

Réformer la formation initiale des enseignants : les enseignements dégagés des paradigmes de formation

J. Beckers

Note préliminaire

Dans un contexte où la réforme de la formation des enseignants retrouve son actualité, un détour par l'analyse évolutive des différents paradigmes qui ont présidé aux programmes de formation des maîtres peut éclairer la réflexion. Nous reprenons ici l'essentiel d'une conférence prononcée pour l'ouverture de l'université d'été organisée à Poitiers en octobre 1993 sur le thème : « Modèles de formation des enseignants, modèles d'apprentissage ». Le titre de la conférence était : « Est-il possible d'enseigner à enseigner ? La réponse de quelques paradigmes de formation ».

Le texte construit pour cette occasion prend comme fil conducteur la présentation par Zeichner (1983) de quatre paradigmes de formation ; il est complété par des apports scientifiques plus récents.

Comment préparer les nouvelles générations à être des professionnels de l'enseignement et de la relation éducative ? Nous n'aborderons pas ici les aspects sociologiques de la professionnalisation des enseignants mais nous inviterons seulement à une réflexion sur quelques grands modèles pédagogiques d'organisation de la formation des enseignants.

1. Le modèle traditionnel juxtaposant une formation théorique et une approche artisanale

Quand il est apparu nécessaire de formaliser la formation des enseignants, une part importante de celle-ci a été consacrée à l'acquisition de connaissances théoriques destinées à soutenir l'acte d'enseigner : psychologie de l'enfant et de l'adolescent, histoire de l'éducation et doctrines éducatives, plus récemment, pédagogie

expérimentale et psychologie éducationnelle. Les cours de méthodologie prennent souvent la même forme et expliquent le comment faire...

Cette approche verbale — on dira aujourd'hui « déclarative » — du comment enseigner est juxtaposée à une immersion dans la pratique, idéalement auprès de maîtres chevronnés... Dans cet autre lieu prévaut le modèle artisanal, dont l'objectif prioritaire est que celui qui apprend (l'apprenti) puisse *s'essayer aux compétences du métier, s'imprégner*, grâce à une relation privilégiée avec le maître (l'expert), *de la culture du métier*, vu comme un *art* et dont l'unité perdrait à une trop grande spécification. C'est à l'intuition et à l'expérience des maîtres chevronnés que l'on fait confiance.

Les pratiques de formation y sont centrées sur l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être par **imitation et essais et erreurs**. **La théorie prend peu de place**. Maîtres et apprentis partageant la même conviction de son inutilité.

Le rapport à la connaissance y est donc strictement pragmatique et

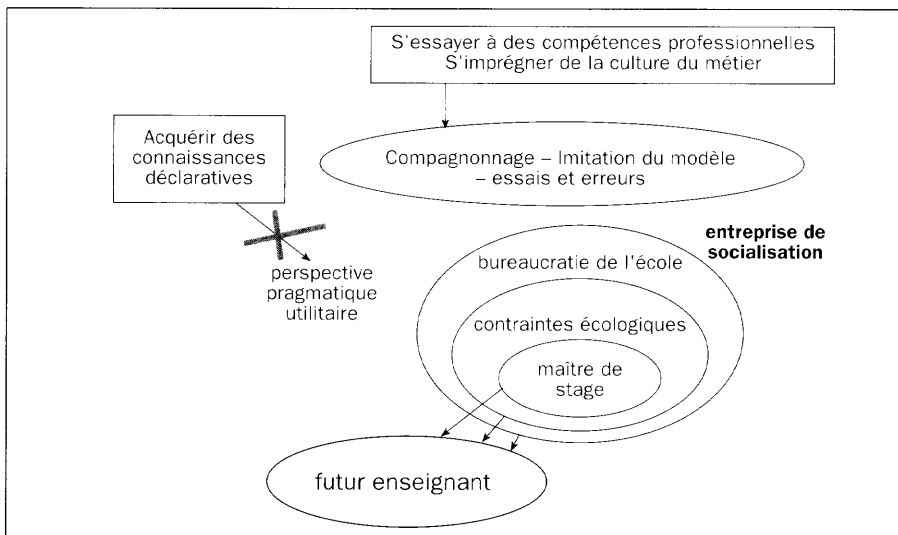
l'invite à l'analyse plutôt rare : « Pour la pratique de mon métier futur, je retiens ce qui marche dans les classes ». Or, sans analyse, il n'y a pas démarche de résolution de problèmes et acquisition de compétences adaptables, mais reproduction aveugle de pratiques apparaissant comme des moyens de survivre au « choc de la réalité » (Veenman, 1984).

Prenons un exemple classique qui correspond à une préoccupation prioritaire des jeunes enseignants : se faire respecter dans leur classe. « Dès qu'il y a un bruit de fonds dans la classe, ne pas essayer de le dominer mais s'arrêter de parler ». Telle est la « recette » du maître de stage...

Effectivement, la pratique s'avère efficace, avec lui, dans une situation d'agitation passagère... Est-ce que ça marcherait aussi avec un stagiaire timide et peu sûr de lui ? Est-ce que ça marcherait aussi si le bruit était provoqué par un événement important ou une attitude du stagiaire qui a choqué les élèves ?

Parfois le terrain impose des élèves une image d'ennemis potentiels à mater — « Si tu ne contrôles pas la classe, c'est elle qui va te contrôler » — justifiant des pratiques avant tout répressives. De nombreuses études ont montré en effet qu'une orientation plutôt libérale des futurs enseignants au moment de leur formation initiale était, après un stage prolongé sur le terrain ou quelques années de fonctionnement, nettement mise en veilleuse pour faire place à des positions moins humanistes (Zeichner, 1980)... Ce même Zeichner (1980) a

Schéma 1 : le modèle traditionnel de formation



dénoncé le mythe qui consiste à penser que les stages sont inmanquablement formateurs... À moins de répondre à certaines exigences d'organisation, ces tranches de vie peuvent constituer bien davantage une entreprise de socialisation (rites d'initiation au métier, d'entrée dans la corporation) qu'une véritable préparation au métier... Elles contribuent largement au maintien du système en place.

