

former pour transformer : former a ou par la réflexivité ?

Au confluent des notions d'innovation et de réflexivité se situe le changement. Un changement en acte, incarné par le praticien dans son activité professionnelle. Nous souhaitons, à travers ce chapitre, nous centrer davantage sur la formation des enseignants en poste (formation continue), entendue comme processus de changement, en plaçant au cœur de nos préoccupations le praticien en tant que professionnel, mais également en tant qu'apprenant.

I. Apprendre en pratique, de la pratique.

1. Formation des enseignants où en sommes-nous ?

La formation des enseignants s'inscrit en France à l'heure actuelle dans un contexte de crise ; une crise économique d'abord, qui a conduit à des choix budgétaires défavorables à la profession. Le « non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux » a ainsi contribué à une réduction considérable du nombre de postes offerts au concours¹²³.

Une crise d'identité professionnelle, ensuite, liée à la mauvaise image au sein de l'opinion publique dont souffre désormais une profession jugée difficile, notamment parce que les formes d'autorité traditionnelles sont régulièrement remise en question, et insuffisamment rétribuée eu égard au niveau d'étude exigé (BAC +5) depuis 2009.

Une crise des vocations¹²⁴ enfin, conséquence de ces différents facteurs qui rendent la profession bien peu attrayante.

Plus largement, au niveau européen, l'incitation à la modernisation des formations est forte depuis les années 2000. En 2007, la commission européenne¹²⁵, constatant les

¹²³ 9031 postes en 2008 contre 4601 en 2012

¹²⁴ 76 159 étudiants inscrits au CRPE, concours de recrutement du primaire en 2009 contre 37018 en 2012 (sources education.gouv.fr <http://www.education.gouv.fr/cid59435/donnees-statistiques-des-concours-de-professeurs-des-ecoles-de-la-session-2012.html> consulté le 04/12/12

insuffisances des formations des états membres a proposé un cadrage en spécifiant des principes communs définissant la profession d'enseignant :

- c'est une profession hautement qualifiée. Tous les enseignants sont diplômés de l'enseignement supérieur : « chaque enseignant possède une connaissance approfondie de la matière enseignée, de bonnes connaissances pédagogiques, les aptitudes et les compétences requises pour guider et aider les apprenants et une bonne compréhension de la dimension socioculturelle de l'éducation »¹²⁶;

- les professionnels qui l'exercent s'inscrivent « dans un processus autonome d'acquisition de connaissances tout au long de la vie, leur perfectionnement professionnel suppose qu'ils entretiennent une réflexion continue et systématique sur leur métier, mènent des activités de recherche au niveau de la classe, évaluent l'efficacité de leurs stratégies pédagogiques et les modifient en conséquence, et évaluent leurs propres besoins en matière de formation »¹²⁷ ;

- c'est une profession où la mobilité est un atout en vue d'un perfectionnement professionnel.

- c'est une profession qui repose sur un partenariat entre les différents acteurs des écoles, de la formation et des milieux professionnels locaux.

Nous retrouvons, à travers ces principes, la figure du praticien réflexif dont l'art s'exerce bien au-delà des frontières de la classe et à laquelle toute formation doit mener, en permettant aux enseignants de développer une gamme de connaissances, attitudes et aptitudes pédagogiques pour aider les jeunes à exploiter tout leur potentiel.

Les enseignants doivent donc se montrer capables de :

« - déterminer les besoins spécifiques de chaque apprenant et les satisfaire grâce à l'application d'une large gamme de stratégies pédagogiques ;

- aider les jeunes à devenir des apprenants entièrement autonomes tout au long de leur vie ;

- aider les jeunes à acquérir les compétences énumérées dans le cadre de référence européen commun pour les compétences clés ;

- travailler dans un environnement multiculturel (et, notamment, comprendre la richesse de la diversité et respecter la différence) ; et

¹²⁵ Communication de la commission au conseil et au parlement européen : « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants », 2007, p15.

¹²⁶ Ibid.p.15

¹²⁷ Ibidem, p.15

- travailler en étroite collaboration avec leurs collègues, les parents d'élèves et la communauté élargie. »¹²⁸

C'est donc dans ce contexte qu'en France le paysage formatif évolue.

Avec la publication des décrets statutaires du 28 juillet 2009, les conditions de recrutement et de formation des personnels enseignants ont été modifiées. Cette réforme dite réforme de « masterisation », a élevé le niveau de qualification des futurs professeurs de la licence au master et a supprimé l'année de stage en alternance rémunéré avec un mi-temps en classe et l'autre dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres pour lui substituer des stages d'observation, de pratique accompagnée ou en responsabilité, d'une durée totale de 5 à 6 semaines seulement sur 2 ans.

