

FORMER DES « PRATICIENS REFLEXIFS » EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE, AVEC QUELS PROJETS DE PROFESSIONNALISATION ?

Jean BLANC,
Université de Provence, France

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours sur la réflexivité chez les acteurs d'un partenariat éducatif associant des enseignants et des animateurs d'un centre social. Dans ce texte, nous nous préoccupons de l'émergence de capacités d'analyse réflexive dans diverses formations initiales et continues d'enseignants du primaire que nous avons suivies et observées pendant la durée de notre travail.

Notre posture (Ardoino, 1990) de chercheur nous engage dans un questionnement éthique et épistémologique car, derrière ces pratiques de formation et les compétences qu'elles sont destinées à promouvoir, c'est, plus globalement aussi, le projet de formation et de professionnalisation de sujets et de personnes qu'elles supportent que la recherche est susceptible d'interroger.

Former des praticiens à la réflexivité, est-ce se limiter à instrumenter les professionnels, leur permettre de développer des capacités d'analyse et d'adaptation face à de nouvelles situations, ce qui paraît appréciable chez de nouveaux enseignants ? N'est-il pas souhaitable, par ailleurs, de penser et d'organiser la formation de manière plus interactive, en sollicitant davantage la mise en tension de cultures professionnelles hétérogènes, en laissant davantage libre cours à la démarche de questionnement des différents acteurs ?

Former est-ce viser à reproduire à l'identique ? N'est-ce pas non plus rechercher à favoriser une émancipation chez les stagiaires, les rendre plus inventifs, créatifs ?

I - LA RÉFLEXIVITÉ COMME COMPÉTENCE DANS LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

L'appropriation d'une posture réflexive par les enseignants dans le cadre de formations initiales ou continues constitue un enjeu majeur privilégié par l'institution dans le processus de professionnalisation des métiers de l'éducation (Altet, 1994 ; Bourdoncle, 1991 ; Ferry, 1991) ; d'ailleurs, quels que soient les contenus spécifiques des formations, cette capacité est travaillée de manière transversale.

En formation initiale en particulier, depuis la mise en place des IUFM (Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres), le modèle du praticien réflexif ne cesse de s'imposer. La programmation de stages ou de modules sur cette thématique est destinée à dépasser cette dichotomie théorie/pratique ; cette capacité d'analyse permet ainsi aux enseignants nouvellement nommés de faire face plus facilement à des situations de classe auxquelles ils se trouvent confrontés en facilitant ce passage de la « réflexion *sur* l'action » à « la réflexion *en* action. » (Altet, op. cit. 1994).

Le dispositif initial associe généralement des apports théoriques, des procédures d'analyse de pratiques et au cours de ses premiers mois d'enseignement, un accompagnement de l'enseignant dans sa classe par un tuteur se propose de stimuler une démarche de questionnement (Faingold, 2001).

Dans le cadre de ces formations, destinées le plus souvent à des enseignants peu expérimentés, il s'agit aussi de mobiliser l'expérience acquise dans « l'agir professionnel » pour analyser des situations professionnelles et « aider (ainsi) les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir » de manière intuitive (Schön, 1996. p24).

Cette dynamique de formation est très voisine de la « mentalisation des pratiques » (Barbier, 1991). Dans cette démarche, l'appropriation de cette posture réflexive nécessite une prise de recul, une « décentration » par rapport à sa pratique (ou à une situation visionnée). La prise de conscience, autre terminologie du courant piagétien (Piaget, 1979) se présente comme une phase indispensable pour accéder à une conceptualisation, une justification de sa pratique.

Nous le voyons, ce sont particulièrement des capacités relevant du domaine méta-cognitif qui se trouvent être sollicitées (Noël, 1991), ce qui revient à engager le formé dans un projet d'auto-contrôle (Vial, 1997). La formation initiale se présente ainsi dans une vision techniciste, instrumentalisée de la formation.

Mais ces activités renvoient aux stagiaires des amorces de réponses à leurs préoccupations immédiates et concrètes. Elles sont également des éléments valorisants et particulièrement réconfortants, dynamisants au niveau de leur soi professionnel.

