



HAL
open science

Quel accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans la formation initiale des enseignants du primaire à l'île Maurice

Vassen Naeck

► To cite this version:

Vassen Naeck. Quel accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans la formation initiale des enseignants du primaire à l'île Maurice. *Travaux & documents*, 2013, La littératie dans l'océan Indien : politiques, pratiques et perspectives, 45, pp.115–131. hal-02186028

HAL Id: hal-02186028

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02186028>

Submitted on 13 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quel accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans la formation initiale des enseignants du primaire à l'île Maurice ?

VASSEN NAECK,
PROFESSEUR, MIE DE MAURICE

INTRODUCTION

Développer une démarche de réflexion sur la pratique, faire que la réflexivité devienne une compétence, nécessitent que ce concept imprègne le système de formation en alternance. Il est ici nécessaire de préciser que cette activité s'inscrit dans un contexte professionnel, celui de la formation initiale par alternance des enseignants du primaire. La question centrale qui se pose à ces derniers dans ce type de formation est celle de savoir comment gérer ces deux moments (pratique et théorie) de manière intégrative et non juxtapositive ?

Cette étude consiste tout d'abord à montrer comment une formation en alternance allant de pair avec une injonction à la généralisation de l'analyse réflexive sur les pratiques a pu induire des démarches innovantes en formation de formateurs. Ensuite nous répondrons à la question de savoir comment la réflexion sur l'expérience professionnelle peut conduire les apprenants à se former par eux-mêmes et pour eux-mêmes en articulant formation expérientielle et formation formelle ? Enfin nous nous interrogerons sur la posture éducative qu'il convient d'adopter lorsqu'il s'agit d'accompagner la réflexivité du sujet sur sa propre expérience.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'effectue à une période charnière de la formation initiale des enseignants du primaire à l'île Maurice. Elle a pour objet de professionnaliser le parcours de l'étudiant dans une logique d'alternance. Une des finalités de la formation est d'amener l'étudiant à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif. Formateur au *Mauritius Institute of Education* (MIE, l'institut pédagogique de Maurice) depuis dix-huit ans, j'assure en parallèle la fonction de directeur de la formation des enseignants du primaire. L'équipe de formation a saisi l'opportunité créée par la réécriture du projet pédagogique, de structurer la formation autour, entre autres, de la réflexion sur la pratique.

Le projet pédagogique est appelé également projet de formation et est construit en référence à un référentiel de métier. Le projet pédagogique est élaboré par l'équipe pédagogique sous la responsabilité du directeur de formation. Dans une conception de projet, il importe que l'équipe réfléchisse et précise un certain nombre de points :

- La place de l'étudiant dans le dispositif.
- Le rôle et les missions du formateur : ils sont doubles puisque se rapportant aussi bien à l'enseignement qu'à l'accompagnement. Dans une logique de formation, il s'agit d'être moins centré sur l'expertise et davantage sur l'apprenant et ses besoins, de développer une éthique de la relation pédagogique fondée sur le respect mutuel, l'échange, la capacité à croire à la réussite de l'apprenant.
- Le professionnel attendu en fin de formation.

En tant qu'équipe de formation, il nous a semblé important et nécessaire de former des professionnels qui s'interrogent sur leurs pratiques et ce, dès la formation initiale. Dans ce sens, nous avons réécrit le projet pédagogique de la formation des enseignants du primaire après avoir identifié les principes fondateurs de ce projet :

- L'autonomie des étudiants ;
- Le travail en équipe ;
- La réflexion sur la pratique.

A cette occasion, la fonction du formateur a été retravaillée en équipe. Les notions de guidance et d'accompagnement apparaissent. L'équipe a fait des choix pédagogiques visant à développer l'autonomie des futurs professionnels et à donner sens à une logique d'alternance au travers :

- de l'exploitation de situations de stage en atelier ;
- De la production d'un portfolio professionnel en fin de formation.

L'accompagnement est assuré tout au long de la formation par un formateur du MIE qui suit au maximum cinq étudiants. En tant que coordinateur nous avons pour mission de faire le lien entre les enseignants et les étudiants, mais nous n'intervenons pas directement dans les suivis. Les accompagnateurs ne sont pas issus des mêmes champs disciplinaires. Le groupe de suivi a pour objectif d'accompagner le stagiaire dans son projet de formation (alternance entre établissement et l'institut), d'aider le stagiaire à appréhender les échéances fortes de son parcours, d'apporter un soutien personnalisé à chaque stagiaire au quotidien, de dynamiser et d'organiser le travail de groupe autonome et de s'assurer du travail collaboratif au sein du groupe.

Pour mener à bien ce travail, l'étudiant bénéficie d'un accompagnement que l'on peut qualifier de guidance. En effet, le formateur va à la fois : conseiller, orienter, diriger le travail dans le sens des attentes formelles et des critères de l'institution validante. Accompagner l'étudiant dans sa réflexion, ses doutes, ses incertitudes, ses errances par un soutien, dans le cadre d'une relation duelle.