Ces stages consistent, pour l'enseignant novice, en des prises en charge ponctuelles d'une classe sous l'égide ou non d'un maître formateur ou d'un maître d'accueil, selon que le stage est accompagné ou en responsabilité. Cette réduction du temps passé dans les classes s'accompagne de certifications, CLES 2 pour les langues, ou le C2i2e pour l'informatique, et donc d'une baisse significative du temps dévolu à la formation en didactique dans ces domaines.

Cette nouvelle donne remet en question le modèle de formation par alternance à l'œuvre jusque-là dans les IUFM qui avaient fait le pari d'une articulation forte entre théorie et pratique par le biais de dispositifs, emblématiques d'une volonté de rompre avec une conception artisanale de l'enseignement, que sont l'analyse des pratiques et le mémoire professionnel. Ainsi, les enseignants novices étaient-ils incités à examiner leur expérience de terrain à l'aune de théories scientifiques empruntées à la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, etc.

Pour ce qui concerne la formation continue, les choses évoluent plus ou moins vite, semble-t-il, car nous pourrions aujourd'hui dresser un état des lieux en tout point

¹²⁸ Ibidem, p.15

identique à celui que dressait déjà Perrenoud en 2001 en y ajoutant, seulement la tendance actuelle à la restriction de cette offre, tant en termes de durée que de diversité des formations proposées.

Ce que Perrenoud souligne en substance, c'est le caractère transmissif, plus ou moins interactif de la formation continue. Ce qu'elle vise, c'est l'actualisation des connaissances de praticiens expérimentés en regard de l'évolution des connaissances issues de la recherche en didactique et plus globalement en sciences de l'éducation.

Les moments de formation continue sont des moments généralement fragmentés où la priorité est donnée à l'information et aux savoirs. Les modèles nouveaux issus de la recherche en sciences de l'éducation (pédagogie du projet, travail par résolution de problèmes, principes de l'évaluation formative) sont exposés et la transposition de ces principes en classe est entièrement dévolue à l'enseignant sans que ne soit prise en charge la distance éventuelle entre les pratiques en vigueur et les exigences de l'innovation : « la problématique du changement n'[est] pas au cœur de la formation continue [car elle se fonde sur] le postulat rationaliste selon lequel tout savoir nouveau est source de pratiques nouvelles » (Perrenoud, 2001, p. 22).

Ainsi, exception faite des quelques interventions en établissement, accompagnements d'équipes de projet, formes de recherche-action ou innovations, rares sont les modalités de formation qui s'appuient sur la réflexion sur les pratiques.

L'explication avancée par Perrenoud a trait à l'identité des formateurs, construite sur une expertise spécifique acquise dans leur classe et de plus en plus aussi grâce à des formations universitaires complémentaires. Ils sont compétents pour transmettre ces savoirs, cette expérience, voir des techniques, mais moins pour conduire une démarche visant leur actualisation dans les pratiques des enseignants formés.

Nous pouvons pourtant avancer que les conditions de formation qui se résument le plus souvent à placer un intervenant face à un groupe important de formés, limitent également pour le formateur les modalités d'intervention.

Avec la « masterisation », entre désormais en ligne de compte la formation à la recherche dans une relation plus étroite avec les filaires universitaires. Les IUFM, rattachés à une université en tant qu'école interne, ont désormais cédé la place aux ESPE¹²⁹ qui définissent les contenus de masters spécialisés, intitulés masters « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (master MEEF) et sont tenus de répondre à la demande ministérielle du 13 novembre 2009 qui stipule que « tous les masters ont vocation à permettre l'insertion professionnelle et à proposer une poursuite d'études, y compris vers la recherche » (ministère de l'Éducation nationale, 2009, 9).

Dans ce contexte, la recherche gagne en scientificité, dans le sens où elle doit dépasser le stade introspectif d'analyse de pratique du mémoire professionnel pour produire des résultats scientifiquement valides et susceptibles d'alimenter la recherche en éducation. Concrètement, « elle se traduira par la réalisation d'un travail de recherche individuel ou collectif, afin de donner au futur professionnel les moyens d'analyser et de faire évoluer des pratiques tout au long de sa carrière, en prenant en compte les évolutions scientifiques et sociétales. »¹³⁰

Cette validité scientifique, toute relative qu'elle soit, nécessite de la part des étudiants un positionnement de chercheur qui peut s'avérer fructueux pour le développement d'une conception de la pratique enseignante comme évolutive, et dynamique.