Mais limiter l'individu à son intériorité, en somme faire l'économie du sujet, c'est aussi concevoir la formation dans un paradigme mécanique dans lequel les capacités d'analyse seraient assujetties à l'environnement, à la situation.

Car le risque est ici d'instrumenter l'enseignant, devenu expert en analyse de pratiques, de classes de réponses pré-construites correspondant à des situations particulières, repérées et catégorisées à l'avance, et qui « désignent des régularités dans l'activité pédagogique en tant qu'ensembles de réponses à des situations problèmes », ce qui réduit alors les professionnels à des « agents » (Ardoino, 1993) disposant « d'un répertoire cognitif commun », assimilables à des « schèmes opératoires » ou à des « connaissances professionnelles ». (Clerc, 2001. p20-21). Nous retrouvons, là encore, une dérive à laquelle peut conduire l'ingénierie dans la formation, dans une perspective de rationalisation et d'optimisation des pratiques et du coup, restreindre la pratique à des situations de résolution de problèmes.

Or, de nombreux travaux, réalisés en psychologie, ont, fort heureusement, mis en évidence la richesse d'une situation de travail dès lors qu'on ne se limite pas à la tâche prescrite mais aussi à la dimension humaine, heuristique que celle-ci recouvre et développe (Zafirian, 1996). Dans une perspective voisine, certains ergologues se sont efforcés de réintégrer et de valoriser la contribution de l'humain en se démarquant fortement de l'ergonomie (Clot, 1999).

De plus, la formation est avant tout une pratique sociale contextualisée, mobilisant les interactions entre acteurs : se former c'est aussi se « confronter » à l'autre. L'auto-évaluation se présente alors comme une entrée dans le processus de formation.

II - PARTENARIAT INTER-INSTITUTIONNEL, FORMATION COMMUNE ET PRATICIENS REFLEXIFS : RÉFLEXIVITÉ ET HEURISTIQUE DANS LES PRATIQUES A VENIR ?

Nous nous sommes alors intéressées à des formations continues et à des animations pédagogiques en circonscription qui regroupent enseignants de ZEP et animateurs de centres sociaux ou de mouvements associatifs. Leur originalité consiste à confronter et à associer dans un même module des professionnels issus de cultures professionnelles hétérogènes (Ardoino, 1993) : c'est ici de l'expérience de l'altérité vécue pendant ces actions de formation et portée au niveau du discours dont il sera question.

II - 1 La particularité de cette formation continue en IUFM

Le dispositif de formation consiste à soumettre à la réflexion des stagiaires une situation de partenariat éducatif entre des enseignants de ZEP et des animateurs de centres sociaux. La proposition d'animation consiste en une étude de cas à réaliser conjointement à partir d'un dispositif d'atelier d'écriture organisé dans un centre social avec des élèves de cycle 3.

Par la suite nous avons tenté de repérer et de caractériser la mise en œuvre d'une posture réflexive auprès de ces sujets en formation. L'analyse des interactions entre les stagiaires au cours de l'étude de cas qui leur était proposée nous a permis de nous intéresser tout particulièrement aux 3 types de critères (interreliés et en interaction) que nous avons posés : la compréhension ou entendement de l'autre, le retour réflexif et enfin, la capacité à problématiser les pratiques éducatives.

II - 2 Le dispositif de terrain comme support à une formation continue

Le projet éducatif du centre social comporte, outre la conventionnelle aide aux devoirs, une activité ludique, éducative et culturelle intitulée : « Lecture-Loisir Lecture-Plaisir »

Dans le cadre de l'activité « atelier », intégrée dans le projet pédagogique plus vaste du centre social, deux animatrices sont chargées de proposer à une dizaine d'enfants de CM 1 une activité d'atelier d'écriture.

D'un commun accord, elles ont rencontré les enseignants en charge de ces classes pour les raisons suivantes : posséder des informations sur les livres de jeunesse, se familiariser avec les pratiques d'écriture en milieu scolaire, connaître les centres d'intérêt privilégiés par les enfants et ainsi éviter de reproduire les mêmes thèmes qu'en classe.