Ainsi, Feinman-Nemser et Buchmann (1985), rejoignant les critiques de Zeichner, décrivent trois pièges ou exemples d'apprentissages inappropriés que l'expérience scolaire peut produire :

- le piège de familiarité qui conduit les étudiants à considérer certaines pratiques de classe comme un donné irrédutable ou naturel, que l'on ne remet pas en question;
- le piège du double monde : la réflexion sur l'action ne fait pas partie des habitudes du maître de stage qui, devant les exigences de l'institution de formation, la condamne comme un monde « coupé de la réalité »;
- le piège des buts croisés du présent et de l'avenir : alors que l'étudiant est censé apprendre son métier futur, la classe n'est pas un laboratoire où il peut tenter ses propres expériences et ce qui s'est passé n'est pas soumis à réflexion.

2. Le modèle behavioriste

En réaction au modèle traditionnel auquel on reproche son manque de professionnalisme, des propositions de réforme ont vu le jour, notamment aux États-Unis. Dans la foulée du courant **behavioriste** (qui prévoit le modelage progressif des comportements par l'aménagement de contingences adéquates de renforcement), sont nés des projets de formation en fonction des compétences et/ou des performances attendues (voir à ce sujet Anderson, 1986).

L'objectif est ici de garantir l'*appropriation active* par les apprenants des *capacités* (skills) essentielles du métier. Celles-ci sont clairement précisées ainsi que les critères qui permettront d'en vérifier la maîtrise : il s'agit ici de

comportements effectivement observables sur le terrain, dans une situation réelle. Sans nier l'importance des connaissances, les protagonistes de ces réformes s'érigent en effet contre les diplômés professionnels acquis uniquement en donnant la preuve qu'on est capable de restituer, verbalement, des messages eux aussi verbaux et de s'acquitter sans catastrophe d'obligations de stages dont les attendus ne sont pas clairement spécifiés. Dans le modèle behavioriste, des situations progressives d'apprentissage et d'exercice de ces capacités sont aménagées et répétées autant de fois que nécessaire pour garantir une maîtrise totale. C'est ici que s'inscrivent les pratiques classiques du micro-enseignement par exemple, correspondant à l'apprentissage de connaissances procédurales. La métaphore qui rend le mieux compte du processus enclenché ici est celle de la **production**; le professionnel formé sera un excellent *technicien*.

Idéalement, le choix des capacités retenues se fonde sur les résultats de la recherche en sciences de l'éducation. Plus particulièrement, il s'agit d'exercer les futurs maîtres à des comportements dont les recherches processus-produits ont montré qu'ils étaient associés à des effets positifs chez les élèves. L'orientation est donc positiviste et applicationniste; elle repose sur le postulat empirico-rationnel selon lequel les êtres dotés d'in-

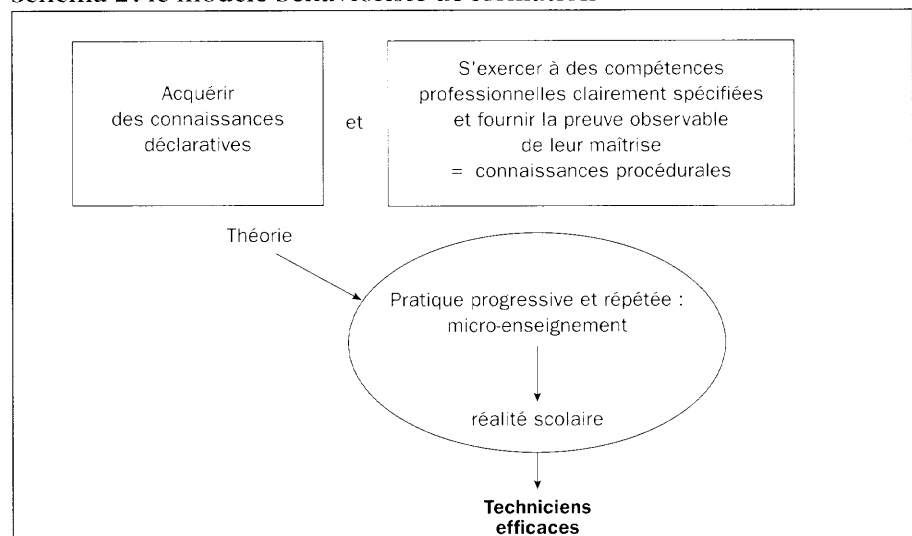
telligence, et on ne peut douter que les enseignants et futurs enseignants le soient, vont inmanquablement modifier leurs pratiques à la lumière de données expérimentalement vérifiées.

Il faut reconnaître de grands mérites à ce courant : l'accent mis sur les comportements plutôt que sur le verbe et la volonté d'enrichir l'art du praticien à la lumière des données théoriques et scientifiques (ce qui concourt à la professionnalisation). Le défaut d'analyse apparaît à nouveau comme le point faible du modèle assorti d'une certaine naïveté quant au pouvoir de pénétration des recherches.

Un exemple déjà ancien vécu à Liège dans le cadre d'un mémoire de licence (J.-M. Martin, 1970) permet d'illustrer cette limite.

Fort des données de la recherche mettant en évidence l'utilité de spécifier les feedbacks donnés aux élèves, un étudiant en sciences de l'éducation s'est attelé avec un enseignant volontaire, à un projet d'amélioration de la qualité de ses feedbacks. Après une phase d'augmentation du nombre de feedbacks spécifiques lors des vingt premières minutes de la leçon, l'enseignant, de bonne volonté cependant, en revient inmanquablement à son profil de départ... L'analyse fait apparaître que l'enseignant exploitait surtout des questions de niveau taxonomique peu élevé, appelant des réponses ponctuelles chez les élèves qu'il n'était ni aisé ni utile de nuancer par des feedbacks spécifiques... Par ailleurs les recherches de type écologique ont bien mis en évidence

Schéma 2: le modèle behavioriste de formation



les difficultés que suscite la hausse du niveau taxonomique des questions dans les situations gérées collectivement: celles-ci ralentissent le rythme de progression, provoquent des discussions entre élèves et par conséquent un certain désordre... C'est donc l'ensemble des contraintes de la situation qu'il aurait fallu analyser avec l'enseignant, porter à la négociation et à la décision si l'on voulait avoir une petite chance de modifier dans le sens attendu les comportements du maître.

