

PRATIQUE RÉFLEXIVE ET PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS STAGIAIRES ET DE L'INTERVENTION DES FORMATEURS

Yann Vacher

Université de Corse
IUFM
Avenue Jean Nicoli, BP 52
20250 Corte
vacher@univ-corse.fr

Mots-clés : Professionnalisation, pratique réflexive, formateur, professeur stagiaire

Résumé. A l'heure où le système de formation des enseignants subit en France une réforme profonde, la recherche sur la professionnalisation revêt un caractère essentiel. Nous présentons dans cet article les résultats d'une recherche portant sur le double processus de professionnalisation, celui des formateurs d'une part et celui des professeurs stagiaires d'autre part. Nos travaux se fondent sur l'hypothèse que le développement d'une pratique réflexive est au cœur de ces deux processus. Nos travaux montrent que le processus de professionnalisation des formateurs se heurte à de multiples freins. La conception et l'usage d'outils ne permettent l'enclenchement du processus que si le formateur s'engage de façon concomitante dans une démarche réflexive. Au contraire nous illustrerons la structuration systématique de la pratique réflexive des professeurs stagiaires au cours de nos dispositifs d'analyse de pratiques en groupe.

A l'heure où le système de formation des enseignants subit en France une réforme profonde, la recherche sur la professionnalisation revêt un caractère essentiel. Le thème de la professionnalisation relève en effet d'une actualité pressante qui impose de « démontrer » l'utilité, l'efficacité et l'opérationnalité des propositions en la matière. Mais l'urgence de la situation n'a pas été le déclencheur de la recherche et de l'action à ce sujet.

Nous présenterons dans cet article les résultats d'une recherche entreprise depuis 2007 et portant sur un double processus de professionnalisation, celui des formateurs d'une part et celui des professeurs stagiaires d'autre part. Nos travaux se fondent sur l'hypothèse que le développement d'une pratique réflexive est au cœur de ces deux processus. Cette question fera l'objet de notre première partie alors que l'analyse des résultats de nos propositions d'opérationnalisation sera développée dans un second temps.

1. La professionnalisation : enjeux et modalités

1.1. La professionnalisation : faire face à la complexité

Dans les débats actuels sur la formation des enseignants, l'expression « enseigner, un métier qui s'apprend » est souvent utilisée. Cette expression, devenue slogan, traduit l'idée, sur laquelle « tout le monde ou presque » s'accorde, qu'exercer le métier d'enseignant ne relève pas d'un don inné. Les ressources nécessaires à l'exercice se construisent par les chemins de l'expérience, de la formation instituée ou des deux en même temps. Mais la définition même de la notion de métier ne semble plus adéquate pour définir l'intervention de l'enseignant. Depuis le début des années 90 un nombre croissant d'études (Bourdoncle R. 1993 ; Altet M. 1994 ; Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P. 1996/2001 ; Lang V. 1999 ; Altet M., Paquay L., Perrenoud P., 2002) propose le dépassement de la définition jugée trop réductrice du métier et incite à la

professionnalisation de ce dernier. Nous relèverons trois raisons principales pour expliquer ce dépassement.

La première est relative au niveau de technicité de l'intervention et à la nature des savoirs. La structure en système de l'intervention du professionnel ne permet pas en effet une approche prédictive et prescriptive se référant à un corpus clôt de techniques à mettre en œuvre selon des algorithmes préexistants. Dans une logique systémique et dynamique, la technique relève le plus souvent de la compétence et est *a contrario* conçue comme une entité complexe et singulière, liée à un contexte d'émergence au cœur de l'expérience (Le Boterf 1997). Ainsi en s'appuyant sur les travaux de Schön (1983), Bourdoncle (1993) met en avant la nécessité de réhabiliter, en plus des savoirs théoriques, les savoirs théorisés issus de l'expérience mais aussi ceux qui ne sont mobilisés et incarnés qu'à travers l'action. Cette intégration des savoirs, d'origines diverses dans la construction de compétences singulières, constitue un préalable à un réel processus de professionnalisation.

