



Formation continue des enseignants : Si l'altération des formateurs m'était contée...

Marie-Pierre Trinquier

► To cite this version:

Marie-Pierre Trinquier. Formation continue des enseignants : Si l'altération des formateurs m'était contée.... AFIRSE. Congrès International de l'AFIRSE: Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, May 2002, Pau, France. pp.1, 2002. <halshs-00342435>

HAL Id: halshs-00342435

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00342435>

Submitted on 27 Nov 2008

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.

Marie-Pierre TRINQUIER,
CREFI, Département des Sciences de l'Education,
Université Toulouse 2 Le Mirail, France

Formation continue des enseignants : Si l'altération des formateurs m'était contée...

Mots-clés : Formation, intersubjectivité, altération, enseignants, formateurs, conduites, professionnalisation des formateurs.

Résumé : En situation de formation le formateur s'altère-t-il (Ardoino, 2000) tout comme le formé ? Nous pensons que la question de l'altération se pose autant pour le formé que pour le formateur. Mais, contrairement au formé, l'altération du formateur peut ou non exister, elle est fonction de l'offre de formation. Selon nous, elle est un atout pour l'institution, car elle représente un des moyens de connaissance des attentes des formés. Elle permettrait donc à l'institution de mieux répondre à celles-ci. Nous discutons ici des modalités et des conditions de l'altération du formateur.

Si l'on considère que la formation continue s'appuie sur l'intersubjectivité des participants (texte d'orientation du colloque) on peut envisager, selon un point de vue psychosocial, le développement de l'intersubjectivité dans l'échange des contenus communicationnels¹ et des phénomènes d'influence² qui le sous-tendent. On peut également selon une optique clinique, estimer que les formés et le formateur sont impliqués³ dans la relation formative interactive. Dans les deux cas, l'intersubjectivité permet l'émergence de la connaissance. Si le formateur et les formés s'approprient cette connaissance, s'enrichissent de nouveaux savoirs, la relation formative possède un caractère inter-structurant. L'inter-structuration permettrait l'altération des acteurs par l'évolution de leurs connaissances initiales.

Or, qu'en est-il de la place du formateur dans la relation formative ? Est-il un élément qui participe de cette relation en s'altérant⁴ (Ardoino, 2000) comme le formé ? Ou la place qu'il occupe lui confère-t-elle une extériorité empêchant son altération ?

Nous tentons dans cette communication de répondre à la question suivante : en formation continue d'enseignants, dans quelles situations l'altération du formateur est-elle effective ? Nous appuyant sur la variabilité des conduites d'enseignement (Bru, 1991), nous utilisons comme point de départ de notre communication des travaux antérieurs (Trinquier, 1997) montrant que les pratiques d'enseignement sont en relation avec des intentions de conformisme ou de changement institutionnel. Le curseur des pratiques se déplacerait selon un axe où l'on trouverait au centre le conformisme, à une extrémité le changement innovant, à l'autre extrémité le changement réactivant des pratiques anciennes rompant avec la mode pédagogique du moment. Ces trois positions du curseur indiquent des profils épistémiques, desquels peuvent se rapprocher ou s'éloigner les enseignants réels. Nous considérons que les enseignants « extrémistes » proches des profils épistémiques « changements de pratiques » sont en rupture avec le système. Soit ils ne se forment pas, soit ils se forment ailleurs. Par contre ceux proches du profil « conformiste », en continuité avec le système, se forment pour connaître les dernières pratiques préconisées, en vue de les adopter et d'être ainsi en conformité avec les attentes institutionnelles et la hiérarchie.

¹ L'intersubjectivité est définie par le Petit Larousse comme la « Communication entre deux personnes, considérée sur le plan de l'échange de contenus ».

² Voir les travaux de psychologie sociale consacrés à la communication.

³ Voir la spécificité de la posture clinique selon M. Blanc, rapportée par C. Blanchard-Laville, 1999.

⁴ C'est à dire en se transformant, se modifiant sans pour autant perdre son identité ou la dégrader.

La formation continue s'adresse donc aux enseignants conformistes, mais également à ceux qui le sont moins, ceux dont les pratiques se situent entre conformité et changement, car ils flirtent de temps en temps avec les positions extrêmes sans vraiment les adopter. La formation continue concerne donc un public large, et hétérogène. Elle a pour mission de permettre aux formés de dépasser les questions qu'ils se posent à propos de leur propre fonctionnement pédagogique, de se départir d'anciens schémas de pensée et de fonctionnements pour en adopter de nouveaux. Cette mission altérante peut s'effectuer de plusieurs manières qui permettent d'interroger l'altération du formateur. En effet, celle-ci est fonction de la nature des perturbations que les formés renvoient à ce dernier, et des modes de gestion des perturbations que le formateur adopte.