Le rapport établi ici entre théorie et pratique est un rapport unidirectionnel **d'application**, la relation entre théoriciens et praticiens est une relation inégalitaire où les premiers ont le pouvoir — celui de « l'objectivité », le retour vers la théorie à la lumière des enseignements de la pratique est rarement prévu, il pourrait même apparaître comme incongru.

Pour la formation des enseignants, l'influence behavioriste reste bénéfique sous réserve toutefois de ne pas entraîner à des comportements trop étroitement spécifiés et de ne pas dissocier la maîtrise des comportements d'une réflexion sur le pourquoi.

Avec des nuances et des accentuations diverses, ces deux premiers modèles relèvent de l'idéologie de la transmission culturelle, le deuxième présente une technicité et un souci d'efficacité plus grands mais tous deux sont centrés sur la société plus que sur l'individu et dans les deux cas le modèle d'apprentissage est celui de l'hétéro-

structuration (L. Not, 1988). C'est en effet de l'extérieur que sont structurés les apprentissages, ici, la formation des enseignants; dans le paradigme traditionnel, c'est l'expérience et l'intuition du maître de stage qui modèlent la formation; dans le paradigme behavioriste, ce sont les résultats de recherche.

3. Le modèle développemental désigné par Zeichner comme personnaliste

Irritées par les positions scientifiques et par la mécanisation qu'un point de vue behavioriste étroit risque d'entraîner, d'autres voix se sont fait entendre qui préconisent un modèle de formation plus humaniste et davantage articulé sur les besoins ressentis par les individus en formation. C'est le paradigme **personnaliste**.

Dans le modèle personnaliste, l'objectif essentiel est de *promouvoir le développement personnel et la maturité psychologique* des professionnels que l'on forme. Le formateur aura pour rôle de répondre aux demandes des étudiants, de partir de leurs convictions et représentations propres pour les faire progressivement évoluer vers un niveau supérieur de développement. La métaphore est celle de la **croissance**, la perspective est développementale.

En opposition aussi avec l'épistémologie positiviste, la référence philoso-

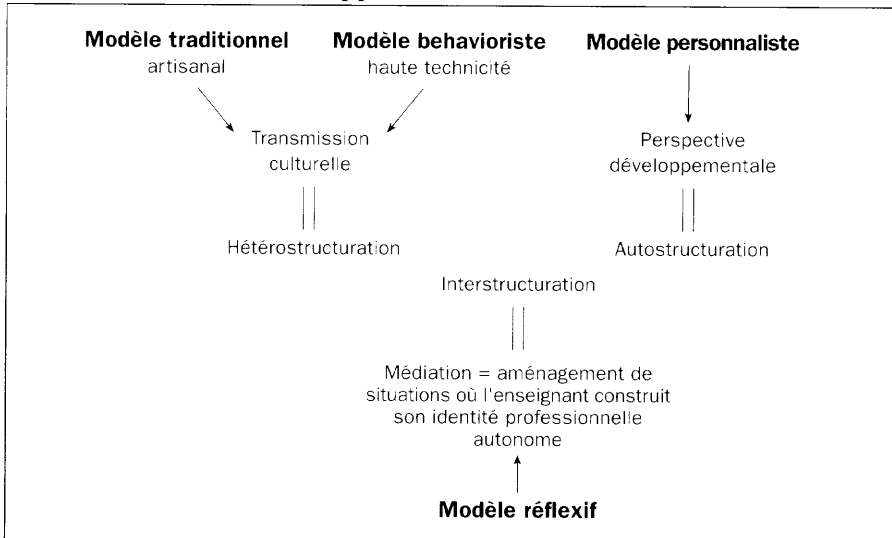
phique est ici **phénoménologique**, accordant la priorité à la perception et à la conscience qu'ont les individus de la réalité, au sens qu'ils lui donnent, au rôle **d'acteur** qu'ils prennent dans leur formation.

G. Johnson (1997) ne fait pas de différence entre le modèle artisanal et le modèle qu'il décrit comme développemental. Celui-ci, surtout illustré par les travaux de Fuller (1969), Fuller et Bown (1975), établit trois stades séquentiels dans l'évolution des préoccupations (pas nécessairement des comportements adoptés) de l'enseignant novice à l'enseignant expert: elles sont centrées sur le self, sur l'enseignement, puis sur les élèves. En conséquence, puisque les élèves-maîtres et les jeunes enseignants sont, à un premier niveau de développement préoccupés avant tout de leur « survie » face à la classe, il faut d'abord les aider à faire face à ces situations anxiogènes qui les empêchent d'évoluer vers des préoccupations plus matures, relatives à la qualité de leur enseignement et à ses effets sur les élèves.

Ce postulat est contesté par d'autres auteurs comme Zeichner et Teitelbaum (1982): ce n'est pas parce que tous les novices, dans le système scolaire tel qu'il est organisé actuellement, sont centrés sur la survie qu'il faut construire l'essentiel du curriculum de formation en réponse à ces besoins. Il y a danger à ce que ces novices, en symbiose avec les maîtres de stage, routinisent des démarches qui les sécurisent actuellement. La réflexion ultérieure et la remise en question serait dès lors largement compromise. G. Johnson (1997) souligne le caractère généralement reproducteur que ce paradigme partage avec le paradigme traditionnel.

On peut par ailleurs adresser à ce modèle le reproche d'attentisme typique des modèles **d'auto-structuration** d'inspiration romantique. Le souci de favoriser l'autonomie croissante de l'apprenant ne doit pas annihiler le rôle médiateur de l'enseignant, ni devenir synonyme de non intervention. Dans le champ de la formation des maîtres, attendre que des

Schéma 3: une manière d'opposer les modèles de formation



préoccupations plus matures viennent spontanément remplacer le besoin de survie, risque de prendre du temps... Les études de Katz (1972) citées par Zeichner et Teitelbaum (1982) ont montré qu'elles ne surviennent qu'après 3 ou 5 ans de fonction...