LA FORMATION

1. Par la prise de conscience provoquée

Les modèles inspirés du postulat selon lequel la prise de conscience ne peut être que provoquée, trouvent leur origine chez Piaget qui affirmait que la prise de conscience se déclenche sous la pression essentiellement extrinsèque d'obstacles ou d'échecs que rencontre un sujet lorsqu'il cherche à atteindre un but. On retrouve donc, dans les formations référées à ces modèles, les supports et les moyens permettant de provoquer la prise de conscience de l'enseignant. C'est l'action comme source d'information qui est visée dans ses composantes procédurales et son caractère pré réfléchi.

Dans ce type de formation modélisé par Faingold (1996), le traitement de l'information est central. Il vise à « favoriser la construction de schèmes professionnels » grâce à « la prise de connaissance ». Il s'agit ici, pour le stagiaire, de relire son action et notamment de comprendre le sens de l'enchaînement : prise de décision – action pour pouvoir les conscientiser, les réguler et les réorganiser. A cela, il convient d'ajouter qu'une prise de conscience est d'autant plus formative lorsqu'elle vient en réponse à une question latente, à un problème ressenti voire exprimé par l'enseignant. La prise de conscience comme facteur de changement apparaît aussi dans les conceptions de P. Perrenoud qui considère que

Certaines attitudes, certaines façons de faire en classe sont difficiles à reconnaître, parce que la prise de conscience réveillerait un passé douloureux, des émotions enfouies, des problèmes non réglés de l'enfance, de l'adolescence ou de l'âge adulte. (1996, p. 181-205).

2. Par la rationalité

La formation par une approche rationalisée diverge de la précédente dans la mesure où elle ne cherche pas directement à travailler sur la dimension inconsciente de l'action professionnelle. Une conception de ce modèle illustre, par la méthodologie qu'elle défend, l'exigence de rationalité que doit viser, selon ses défenseurs, la formation professionnelle des enseignants. Il s'agit de considérer le « savoir des enseignants », à l'opposé des visions cognitivistes, mentalistes et

subjectivistes, comme « un construit social produit par la rationalité » et composé des pensées, des choix, des décisions, des idées, des jugements, des discours et des arguments des acteurs.

Ici l'exigence de rationalité s'exprime par la capacité de l'enseignant à s'interroger sur « le pourquoi » c'est-à-dire les raisons, les motifs, l'origine de ses idées et de ses actes. Ce qui spécifie cette exigence de rationalité, c'est qu'elle ne se veut pas normative en ce qu'elle ne vise pas et ne se réfère pas à des savoirs définis. Elle intègre dans sa dialectique l'explication « du comment » de l'action. Dès lors la dimension professionnelle de la formation visée se situe au niveau de la construction d'une compétence à argumenter et à justifier ouvertement le sens de ses actes et de ses conceptions. Elle tente donc d'opérer au-delà des simples représentations de la personne en s'intéressant à ses capacités à critiquer, objectiver, structurer et expliquer le sens de ses propres pratiques.

3. À partir des représentations

S. Baillauqués (1994), propose de considérer la formation comme « le lieu d'un travail sur les représentations ». Elle s'appuie pour cela sur le constat selon lequel les compétences d'un enseignant se construisent sur et à partir de ses représentations du métier. Pour cet auteur, il va s'agir en quelque sorte de développer chez les stagiaires une méta compétence : celle consistant à pouvoir faire évoluer leurs représentations du métier et d'eux-mêmes exerçant ce métier

C'est à l'appui de questionnaires, d'entretiens, de rencontres, d'expériences personnelles de la classe et d'analyses de pratiques de collègues que vont être offertes les possibilités d'interroger, parmi les futurs enseignants, leurs croyances, leurs valeurs et leurs convictions respectives. Les différences de conceptions sont exploitées comme support de conflit sociocognitif afin de favoriser le remaniement, la construction de nouvelles représentations.

4. Par une « clinique » de la pratique

L'approche « clinique » de la pratique de l'enseignant et, par isomorphisme, de sa formation professionnelle est suggérée par la psychanalyse. Elle vise aussi cette lucidité attendue chez le praticien réfléchi ; mais il est proposé ici de travailler sur l'implication, précisément sur la construction de « l'attitude clinique face à la classe », en s'appuyant sur les : « savoirs constitués et les savoirs d'expérience » (M. Cifali, 1993, p. 120-135).

La recherche d'une authenticité et donc d'une bonne distance et d'une certaine justesse de l'acte conduit à interroger la dimension éthique de la relation pédagogique par les enjeux que soulève cette attitude. « La clinique de la pratique » consiste en ce regard ouvert au changement et attentif par lequel le

praticien tente de rencontrer l'autre, dans la singularité de son rapport au savoir, de ses apprentissages et de sa présence en classe.

Contrairement à la formation à la rationalité, cette approche questionne les peurs, les résistances, les désirs à l'origine des choix et des attitudes qui transparaissent dans les interactions, les gestes et les actes. Les situations imprévues où s'imposent l'urgence et l'aléatoire constituent des supports privilégiés pour soulever les difficultés et tenter d'évoquer avec authenticité les raisons implicites et trop souvent silencieuses d'une manière d'agir ou de réagir.