¹²⁹ Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation

¹³⁰ Réponse du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche publiée dans le JO Sénat du 29/07/2010 - page 1980 à la question écrite n° 12636 de Mme Christiane Demontès (Rhône - SOC) publiée dans le JO Sénat du 18/03/2010 - page 654 consulté en ligne <http://www.senat.fr/questions/base/2010/qSEQ100312636.html> le 02/12/12

En effet, il nous semble nécessaire que les formateurs pris dans le tumulte réformateur que nous venons d'exposer, reconsidèrent les moyens pour faire face aux tensions entre la nécessité « d'outiller » les enseignants, novices ou expérimentés, pour gérer la pluralité linguistique des élèves qui composent leurs classes et la nécessité, par la réflexivité, d'objectiver les pratiques. Il s'agit d'impulser ainsi, à partir de situations concrètes, une réflexion autour de la question de l'éducation à la pluralité en rapport avec les contextes politico-socio-économiques de nos sociétés marquées par la mondialisation ainsi que les phénomènes migratoires et de mobilités auxquels les enseignants n'échappent pas (Matthey et Simon, 2009).

Il y a donc là, selon nous, à repenser du côté des chercheurs comme des enseignants des liens entre recherche et pratiques de classe. Il y a à construire, en formation continue, des formes de collaboration, au sein desquelles le rapport formation/recherche pourrait être redéfini, en envisageant la recherche en tant que lieu où posture scientifique et posture professionnelle peuvent se rejoindre.

En posant pour la recherche la question de l'interaction entre les acteurs nous rejoignons les travaux de Marcel, Duprez et Bagnoud en ethnographie sociale qui se sont intéressés à la dimension collective des pratiques enseignantes.

Si dans leur terminologie la notion renvoie à « l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant »¹³¹ incluant, mais ne se limitant pas aux « pratiques caractérisées par le face à face pédagogique, c'est-à-dire, celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires. »¹³², leurs recherches de centrent essentiellement sur les modalités de travail collaboratif, travail partagé, en dehors de la présence des élèves.

Néanmoins les distinctions qu'ils opèrent entre les trois modalités de travail partagé que sont la coordination, la collaboration et la coopération nous semblent pouvoir éclairer nos propres considérations quant à la nature du travail collaboratif entre chercheur et enseignant dans un dispositif de formation par la recherche.

Ainsi, distinguent-ils dans une gradation du niveau d'interaction entre les acteurs :

- la coordination qui renvoie tant aux modalités de coordination administrative qui permettent un agencement des actions des enseignants les unes par rapport aux autres, qu'à l'engagement des enseignants dans un projet commun ;

¹³¹ Marcel JF et al.2007, 9

¹³² Ibid., 9

- la collaboration qui se caractérise par une mutualisation des ressources, le partage d'un espace ou d'un temps de travail qui requiert une communication entre les enseignants concernés. Il y a collaboration lorsque par exemple les enseignants élaborent un outil d'évaluation commun ;
- la coopération, en référence à Schmidt (1994), qui concerne les situations où les enseignants agissent ensemble et ajustent leurs activités dans un but commun. Ces situations concrétisent une action commune des pratiques initiales d'échange et de collaboration.

Cette mutualisation des pratiques au service d'un même but s'instancie à travers une double visée dans notre approche :

- une visée acquisitionnelle : enseignant et chercheur travaillent ensemble au développement de compétences chez l'enfant
- une visée heuristique : enseignant et chercheurs travaillent ensemble à la construction de données susceptibles de faire avancer le savoir concernant le développement de compétences plurilingues et plurilittéraciées par les élèves.

2. La formation : un processus de changement

Nous nous sommes jusqu'à présent livrés à une exploration transversale du concept de formation, et force est de constater que c'est très majoritairement en termes de contenus, c'est-à-dire de programme de formation, que la notion, est communément utilisée y compris dans le domaine des sciences de l'éducation et y compris par nous. Il est alors question d'outils, de démarches, d'objectifs de formation, de compétences de qualification, etc. La formation, message prescriptif, s'envisage d'abord comme une préparation à une profession (Altet, 1994, Favre et Perrenoud, 1985, Perrenoud, 1994), elle consiste surtout en une normalisation des représentations et des pratiques en conformité avec des modèles didactiques, idéologiques, organisationnels et relationnels (avec les autres acteurs, parents, élèves, etc.) (Perrenoud, 1994).

Or, si nous reconnaissons cette dimension de la formation, nous lui en octroyons volontiers une seconde qui nécessite un changement d'orientation qui enrichit en même temps qu'il complexifie le concept.