Par rapport à la typologie de Ferry (1983), l'accent est mis ici davantage sur les démarches de l'apprenant que sur des connaissances et capacités spécifiques. Le principe qui guide ce paradigme de formation est qu'il est illusoire d'imaginer que l'on puisse, au cours de sa préparation professionnelle emmagasiner toutes les connaissances et s'exercer à toutes les capacités qui seront nécessaires sur le terrain. L'essentiel est donc d'apprendre à mobiliser son énergie pour faire face à des difficultés dans des situations nouvelles, à chercher de l'information, à contacter des personnes-ressource, à coopérer... Au cours de telles expériences, la personne se modifie, acquiert davantage de maturité, de confiance en elle-même et sera préparée à faire face à toutes les situations de sa vie professionnelle future sans avoir besoin de se raccrocher à des solutions apprises.

Le rapport entre les activités de formation et la pratique du métier n'est donc pas de l'ordre de l'application comme dans le paradigme précédent; ici, l'instance de formation s'efface pour permettre l'expérience propre, le

concept-clé étant celui du **transfert** de pratique à pratique. Il faut craindre cependant que ce transfert ne soit ni automatique ni consécutif à toute forme d'expérience de vie si le contexte des essais n'est pas suffisamment proche du contexte professionnel et si le formateur n'incite pas à la théorisation, moment médiateur du transfert.

4. Le modèle réflexif

En réaction aussi au modèle behavioriste de l'enseignant vu comme un décideur rationnel gérant sa classe à la lumière des données de la science, le courant dit du « *teacher thinking* » a mis en évidence l'absolue nécessité de prendre en compte les représentations et les théories implicites des enseignants actuels et futurs parce que celles-ci pilotent leurs actes.

Reprenant à P. Bourdieu (1972) le concept d'habitus, Perrenoud décrit le comportement des praticiens comme étant constitué d'un ensemble de schèmes, pas toujours conscients, de perceptions, d'interprétations et d'actions qui guident leur action. Les novices ont, eux aussi, des théories implicites tenaces, structurées par leur vécu antérieur, comme élèves en tout cas. Britzman (1986) décrit trois caractéristiques essentielles de l'expérience scolaire de tout un chacun :

1) le contrôle social est une composante essentielle de la vie scolaire; aux

yeux des étudiants, ce contrôle n'apparaît pas comme l'exécution d'un mandat institutionnel mais plutôt comme une composante de la personnalité du professeur;

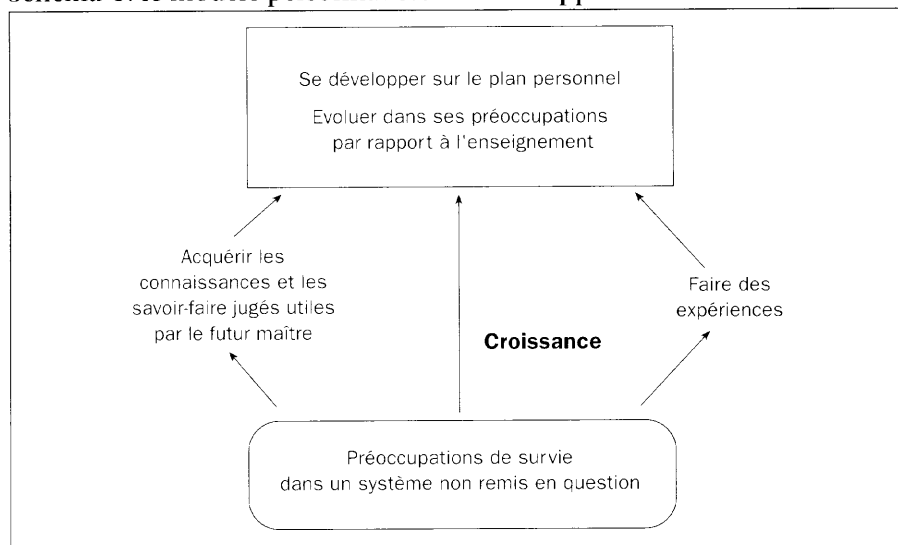
2) le curriculum est fragmenté, isolant des matières et développant des capacités décontextualisées; le professeur est figé dans un rôle de responsable de la distribution d'une partie de ces « produits de consommation », l'image professionnelle de l'enseignant est réduite à sa performance en classe, là où il doit apparaître comme un expert;

3) les écoles sont des organisations très hiérarchisées affectant des rôles spécifiques et distribuant le pouvoir en fonction de ces rôles. Aux yeux des étudiants, la place du professeur dans cette hiérarchie est obscurcie par son apparente autonomie en classe, image renforcée par l'enseignant lui-même défendant « un ethos de sphère privée »; dans ce monde individuel, demander de l'aide est perçu comme un signe de faiblesse.

Les futurs enseignants au cours de leur expérience d'élèves ont donc construit du métier d'enseignant une image simplifiée, marquée par trois mythes: « tout dépend du professeur », « le professeur est un expert » et « le professeur s'est fait lui-même », valorisant l'individu et occultant les contraintes institutionnelles du travail de l'enseignant. Selon Britzman, l'existence de ces trois mythes explique la nature des demandes des futurs enseignants par rapport à leur formation: obtenir des solutions techniques à la gestion du groupe et du savoir, pour exercer au mieux ce double rôle individuel.

Ces représentations préalables des futurs enseignants ne se laisseront pas si facilement balayer. Il faut leur permettre d'émerger, de se confronter à d'autres points de vue sans que des arguments d'autorité coupent court à la discussion. Il faut analyser les faits observés, chez le formateur ou chez les apprenants, les mettre en relation avec le contexte. Le professionnel décrit par Schön (1983) s'engage dans un processus de réflexion, dans et sur l'action, quand il est « surpris » par les résultats de son comportement

Schéma 4: le modèle personaliste ou développemental



intuitif. Chez le novice, il faut parfois forcer l'action dans un certain sens pour permettre un « vécu surprenant », lui aussi susceptible d'analyse. La restructuration des théories personnelles (« *reframing* » comme dit Schön) passe par l'expérience mais surtout par son analyse. Actuellement, les écoles ne sont pas des communautés professionnelles où la collégialité et l'expérimentation sont la norme; dans cette mesure, la priorité ne doit pas être mise sur l'expérience mais sur son analyse et là, le rôle du formateur reste essentiel.