LES ATELIERS DE « CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING » : ÉMERGENCE D'UN TIERS ESPACE

Les séances en atelier se déroulent en alternance sur l'année de formation à raison d'une séance de deux heures tous les quinze jours. C'est dans l'interface intersubjective et dans les interactions qui s'y jouent que cet espace trouve son fondement, se construit et s'y configure progressivement pour une période délimitée institutionnellement. Dans cet espace microsociale de la formation, l'accompagnement crée un environnement où se font jour des idées, des questions, des attentes, des rappels, des actions, des étonnements, des réticences, des hésitations, des résistances, en somme des réactions intentionnelles venant tant du formateur que de l'apprenant et qui donnent à cet environnement un caractère mouvant et complexe. Il délimite un espace plus restreint, mais propice à un accroissement du savoir et à un changement dans le système des connaissances. L'espace de l'apprentissage, qui est associé à l'idée d'accompagnement, favorise la dynamique de l'accès de l'apprenant au savoir et modifie ses connaissances initiales.

L'espace pédagogique est, en somme, destiné à devenir, sur fond d'un espace composite reconnu, espace dialogique, lieu de transferts et de représentations de savoirs divers. Cette fabrication du savoir nouveau à travers ces subcultures individuelles et collectives est porteuse autant de constructions que de ruptures symboliques qui permettront à chacun de s'inscrire ou de se réinscrire dans d'autres codages symboliques et dans le processus de leurs décryptages pluriels. Le formateur doit en être conscient dans les temps de rencontres et d'activités qu'il instruit et construit avec l'apprenant. Cela signifie que l'apprenant est porteur de ressources sémiotico-symboliques autant que le formateur, même s'il n'a pas les mêmes ressources que celui-ci s'agissant du rapport au savoir qui le mobilise et pour lequel il sera instruit dans l'espace institutionnel. C'est à partir de ces ressources que le formateur devra agir pour aider l'apprenant à entrer dans une construction participative qui lui permette d'accéder au savoir visé et légitimé et de se l'approprier théoriquement et pratiquement.

C'est pour le formateur médiateur, comme le qualifie avec pertinence Biarnès (2000), prendre conscience qu'il y a, au sens ou l'entend Beauvais (2004), dans tout désir d'accompagnement un enjeu éthique qui engage « l'accompagnant à veiller à restituer à l'autre sa responsabilité et au-delà à se considérer comme personnellement responsable de la responsabilité de l'autre. On comprend ici que restituer à l'autre sa responsabilité n'est pas synonyme de s'en décharger... c'est se faire simple miroir lui permettant de s'inventer et de se projeter » (p. 108) et d'utiliser ses stratégies propres pour comprendre, résoudre et restituer par ses moyens linguistiques habituels les situations-problèmes rencontrées. C'est sous cet angle que la réflexion de Biarnès (*op. cit.*) sur les espaces culturels de l'enseignant et des apprenants prend toute son importance symbolique. La diversité apparaît dans cette rencontre de l'enseignant et de l'apprenant où « chacun à une manière de penser le monde et de se penser au monde de façon différente ». Le même auteur précise que « cette diversité fait que l'objet de savoir n'existe que virtuellement. Chacun a une représentation du savoir de l'autre » (p. 281). Il appartient au formateur-accompagnant d'aider l'apprenant à exploiter cette part de savoir qu'il a déjà et de le faire par le biais des propres ressources linguistiques de celui-ci, de l'évaluer, de l'enrichir.

L'apprenant sortira non seulement grandi d'un nouveau savoir culturellement et socialement significatif, mais également enrichi d'autres ressources linguistiques et culturelles issues de ce que Lahire (2002), évoquant les niveaux et les profils de socialisation de « l'homme pluriel », appelle « les produits de ses expériences socialisatrices multiples, plus ou moins durables et intenses, dans divers collectifs (des plus petits au plus grands) et dans des formes de rapports sociaux différents » (p. 3), expériences qu'il n'avait pas à son entrée en formation et qui viendront augmenter ses connaissances préalables et l'amener à penser autrement des problématiques tant anciennes que nouvelles.

L'espace pédagogique est en définitive l'un des espaces sémiotico-symboliques d'évolution dynamique des ressources de départ des acteurs de la situation pédagogique, c'est-à-dire non seulement un lieu d'enrichissement cognitif, donc d'appropriation de savoirs nouveaux, mais également un espace de construction et d'enrichissement identitaire, donnant accès à de nouvelles formes de socialisation concernant autant l'accompagné que l'accompagnant dans des interactions qui se veulent plus paritaires, fondées sur la reconnaissance et la compréhension de l'autre.

Dans ce modèle centré sur l'analyse, le rôle de l'animateur est d'amener les futurs enseignants au savoir-analyser et à construire eux-mêmes, par leurs propres moyens, leur formation et leurs outils d'enseignement. Le groupe permet à l'étudiant de comprendre par lui-même la difficulté dont il leur fait part, en l'incitant à s'exprimer de la façon la plus claire et exhaustive possible. C'est aussi un

espace de parole libre favorisant l'apprentissage de la communication et un lieu de pratique du jeu de rôle. L'adhésion au dispositif requiert de la part des étudiants une mise en danger lorsqu'ils doivent déconstruire leurs savoirs sans l'appui de certitudes ou d'un expert qui les rassurent.

En fait, les stratégies personnelles de formation et les processus d'accompagnement exhibés par un tel système de formation ne sont pas données « *clé en mains* », en revanche, en pareilles situations, elles procèdent de connaissances actionnables redevables au paradigme de la complexité.