Altet formule aussi cette hypothèse lorsqu'elle affirme qu'un enseignant professionnel est une personne « *autonome, dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels reconnus [...] ou de savoirs explicités issus des pratiques* » (p 29, Altet 2001). Mais en précisant que le professionnel est une personne autonome, Altet (*op cit*) pointe aussi la responsabilité du professionnel concepteur qui se traduit en acte par la nécessité récurrente de choisir. A chaque instant le professionnel s'engage dans l'action à partir d'hypothèses, conscientes ou non, qui se fondent sur des connaissances généralistes, sur son expérience et/ou sur de l'improvisation (Perrenoud 1996). L'autonomie réside dans ces choix et engagements, et la responsabilité dans le fait de les assumer.

La nature des savoirs, le degré de technicité ou l'autonomie, qui « imposent » une professionnalisation du métier, sont aussi autant d'indicateurs de sa complexité. Bon nombre d'auteurs s'accorde pour attribuer la complexité du métier à sa dimension humaine (Huberman, 1983, 1986, Meirieu 90, Cifali 1994, 2005, Perrenoud 1994). Pour eux, cette dimension nécessite que la professionnalisation soit conçue à partir de l'action et de la réflexion sur l'action (approche clinique). Mais outre cette stratégie « pour comprendre », la dimension humaine exige la construction d'une approche éthique, conçue comme la médiation nécessaire de situations d'interaction (Schwartz, Durive 2003). Ainsi, face à la complexité, l'acteur est non seulement acteur/concepteur, mais est aussi obligé de s'interroger sur les conséquences, au sens large, de son acte sur autrui (Meirieu 1996).

Dans ce cadre, le processus de professionnalisation constitue à la fois un projet de transformation en acte du métier, ainsi qu'un programme de formation des futurs enseignants. Ce processus vise chez le professionnel l'acceptation et la prise en compte de la complexité pour agir.

1.2. Face à la complexité, la pratique réflexive

En intitulant en 2009 une conférence, « *Comprendre qu'enseigner c'est penser* », Perrenoud replace la réflexion au cœur du métier d'enseignant et de formateur. Pour comprendre et accepter la complexité, le professionnel dispose en effet d'un ensemble de ressources (représentations, savoirs, schèmes ou capacités de tout ordre) (Rey et alii 2007), qu'il construit et mobilise par l'intermédiaire d'une réflexion. Mais cette réflexion, pour être efficace, ne peut se limiter à une activité ponctuelle et déstructurée et, nous différencions ainsi dans nos travaux trois composantes de la réflexivité. *Le réfléchissement* constitue un moment-espace de prise de conscience d'éléments pré-réfléchis inconscients (Vermersch 1994), alors que *la réflexion* est un processus de rationalisation de la perception d'une situation (Donnay, Charlier 2001) et enfin *la métacognition* qui se donne pour objet les deux processus précédents. L'activation de ces trois processus prend son sens dans la structuration en alternance des formations. Pour Clenet, les formations en alternance sont les plus propices à l'amélioration de la professionnalisation car elles permettent de « *considérer le complexe « sujet-action située »* » (Clenet 2008, p 41) qui devient l'objet même de la réflexivité. Pour professionnaliser par l'alternance, la réflexivité est alors conçue comme le lien entre la conception et l'action et comme le support de sa régulation. Pour Altet le cycle pratique-théorie-pratique de l'alternance (Altet 1994) permet d'améliorer la professionnalisation à condition de permettre le développement de « *La réflexivité comme* »

catalyseur des savoirs » (Altet 2010). Cette interaction complexe entre les différents types de savoirs et la singularité de l'expérience a pour conséquence d'invalider l'approche prescriptive dans la recherche de professionnalisation (Schön 1983). La pratique réflexive offre pour sa part, la perspective d'un dépassement de ce modèle dominant dans l'enseignement universitaire et son développement se traduirait par une rupture paradigmatique et le passage du paradigme de l'expertise à celui de l'incertitude (Saint-Arnaud 1999).