Nous expliquons l'altération du formateur à partir de la combinatoire Moyens-Buts modélisant les conduites de projet de l'adulte en situation transitoire (J. Ferrasse, 1986). En effet, dans une telle situation d'instabilité positionnelle et environnementale, l'adulte est confronté à diverses perturbations qui l'amènent à recomposer ses moyens ou ses buts initiaux. Si le formateur n'est pas vraiment en situation transitoire il est cependant, tout comme cet adulte, impliqué avec le(s) formé(s) dans une relation instable. En effet, puisqu'il existe une grande part d'imprévu liée à la complexité du réel (Boutinet, 1998 ; Perrenoud, 1996), le formateur ne peut à coup sûr prévoir le comportement de l'autre en situation interactionnelle (Ardoino, 2000). Il est donc soumis à des perturbations qui heurtent ses prévisions.

Selon la modélisation proposée par J. Ferrasse, et l'équipe de recherche Cosefd,⁵ l'intégration des perturbations dépend du type de conduites de projet développé. Soit les moyens sont fixés (M !) soit ils sont en composition (M ?). De même soit les buts sont fixés (B !), soit ils sont en composition (B ?). Les combinaisons de ces modalités expriment différentes conduites de projet. Les conduites M !B ! n'acceptent pas l'imprévu : de type programmatique, elles éludent les perturbations. Les conduites M !B ? intègrent les perturbations affectant les buts. S'appuyant sur un stock de moyens connus, elles redéfinissent le sens des conduites. Les conduites M ?B ! intègrent les perturbations affectant les moyens. Elles élargissent le panel instrumental servant le but initial. Les conduites M ?B ? sont plus erratiques. Ne possédant pas de point d'ancrage, elles sont soumises à l'aléa de perturbations diverses, qu'elles ne peuvent organiser dans une conduite structurante et structurée.

Nous pensons qu'en situation de formation, les conduites de projet les plus plausibles du formateur sont celles de type M !B ! et M ?B ! Selon nous les perturbations qu'il rencontre affectent plutôt les moyens que le but. En effet, son but est de permettre aux formés de s'appropriier les contenus de formation. Si ce n'est pas le cas, il doit alors changer de métier...

En développant des conduites de type M !B ! le formateur n'intègre pas les perturbations, soit parce que le contexte ne lui en fournit pas, soit parce qu'il préfère les ignorer car elles le déstabilisent dans ses prévisions. De telles conduites n'amènent aucun réajustement de l'acte de formation, elles ne permettent pas l'altération du formateur. Par contre en développant des conduites de type M ?B ! le formateur intègre les perturbations inhérentes à la sphère instrumentale de ses prévisions. Il réajuste les propositions de l'acte formatif en fonction des apports du contexte. Il s'altère par l'enrichissement de sa palette instrumentale, et par le questionnement réflexif sur l'acte formatif qu'elle suscite peut-être.

I - QUELLES ALTERATIONS DU FORMATEUR POUR QUELLES OFFRES DE FORMATION ?

Ce paragraphe présente certaines situations de formation (non exhaustives)⁶ qui permettent ou ne permettent pas l'altération de formateur. Nous expliquons cette altération par le type de conduites de projet que le formateur développe dans ces contextes.

1) Premier type d'offre : donner aux formés un kit de « prêt à agir ou à penser » conforme à l'idéologie institutionnelle du moment. Deux cas de figures se présentent :

Premier cas : les formés adoptent le kit sans critique.

Le formateur ne se pose pas de questions en retour sur la pertinence de l'offre : il n'est pas altéré. Les formés n'ont pas perturbé les conduites de formation du formateur. Dans sa procédure (de type M !B !), celui-ci n'a eu à remettre en question ni les moyens, ni les buts qu'il avait au préalable fixés.

⁵ Une composante du CREFI.

⁶ Notre but n'est pas d'étudier l'altération du formateur dans toutes les situations possibles de formation, mais d'examiner certaines d'entre elles, de sensibiliser le lecteur au fait que cette altération peut exister et être utile.

Si l'on peut convenir du confort d'une telle procédure, on s'interroge par ailleurs sur l'utilité du formateur. A quoi sert-il ? Dans une telle démarche de formation la présence du formateur est-elle nécessaire ? Les formés pourraient aussi bien découvrir les potentialités et le mode d'emploi du kit sur internet. Et ce d'autant plus, si le site propose aux formés de dialoguer avec le formateur pour obtenir un complément d'informations, car c'est bien de dialogue informatif dont il est question et non de communication intersubjective !

Deuxième cas : les formés critiquent le kit inadapté à leurs contextes professionnels.