« L'important n'est pas ce qu'on fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous » (Sartre, 1952, p. 63).

Cette pensée philosophique résonne en nous comme une invitation à replacer au centre de la question formative celle de la liberté individuelle et celle des influences exercées par autrui, le formateur en l'occurrence ; car c'est la restructuration de ces influences qui se nourrit la trajectoire éducative de l'individu.

Sous la plume de Pierre Dominicié, nous trouvons exprimée l'idée que c'est à travers le formé que la formation se laisse le mieux saisir.

Toute formation se veut alors un maillage d'expériences personnelles, de relations nouvelles et de savoirs nouveaux. Elle ne s'envisage plus uniquement en termes de planification, mais en termes « d'effets ou de changements auxquels elle a contribué » (Dominicié, 2002, 31).

Ainsi, il y a formation, lorsque l'on peut attribuer le changement à des apports éducatifs, et non du simple fait de la mise en place d'une formation. La perspective de Dominicié permet un déplacement, selon nous salubre, qui part de la formation comme programme éducatif déclinable en une liste d'objectifs à atteindre, pour conduire à une dynamique interne des adultes qui se forment, la première dimension occultant trop souvent la seconde.

La formation est, de fait, par-delà le curriculum, un mouvement perpétuel, qui intègre tout ce que l'adulte a fait de son histoire et dont la dynamique se laisse appréhender à travers la manière dont il produit du savoir dans des situations éducatives.

3. Former par la recherche.

Parce qu'elle pose d'emblée comme une évidence la réciprocité entre apprentissage, construction de soi et élaboration de savoirs scientifiques, l'idée même de former par la recherche déconstruit le rapport de domination entre pratique et théorie contenu dans une conception applicationniste de la formation, passant par une intellectualisation de « bonnes » théories et distillant des savoirs que le praticien doit s'efforcer d'ajuster aux contingences de terrain pour les rendre applicables.

Elle construit au contraire l'idée que des conceptualisations sous-jacentes peuvent émerger de la pratique (Vergnaud 2002). Des savoirs transversaux relativement indépendants des disciplines et qui fondent la professionnalité du praticien expérimenté.

Dans l'idée donc d'un apport mutuel, Barbier (2008) nous invite à penser les liens entre recherche et formation selon deux modèles :

- le premier, dominant dans la sphère universitaire, est le modèle *production, transmission et application de savoirs*, qui régit les dispositifs de recherche, et de fait, l'activité de l'enseignant-chercheur ;

- le second, plus récent, se situe dans l'entre-deux entre espace universitaire et espace professionnel et lie *action, production de savoirs et construction des sujets humains*.

C'est ce dernier paradigme qui soutiendra notre propos pour envisager les apports respectifs de la recherche et de la formation (Perrenoud, 1994).

Si formation et recherche se fondent sur deux intentionnalités différentes, la première visant l'apprentissage de l'individu et la seconde, la description et l'explicitation de phénomènes qui échappent aux acteurs ainsi que la communication sur les savoirs novateurs qui en découlent, elles n'en demeurent pas moins des activités humaines qui font sens pour les acteurs qui s'y engagent.

Aussi, en tant qu'actions de transformation du monde, nous dit Barbier, elles sont aussi « des transformations de soi transformant le monde » (Barbier, 2008,135).

Il érige ainsi en principe l'idée que recherche et formation peuvent se révéler solidaires. La recherche, parce qu'elle objective les pratiques et fournit des outils théoriques (développement de l'enfant, apprentissage, relation didactique, interaction, etc.) plus solides que le sens commun, les savoirs intuitifs ou les savoirs flous véhiculés par l'environnement personnel, social et professionnel et qui fondent les théories naïves du monde social, psychologique ou physique, décrite en sociologie.

En retour, la formation apporte à la recherche en didactique une légitimité et une validité des travaux et oblige le chercheur en sciences de l'éducation à confronter sa construction intellectuelle au réel et à ses résistances.

De fait, lorsque le discours théorique porté par la recherche concerne des enjeux professionnels et fait écho à l'expérience de terrain que les praticiens se sont construite, ce discours est bien reçu par des enseignements en formation. L'objet de recherche devient alors un objet pour l'exercice d'une profession en ce qu'il est un point de rencontre entre des questions de recherche et des questions sur l'exercice d'une profession.

C'est donc en ce sens que la recherche peut être formatrice, en tant qu'activité dont l'exercice va engendrer des transformations de l'activité du sujet, susceptibles de produire des apprentissages.

II. Proposition pour une formation des enseignants par la recherche. La participation observante active bipolaire comme dispositif de formation.