Dans ce cadre, nous définissons le praticien réflexif comme une personne capable de développer une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer (dimensions indissociables dans notre option). Ainsi, la réflexivité (dans ses trois composantes en liens) permet à l'acteur d'accepter la complexité, de l'affronter en acte et de l'intégrer pour se transformer. La réflexion enclenchée dans cette pratique se fonde sur l'ensemble des savoirs dont l'acteur dispose et également dont ceux qui sont issus de son expérience. Si la pratique réflexive telle que nous l'avons définie nous semble l'un des piliers de la professionnalisation, nous postulons que son développement en formation initiale se doit d'être provoqué, entretenu et accompagné par l'institution, et en premier lieu par les formateurs qui, en son sein, sont en charge de la formation initiale. Dans cette logique, les outils et dispositifs que nous avons conçus visent un double processus de professionnalisation :

- Celui de l'intervention en formation et donc du métier de formateur.
- Celui du professeur stagiaire, c'est-à-dire du métier d'enseignant.

Nous développerons dans la partie suivante nos propositions pour parvenir à ce double processus.

2. Professionnalisation des acteurs : propositions de mise en œuvre

Dans nos travaux, nous avons développé et évalué des propositions relatives à ce double processus. D'une part des outils sont destinés aux formateurs et d'autre part un dispositif d'Analyse de Pratiques Professionnelles qui est lui destiné aux professeurs stagiaires.

2.1. Professionnalisation et intervention des formateurs

Pour parvenir à agir sur l'intervention des formateurs dans le sens du développement d'une pratique réflexive des stagiaires, nous avons conçu un modèle de rapport de visite (rédigé par un formateur à l'issue de son observation d'un stagiaire en situation professionnelle). Cet outil a pour objectif de rompre avec deux formes de pratiques de suivi des stages. En premier lieu, il s'agissait de proposer une forme permettant le dépassement de la simple logique de prescription/conseil, et d'autre part de viser la diversification des fonctions d'évaluation de la visite (formative, formatrice et sommative). Pour cela la conception de notre outil se fonde sur deux principes : le premier est celui de l'ouverture des grilles d'observation et d'analyse pour rompre avec la logique des rapports juxtaposant des critères et dont l'évaluation quantitative ou qualitative produite nous paraît, compte tenu de la complexité des pratiques, des moyens et de l'exigence temporelle, difficilement objective. Nous avons ainsi proposé, pour chaque domaine, d'une part des séries non exhaustives d'*indicateurs* qui balisent l'observation et d'autre part plusieurs profils macroscopiques (dont la possibilité de formaliser de nouveaux profils) qui mettent en relation ces indicateurs. L'incitation à cette mise en perspective systémique s'effectue par l'absence d'espace de remplissage de l'évaluation analytique des critères et l'espace final de synthèse de chaque domaine est proposé sans consigne. L'enjeu est alors la conception d'un contenu qui lie potentiellement plusieurs éléments d'observation et nécessite une implication réflexive dans l'analyse de la part du formateur. Le deuxième principe est celui d'un usage souple du rapport. Pour cela nous proposons plusieurs modes de fonctionnement aux formateurs et dont la mobilisation dépend de la définition des objectifs, des temps d'exploitation et des acteurs de cette dernière. A titre d'exemple, le rapport peut servir de support à la prise de note durant l'observation, de base d'entretien, de support d'échange à distance ou encore de cadre commun de définition de la pratique pour le formateur et le stagiaire. En résumé, nous avons choisi une approche normée mais non normative dont la logique est expliquée aux acteurs lors de réunions de formation et dans les livrets du conseiller/formateur et du stagiaire.

