et individuelle (Tochon 1993), il faut, me semble-t-il, tout autant chercher à finaliser par ces références institutionnelles ou professionnelles que les interroger et espérer enclencher ainsi les mécanismes de construction d'une expertise personnelle, produit d'une pratique réfléchie et incarnée par un développement professionnel. Dans cette perspective, « *se professionnaliser revient alors à naviguer dans un réseau d'opportunités et non pas seulement à monter à la corde à nœuds d'un programme ou d'un cursus préétabli de formation* » (p 203, Le Boterf 1997/1999).

Si mes travaux s'inscrivent dans la perspective tracée par de nombreux chercheurs et praticiens, il apparaît que le champ de la pratique réflexive est encore à définir, à dessiner et étudier. Cette potentialité constitue une motivation essentielle de mon engagement dans les domaines de la recherche et de la formation. Les réformes actuelles de la formation des enseignants et les mutations du paysage universitaire sont autant de chantiers et d'opportunités pour poursuivre le développement du champ de la pratique réflexive et la défense des valeurs qui peuvent en être le fruit. Pourtant l'idée de l'accompagnement de ce développement est ancienne dans l'institution et l'on note déjà en 1983 dans le plan de rénovation des formations un module « palier de scolarité » permettant un travail d'articulation théorie-pratique transdisciplinaire et pluri catégoriel (note de service N° 84-114 du 29 mars 1984). A la question de savoir « pourquoi ces dispositifs évoqués et invoqués ne se sont pas systématisés ? » Perrenoud répond par quatre raisons (p 76, Perrenoud 2001) :

- « *les tenants de la pratique réflexive sont moins marginaux au fil des années, mais ils ne font pas le poids en regard des lobbies disciplinaires.* » Les enjeux de transformation des pratiques se déclinent ici probablement à travers la formation de formateurs mais aussi des moyens qui lui sont attribués. Cette option se fonde sur le pari d'une « conversion » des cultures et lobbies.
- « *Une partie des formateurs n'investit guère dans la formation à une pratique réflexive* ». Perrenoud propose plusieurs raisons : elles seraient relatives au manque d'adhésion idéologique ou intellectuelle, à la non pratique réflexive par ces formateurs qui souhaitent maintenir en priorité leur modèle pédagogique transmissif ou encore qui estiment que cette pratique est déjà présente « en creux » notamment dans les formations à la recherche ou dans les capacités d'abstraction

⁹ Nos résultats ne nous permettent en effet pas d'espérer une autodidaxie quant à la valorisation des paradoxes (Vialle 2005)

en général. La formation des formateurs me semble ici un levier actionnable pour viser la vulgarisation des paradigmes qui fondent la pratique réflexive.

- « *Tous les formateurs ne s'identifient pas à la figure du praticien réflexif* » ils réfutent l'utilité de l'approche « intellectualisante » universitaire, ou bien ils pensent que la formation doit se composer essentiellement de l'observation des experts en situation. Ici encore des « conversions » des acteurs sont ambitieuses et ne semblent pouvoir s'appuyer que sur la formation déclinée sous toutes ses formes : instituée, informelle en équipe, autodidaxique...
- « *une partie des étudiants n'aime pas réfléchir, ils préfèrent absorber et restituer des savoirs* » reproduisant ainsi leur mode de socialisation scolaire. La construction d'outils de formation susceptibles de favoriser cette bascule des représentations et demandes était au cœur de mes travaux. J'ai constaté que l'adhésion était complexe et le principe du volontariat que j'ai intégré à mes propositions est de ce point de vue un facteur discriminant.

Nous le voyons ici, les facteurs de développement de la pratique réflexive sont identifiables mais leur mobilisation simultanée relève d'équilibres complexes qui ne semblent possibles que dans le cadre du développement de convergences larges entre les projets des différents acteurs et de l'institution. La structuration des formations autour de l'alternance est de ce point de vue un élément porteur mais complexifiant de la démarche de convergence. Je note également que le dispositif ARPPEGE, à travers notamment l'adhésion des participants au dispositif, a permis de mettre en lumière qu'il n'y a pas de fatalité à la superposition entre formation en centre et préoccupation théorique, expérience sur le terrain et préoccupation pratique.

