

Démarches réflexives et formation des enseignants

La formation, initiale ou continue, des enseignants est (re-)devenue une problématique centrale dans le champ des sciences de l'éducation pour deux raisons cumulées. La première a trait au sentiment d'insatisfaction concernant l'efficacité des formations de la scolarité obligatoire ; sentiment permanent, à la fois inévitable et salutaire, mais qui se manifeste avec une tonalité particulièrement aiguë en ces temps de crise économique et identitaire. La seconde est liée à une insatisfaction plus conjoncturelle, portant sur *la réalité et l'ampleur des améliorations* engendrées par deux ou trois décennies de réformes des programmes et méthodes d'enseignement des matières scolaires.

Cette seconde insatisfaction a fait l'objet de nombreuses analyses, dont nous résumerons ci-dessous les traits principaux. Les processus rénovateurs se sont déclenchés dans le contexte de *demandes sociales* soulignant la vétusté du contenu des programmes, la dimension autoritaire des méthodes traditionnelles, et leurs effets de discrimination sociale (par distribution inégale de l'échec scolaire). Les réponses à ces demandes ont consisté d'une part à *moderniser les programmes* en puisant aux nouveaux concepts et modèles théoriques proposés par les sciences de référence (mathématiques, linguistique, sciences naturelles, etc.), d'autre part à *préconiser la mise en œuvre de nouvelles méthodologies d'enseignement* tenant compte du degré de développement cognitif des élèves et sollicitant l'activité créative de ces derniers. Tels qu'ils ont été évalués depuis les débuts de ce siècle, les effets de ces rénovations sont contrastés : si l'on peut observer une amélioration générale des formes d'enseignement et des conditions d'apprentissage, au plan de la rénovation des programmes, à côté de succès évidents, concernant par exemple les mathématiques ou l'expression textuelle, on relève quelques échecs cinglants, en particulier celui concernant le domaine grammatical.

En outre et surtout, la démarche de modernisation portait –dans son principe même– sur le niveau du *travail prescrit*, et non sur celui du *travail réel*, c'est-à-dire ne concernait pas directement les processus effectivement mis en œuvre en situation didactique. Des recherches ont dès lors été conduites pour analyser les *effets des réformes sur ce travail réel*, et s'agissant par exemple des *séquences didactiques*, Canelas-Trevisi (1997) a montré que ce dispositif nouveau était régulièrement transformé et détourné de ses objectifs, notamment parce que les enseignants éprouvaient de sérieuses difficultés à maîtriser les concepts et les modèles théoriques mobilisés dans ces activités, et surtout peinaient à exploiter

utilement les éléments théoriques dans leur travail didactique concret. Cette (éternelle) question des rapports théorie/pratique a alors suscité d'autres travaux (cf. Bronckart & Groupe LAF, 2004) qui, par une *analyse des documents d'orientation* produits par les autorités ou les didacticiens, ont mis en évidence une "logique" d'organisation des réformes que l'on peut résumer comme suit.

- a) Les didacticiens ont procédé à une *transposition* des références théoriques pour définir des objectifs, élaborer des programmes et fournir des instruments didactiques.
- b) Ces "objets à enseigner" ont été *livrés aux enseignants*, auxquels on a assuré qu'ils étaient adéquats, et que, s'ils étaient mis en œuvre, ils engendreraient une meilleure efficacité de l'enseignement. Dans ce processus, les enseignants ont ainsi été considérés comme des *exécutants*, liés aux autorités et aux chercheurs par un contrat de *félicité* (« si vous accomplissez ce qui est prévu, la réussite de votre travail est assurée »).
- c) Mais personne ne s'est réellement préoccupé des *modalités effectives* de mise en œuvre de ce projet, notamment des conditions du *travail enseignant* (comportant le traitement des *résistances des élèves* aux méthodes proposées) ou encore des *représentations* qu'avaient ces derniers de leur statut, de leur savoir, ou des capacités requises pour l'exercice de leur métier.

Ce sont les constats de ce type qui sont à l'origine de l'essor des courants de recherche portant sur les *dispositifs et conditions de formation des enseignants*.

Depuis une trentaine d'années, s'était développé un mouvement issu des travaux de Schön (1983), qui visait à promouvoir le rôle de la *réflexion* dans l'activité éducative, et qui préconisait que la formation des enseignants se réalise au travers de *démarches d'analyse des pratiques et des représentations propres*. Adhérent à ce mouvement, Perrenoud (1999) par exemple a plaidé pour un concept général de formation des maîtres qui, prenant d'abord en considération les *compétences professionnelles actuelles* des enseignants, instaurerait ensuite des *démarches d'analyse des propriétés effectives de leur activité* visant à la *prise de conscience* des représentations et des compétences propres, et qui se prolongerait en un processus de *transformation ou de réajustement des compétences initiales*, en fonction des objectifs et des caractéristiques du travail didactique réel.