Pour analyser l'efficacité de notre outil, nous avons recueilli des données à partir d'enquêtes et d'analyses quantitatives et qualitatives de 220 rapports écrits par 64 formateurs (56 de « terrain » et 8 statutaires IUFM). Nos résultats mettent en évidence deux tendances lourdes :

- Une prédominance d'un paradigme de la « neutralité ». Nous relevons en effet une diminution du paradigme de l'*expertise* par rapport aux données précédents la mise en place de notre outil (prescription/conseil 9,6 %) au profit de celui de la neutralité (constat 43,5 % , généralité 13,5 % ou sans avis sur les pratiques observées 30,3 %). Le paradigme de l'*incertitude* est quasiment absent des interventions (accompagnement par le questionnement 0,7 % ou hypothèse 2,4 %).
- Un engagement faible dans l'appropriation de l'outil. Les volumes de remplissage des rapports sont peu conséquents (23.6 % rien, 33.2 % une phrase par rubrique, 25.9 % deux phrases) et les enquêtes réalisées témoignent du peu de variation des modalités d'usage. La priorité est donnée à l'évaluation sommative (volume des rubriques « bilan » plus important, 39.5 % de plus de deux phrases) et le rapport ne sert pas la construction d'un suivi interactif avec les stagiaires susceptibles de permettre le développement de la pratique réflexive. Par contre, hors de l'usage des rapports, le modèle du conseil redevient dominant.

Nous avons défini le *constat* (qui est l'occurrence dominante) comme une forme de neutralité engagée, dans le sens où l'expertise du formateur se traduit par une description du profil du stagiaire. L'expertise repose sur la compétence du formateur à extraire de l'observation ce qui a, pour lui, du sens en matière de professionnalité et son engagement s'incarne dans la formalisation, dans les rapports, de ces extractions d'indices significatifs d'un profil. Si nous avons remis en cause le caractère suffisant de ce type de contenu pour déclencher ou accompagner le développement de la pratique réflexive, il constitue néanmoins une matière utilisable dans le cadre d'autres procédures de développement. On pourrait ainsi imaginer que le suivi par les formateurs de « terrain » ou des modules d'analyse de pratiques se fonde sur le contenu de ces observations.

Lorsque nous nous interrogeons sur les raisons possibles de l'apparition de cette posture de neutralité engagée, nous pouvons émettre l'hypothèse d'un effet miroir par rapport aux constats réalisés à propos de la posture du professeur stagiaire. Face au caractère d'obligation et d'infantilisation et dans un souci de validation mais aussi de « sécurisation » de son engagement, le professeur stagiaire adopte parfois des stratégies d'engagement formel dans la formation (Rayou & Van Zanten 2004). Celles-ci pouvaient le conduire à concevoir des postures d'évitement de l'entrée dans la pratique réflexive. Dans le cas des formateurs, notre hypothèse se fonde sur le caractère hiérarchique de la désignation de ces derniers (corps inspectoral) et de l'évaluation de leur suivi par l'intermédiaire des rapports rendus. Cette évaluation pourrait être d'autant plus prégnante, dans le choix de l'option neutre, qu'elle est opérée par deux instances représentant l'une le savoir/ la théorie (l'IUFM) et l'autre la pratique et l'autorité (les inspecteurs et le rectorat par le biais de l'EQP). On notera que les présentations de la mission du formateur que nous réalisons lors des réunions de début d'année et dans le livret du conseiller ne sont peut-être pas non plus sans conséquence sur le choix de la neutralité. Ainsi l'orientation constructiviste et l'affichage de la visée de développement de la pratique réflexive est de nature à déstabiliser l'expertise reconnue du formateur et en conséquence le « repli » dans la neutralité. La posture neutre serait alors un choix qui viserait à ne pas « exposer » le formateur du fait de contenus orientant l'action ou le faisant entrer dans le paradigme de l'incertitude. Bien que nous accordions un crédit important à cette explication nous la relativiserons par le fait que nous constatons le même type de remplissage chez les formateurs statutaires qui ne sont pas soumis exactement à ce type de « pression ». La neutralité se vérifie aussi dans le faible niveau d'appropriation de l'outil que nous constatons dans nos résultats. Les variations dans le temps du suivi étaient quasiment nulles et les modifications formelles du rapport très marginales. Cette forme de neutralité traduit cependant un engagement dans le suivi.