LE PORTFOLIO

Le portfolio professionnel introduit un apprentissage à la pratique réflexive à partir d'expériences vécues par l'étudiant en situation de travail, narrées, analysées, enrichies par des apports d'auteurs permettant de porter un regard sur son action et sur « *soi* » dans l'action. Ce travail de fin d'études, s'inscrit dans un dispositif de formation en alternance, c'est le support d'un questionnement qui trouve son point d'ancrage dans les situations de travail que les étudiants côtoient. Il leur permet par l'acquisition et le développement de savoirs méthodologiques, d'éprouver les liens entre théorie et pratique, de se saisir d'une réalité afin de la transformer en apprentissage. Développer une démarche réflexive chez les étudiants, c'est aussi avoir pour objectif la professionnalisation de ces derniers et envisager la formation comme un processus, mais c'est aussi réinterroger la place du formateur dans le dispositif.

Ces dix dernières années, les portfolios sont devenus courants dans les programmes de formation des enseignants stagiaires. Avec l'évolution de la plupart des programmes de formation qui tendent à devenir des moyens d'évaluation et qui se basent sur des résultats observables, qui demandent aux étudiants en formation de montrer qu'ils ont atteint le niveau requis pour enseigner tant sur le plan pédagogique que sur le plan des contenus disciplinaires (Zeichner, 2003). De plus, étant donné qu'il semble qu'il soit de plus en plus important de préparer les futurs enseignants à adopter une démarche réflexive et analytique par rapport à leur travail (Zeichner, 1996), les formateurs ont utilisé de façon croissante les portfolio comme élément parmi d'autres pour encourager réflexion et analyse de la part des enseignants.

Différents types de portfolio ont été identifiés dans les études. Un des objectifs est d'engager des enseignants en formation dans un processus de questionnement sur leur enseignement et de suivre leur progression dans la durée. Un autre objectif pour l'utilisation du portfolio est d'évaluer le niveau du candidat pour déterminer s'il est apte à enseigner. Dans ce cas, le portfolio-référence est

souvent utilisé pour déterminer si l'étudiant s'est montré compétent par rapport à un ensemble de critères définis.

Les programmes de formation varient aussi dans la façon dont les étudiants sont incités à organiser leur portfolio. Certains programmes demandent à leurs étudiants de l'organiser autour de questions qu'ils se sont posées et auxquelles ils ont tenté de trouver des réponses au cours de leur apprentissage. Une autre variable concernant l'utilisation des portfolios pour la formation tient à la nature et à la qualité des interactions sociales que les étudiants vivent dans le processus d'élaboration du portfolio. Il semble que la valeur du portfolio soit beaucoup fonction des occasions fournies aux étudiants d'interagir avec d'autres régulièrement durant son élaboration (Bird, 1990). Un moyen d'inclure le tutorat entre pairs dans le programme de formation est de réserver une plage horaire dans les séances de travail hebdomadaires pour examiner et discuter des productions qui vont être retenues pour le portfolio.

L'ACCOMPAGNEMENT

La question de l'accompagnement à l'acquisition d'une posture réflexive chez les étudiants, au travers de la réalisation du portfolio professionnel, nous a conduit à porter attention à certaines formes de pratiques d'accompagnement. Quelles que soient les pratiques étudiées, une récurrence de termes se fait jour, permettant de dresser une typologie générale de l'accompagnement. Il instaure une relation entre deux ou plusieurs personnes, il est fait d'interactions :

Il s'agit d'un processus d'influence personnelle, caractérisés par l'implication du professionnel et une alliance réciproque basée sur la communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode (Paul, M., 2004, p. 53).

Il peut prendre la forme de conseil, d'aide, de guidance, d'écoute. L'accompagnement s'inscrit dans une temporalité et s'adapte en fonction des moments et des besoins des accompagnés, il n'a pas une forme unique, mais est susceptible d'en prendre diverses et d'en changer fréquemment.

Le travail d'accompagnement réside donc dans sa capacité à « jouer » ces différents registres, selon les personnes, au moment opportun et en fonction de l'objet du travail... reliant les protagonistes de la relation (Paul, M., 2004, p. 75).

Quelle que soit la posture adoptée pour accompagner la personne au plus près de ses besoins et de son parcours, se profilent des principes fondamentaux ou

fondeurs qui sont : une « attitude d'effacement, de mise en retrait, consistant à ne pas faire ni dire à la place de l'autre » (Paul, M., *op. cit.*, p. 53).

Pour Guy Le Bouedec (2001, 2002), accompagner est une posture éducative originale et singulière. Il existe d'autres postures, qui ne sont pas de l'accompagnement, que l'on exerce dans des fonctions d'éducation ou de formation, comme « diriger » qui renvoie à une fonction statutaire (enseigner, soigner, évaluer) comme « suivre » qui s'exerce dans le cadre d'une relation contractuelle. L'auteur souligne qu'il existe peu de situations qui relèvent uniquement de l'accompagnement.

Le plus souvent l'accompagnement est un moment, une posture particulièrement dans une relation qui appelle aussi d'autres, comme la direction, le suivi ou l'animation (2001, p. 13).