Le présent numéro d'*Ikastaria* s'inscrit explicitement dans ce courant de recherche et d'intervention centré sur la *réflexivité, l'analyse des pratiques et la prise de conscience*.

La première partie rassemble des contributions surtout articulées à la question "*Comment former ?*" Alors que l'article de Esteve propose un dispositif méthodologique visant à articuler de manière « réaliste » théorie et pratique, par des procédés de mobilisation de l'expérience propre, les contributions de Arregi *et al.*, Azpeita *et al.* ainsi que Masgrau & Falgás, présentent des démarches de formation initiale mobilisant particulièrement la technique d'auto-confrontation. Les contributions de Ozaeta, Sainz *et al.* ainsi que Vanhulle décrivent des démarches

formatives analogues, mais procèdent en outre à l'indispensable analyse des *propriétés linguistiques* des énoncés ou textes produits par les formés dans le cadre de ces démarches, ainsi qu'à l'interprétation du statut (psychologique) de ces propriétés. Les travaux relatés par ces auteurs conduisent notamment à la mise en évidence d'indices, directs ou indirects, des *capacités d'intégration* des savoirs et de régulation de l'activité propre en situation.

La seconde partie rassemble des contributions majoritairement articulées à la question "Á quoi former ?". Trois articles sont centrés sur des objectifs d'ordre plutôt didactique, qu'il s'agisse de la maîtrise de « compétences basiques » (López-Goñi & Goñi Zabala), de la sensibilisation préalable à l'utilité/importance de l'enseignement des sciences (Sarobe et al.), ou du traitement des difficultés rencontrées par les apprenants dans la mise en œuvre d'une séquence didactique ayant trait à l'enseignement de la langue (Anakabe Onaindia et al.). Trois autres contributions sont centrées sur des objectifs d'ordre clairement éducatif (ou "pédagogique", au sens restreint de ce terme). La recherche/intervention présentée par García Martín et al. analyse des démarches novatrices visant au développement de la compétence « apprendre à apprendre » ; celle présentée par López de Arana et al. relate une expérience de mobilisation de « contextes incertains » pour favoriser le développement d'une « pensée complexe » ; celle présentée par Bilbao et al. enfin s'inscrit dans une perspective socio-éducative plus large, dans la mesure où elle analyse des dispositifs visant au développement des compétences de coopération dans le cadre d'un projet de transformation de l'institution formative elle-même.

Les travaux relatés dans les contributions à ce numéro nous paraissent présenter deux intérêts majeurs. Tout d'abord, par leur centration sur l'expérience, la réflexion et l'activité réelle, les techniques mobilisées (en particulier l'auto-confrontation) contribuent de fait à récuser le *postulat d'immédiateté* longtemps dominant en psychologie (« il existerait un rapport direct, immédiat, entre l'individu et son environnement »), et illustrent le principe contraire selon lequel les interactions entre un individu et son environnement sont toujours *médiatisées par l'activité*. Ensuite l'ensemble des dispositifs formatifs analysés et/ou testés déclenchent effectivement chez les formés des *processus de type méta-cognitif et méta-langagier* (des *prises de conscience* traduites par des verbalisations explicites) qui constituent une condition *sine qua non* du développement de nouvelles capacités personnelles ou professionnelles.

Mais les travaux présentés suscitent également deux questionnements qui nous paraissent essentiels. Le premier a trait aux relations existant entre les prises de conscience et les faits de développement (des compétences ou des savoirs). Selon nous, la prise de conscience de propriétés de l'activité ne génère du développement qu'à la condition que cet accroissement d'information débouche sur une *restructuration cohérente des significations* dans l'économie psychique de la personne, et l'enjeu majeur de ce type de démarche est dès lors de savoir à quelles conditions (et éventuellement avec quel appui) cette restructuration positive des significations peut s'effectuer. Le second questionnement concerne les relations existant entre la compréhension de l'activité et les capacités de verbalisation de

cette même compréhension, et il débouche sur le problème de l'identification de critères non verbaux susceptibles aussi d'attester d'une prise de conscience ou de l'acquisition d'une capacité nouvelle.

Ces éléments nous conduisent à soutenir que l'analyse des pratiques ne peut constituer un "en soi", un cadre organisateur des dispositifs de formation, comme le soutiennent certains adhérents au courant du "praticien réflexif". Cette démarche fournit selon nous des *dispositifs techniques* certes riches et indispensables, mais dont la place et le statut doivent être clairement définis dans le cadre d'un *projet global intégrant et articulant d'autres dimensions de la formation*, dont notamment celle des savoirs disciplinaires.

RÉFÉRENCES

- BRONCKART, J.-P. & GROUPE LAF (Ed.). (2004). « Agir et discours en situation de travail », *Cahier de la Section des Sciences de l'Education, N° 103*
- CANELAS-TREVISI, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat : Université de Genève.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF
- SCHÖN, D.A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Editions logiques.

Jean-Paul Bronckart
LAF et GRAFE, Université de Genève