Car l'objectif affiché est bien de se démarquer d'une approche scolaire de la lecture et de l'écriture : l'atelier a pour vocation première « d'amener l'enfant à véritablement dédramatiser le livre scolaire » et faire en sorte que ces dernières soient présentées comme « Lecture-Loisir - Lecture-Plaisir. »

Ce positionnement des deux animatrices devient d'autant plus signifiant qu'il se contextualise dans une culture professionnelle qui privilégie par-dessus tout le développement de potentialités des sujets, l'avènement d'une parole dans des situations caractérisées le plus souvent par l'absence ou, du moins, le minimum de contraintes possible.

Les principes et éléments fondateurs de ces pratiques d'animation pourraient se décliner ainsi :

- ◆ travailler à partir de la spontanéité des enfants et s'affranchir, dans cette première phase d'écriture de toute forme de contrainte ;
- ◆ offrir la possibilité de s'inscrire, de se poser comme sujet par la socialisation de sa production ;
- ◆ valoriser les réussites pour enclencher une dynamique favorable au processus d'apprentissage ;
- ◆ permettre à l'enfant de se réconcilier avec lui-même, faciliter le travail sur soi pour se considérer, devant le groupe, de manière plus positive ;
- ◆ penser le sujet en devenir comme une personne en évolution permanente (au contraire d'une nature humaine immuable) qui se construit en interagissant avec les autres ;
- ◆ dédramatiser le rapport à l'écrit et considérer la lecture (et l'écriture) comme des pratiques sociales contextualisées, et pas essentiellement comme des activités scolaires, instrumentales, techniques et procédurales...

III - PREMIER NIVEAU D'INTERPRETATION DE TRACES RECUEILLIES EN FORMATION

Les premiers éléments d'analyse des traces recueillies auprès des acteurs nous permettent de relever au cours de leurs interactions verbales des espaces de questionnement, passages particulièrement propices en matière de problématisation des pratiques (critère 3 dans notre recherche).

En effet, cette situation de formation en partenariat peut être interprétée comme un questionnement en réseau porté par plusieurs axes que les acteurs s'efforcent de faire tenir ensemble. Dans ce texte, nous nous limitons volontairement à l'activité atelier d'écriture.

Effectivement, très vite, cette situation éducative présentée comme étude de cas alimente chez les stagiaires un faisceau de questionnement et un réseau de problématiques (Vial, 1999) qui complexifient davantage leur positionnement professionnel et les interpelle au niveau identitaire.

Précisons que l'atelier d'écriture s'organise à partir de deux référents théoriques.

Le premier est tiré des travaux du psychanalyste Didier Anzieu. Ce dernier intègre l'écriture, mais aussi d'autres activités comme la peinture, le graphisme dans un processus de création artistique qui se développe en trois phases : le « jaillissement créateur », la réécriture, enfin la socialisation de l'œuvre (Anzieu, 1998).

Le second référentiel s'inspire largement des théories de la « textualité » développées par la critique littéraire, en particulier par Barthes et Ricardou. Ce courant s'est avant tout érigé contre une écriture qui privilégiait « le dogme, l'idéologie de l'expression et de la représentation » (Barthes, 1982 ; Ricardou, 1978).

Car selon eux, l'écriture était encore trop souvent présentée dans la doxa comme un passage à l'acte destiné à matérialiser ce qui avait été conçu, pensé au préalable : écrire se réduisait alors selon ces critiques-là à mettre en forme, mettre en mots ce que l'on voulait dire dans les énoncés, mais bien entendu, au détriment du sujet écrivant.

Cette dimension quasi « sensuelle » constitutive du processus d'écriture vise en particulier à réhabiliter le sujet, le *scripteur* - et non pas l'auteur - et à associer étroitement la lecture à l'écriture afin qu'il puisse « entendre son texte ».