Accompagner, c'est à la fois accueillir et écouter l'autre ; l'aider à discerner et à délibérer (dans le sens de participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit) ; cheminer avec solitude à ses côtés, ce n'est pas une action ponctuelle, c'est au contraire un processus qui s'inscrit dans la durée. Dans le cadre de l'accompagnement du portfolio, l'accompagnateur est vu comme une personne bienveillante, sans être complaisante, une personne ressource (en fonction de ses compétences spécifiques), qui marche à côté, avec, mais ne montre pas le chemin, l'étudiant restant maître du chemin qu'il prend.

Cependant l'auteur envisage l'accompagnement tant en cours de formation, que pour le portfolio, comme une activité complexe relevant quelques fois du paradoxe. En effet il faut à la fois : « travailler le sens... sans donner la direction... Partir de l'expérience sans s'y enfermer... la porter à un méta niveau de réflexion... travailler avec la personne sans être thérapeute » (2001, p. 23).

L'accompagnement est envisagé enfin, comme moyen au service de l'articulation théorie pratique ; ici, savoirs universitaires et savoirs professionnels, avec la perspective de produire du savoir, son propre savoir par l'intermédiaire du portfolio professionnel. Jean-Noël Demol (2002) pose alors la question de l'accompagnement et de l'autonomie laissée dans une perspective de production de savoir. Doit-on en tant que formateur : accompagner de manière rapprochée au risque d'être trop présent ou doit-on peu formaliser, « laisser faire » au risque de laisser s'installer une forme de découragement ? Ne pas se mettre à la place de l'autre, ne pas se substituer à lui, l'accompagner sur le chemin qui est le sien, nous conduisent à visiter la notion d'éthique dans l'accompagnement.

ETHIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

La place de l'éthique en formation et plus précisément de l'éthique de l'accompagnement en formation renvoie à la question du respect de la personne et de l'autonomie du sujet. Il nous a paru nécessaire de clarifier le terme éthique au regard de la morale. Nous nous sommes référés aux écrits de Paul Ricoeur (1990). L'éthique relève de la personne, de ses choix, de ce qu'elle juge bon de faire, alors que la morale relève des normes sociales. L'accompagnement en formation, dans une perspective éthique, doit avoir pour but de permettre à l'autre d'accéder à une plus grande autonomie, avec le souci de l'accepter tel qu'il est, de l'encourager dans ses choix et de stimuler sa capacité à délibérer. Guy Bourgeault dans l'éducation permanente (2002) écrit que la relation d'accompagnement en formation doit s'établir, d'un point de vue professionnel, dans le respect de la juste distance :

La relation interpersonnelle évoquée... étant faite de distance en même temps que de proximité... c'est que la responsabilité de sa qualité propre incombe d'abord et avant tout au professionnel (2002, p. 225).

Respecter l'autonomie du sujet, c'est lui permettre par la relation qui se sera établie de pouvoir décider de l'orientation qu'il souhaite donner à sa vie, en étant là, à ses côtés, attentif sans imposer. Poser la question de l'éthique conduit l'auteur à s'interroger sur les pratiques d'accompagnateur.

Adopter l'autonomie comme principe éthique c'est considérer que chaque personne, moi-même naturellement, mais aussi l'autre, est imputable, responsable (2002, p. 196).

La notion de responsabilité des deux protagonistes, une certaine coresponsabilité en quelque sorte, instaure une « égalité des droits » même s'il y a une « disparité » de place, de position. Mireille Cifali (*op. cit.*) pose la question des pièges et dérives de l'accompagnement. Ne pas imposer, laisser priorités aux projets de l'autre, s'effacer, ne pas être dans un projet pour l'autre est une noble ambition, à condition de ne pas le laisser s'enfermer dans une situation dont il ne peut sortir seul, à condition de ne pas nier ni ce que nous sommes ni nos convictions.

ACCOMPAGNEMENT ET RÉFLEXIVITÉ

Il s'agit ici de réunir les conditions pour que l'enseignant-stagiaire apprenne en agissant et non seulement apprenne pour agir. La fonction d'accompagnement consiste, premièrement à aider l'enseignant à « nommer » ce qu'il fait, à identifier

les démarches qu'il met en œuvre, à repérer les difficultés auxquelles il s'affronte ; deuxièmement, à mettre l'enseignant-stagiaire en relation avec les ressources ; troisièmement, à fournir des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques) ; quatrièmement, à aider l'enseignant-stagiaire à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes pour agir avec compétences ; cinquièmement, à aider l'enseignant à faire le point sur sa démarche et sur sa progression. Le lien entre l'accompagnateur, l'enseignant et la situation de travail est l'utilisation de la réflexivité et du cycle de l'apprentissage expérientiel.

L'utilisation de la réflexivité permettra d'améliorer la capacité de transfert des pratiques de travail de l'enseignant. Le transfert suppose, selon Le Boterf (2006), la réflexivité, c'est-à-dire la reconnaissance d'une identité de structure entre des problèmes ou des situations pour en faire des opportunités de transférabilité. La réflexivité pour l'enseignant, consiste à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. C'est cette capacité qui rendra le participant à la formation non seulement acteur, mais auteur de ses pratiques. Il créera son savoir-faire et développera sa compétence en leur donnant forme. La réflexivité n'est pas une simple reproduction, mais une reconstruction par conceptualisation. C'est cette réflexivité qui lui permettra de réinvestir ses expériences dans des pratiques et des situations diverses. La réflexivité est une des composantes essentielles du développement de la compétence à faire sa profession.