Le formateur doit alors prendre en compte leur argumentation critique donc perturbante. Ce qui l'amène à justifier la fonctionnalité de son outil, ou à le bricoler pour l'adapter aux contextes décrits. Le formateur ici s'altère et développe des conduites de type M ? B ! La justification demande de trouver les réponses adaptées pour convaincre, le bricolage nécessite la déformation de l'outil initial. Nous n'envisageons pas ici le cas des formateurs éludant les questions des formés, c'est à dire développant des conduites de type MIB ! Selon nous, de tels formateurs qui nieraient ou déplaceraient les perturbations, ne feraient pas dans ce contexte, acte de formation !

2) Deuxième type d'offre : aider les formés à surmonter un problème d'ordre instrumental ou contextuel

Troisième cas : aider les formés à surmonter un problème d'ordre instrumental.

Le formateur, personne ressource, n'est pas là pour promouvoir un outil mais pour faire émerger de la communication entre participants, les outils potentiellement utilisables ou à rénover pour résoudre le problème. Dans ce cadre le formateur et les formés peuvent envisager divers outils. La question qui se pose alors aux formés est celle de la pertinence de tels outils sur le terrain. L'altération du formateur consistera à accepter que celui qu'il propose soit testé en classe par les enseignants qui l'adoptent. Mais si « l'adopter c'est l'adapter » (M. Bataille, 1996), le formateur devra également accepter que l'outil proposé soit déformé par l'adoption. Or l'outil testé peut s'avérer non performant, le formateur doit alors consentir à le remettre en cause pour l'améliorer ou l'écarter définitivement. Que l'outil déformé ne soit plus identique à l'outil de départ mais soit fonctionnel, ou que l'outil testé s'avère inadapté, dans les deux cas, le formateur recompose son panel instrumental par intégration des perturbations concernant ce domaine. Il développe des conduites M ? B ! qui permettent son altération.

Remarque. Cette situation peut se retrouver par exemple dans une formation continue en relation avec la recherche appliquée. Se pose alors la question de la confiance du formé dans le formateur. En effet, le formé est-il prêt à accepter l'altération du formateur ? Celle-ci ne génère-t-elle pas un sentiment d'insécurité, l'impression chez le formé d'être le cobaye d'une structure qui ne sait plus donner de repères ! Cet effet pervers s'atténue si le formé s'engage, s'implique dans une telle recherche appliquée, c'est à dire se sent auteur avec le formateur de la construction d'un outil émergent, dont il resterait par ailleurs à prouver la pertinence dans un contexte différent de celui de collaboration qui l'a engendré.

Quatrième cas : aider les formés à surmonter un problème d'ordre contextuel.

Les problèmes des formés renvoient aux difficultés qu'ils éprouvent à enseigner (ou à faire apprendre), et à la déstabilisation identitaire qui peut en découler. Selon Barbier, (1996), la pratique peut en effet être analysée à la fois comme une situation de mobilisation, et une situation de production d'identité. Ici, tout comme le cas précédent, le rôle du formateur n'est pas prescriptif. Le formateur ne vante pas les mérites de telle ou telle façon de fonctionner. Il aide les formés à analyser les situations difficiles dans lesquelles ils sont impliqués, qui affectent leur identité et leur rôle professionnels (Trinquier, 1999). Il leur permet de prendre du recul par rapport à leur pratique en la resituant dans son contexte de développement. Or les situations d'enseignement-apprentissage, où se mêlent des variables de présages, d'actions individuelles et collectives, de perceptions, de représentations, de positions institutionnelles etc, sont éminemment complexes. La nature complexe des situations induit une analyse articulant divers regards pour tenter de démêler la situation problématique. Une telle analyse de type multi-référentiel (Ardoino, 1993, 2000) empruntant aux domaines sociologique, psychologique et psychosociologique, nécessite la polyvalence du formateur ou l'intervention de plusieurs formateurs dans la même séance.

La posture du formateur ouverte à l'altération, est la condition de départ pour que la dynamique de ce processus puisse démarrer. Elle se traduit par une capacité d'écoute, une capacité à susciter la réflexion, une polyvalence disciplinaire ou une ouverture à la coopération disciplinaire, une capacité à répondre à la demande des formés d'aborder ou d'approfondir tel ou tel contenu. Le formateur sait qu'il dispose d'un panel de références potentielles qui peuvent étayer leurs réflexions, mais il n'en privilégie pas une d'emblée. C'est de l'interaction qu'émergera la nécessité de présenter telle ou telle connaissance.

L'altération du formateur englobe également le fait d'accepter que la formation complémentaire des enseignants ne s'effectue pas systématiquement dans sa spécialité disciplinaire, mais dans celle que ces derniers plébiscitent en fonction de leurs besoins. Les conduites initiales M ? B ! du formateur définissent une posture ouverte prête à intégrer les demandes des formés.