Le développement de capacités de création, leur promotion et par-là même l'émancipation des enfants, l'émergence de potentialités de sujets nous paraît parfaitement en cohérence avec les valeurs portées par la culture professionnelle des animateurs. Le processus de création d'Anzieu, s'harmonise très bien avec les fondements et les présupposés de la théorie du texte du mouvement Tel Quel.

Or, il paraît difficile de donner simplement libre cours à la spontanéité sans la canaliser au risque d'oblitérer le « surgissement créateur ».

Nous comprenons aisément la position difficile à tenir par ces deux animatrices, mais aussi pour les enseignants qui veulent à la fois sauvegarder et demeurer attachés à leurs valeurs professionnelles, à leur vision du monde, leur projet d'éducation et d'émancipation pour l'enfant, leur logique professionnelle et institutionnelle, mais dans le même temps, prendre en compte l'intérêt de l'enfant qui est aussi élève dans un autre contexte, ne pas dévaloriser cette institution éducative qu'est l'école, reconnaître les contenus qu'elle a pour mission de faire apprendre, sans pour autant, elle-même, s'engager dans une démarche d'enseignement.

Privilégier et partir de la spontanéité, l'inscription de l'enfant dans leur écrit comme ressource pour promouvoir la motivation et le plaisir d'écrire, mais dans le même temps, développer, au cours de la phase « intellectuelle » (Anzieu, op. cit.) des capacités de réflexivité et de décentration sur ce que le scripteur est en train d'écrire. Car écrire et réécrire, c'est aussi mettre en forme et la langue assume parfaitement cette fonction « référentielle ».

En somme rester dans le domaine de compétences de son institution d'appartenance (l'école et le centre social pour les animateurs), tout en pensant dans sa pratique professionnelle l'articulation et la

mise en lien des apprentissages scolaires et des activités à dominante récréative et créatrice, ludique (atelier d'écriture) qu'elles proposent comme situations favorables aux transferts.

Egalement promouvoir l'écrit, par le biais de ces jeux d'écriture au rang de pratiques sociales (phase de la socialisation du texte) sans pour autant s'engager dans des projets de rééducation, voire de pratiques thérapeutiques.

Le nœud de cette problématisation consiste à considérer les animations autour de l'atelier d'écriture comme des moments privilégiés au développement de transferts (Genthon, 1990), c'est-à-dire repenser le lien école-centre social pour la construction des apprentissages, sans adopter de façon délibérée une posture, un statut de formateur pour l'animateur et réciproquement.

L'intérêt présenté par cette approche (étude de cas) est de solliciter la contribution de plusieurs formés dans l'analyse qui sera donnée du document vidéo, ou de la situation.

Les mises en récit ou narrations produites par des acteurs « pluriels », engagés dans cette formation constituent des éléments de distanciation et des perspectives d'innovation.

Car l'autre, le partenaire de formation apporte un regard nouveau, un nouvel éclairage et c'est ainsi cette tension, cette forme de confrontation d'interprétations plurielles qui deviennent fécondes et productrices.

L'idée est ici que les divergences dans les analyses des sujets en formation ne constituent pas un obstacle car la pluralité des points de vue se réfèrent à des expériences professionnelles hétérogènes qui participent à un enrichissement de l'interprétation. La pluralité est pensée comme génératrice de mouvement, d'interactions régulatrices, de changement et devient ainsi une aire d'intelligibilité à investir.

Ce processus de formation nous paraît intéressant dans la mesure où il n'assure pas la clôture du questionnement et de la réflexion des acteurs mais bien au contraire, les promeut, créant ainsi une dynamique heuristique.

L'analyse réflexive permet aussi de réinvestir ces savoirs sur la pratique dans d'autres situations professionnelles, de les comprendre, de les vivre et de les penser autrement : le praticien ne se contente pas de s'adapter en reproduisant mais de créer, de se montrer inventif.