L'ALTERNANCE

Les dispositifs d'alternance dans la formation des enseignants intégrant une formation à la pratique réflexive ont été abondamment décrits, étudiés et fait l'objet de préconisations. Nous nous sommes basés sur une modélisation des régulations à la base de la pratique réflexive (Buisse, 2008). Elle restitue la pratique réflexive comme un système de régulation visant à l'autorégulation. La pensée réflexive, pour Schon (1994), est en effet un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même visant à faire émerger de nouveaux savoirs et savoir-faire de la pratique. Le praticien réflexif est, dans ce cadre, un professionnel, en activité ou en formation, qui utilise la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il apporte.

La formation des enseignants du primaire au MIE s'est construite depuis son existence autour d'une alternance entre période d'apprentissage à l'école et période de cours au MIE. La formation de deux ans est dispensée en stage dans les écoles (formation pratique) et (formation théorique) au MIE. Les enseignements n'ont pas grand lien entre eux, l'enseignement théorique et le terrain de stage

fonctionne en parallèle, ne se rencontrent pas. Il s'agit là d'une alternance juxtapositive telle que la décrit Gil Bourgeon : « Deux périodes d'activités différentes : l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles » (1993, p. 69).

L'ALTERNANCE : SAVOIR THÉORIQUE ET SAVOIR D'ACTION

La réécriture du projet pédagogique de l'institut a fait apparaître l'alternance comme élément fondateur de l'ingénierie de la formation. Dans un premier temps nous nous sommes appuyés, d'une part sur des écrits professionnels et d'autre part sur des auteurs dont les travaux ont servi de base à la réflexion menée autour de la réécriture du projet pédagogique.

Annie Goudeaux (2003) définit l'alternance comme :

D'une part, la reconnaissance et l'institutionnalisation de l'existence de savoirs différents : les savoirs savants et les savoirs de l'action. Ce qui différencie ces savoirs, c'est qu'ils ne sont pas de même nature (p. 25).

Du côté des savoirs savants, il s'agit de savoirs construits à partir de l'observation du monde, ils sont formalisés et formalisables, ils sont généralisables, ils sont stables. Du côté des savoirs d'action, il s'agit de savoir non formalisés, difficile à dire et à décrire. Ils sont singuliers, instables, labiles. La conception du lien entre les savoirs et du statut de l'un par rapport à l'autre va être à l'origine de différents modèles à partir desquels se construisent des dispositifs d'alternance.

Dans le modèle associatif, les deux lieux (école, terrain) fonctionnent de manière cloisonnée, en parallèle : chaque lieu produit des savoirs distincts, qui ne se rencontrent pas. Dans le modèle dit applicationniste, le stage n'est pas un lieu de production de savoirs, mais un lieu d'application de savoirs théoriques et procéduraux vus à l'école. Ces deux modèles peuvent être classés, selon l'auteur dans une alternance juxtapositive. Or envisager la formation sous l'angle de la compétence, c'est envisager qu'il existe dans l'exercice de l'activité professionnelle, des savoirs produits par l'intelligence humaine aux prises avec la résistance du réel.

Annie Goudeaux (*op. cit.*) avance l'idée que dans un dispositif d'alternance, chacun des deux lieux (école, terrain de stage) doit être considéré comme un environnement constitué de théorie et de pratique. Ces deux types de savoirs sont liés. Si la théorie permet de conceptualiser la pratique, de passer du particulier au général, c'est à partir de la pratique, prise dans un sens large, que la théorie s'élabore. Il est donc de la responsabilité de l'école de faire de l'alternance intégrative, afin de permettre à l'étudiant d'articuler théorie et pratique. Annie Goudeaux (*op. cit.*) tout comme Philippe Perrenoud (Alternance et complexité en

formation, 2001) affirment que cette mise en lien peut se faire aussi bien sur le terrain que dans la salle de cours à l'institut de formation.

Organiser la formation autour des compétences nécessite de la part des formateurs une approche centrée sur l'activité réelle et pas uniquement sur la tâche prescrite. Il s'agit d'articuler, en les différenciant, savoirs théoriques et savoirs pratiques. Dans ce type de formation, le formateur aide le formé à mettre en mots son activité, afin de lui permettre de s'en distancier, d'apprendre de cette action située, d'en dégager le sens.

Nous retenons au fil de nos lectures, quelques notions structurantes qui nous permettent de préciser le concept d'alternance. Chaque environnement est un lieu de formation et un lieu de production, l'environnement est construit à la fois de théorie et de pratique. La notion d'interface avec un projet commun de formation établi en coresponsabilité, structure la formation par alternance. La prise en compte de l'expérience est essentielle puisque apprendre dans un système de formation par alternance, c'est penser l'expérience comme moment d'apprentissage, de formation, c'est transformer ses expériences en savoirs.

Développer une attitude réflexive chez des étudiants dans le cadre d'une formation en alternance revient à s'intéresser à l'apprentissage par l'expérience. Réfléchir sur son expérience, qu'elle soit porteuse de sens, la transformer en savoirs, nous semble être l'enjeu de la pratique réflexive. Ainsi, notre projet pédagogique énonce la réflexion sur la pratique comme un des principes fondateurs de la construction de l'identité professionnelle dans une logique d'alternance.