Bien que des études réalisées (Woods, Karpp 2000 ; Adams, Krockover 1997) montrent que les pratiques en classe ne sont pas directement ou nettement impactées par le développement de la pratique réflexive en formation initiale, je pense, éclairé au terme de cette étude par les résultats obtenus, que plusieurs éléments sont de nature à légitimer la place de ces contenus en formation et de ce fait la réflexion ingénieriale pour la développer. Mes travaux ont en effet mis en lumière que si le changement de pratique n'a pas été directement observé, des modifications psychologiques (baisse des tensions, augmentation de la motivation, prise de confiance, relativisation) mais aussi cognitives (stratégie d'analyse multiréfléchie), fruits de ces dispositifs sont de nature à permettre l'évolution des pratiques. L'effet sur le changement des pratiques est dans ce cas indirect. Je note également, en accord avec les résultats de ces mêmes études, que la valorisation des acquis de formation dans le domaine de la pratique réflexive trouve une efficacité dans le temps. La validation de cette hypothèse nécessiterait la mise en place de dispositifs d'évaluation de la modification des pratiques effectives lors des premières années d'exercice pour des populations qui ont vécu les dispositifs de formation que j'ai proposé dans ce travail.

Force est de constater que derrière l'affichage institutionnel d'une orientation vers le paradigme constructiviste du praticien réflexif et la conception d'un discours incitatif, la difficulté pour une entreprise normative (formation institutionnelle) de « franchir le pas » de l'entrée dans le paradigme de l'incertitude est bien présente. Instillant des espaces de changement dans la mosaïque de l'orthodoxie institutionnelle, déplaçant les zones de pouvoir que confère le savoir et les contours des statuts classiques attribués aux acteurs, la mise en action du paradigme de l'incertitude me semble demeurer partiellement incompatible avec les

cadres institutionnels de formation des professeurs stagiaires. L'atteinte partielle des visées de formation est liée non à leurs légitimités mais plutôt aux moyens d'accompagnement de la passation des outils et modules de formation. Nos résultats ont en effet permis de montrer que lorsqu'il y avait un contrôle du dispositif (ARPPEGE avec compétence nécessaire présente, standardisation du protocole) les effets de formation répondaient aux objectifs fixés. A l'inverse une faible organisation du suivi des outils (rapport de visite) a montré une diversité d'interprétations qui nuit à l'atteinte des finalités originelles.

J'espère également que ce travail soit une contribution modeste à l'inscription du modèle du praticien réflexif dans l'analyse des postures et des compétences des acteurs des systèmes enseignement-apprentissage-institution que sont ici les futurs professionnels de l'enseignement, les professionnels formateurs institutionnels, les chercheurs, et je souhaite avoir rendu perceptible mon désir de placer le concept d'analyse dans une perspective de « *production de sens, une ouverture à l'agir* » (p 58, Ferry 1987) dans le système complexe qu'est l'intervention de l'enseignant. J'espère aussi avoir permis d'éviter un peu plus au « mille-pattes de Schön » ses récurrentes « sorties de route » (Schön 1983).

Les chemins de l'innovation ont cette qualité et exigence de nous projeter dans l'espace inconnu et incertain dans lequel il nous faut bien « *commencer* » sans avoir appris à commencer...

Pour conclure ou ne pas, si je suis d'accord avec Jankélévitch lorsqu'il affirme que « *Pour commencer, il faut simplement commencer. On n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage* » (p 61, Jankélévitch 1960), je compléterai ce propos en souhaitant encore que la démarche scientifique et la réflexion éthique qui ont guidé mon travail m'aient aidé à mettre la plus value de cette recherche au service d'une pratique partagée, et m'aient épargné peut-être les débordements d'un militantisme parfois vain.