1. Éprouver le statut du chercheur en ethnographie.

Produire une connaissance est un acte qui procède d'une volonté de comprendre le monde, nous dit en substance Blanchet (2011) ; en Sciences Humaines et Sociales (SHS), il s'agit de comprendre les êtres humains, être réfléchis, conscients et jouissant d'une certaine liberté, dans leurs activités anthropologiques (sociales, culturelles, etc.).

Le chercheur en SHS, être social, pensant et agissant au même titre que les autres, devient parfois, son propre sujet d'étude. Ainsi, c'est à travers son jugement, empreint de subjectivité – puisqu' il s'appuie sur des schèmes interprétatifs qui lui sont propres et qui sont liés à une vision du monde particulière –, que les connaissances s'élaboreront.

Il est donc essentiel de considérer la manière dont le chercheur, en tant que sujet intervenant dans un système de relations humaines et sociales, le terrain, transforme ce système.

En SHS, chaque situation est unique, complexe et imprédictible ; nul ne peut aujourd'hui prétendre proposer, par exemple, un modèle comportemental spécifiant les réactions d'une catégorie d'individus qui participent à une expérimentation ou observés de façon ethnographique, de manière suffisamment tangible pour pouvoir prédire leurs comportements dans un contexte jugé similaire. En revanche, il est possible de prévoir que tel comportement a plus de chances de se produire qu'un autre dans un contexte équivalent.

Le facteur humain impose donc aux SHS de considérer l'historicité du sujet ainsi que la part de liberté intellectuelle, liberté d'action, qui, dans une société donnée, caractérise chaque individu et font que les modalités de connaissance en Sciences Humaines et Sociales se construisent par l'intégration d'une part importante d'intersubjectivité.

Dans une démarche ethnographique qui vise à proposer une significativité aux situations observées, la démarche compréhensive cherche à rendre compte de la complexité de

phénomènes en les contextualisant de manière à mettre au jour des dynamiques, des orientations, du sens.

Il s'agit donc de comprendre, sans nier que le sens que nous produisons subit l'influence du chercheur singulier que nous sommes. Il est donc important de rendre explicite le point de vue, les fondations subjectives sur lesquelles la connaissance va s'ériger au fil de notre discours (De Robillard, 2011).

Pour notre propos, ces considérations soulèvent une série de questions auxquelles nous devrons tenter d'apporter une réponse.

- Que dire du regard du chercheur, observateur participant, sur son propre cheminement intellectuel, sur la manière dont le processus d'innovation le transforme en tant que chercheur ?
- Dans quelle mesure la mise en œuvre de l'innovation nécessite-t-elle de la part du chercheur un questionnement de la place et du rôle des acteurs au sein du dispositif de recherche ?
- Comment l'intervention nécessite-t-elle une détermination, en termes de bénéfices réciproques, des modalités de mise en œuvre de l'expérimentation ?
- Comment notre conception de l'apprentissage, socioconstructiviste, donc nécessairement collaborative et intégrant les compétences déjà-là, influence-t-elle le dispositif à visée formative ?

2. Concevoir la flexibilité du statut des acteurs de la recherche.

Nous l'avons vu, l'innovation en éducation requiert de la part des acteurs un engagement qui peut se faire à différents niveaux :

- Au niveau créatif on trouve l'initiateur de l'innovation, ici, le chercheur.
- Au niveau exploratoire interviennent, en sus, le professionnel de terrain, ici l'enseignant, et les autres acteurs sociaux (élèves, parents, équipe éducative, etc.).

Au cours de la phase évaluative de l'innovation sur laquelle se centre notre propos, le chercheur peut se positionner en observateur ethnographe et considérer ce qui se passe dans la classe lorsque l'enseignant met en œuvre l'innovation. Mais il peut aussi faire le choix de considérer la situation didactique innovante, au sein de laquelle il s'implique en tant qu'acteur, comme un objet potentiellement déclencheur d'un conflit cognitif pour le praticien chargé d'en fournir une description critique.

La question méthodologique est alors posée : comment introduire dans l'espace classe une situation didactique innovante de manière suffisamment impliquante pour que l'enseignant se sente investi d'un rôle déterminant pour la recherche, tout mettant à profit son expertise professionnelle ?

Ce questionnement repose sur l'idée socioconstructiviste que tout dispositif se voulant formateur doit prendre en considération le déjà-là des individus qu'il entend former. Il s'appuie également sur une conception humaniste de la formation qui porte attention au développement global de l'individu et entend faire de la formation un évènement, un moment de vie où l'influence exercée sur le praticien fait suffisamment sens dans son cheminement professionnel pour qu'il puisse l'envisager comme constructive¹³³.