Ici se profile une autre image de l'enseignant, celle d'un professionnel réfléchi qui, par une attitude active de recherche et de questionnement, construit du sens. Elle a donné naissance à un nouveau paradigme de formation: le **paradigme réflexif**. Celui-ci n'est pas monolithique: certains (comme Cruickshank, 1985) le restreignent à l'analyse de la pertinence des moyens (rationalité technocratique fortement empreinte de behaviorisme) alors que dans son acception pleine, ce paradigme veut développer chez les futurs enseignants des capacités d'analyse non seulement sur leur propre pratique dans le champ réel de leur intervention future mais aussi sur le contexte dans lequel ces pratiques s'inscrivent.

J. Dewey (1933) préconisait déjà de développer chez les futurs maîtres une capacité d'« action réflexive » les portant à observer avec un œil critique les antécédents de leurs actions éducatives mais aussi leurs conséquences, sur le plan pédagogique certes, mais aussi social et éthique, à s'interroger sur le pourquoi autant que sur le comment sous peine d'accréditer sans plus le système existant. Trois attitudes doivent guider la mise en œuvre de capacités techniques: l'ouverture d'esprit, la responsabilité et la cohérence. Van Manen (1977) identifie trois niveaux de réflexivité:

- Le premier porte sur la pertinence technique des moyens utilisés dans l'action par rapport aux buts poursuivis, qui eux ne sont pas remis en question, il s'agit de juger de l'efficacité ou même de l'efficacité des actes posés, la rationalité est technocratique, on est dans le paradigme behavioriste précédemment décrit.

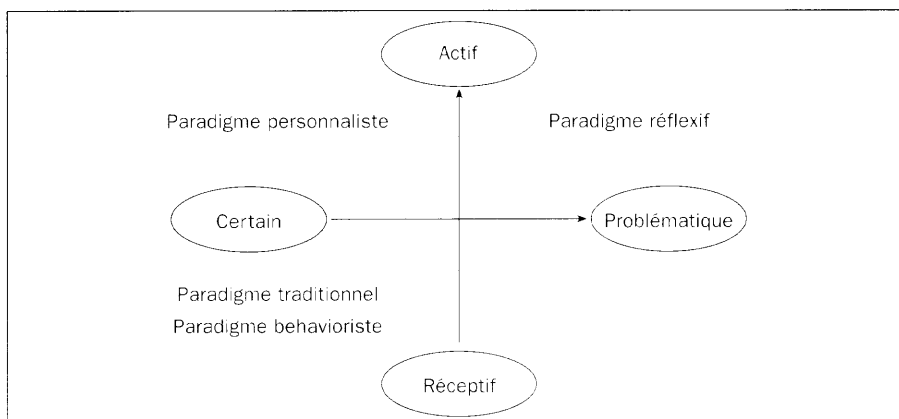


Schéma 5: l'opposition des paradigmes, adapté d'après K. ZEICHNER (1983)

- À un deuxième niveau, la personne en formation cherchera à clarifier les antécédents de son action (pourquoi celle-là) et ses conséquences. La réflexion est axiologique mais se base encore sur des critères liés spécifiquement au champ pédagogique.

- Ce n'est qu'au troisième niveau, celui de la réflexivité critique, que le retour sur les choix portés se fera plus largement à la lumière de critères sociaux et éthiques. Ainsi par exemple les futurs maîtres seront préparés à observer de nombreuses situations éducatives, dans des contextes variables et à les analyser non seulement en termes de pertinence des moyens pédagogiques exploités ou de valeur pédagogique des effets produits sur les élèves mais aussi en prenant d'autres points de vue: quelles relations sont instaurées en classe entre l'enseignant et les élèves et entre pairs, comment se prennent les décisions d'organisation du groupe, de quelle nature est le contrôle social, quel sort est réservé aux différences cognitives culturelles et socio-culturelles entre les élèves, le monde extérieur entret-il dans la classe, quelles normes régissent les jugements portés sur ce monde extérieur...?

Zeichner (Université du Wisconsin, 1983, 1987) formalise un paradigme désigné comme « *inquiry-oriented teacher education* » défendant cette approche réflexive et cette attitude de recherche: la formation doit développer les habitudes et capacités d'une croissance autodéterminée. Il l'oppose aux modèles précédemment décrits en référence à deux dimensions essentielles:

- Le caractère **négociable** du programme de formation est absent dans les paradigmes traditionnel et behavioriste, le contenu du programme justifié, soit par l'expérience des praticiens, soit par

résultats de la recherche, est imposé aux apprenants, maintenus dans un statut de réceptacle passif. Dans les deux autres paradigmes, personnaliste ou centré sur la recherche, les apprenants sont acteurs de leur formation.

- Le caractère **jugé contestable** des structures et des pratiques instituées oppose le paradigme réflexif à tous les autres. La finalité essentielle reconnue à la profession est-elle de garantir le maintien des structures actuelles ou de travailler à leur transformation? Les professionnels formés seront-ils agents de changement ou de reproduction sociale?

Pour Zeichner, l'enseignant est un **professionnel qui résout des problèmes**, pose des choix et non quelqu'un qui exploite des recettes. Chaque situation d'enseignement est en effet éminemment complexe et par ailleurs unique. Il faut donc faire des enseignants des individus non pas adaptés au système en place mais adaptables. Dans nos systèmes éducatifs et sociaux fortement structurés, l'institué empêche souvent de concevoir d'autres formes d'approches comme possibles. Renverser la perspective en proposant d'analyser le pourquoi de ce donné et les alternatives envisageables, notamment pour contribuer, par son propre enseignement, à une société plus juste et plus humaine est une position inhabituelle mais fondamentale sur les plans épistémologique et philosophique (voir aussi ultérieurement Gore, 1987 et Adler, 1991). C'est la métaphore de la **libération** qui décrit le mieux cette orientation.

Aux États-Unis, toute une tradition a poursuivi des efforts dans ce sens.