Au contraire le non remplissage des cases de synthèse exprime un désengagement et la neutralité n'est dans ce cas porteuse d'aucune expertise. L'absence de remplissage a pour conséquence de rendre impossible à la fois la démarche formative et certificative. Environ un tiers des cases « commentaire », qui synthétise pour chaque domaine la mise en relation des éléments

de l'analyse, ne sont pas renseignées (30.28 %). Si le contenu est de ce fait neutre, c'est-à-dire qu'il n'influence ni le suivi ni la lecture qui peut en être faite à travers les rapports, nous affirmons qu'il atteste d'une forme de désengagement de l'usage des rapports. Nous ne pouvons savoir, compte tenu de nos outils d'évaluation, si cela est à l'image du suivi hors de l'usage des rapports mais nous constatons que ce désengagement prive le professeur stagiaire et les autres formateurs (FDD, FGC...) d'informations et donc de matière première pour mener à bien une analyse de la pratique mise en œuvre. Cette posture nous semble peu compatible avec la recherche, hors usage des rapports, d'un développement de la pratique réflexive. Dans le cas, qui nous apparaît comme peu probable, d'un suivi qui viserait le développement de la pratique réflexive, le non remplissage des rapports serait un signe de l'absence d'intérêt porter à l'outil mais aussi aux différentes instances d'évaluation (Commission de validation disciplinaire, interdisciplinaire et jury d'EQP). La neutralité incarnée par ce désengagement dans le remplissage, que l'on retrouve principalement dans les cases « *commentaire* », et le volume des bilans renforcent la tendance à la faible appropriation du rapport comme outil de formation. Nous rajoutons dans ce cas que cette posture nous semble peu en cohérence avec l'éventualité d'un profil de suivi (hors rapport) qui diffère radicalement de ce désengagement.

Compte tenu de la limite de nos outils d'évaluation des résultats, nous ne pouvons écarter l'hypothèse d'une posture de neutralité adoptée en tant que repli sécurisant face à l'incompréhension des logiques de conception et de fonctionnement de notre outil. Dans cette hypothèse, nous constatons que les demandes d'explication ou l'usage des espaces libres du modèle (case « *autre* », « *remarques* ») sont presque inexistantes et face à cette éventuelle incompréhension, c'est le choix d'un engagement restreint (neutralité) qui est privilégié plutôt que l'échange avec les autres acteurs (responsables de filières, concepteur de l'outil...). Les études relatives aux profils de l'expertise des formateurs mettent en évidence la prédominance des logiques disciplinaires et des modèles applicationnistes (Tillema 2005, Rayou 2008) ce qui pourrait expliquer la difficulté à rompre avec le paradigme de l'expertise qui articule ces deux logiques.

En résumé, alors que nous constatons que l'intervention des formateurs s'organise autour du modèle de l'expertise, la confrontation à un outil ouvert aboutit à un contournement par l'adoption d'une posture de neutralité évitant l'engagement dans une appréhension de la complexité de la formation et de l'entrée dans un paradigme nouveau. Le développement d'une posture réflexive chez les formateurs, permettant le passage du paradigme de l'expertise à celui de l'incertitude, constitue un enjeu de professionnalisation de l'intervention des formateurs. La clarification du contrat de formation, la démarche de formation (conseil, guide ou accompagnateur) ou encore le développement d'un climat sécurisant sont autant d'éléments qui peuvent découler du développement de l'habitus réflexif (Perrenoud 2001) et qui participerait au processus de professionnalisation. Cependant l'hypothèse d'une incompréhension potentielle de l'outil que nous proposons, nous incite à penser que le levier de cette professionnalisation est à chercher dans la formation de formateurs et la mise en place de dispositifs d'accompagnement du développement professionnel.