CONCLUSION

Les situations altérantes pour les formés ne le sont pas forcément pour le formateur. Nous avons montré que ce dernier ne s'altère pas lorsqu'il est confronté à des enseignants demandant des « recettes ». Ses conduites de type M !B ! ne sont alors pas perturbées par les questions d'ordre informatif des formés.

L'altération du formateur répond plutôt aux conduites de type M ? B ! Dans le deuxième et le troisième cas évoqués, l'altération s'effectue par l'ouverture de la conduite programmatique de départ (type M !B !) vers d'autres de type M ?B ! intégrant les doutes et suggestions des formés. Avec le quatrième cas, le formateur part des problèmes de terrain que les formés exposent. Ses conduites initiales ne peuvent être programmatiques. L'altération du formateur actualisée par les conduites ouvertes de type M ?B ! est la condition préalable à l'acte formatif.

La question de l'altération se pose autant pour le formé que pour le formateur. Mais, alors que le formé est censé s'altérer quel que soit le type de formation, l'altération du formateur peut ou non exister, elle est fonction de l'offre de formation. Elle est effective lorsque le formateur aide les formés à développer une pensée contextuelle analysant la complexité de la situation pédagogique, car son intervention relève alors davantage de l'accompagnement que de la prescription. Elle est également effective lorsqu'il demande aux formés de s'exprimer sur la fonctionnalité du nouvel outil qu'il propose, et lorsqu'il leur permet de développer une pensée réflexive (Tochon, 2000) sur leur fonctionnement pédagogique intégrant en classe ce nouvel outil.

La formation continue pour être pertinente doit répondre aux attentes hétérogènes des formés. Doit-elle pour autant miser sur l'altération de ses formateurs ? Pas forcément si l'on en croit les enseignants qui attendent de la formation un kit « prêt à penser, prêt à agir », et pour lesquels le formateur est avant tout quelqu'un qui informe. Par contre les formateurs en formation continue et plus généralement l'institution qui les emploie, doivent se demander si ce type d'enseignants correspond à une majorité ou ne concerne qu'une minorité proche du profil épistémique « conformiste ».

En effet s'ils sont minoritaires, la formation continue doit alors porter son effort sur les formations qui altèrent le formateur, c'est à dire celles à caractère inter-structurant en présentiel, destinées aux enseignants qui veulent réfléchir sur la pertinence des nouveaux outils ou recherches, sur l'évolution de leur professionnalité, sur la transformation de leurs dispositions (Barbier, 1996).

Par ailleurs l'altération des formateurs sert en retour l'institution formative. Elle constitue un moyen permettant à cette institution de cerner l'évolution et la nature des attentes enseignantes. Elle peut donc être à la base d'une réflexion prospective portant sur de nouveaux contenus ou de nouvelles organisations de stage.

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO, J. (1993) - « *L'approche plurielle (multiréférentielle) des situations et des pratiques sociales dans le champ des sciences de l'homme et de la société* ». In : Pratiques de formation-analyses. n° 24-25. déc.92/janv.93.

ARDOINO, J. (2000) - « *Les avatars de l'éducation* ». PUF : Paris.

BARBIER, J-M. (1996) - « *De l'usage de la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation* ». In : Revue Education permanente, Formation et dynamiques identitaires. n° 128.

BATAILLE, M.(1996) - « *Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs* ». In : F. Cros, (dir.). *L'innovation en Education et en Formation*. De Boeck Université : Bruxelles.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999) - « *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques* ». In : Revue Française de Pédagogie. n° 127. INRP : Paris.

BOUTINET, J-P. (1998) - « *L'immaturation de la vie adulte* ». PUF : Paris.

BRU, M. (1991) - « *La variation didactique dans l'organisation des conditions d'apprentissage* ». EUS : Toulouse.

FERRASSE, J. (1986) - « *Mise au point théorique après deux ans de recherches sur la transition lycée-université* ». In : Les Dossiers de l'Education. n° 10. p65-69.

PERRENOUD, P. (1996) - « *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* ». ESF : Paris.

TOCHON, V. (2000) - « *Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité* ». In : Revue Française de Pédagogie. n° 133.

TRINQUIER, M-P. (1997) - « *Education, représentation, contextualisation... au-delà des rimes* ». In : CD Rom des Actes de La 3^{ème} Biennale de l'Education et de la Formation. Avril. Sorbonne : Paris.

TRINQUIER, M-P. (1999) - « *Quelles prises en compte des représentations de formés pour quelles intelligibilités de formation ?* ». In : CD Rom des Actes du 2^{ème} Colloque International de Recherche(s) et formation des enseignants. Mars. IUFM : Grenoble.