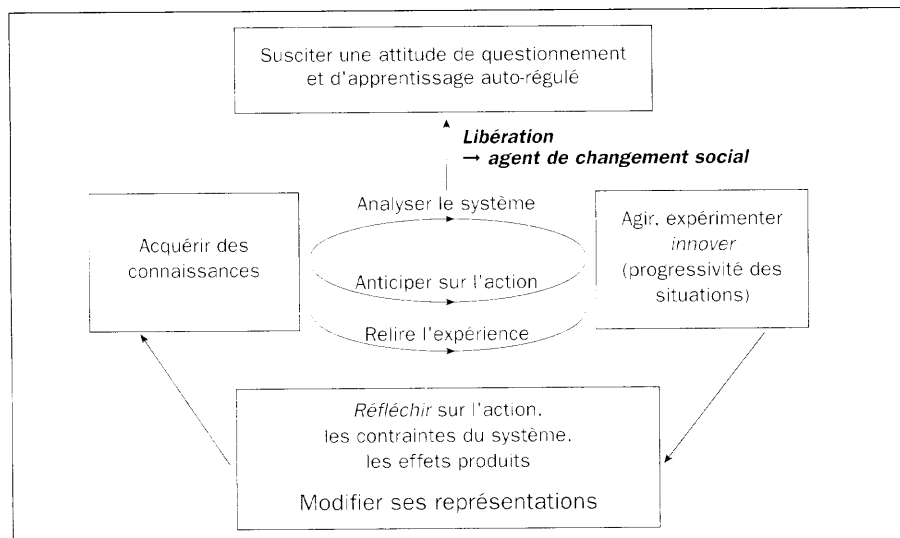


Schéma 6: le modèle réflexif

Ainsi, M. Huberman (1978) décrit l'implantation d'un **modèle clinique de fonctionnement** des enseignants : amenés à résoudre des problèmes en situation d'incertitude et souvent d'urgence, ils exploitent dans ce but une démarche proche de celle du médecin qui sur la base de l'analyse de la situation et de ses antécédents, pose un diagnostic, propose un traitement, en analyse les effets et réajuste le tir si nécessaire. Le modèle réflexif de formation se développe également au Québec (C. Lessard, M. Tardif, L. Lahaye) et à Genève (M. Huberman, Ph. Perrenoud, M. Gather Turler), sans aucun mal puisqu'il s'inscrit harmonieusement dans un modèle constructiviste d'apprentissage, de tradition dans la région...

Un certain nombre de travaux sur l'enseignement réflexif sont regroupés sous le nom générique de « narrative inquiry » (voir Connelly et Clandinin, 1990) postulant que la génération et la transmission de la connaissance de l'enseignant passe par des récits, par l'utilisation de métaphores (Munby et Russel, 1990).

Dans la typologie établie par G. Ferry (1983), ce modèle de formation appartient sans conteste à ceux qui *privilégient l'analyse*. Pour cet auteur, les types d'analyse peuvent être multiples, non pas en raison de la multiplicité des objets de la réalité mais parce que les modes de lecture de

cette réalité abondent (analyse organisationnelle, analyse institutionnelle, analyse systémique, psychanalyse, analyse comportementale... On ajouterait aujourd'hui analyse didactique). En fait, les objets de connaissance ne sont pas donnés dans l'expérience mais construits selon des référentiels. On voit d'emblée combien le point de vue défendu ici s'écarte de la conception positiviste d'une lecture scientifique qui serait le décalque d'une réalité objective prenant sens par ailleurs, en dehors de cet acte de lecture.

Le rapport souhaité entre la théorie et la pratique est un rapport de **régulation réciproque**. La pratique ne peut être formatrice par elle-même si elle ne fait pas l'objet d'une lecture à l'aide de référents théoriques, de même une théorie qui planerait si loin de la réalité qu'on ne peut y trouver aucun point d'ancrage n'aurait pas non plus de pouvoir formatif. Les **connaissances théoriques** (psychopédagogiques, didactiques et relatives à la matière enseignée) alimentent le processus d'analyse : elles devraient aider, d'une part, à une meilleure planification des activités et à une meilleure anticipation des réactions des élèves auxquels on s'adresse, et, d'autre part, à une relecture plus fructueuse de l'expérience. La **théorisation de sa pratique** peut conduire à amender les théories ou à en rejeter certaines. Cette relation de va et vient entre théorie et pratique est rarement

spontanée, elle est difficile et mérite un encadrement systématique.

Que l'analyse s'attache au processus d'enseignement (dans ses aspects pédagogiques ou psychosociologiques) ou au processus d'apprentissage, l'enseignant est impliqué et la démarche est donc une démarche de **remise en question**. Elle n'est acceptable pour l'enseignant, comme pour le futur enseignant, que s'il dissocie nettement ses comportements professionnels et sa personne, s'il peut interroger son fonctionnement comme enseignant mais non se déconsidérer comme être humain. Les études d'opérationnalisation du processus réflexif montrent toutes combien il est lié à une image de soi positive.

La **sécurisation** apparaît comme une qualité essentielle du contexte d'apprentissage de la réflexivité. Si le choc de la réalité est trop grand, l'attitude réflexive, même préparée par une formation adéquate, disparaîtra. C'est d'ailleurs à cette raison que Korthagen *et al.* attribuent la période de latence observée chez les étudiants du programme SOL¹ (voir ci-après).

Dans la formation, la **progressivité** des tâches requises des stagiaires est certes un atout favorable bien que son incidence n'ait jusqu'à présent pas été clairement prouvée. Diverses formules sont régulièrement exploitées à l'université de Liège dans ce souci. Ainsi en est-il par exemple du tutorat (J. Beckers, stages de contact organisés pour l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) : avec un ou deux élèves en difficulté par rapport à une notion, le stagiaire doit diagnostiquer l'origine d'un problème, proposer une remédiation et s'interroger sur ce processus, ses effets et sur son attitude d'enseignant. La situation est moins complexe que la situation de classe habituelle où les interactions sont multiples, et particulièrement propice à une centration sur la régulation des apprentissages du sujet apprenant (voir à ce sujet Korthagen et Brink, 1992).

1. Programme de formation d'enseignants du secondaire en mathématiques, appliquant le paradigme de la réflexivité et expérimenté depuis plusieurs années à Utrecht.