RÉFLEXION SUR RÉFLEXIVITÉ ET PRATIQUES DE FORMATION

Le succès que rencontre aujourd'hui le paradigme du praticien réflexif dans les métiers d'interactions humaines et plus particulièrement en formation des enseignants « prend place dans un mouvement général de reconceptualisation de l'action enseignante et de formation des enseignants » (Paquay et Sirota, 2001, p. 8). Le terme de praticien réflexif a été avancé par Schon (1994) dans le but de construire une épistémologie de l'agir professionnel visant à identifier l'ensemble des savoirs tacites ou cachés qui structurent la réflexion du sujet.

Le modèle du praticien réflexif suscite un grand intérêt dans le domaine de la formation des enseignants. Les travaux de Altet (1996) sur les nouvelles professionnalités enseignantes soulignent en effet que les enseignants sont confrontés à des tâches de complexité croissante pour lesquelles il est nécessaire de disposer de compétences de haut niveau permettant de faire face à des situations qui ne sont pas toujours maîtrisables. Parmi l'ensemble des compétences que requiert le travail enseignant figure la capacité à faire preuve de réflexivité ; les enseignants doivent devenir des professionnels réflexifs c'est-à-dire aptes à rendre

compte de leurs pratiques et les expliciter afin de prendre des décisions adaptées aux situations rencontrées.

Parmi les dispositifs favorisant l'installation et le développement d'une posture réflexive, l'écriture professionnelle (le portfolio professionnel) et l'accompagnement à l'analyse de pratiques sont centraux. Ils visent la conceptualisation de la pratique par le recours à des savoirs formalisés et favorisent l'articulation entre savoirs formalisés et savoirs pratiques. Ils cherchent à promouvoir chez les enseignants une transformation du rapport au savoir (Cauterman, 1999), par le passage d'une posture d'étudiant qui maîtrise un champ disciplinaire à une posture de professionnel qui utilise des savoirs pour comprendre sa pratique et ses effets. La mise en mots permet en outre, de relativiser l'expérience et de prendre conscience de la multiplicité des réalités.

La réflexivité concerne le retour de la pensée sur elle-même ; si cette notion se distingue de celle d'introspection (observation d'une conscience individuelle par elle-même), c'est quelle suppose que l'individu puisse se dégager de son cadre habituel de référence (Wittorski, 2001) et fasse appel à d'autres grilles de lecture que les siennes. Cette première remarque conduit naturellement à une seconde, à propos du rôle d'autrui dans la construction d'une posture réflexive. Ainsi l'écriture, en tant que situation d'énonciation, permet d'instaurer un dialogue entre soi et autrui, car autrui est toujours virtuellement présent dans la production d'écrit. Toute production comporte une dimension d'altérité et constitue un mode de pensée à la fois partagé et négociable dans un groupe. Dans cette perspective, un rôle important est accordé au double processus d'externalisation/internalisation.

L'explicitation de la pratique et sa formalisation par l'écriture constituent une production, une externalisation. Elles permettent de construire de nouveaux savoirs, lesquels sont appropriés sur le plan intrapsychique, ce qui constitue une internalisation ; la pensée fait son chemin au travers de ses productions. Quant à l'accompagnement à l'analyse de pratiques, il offre un espace discursif dialogique et permet la mise en œuvre collective d'une posture réflexive. Dans le cadre du portfolio professionnel comme dans l'accompagnement à l'analyse des pratiques, les savoirs formalisés fournissent aux stagiaires des outils conceptuels – un langage – dont ils peuvent user pour désigner leur pratique (pratique d'abord vécue et non formalisée), la comprendre, au-delà de leurs seules convictions ou expériences passées.

CONCLUSION

L'alternance associe des apprentissages issus de la situation scolaire (des apprentissages formalisés) et des apprentissages issus de la situation de travail ou

stage (des apprentissages expérientiels). Envisager le savoir d'expérience, c'est considérer à l'image de Donald Schon (1987) qu'il y a un savoir caché mobilisé dans des situations pratiques. Ce savoir caché, Schon l'évoque sous le nom de « savoir en cours d'action ». Il rappelle le savoir pratique évoqué par Malglaive (1994). La pratique professionnelle est « un art de la pratique... cet art est une intelligence des situations... un art de bien poser les problèmes et de les résoudre en direct » (p. 26), ce savoir est de l'ordre de l'implicite, il n'est pas formalisé, il ne s'enseigne pas. Ce savoir expérientiel est lié à la situation de travail et pour qu'il y ait expérience, il faut qu'il y ait un problème à résoudre.

Au-delà de « former », il s'agira d'accompagner les apprenants dans leur propre processus d'autoformation. En effet, le propre de la posture d'accompagnement étant la « centration inconditionnelle sur la personne de l'autre en devenir » (Guy le Bouedec, *op. cit.*), il s'agira dans cette démarche de développement personnel qu'est la situation de formation, de tout faire pour aider l'apprenant à mobiliser ses propres ressources pour s'approprier le pouvoir sur sa formation. Dans cette perspective, l'accompagnement vise la réflexivité de l'apprenant sur son expérience et les formateurs devront favoriser le questionnement sur son expérience professionnelle.