Parmi les réponses possibles, l'une d'elles consiste à placer le praticien hors cadre, à la marge de la situation didactique en jeu, en lui demandant de prendre en notes ce qui, selon son point de vue, se joue pour ses élèves dans l'interrelation qu'ils nouent avec le chercheur, momentanément investi du rôle d'intervenant extérieur¹³⁴.

Ainsi placé en position de *participant observateur interne*¹³⁵, pouvant gérer à sa guise la latitude d'action déléguée au chercheur, l'enseignant est en mesure de prendre du recul par rapport à la relation didactique qu'il privilégie dans sa classe habituellement en la

¹³³ Voir Dominicié, P *L'histoire de vie comme processus de formation*, l'Harmattan, 2002.

¹³⁴ Au sein d'une école l'intervenant extérieur est un éducateur, spécialiste d'une discipline (sport, musique, langues éventuellement) qui vient, en collaboration avec l'enseignant apporter ses compétences pour permettre au praticien d'élaborer un projet pédagogique spécifique.

¹³⁵ Selon la définition de Lapassade (2002).

confrontant à celle proposée par le chercheur, et de poser un regard neuf sur les élèves dans leur relation à l'adulte et au savoir. Le recours à l'écrit par le biais du cahier journal permet une distanciation par rapport à l'immédiateté du vécu qui s'avère favorable à l'adoption d'une posture réflexive face à la situation didactique observée. Il concourt également à annihiler, sinon relativiser, les effets pervers d'une situation qui s'apparenterait à une méthode transmissive où le chercheur, exposant en pratique une approche innovante, serait uniquement perçu comme modèle.

Pour le chercheur, lui-même enseignant de primaire, se substituer momentanément au professeur lui confère un rôle de *participant observateur externe*¹³⁶, tantôt en relation étroite, quasi hermétique, avec les élèves, tantôt à distance, en co-intervention avec le maître, mais toujours au sein de la situation didactique et toujours en relation avec l'un ou l'autre des membres du groupe classe.

Cette flexibilité statutaire des acteurs, qui permet, au gré des différentes phases de l'approche, de modifier les regards, est selon nous rendue possible pour plusieurs raisons.

D'abord, parce qu'en tant que membre de la profession, le chercheur jouit d'une certaine légitimité à pouvoir prendre en mains la classe, dans un temps donné, avec une visée précise et explicite : former par la recherche à travers l'évaluation in situ, à une approche didactique innovante.

Ensuite, parce qu'en plaçant momentanément l'enseignant en marge de la situation didactique qu'on lui demande d'analyser, on lui ménage un espace de réflexivité dans un contexte familier, un espace où il est en mesure de déployer ses compétences à décrypter les enjeux d'une situation didactique donnée et d'en tirer des enseignements pour sa propre pratique. De fait, cette position lui permet de limiter les risques, les aléas, de l'innovation, de l'appréhender à distance raisonnable, sans grande remise en cause de son intégrité professionnelle.

Enfin, parce que l'innovation n'est pas présentée comme une révolution. Elle est une proposition prenant appui sur des pratiques déjà existantes, des outils connus du

¹³⁶ En référence à la définition de Lapassade (2002).

praticien, ce qui facilite le dialogue, les échanges de points de vue menant parfois à la co-élaboration de séquences dans un souci de convergence des objectifs pédagogiques de l'enseignant avec les objectifs de l'approche. Lorsqu'il a lieu, cet étayage, au sens que lui donne Bruner, permet une mise en perspective des concepts qui sous-tendent l'approche. Ainsi, l'expérience de la recherche va venir renforcer ou bousculer des fondements théoriques bien installés, créant un doute méthodologique et ouvrant, de fait, potentiellement la voie au changement.

3. Construire la connaissance sur une convergence de regards.

A l'instar d'auteurs comme Barbier (2008), Perrenoud ou Étienne (2008), nous estimons que l'exercice de la recherche, en transformant les activités des acteurs engagés, est susceptible de favoriser l'apprentissage. Si en formation initiale, Perrenoud (1994) envisage la formation par la recherche comme une formation active à la théorie, l'enjeu en formation continue est différent. Les professionnels expérimentés ont déjà développé leurs propres théories de l'éducation à partir de leurs expériences personnelles et professionnelles (formation, savoir d'action) qui transparaissent plus ou moins dans leur discours ou à travers leurs pratiques de classe.

Il ne s'agit donc plus, dans ce cadre, d'élaborer un savoir théorique, mais de le confronter, à partir de et à travers la pratique, à des concepts scientifiques d'une autre nature, nouveaux et/ou complémentaires, issus des sciences humaines.