IV - PARTENARIAT, PRATICIENS REFLEXIFS ET PROFESSIONNALISATION EN FORMATION CONTINUE

Chez les professionnels pluriels associés dans une action de formation continue sur un partenariat éducatif, la réflexivité est indissociable d'une démarche compréhensive à l'égard de l'autre, du partenaire ; elle mobilise des capacités cognitives, métacognitives qui elles-mêmes soutiennent et impulsent un processus de problématisation, une démarche de questionnement. La réflexivité est aussi de l'ordre du projet. Elle génère des phases au cours desquelles « jaillissent » des mouvements heuristiques ; elle renvoie au travail du sens et à la construction de la « parole professionnelle » par l'émergence d'une pensée métis (Détienne, et Vernant, 1974).

La réflexivité déborde le cadre épistémologique piagétien de l'adaptation car, dans une situation de partenariat interinstitutionnel, elle ouvre vers des possibles, vers l'avènement d'une pensée divergente et innovante.

Ainsi, la réflexivité ne se limite pas à conceptualiser l'action, à la justifier, elle engage dans la dimension énigmatique et imprévue de l'errance et soutient la créativité des acteurs.

Dans le cadre de ces formations continues, la réflexivité, comme compétence finalisée vers des capacités de transfert (Genthon, op. cit.), de réinvestissement dans les pratiques professionnelles nous paraît aller dans un projet de formation et de professionnalisation susceptible de promouvoir ces capacités d'évolution des sujets et des institutions, dans une vision du monde plus humaine qui se démarque du paradigme mécanique.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, M.

(1994) - « *La formation professionnelle des enseignants* ». PUF : Paris,

(2001) (à par.) - « *Intervention au colloque de l'ADMEE* ». Aix, 09, 10, 11/01/2001.

ANZIEU, D.

(1998) - « *Le corps de l'œuvre* ». Gallimard : Paris.

ARDOINO, J.

(1990) - « *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant* ». Colloque international francophone d'Alençon, Andsha Matrice. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris. p22/34.

(1993) - « *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives* ». Pratiques de formation. avril. p16/34.

BARBIER, J-M. (dir.)

(1991) - « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* ». PUF : Paris.

BARTHES, R.

(1982) - « *Le plaisir du texte* ». Seuil : Paris.

BOURDONCLE, R.

(1991) - « *La professionnalisation des enseignants en Angleterre et aux Etats-Unis* ». In : Revue française de pédagogie. *Analyses sociologiques*. n° 91. INRP : Paris.

CLERC, F.

(2001) - « *Notre métier, notre identité professionnelle* ». In : *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* CRDP : Montpellier.

CLOT, Y.

(1999) - « *La fonction psychologique du travail* ». PUF : Paris.

DETIENNE, M. ; VERNANT, J-P.

(1974) - « *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs* ». Flammarion : Paris.

FAINGOLD, N.

(2001) - « *Entretiens avec Léopold Paquay et Régine Sirota* ». In : Recherche et formation. *Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation des enseignants*. n° 36. INRP : Paris 163-169.

FERRY, G.

(1983) - « *Le trajet de la formation, entre théorie et pratique* ». Dunod : Paris.

GENTHON, M.

(1990) - « *Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires* ». Les cahiers pédagogiques. n° 281. p12/14.

NOËL, B.

(1991) - « *La métacognition* ». De Boeck : Bruxelles.

PAQUAY, L., SIROTA, R.

(2001) - « *La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif.* ». In : Recherche et Formation. *Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation*. n° 36. INRP : Paris. p5-16.

PIAGET, J.

(1979) - « *Théories du langage Théories de l'apprentissage* ». Seuil : Paris.

RICARDOU, J.

(1978) - « *Ecrire en classe* ». Pratiques. n° 20. juin. Metz.

SCHÖN, D.

(1996) - « *Le tournant réflexif* ». Ed. Logiques : Montréal.

VIAL, M.

(1997) - « *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement* ». En question. Titre n° 1. Aix-en-Provence.

(1999) - « *Ceci n'est pas un lexique. 25 mots pour la recherche en Sciences de l'Education* ». En question. Cahier n° 25. Aix-en-Provence. p20-22

ZAFIRIAN, P.

(1996) - « *Travail et communication* ». PUF : Paris.