La réflexivité, lorsque envisagée comme pratique sociale, peut ouvrir des portes pour la construction de perspectives variées d'analyse, de compréhension et de transformation des pratiques et des théories. Dans le processus de la recherche et de la formation continue des enseignants, la réflexivité gagne le sens de caractéristique humaine qui permet aux sujets de comprendre le monde et d'analyser ses propres actions et significations. Ainsi, l'idée de l'importance de la réflexivité dans le processus formatif ne peut pas se transformer en entraînement pour que le professeur devienne réflexif, mais plutôt signifie un principe méthodologique et formatif ayant pour but l'incorporation, la valorisation et la potentialisation de la réflexivité comme processus qui participe de notre formation comme sujets humains et nous aide à signifier le monde et nos pratiques sociales.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.
- ALTET, M. (1996), « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck, p. 27-40.
- BAILLAUQUES, S. (1996), « Les travail des représentations dans la formation des enseignants », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels*, p. 41-61.
- BEAUVAIS, M. (2004), « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », *Savoirs, 6 : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, 19-113.

- BEAUVAIS, M. (2006), *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité*. 7^e colloque Européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonome ». Toulouse.
- BIRD, T. (1990), « The school teacher's portfolio : an essay on possibilities », in J. Millman et L. Darling-Hammond (eds), *The new handbook of teacher evaluation : Assessing elementary and secondary teachers* (2nd), Sage, Newbury Park, CA, p. 241-256.
- BOURGEAULT, G. (2002), « Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation », in *Éducation permanente*, n°153, p. 225.
- BOURGEON, G. & LERBET, G. (1993), « Alternance et cognition », in *éducations permanente*, n°115, p. 69.
- BOUTINET, J. P., DENOYEL, N., PINEAU, G., ROBIN, J.Y. (Sous la direction de), (2007), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris : PUF.
- BUYSSE, A. (2007), *La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone*, St Maurice : HEP-VS.
- BUYSSE, A. (2008), *Modélisation des régulations dans la pratique réflexive*, Université de Genève : Groupe de recherche TALES-TALK.
- CAUTERMAN M., Demailly, L., Suffys, S., Bliez-Sulleror, N. (1999), *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : RETZ.
- CHARLOT, B. (1997), *Le rapport au savoir*, Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B. (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos.
- CIFALI, M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF.
- CIFALI, M. (1996), « Démarche Clinique, formation et écriture », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud, P. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- DEMOL, J.N. (2002), L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université, in *éducation permanente*, No 153, avril, p. 131.
- DEMOL, J.N. (2003), *Didactique et transdisciplinarité*, Alternance 111, Paris : L'Harmattan.
- DENOYEL, N. (2005), « L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique », in *Éducation permanente*, n°63, p. 81-88.
- FAINGOLD, N. (1996), « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck.
- FAINGOLD, N. (2003), *Les dispositifs d'analyse de pratiques comme facteur d'innovation en formation initiale et continue*, Actes du colloque CAFOC/IUFM, Reims, 15 Octobre.
- GEAY, A. (1991), « L'alternance éducative », in *Actualité de la formation permanente*, n°115.
- GEAY, A. (1998), *L'école de l'alternance*, Paris : L'Harmattan, p. 33.
- GOUDEAUX, A., LORAUX, N., SLIWKA, C. (sous la direction de) (2003), *Formateurs et formation professionnelle*, Rueil-Malmaison : Lamarre, p. 106.
- HOLEC, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Paris : Hatier.
- LAHIRE, B. (2002), *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*, Paris : Nathan.
- LE BOTERF, G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les éditions d'organisation.
- LE BOUEDEC, G. (2002), « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », in *éducation permanente*. *L'accompagnement dans tous ses états*, 4 (153) : 13-19.
- LE BOUEDEC, G., DU CREST, A., PASQUIER, L., STAHL, R. (2001), *L'accompagnement en éducation et en formation : un projet impossible*, Paris : L'Harmattan.
- MALGLAIVE, G. (1994), « Alternance et compétence », in *Cahiers pédagogiques*, n°320, p. 26.
- PAQUAY, L. et SIROTA, R. (dir.) (2001), « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et formation*, n°36.

- PAUL, M. (2004), *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris. ESF.
- PERRENOUD, P. (2001), « Articulation théorie pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in : Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation*, Paris : Editions Seli Arslan, p. 10-27.
- PERRENOUD, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2004), « Adosser la pratique réflexive dans le métier d'enseignant », *Professionnalisation, Education Permanente*, n°160, Sep, p. 35-60.
- RICOEUR, P. (1990), *Soi même comme un autre*, Editions du seuil.
- SCHON, D. (1987), *Educating the reflexive practitioner*, San Francisco : Jossey-Bass.
- SCHON, D. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- SCHON, D. (1996), « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J. M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 201-222.
- SCHON, D. (1996), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal : Editions Logiques.
- SCHON, D. A. (1983), *The reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco : Jossey-Bass.
- WITORSKI, R. (2001), « Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle », in M. P. Mackiewicz, *praticien et chercheur*, Paris : L'Harmattan.
- ZEICHNER, K. (1996), « Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform », in K. Zeichner, S. Melnick, & M.L. Gomer (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (p. 199-241), New York : Teachers College Press.
- ZEICHNER, K. LISTON, D. (1996), *Reflective teaching*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- ZEICHNER, K., & TABACHNICK, B. R. (1981), « Are the effects of university teacher education washed out by school experiences ? », *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.