De même, l'engagement dans un processus de formation conjointe *via* l'organisation de stages en duo² avec obligation d'alterner les rôles d'acteur et d'observateur présente plusieurs avantages: il engage les futurs enseignants à un autre mode de fonctionnement professionnel, plus collégial, rompant avec l'image individualiste du métier d'enseignant; il autorise un compagnonnage réflexif invitant à l'analyse, autorisant la découverte d'autres possibles, dans l'interprétation comme dans l'action, et favorisant la régulation.

Plusieurs auteurs œuvrant dans le paradigme réflexif insistent sur la nécessité que la régulation chez le futur enseignant soit endogène pour qu'il continue à apprendre grâce à son expérience plutôt que d'être dictée par un jugement extérieur porté par un superviseur, investi de pouvoirs. Notre passé scolaire ne nous a pas préparé à une telle attitude. L'hypothèse formulée par l'école d'Utrecht (Korthagen, 1993; Wubbels, 1992) est qu'il faut stimuler l'indépendance de l'élève-maître par rapport à son superviseur et à son maître de stage pour atteindre la réflexivité. Rôle difficile pour ces derniers qui craignent parfois de perdre leur crédibilité dans une attitude non normative, rôle presque incompatible d'ailleurs avec le fonctionnement d'un système certificatif souvent dominé par une approche normative. C'est pourquoi il importe de ménager une place à ces formules de compagnonnage où l'installation d'une relation de coopération avec un condisciple pourra jouer un rôle positif dans le développement de la compétence d'auto-analyse et d'auto-régulation.

5. Questionner le modèle réflexif

5. 1. Validations empiriques

Les validations empiriques de l'efficacité du modèle de formation réflexif sont encore peu nombreuses.

Une étude de K.C. Stoiber (1992) a comparé l'efficacité relative de séminaires de formation sur les problèmes de gestion de la classe, destinés à des futurs maîtres avant toute pratique. Les étudiants du groupe réflexif sont

nettement supérieurs aux étudiants du groupe de contrôle et du groupe centré sur l'acquisition de principes normatifs et de techniques de gestion sur le plan du raisonnement pédagogique, du degré de responsabilisation des étudiants et leur capacité à résoudre des problèmes. Cette étude a le mérite de montrer qu'il est effectivement possible de former efficacement à la réflexivité et que les bénéfices cognitifs de cette formation sont réels. Entraîneront-ils des comportements différents en situation d'enseignement? Seul un suivi longitudinal de ces étudiants pourrait le dire.

L'équipe d'Utrecht précédemment citée a effectivement entrepris le suivi d'enseignants formés au programme SOL en les comparant dans l'exercice de leur métier à des enseignants préparés selon un programme traditionnel. Après une période de latence pendant laquelle les deux groupes, insécurisés par le contact avec une réalité professionnelle toute nouvelle, ne se différencient pas, les enseignants formés à la réflexivité retrouvent leurs marques et se distinguent des autres par les caractéristiques suivantes:

- une attitude plus indépendante et auto-réglée,
- une plus grande satisfaction dans l'exercice de leur métier,
- une centration sur leurs élèves plus que sur leur performance d'enseignant,
- une perception plus exacte de ce que les élèves pensent d'eux et de leur cours.

Ces caractéristiques apparaissent incontestablement comme des atouts importants d'une pratique pédagogique efficace, mais les effets produits auprès des élèves n'ont pas été mesurés. Des études d'évaluation impliquant toutes les facettes (la comparaison des formations, les effets directs de ces formations, le suivi sur le terrain en y observant à la fois les enseignants et les élèves...) sont très lourdes et difficiles à mener car le contrôle rigoureux des variables contextuelles est quasi impossible. On ne peut cependant qu'appeler de tous ses vœux toute tentative dans ce sens. Sans attendre le verdict de telles

études de validation, la régulation progressive de ces pratiques réflexives en formation montre bien toute leur richesse mais aussi toute leur difficulté.

5. 2. Un dépassement souhaitable?

Tout en reconnaissant que le paradigme réflexif se différencie du paradigme développemental par son potentiel de changement, G. Johnson (1997) considère que tous deux appartiennent au cadre personnaliste en ce sens qu'ils construisent leurs assises sur la réussite, les intentions et les valeurs des enseignants considérés comme des individus, alors que le cadre post-personnaliste déplace le foyer sur les relations sociales entre sujets, inscrivant notamment l'interprétation des comportements et des représentations des enseignants dans leurs racines sociales et culturelles.

Ici, G. Johnson s'inspire des travaux de Grumet (1989) et de Britzman (1986) déjà évoqués (p.5 de ce texte) et suggère une reconceptualisation de l'enseignement comme pratique sociale plutôt qu'individuelle. L'identité personnelle de l'enseignant fait place à l'identité négociée comme enseignant, avec sa hiérarchie, avec ses élèves, avec les parents... différente d'un rôle unique assigné. L'individu peut donc adopter de multiples identités en fonction des contraintes de structure sociale; elles s'expriment dans ses différents discours.

Alors que le concept d'identité est traditionnellement situé dans un paradigme développemental humaniste, Britzman (1986) lui donne une signification sociale: l'enseignant comme sujet social a le pouvoir de construire des pratiques alternatives. Cette mise en question de l'institué et cette volonté de changement étaient déjà au cœur du modèle de Zeichner. Ici cependant, l'importance de la composante sociale dans la construction et

2. Diverses formules ont été utilisées, associant notamment futurs régents et futurs licenciés et menées en synergie avec les hautes écoles de la région liégeoise (voir A. Barrera-Vidal et A. Poskin, dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en langues romanes et J. Beckers, dans le cadre de la licence en sciences de l'éducation).

la transformation de l'identité de l'enseignant est mise en lumière avec force. Il est essentiel, en effet, que les formateurs cherchent à l'exploiter dans les analyses croisées qu'ils suscitent de la réalité scolaire en contexte mais aussi dans les pratiques qu'ils encouragent.

6. Quelques mots de conclusion

Le lecteur a sans doute perçu où vont les préférences de l'auteur de ces quelques lignes. Le modèle réflexif avec ses caractéristiques de questionnement pédagogique mais aussi social et éthique, revisité par une accentuation de la dimension collégiale et culturelle du métier apparaît comme le plus ambitieux et le plus complet. Il ne peut conduire à négliger l'acquisition de compétences techniques dont l'utilité a été confirmée mais doit permettre au contraire leur exploitation raisonnée, pertinente et porteuse de sens. Quant au développement personnel de l'enseignant, s'il n'est pas l'objectif premier d'une formation professionnelle, il ne pourra que s'épanouir dans la construction d'une professionnalité autonome, responsable et citoyenne.