Dans cet esprit, former les enseignants par la recherche, c'est d'abord faire émerger la réflexion des réalités de terrain. C'est une méthode de formation active par objectivation de situations didactiques.

L'engagement du praticien ne se fait pas en aval de la recherche, au niveau du traitement des données (saisie, dépouillement), tâches qui ne font pas ou peu intervenir son jugement.

L'implication n'intervient pas non plus, en amont de la recherche, au niveau de la conceptualisation.

Pour autant, comme l'expose Perrenoud, cette étape présente l'intérêt de placer le praticien en position de questionnement des situations de classe « réelles » dans une perspective compréhensive en l'amenant à se focaliser sur un aspect de la situation didactique, quand la pratique quotidienne l'oblige à une gestion simultanée de toutes les dimensions de cette situation. Ce détour par la recherche conduit le praticien à l'édification d'hypothèses l'incitant à se « poser les bonnes questions » (Perrenoud, 2001, 97).

Dans la démarche que nous proposons, l'engagement se fait au niveau du terrain et du recueil de données.

Sur le plan de l'organisation de la formation, cela signifie que le praticien prend une part active et autonome dans l'analyse de situations didactiques selon des théories de l'éducation qui lui sont propres.

D'autre part, en proposant son décryptage de la situation didactique le praticien offre une lecture de ses propres procédures et axes de réflexion qu'il conviendra au chercheur d'explicitier à selon son propre système de référence. Sur un plan éthique, il s'agit pour le chercheur de reconnaître l'expertise du praticien dans sa capacité à appréhender, analyser, décrypter une situation didactique et de s'appuyer sur cette expertise pour saisir ce qui, à travers cette analyse, transparait d'un processus potentiel de changement. C'est de cette convergence que s'élaborera la connaissance.

4. Ménager une place à l'écrit.

L'écrit joue déjà un rôle à part entière dans les dispositifs de formation qui posent la question de la place du plurilinguisme en formation.

En sociolinguistique s'est notamment développée une démarche biographique qui s'intéresse aux répertoires linguistiques des adultes en formation dans une perspective plurilingue (Perregaux, 2002). La biographie langagière se veut alors la trace d'une

évolution du répertoire verbal des sujets (Gumperz 1989). Elle repose sur des réélaborations linguistiques fondées sur une évolution des représentations (Perregaux, 2006).

Dans la perspective éducative qui est la nôtre, une telle démarche qui prend en considération l'individu en tant qu'être communicant, nous semble complémentaire à une démarche qui l'envisage principalement en tant que professionnel, en ce qu'elle offre une appréhension plus globale de l'individu.

De plus, la biographie langagière est susceptible d'aboutir à une prise de conscience par l'individu, d'une part, de ses propres compétences linguistiques, variables selon les langues ou variétés de langues de son répertoire, ainsi que de son rapport social, affectif, cognitif aux langues ; d'autre part du caractère dynamique et évolutif de ces compétences en fonction des contingences contextuelles.

Il s'agit là de considérations de la langue comme un système ouvert pluriel où coexistent des formes langagières différentes qui sous-tendent l'innovation que nous proposons et qu'il nous semble utile de faire émerger, en amont ou en parallèle d'une action axée sur les pratiques.

Pour l'heure, et puisque notre propos est d'envisager comment le praticien en poste se forme à une approche innovante, nous avons conçu notre démarche comme une double confrontation. Une confrontation à l'autre dans le miroir et une confrontation à soi, par le biais de l'écrit.

Nous avons fait le choix de recourir à un outil singulier, la prise de notes (PDN), écriture de l'urgence qui prétend saisir, dans une situation, l'instant présent (Piolat, 2004).

Selon Piolat (2004) la prise de notes peut être facilement définie en termes de produit.

Il s'agit d'indications brèves recueillies lors de situation de lecture, d'écoute ou d'observation. Dans ce dernier cas, elles sont un outil de décryptage du réel, gouverné par la subjectivité de l'observateur.

La psychologie de la cognition s'emploie à analyser la façon dont le noteur, lycéen, étudiant, professionnel, s'y prend pour noter.

Elle nous enseigne ainsi qu'en règle générale, il ne s'agit pas de restituer à l'identique une situation, un discours ou autre, mais de comprendre et de rédiger.

Le noteur consigne des informations entendues, lues ou observées, grâce à des processus de rationalisation (accès au contenu et sélection des informations) et des processus rédactionnels, menant à la mise en forme matérielle des notes. En outre, le noteur régule de façon réfléchie son activité qui consiste simultanément à évaluer, trier, écrire en formatant les informations.