Ce modèle implique une révolution des mentalités, il n'est possible que si la formation initiale, prolongée d'ailleurs par une phase d'induction encadrant les premiers pas dans la fonction, y invite. C'est par des expériences pratiques, progressives et encadrées, mais en grandeur réelle que les futurs maîtres construiront leur identité professionnelle et se forgeront un habitus où l'attitude collégiale de questionnement est profondément ancrée. Les contacts intensifs avec la réalité du terrain, incontournables dans cette perspective, offriront peut-être bien des occasions de décalage par rapport à l'idéal défendu par l'institution de formation. Si le suivi et l'interaction entre les différents partenaires sont suffisants, ces décalages pourront eux aussi faire l'objet d'une analyse et enrichir, ils ne sont source de rupture et de fuite que si l'étudiant-stagiaire doit les gérer seul.



Bibliographie

- ADLER, S., « Forming a critical pedagogy in the social studies methods class: The use of imaginative literature ». In: B. R. Tabachnick & K. Zeichner (Eds), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, London, Falmer, 1991.
- ANDERSON, L. W., « La formation des maîtres en fonction des compétences attendues ». In: M. Crahay et D. Lafontaine (eds), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1996, pp. 365-385.
- BOURDIEU, P., « Esquisse d'une théorie de la pratique », Genève, Droz, 1972.
- BRIZMAN, D., « Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education ». *Harvard Educational Review*, 56, 4, 1986, 442-456.
- CONNELLY, F. M. ET CLANDININ, D. J., « Stories of experience and narrative inquiry ». *Educational Researcher*, 19, 5, 1990, 2-14.
- CRICKSHANK, D., « Uses and benefits of reflective teaching ». *Phi Delta Kappa*, 66, 10, 1985, 704-706.
- DEWY, J., « How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process », Boston, Heath et Co, 1933. ou Chicago, Henry Regnery, 1993.
- FEINMAN-NEMSER, S. ET BUCHMANN, M., « Pitfalls of experience in teacher preparation ». *Teachers College Record*, 87, 1, 1985, 53-65.
- FERRY, G., « Le trajet de la formation », Paris, Dunod, 1983.
- FULLER, F. E., « Concerns of teachers': A developmental conceptualization ». *American Educational Research Journal*, 6, 2, March 1969, 207-226.
- FULLER, F. E. ET BOWN, O. H., « Becoming a teacher ». In: K. Ryan (Ed.), *Teacher education: seventy-fourth year book of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- GORE, J. M., « Reflecting on reflective teaching ». *Journal of Teacher Education*, 38, 2, 1987, 33-39.
- GRUMET, M., « Generations: Reconceptualist curriculum theory and teacher education ». *Journal of Teacher Education*, 40, 1, 1989, 13-17.
- HUBERMAN, M., « L'évolution de la formation américaine ». In: M. Debesse et G. Mialaret (Eds), *Traité des Sciences Pédagogiques*, Vol. 7. Fonction et formation des maîtres, Paris, PUF, 1978, pp. 315-340.
- HUBERMAN, M., « Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision ». *Revue française de pédagogie*, n° 86, janv. -fév. -mars 1989, 5-16.
- JOHNSON, G., « Reframing teacher education and teaching: from personalism to post-personalism ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, n° 8, 1997, 815-829.
- KORHAGEN, F., « The Role of Reflection in teachers' Professional Development ». In: I. Kremer-Hayon, C. Vonk et R. Fessler (Eds), *A multiple Perspective Approach*, Amsterdam, Swets et Zeitlinger, 1993.
- KORHAGEN, F. ET THIN BRINKE, J., « Educational arrangements in preservice Teacher Education », papier présenté à la conférence européenne sur la recherche en éducation, ENSCHEDE, 1992.
- LACTY, C., « The socialization of teachers », London, Methuen, 1977.
- MARIEN, J.-M., « Essai de modification contrôlée de comportement pédagogique d'un instituteur », université de Liège, 1970, mémoire de licence, inédit.
- MUNBY, H. ET RUSSELL, T., « Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Research into Practice* », 29, 2, 1990, 116-121.
- NOT, L., « Les pédagogies de la connaissance », Toulouse, Privat, 1988.
- PERRINOUD, PH., « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage ». Essai sur les effets indirects de la recherche, Éducation et recherche, *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 5, 2, 1983, 198-212.
- PERRINOUD, PH., « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants ». Actes du colloque IUFM: *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Paris, INRP, 1991, pp. 91-121.
- PERRINOUD, PH., « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience ». In: L. Paquay et al. (Eds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier S. A., 1996, coll. Perspectives en éducation, pp. 181-207.
- SCHON, D., « The reflective practitioner », New York, Basic Books, 1983.
- TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. (Eds), « Issues and practices in inquiry-oriented teacher education », London, Falmer, 1991.
- TARDIF, J., « Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive », Québec, Les Éditions logiques, 1992.
- VAN MANEN, M., « Linking ways of knowing with ways of being practical ». *Curriculum Inquiry*, 6, 1977, 205-228.
- VEINMAN, S., « Perceived Problems of Beginning Teacher ». *Review of Educational Research*, Vol. 54, 2, Summer 1984, 143-178.
- WUBBLES, T., « Taking account of student Teachers' preconceptions ». *Teaching and Teacher Education*, 8, 2, 1992, 137-149.
- ZAHORIK, J. A., « Acquiring teacher skills ». *Journal of Teacher Education*, 37, 2, 1986, 21-25.
- ZEICHNER, K. M., « Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education ». *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXI, 6, 1980, 45-55.
- ZEICHNER, K. M. & TITTELBAUM, K., « Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences ». *Journal of Education for Teaching*, May 1982, 95-117.
- ZEICHNER, K. M., « Alternative Paradigms of Teacher Education ». *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXIV, 3, 1983, 3-9.
- ZEICHNER, K. M., « Preparing reflective teachers ». *International Journal of Educational Research*, 11, 5, 1987, 565-576.