Le produit est une écriture privée, non destinée à la communication et peu standardisée. Elle est le résultat d'un monologue intérieur permettant de s'approprier les données de l'environnement par sélection et reformulation.

En ce sens, la PDN est une production d'un matériau écrit, traduisant la compréhension par un sujet d'une situation ou d'un message. Elle est une *activité stratégique d'écriture* à but compréhensif.

De fait, de la même manière que lorsque qu'il lit, le noteur en situation d'observation projette sur la situation observée un sens qui l'implique en tant que sujet historicisé, socialisé. Les notes donnent donc à voir une partie de la significativité construite par l'individu, elles sont les traces d'un travail interprétatif.

En outre, si les notes jouent communément le rôle de mémoire externe elles sont également un outil de traitement de l'information susceptible de soutenir un travail réflexif, de type résolution de problème, en cours de réalisation (Cary et Carlson, 2001)

Par extrapolation, nous estimons qu'elles peuvent accompagner l'analyse d'une situation didactique en autorisant le traitement des éléments constitutifs de la situation, dans leur interrelation.

En formation, la PDN peut également servir de base à l'élaboration par le sujet d'un discours plus construit, favorisant un retour sur l'évènement formateur vécu et pris en notes, en vue de son intégration à une histoire, un parcours personnel et professionnel.

Nous faisons, là, bien sûr, référence aux travaux de Dominicié (2002) sur la biographie éducative, méthode de recherche qui s'inscrit dans une démarche de formation¹³⁷.

¹³⁷ D-J Bourne, 2005

Les participants sont invités à reconstruire sous forme d'un récit le parcours retraçant les expériences et les rencontres diverses qui ont contribué à alimenter ce qui fait l'histoire de leur vie.

Considérant l'adulte comme le cœur du processus de changement qu'est la formation, Dominicié envisage la biographie éducative comme un outil adéquat pour appréhender la dynamique globale des processus au travers desquels les adultes se forment.

La démarche permet de prendre en considération le savoir d'expérience, tout au long de la vie, et de rendre conscients les éléments formateurs ayant jalonné le trajet éducatif du sujet. De ce fait, elle rend l'adulte attentif aux processus cognitifs qui l'ont mené à apprendre ce qu'il sait.

En resituant ainsi l'expérience dans son histoire de vie, constituée d'autres moments significatifs, y compris des temps extérieurs à toute action éducative, elle devient partie intégrante du cheminement professionnel du sujet.

L'enjeu est de remplacer l'évènementiel¹³⁸ qui s'inscrit dans une durée courte, celle de l'immédiat, dans une temporalité plus longue, celle de l'histoire professionnelle, où se façonne la pratique de l'enseignant (Mevel, 1999).

Un tel travail sur la longue durée pose des contraintes techniques évidentes en termes de formation professionnelle, mais il présente l'intérêt de poser explicitement la question de l'identité professionnelle¹³⁹, souvent occultée des dispositifs de formation, alors même que ses fondements se fragilisent en termes :

- d'image de soi : qu'est-ce qu'être un professionnel de l'enseignement aujourd'hui ? Quel est son rôle (éducateur, assistante sociale, etc.) ?
- de culture professionnelle : quels sont les valeurs, les gestes d'une profession en quête de légitimité sociale ?

¹³⁸ Ce qui m'est arrivé et ce que je juge important dans ma trajectoire professionnelle.

¹³⁹ Voir Nicole Billiez-Sullerot (1999)

Ces questions identitaires, si elles ne servent pas directement notre propos, permettent de situer la logique globale dans laquelle nous nous inscrivons. Nous nous bornerons donc à considérer la PDN, un écrit de l'urgence, outil le mieux adapté selon nous pour saisir l'activité cognitive de l'enseignant, dans sa capacité à analyser dans l'urgence une situation didactique innovante.

Nous venons d'établir le changement comme point de convergence des deux processus que sont l'innovation et la formation.

Au cœur de ces processus, l'individu explore ses savoirs professionnels en les confrontant de manière réflexive, par le biais de l'écrit, à des savoirs nouveaux mis en pratique devant ses yeux sous les traits d'un sosie professionnel.

Nous entendons ainsi inscrire l'individu formé dans un processus menant au développement de soi sur le plan professionnel à travers une ouverture à une conception de l'enseignement/apprentissage de l'écrit non cloisonnée, ouverte aux langues.

Il nous importe de reconsidérer la manière dont l'enseignant va s'approprier la démarche innovante. Comment il la perçoit et ce qu'il en fait pour sa propre pratique.