2.2. Professionnalisation des professeurs stagiaires : la construction de la pratique réflexive

Dans notre hypothèse de travail, le développement de la pratique réflexive constitue un enjeu central dans la professionnalisation et de nombreux dispositifs de formation visent sa construction. Nous avons cherché à identifier dans nos travaux la structuration de cette pratique au cours du dispositif A.R.P.P.E.G.E¹ que nous avons conçu. Le dispositif comporte cinq séances de trois heures, qui se répartissent sur une période de 6 mois. Le contenu du protocole a été construit dans le but de permettre aux professeurs stagiaires une transition entre leur mode de socialisation scolaire (Rayou & Van Zanten 2004) et le nouveau paradigme qu'est celui de l'incertitude. Les résultats de notre recherche ont été obtenus à partir d'un recueil de données par questionnaire,

¹ Analyse Réflexive de Pratiques Professionnelles En Groupe d'Echanges.

d'enregistrements vidéo, d'observations en cours de protocole et de séquences d'entretien après visionnage avec les participants.

Notre dispositif se structure autour de plusieurs objectifs interdépendants, dont celui de la construction et du développement d'un « savoir analyser » (Altet 1994, 1996) à propos duquel nous détaillerons une partie de nos résultats dans cette communication. L'objectif de développement de la capacité à modéliser la compréhension de situations vécues et exposées s'inscrit dans la visée d'une transformation des pratiques professionnelles à moyen et long terme. Pour illustrer les effets produits par le protocole dans ce domaine, nous présenterons nos résultats relatifs aux stratégies de modélisation de la compréhension d'une situation exposée. Ces résultats portent sur l'observation durant deux années (10 séances) de deux groupes de stagiaires (11 participants). La phase de modélisation correspond à la sixième phase sur les huit que comporte notre protocole.

De façon globale, nous constatons le passage de processus d'analyse limités par la compréhension de chronologies simples à la mise en place d'une analyse systémique se fondant sur l'usage de figures extraites du vocabulaire de la modélisation complexe (rétroaction, influence récursive, pondération des influences...). Le tableau n°1 illustre cette évolution à travers quatre paliers observables.

	Année 07-08	Séance	Année 08-09	Séance
Profils initiaux	- Linéaire cause-effet - Micro structure chronologique - Juxtaposition des hypothèses	S1	- Volonté mais impossibilité de rentrer dans une lecture systémique - Juxtaposition des hypothèses	S1
Palier n° 1	- Systémique mais nombre de domaine limité (2 ou 3) - Systémique basée sur micro structure chronologique	S2-S3	- Systémique basée sur micro structure chronologique et portant sur 2 ou 3 domaines.	S2
Palier n° 2	- Systémique nombre de domaine en augmentation (4 ou 5) - Systémique, équilibre entre les micro-structures chronologiques et les boucles d'influences rétroactives ou réciproques	S3-S4	- Systémique nombre de domaine en augmentation (4 ou 5) - Systémique, équilibre entre les micro-structures chronologiques et les boucles d'influences rétroactives ou réciproques	S3
Palier n° 3	- Présence dominante des influences réciproques et rétroactives - Choix d'évaluation de l'importance des influences permettant la conception de plusieurs modèles d'analyse systémique, comparés, critiqués.	S5	- Présence dominante des influences réciproques et rétroactives - Choix d'évaluation de l'importance des influences permettant la conception de plusieurs modèles d'analyse systémique, comparés, critiqués. - Capacité spontanée mais inorganisée à la méta-analyse - Centration prioritaire de l'analyse sur l'enseignant.	S4-S5

Tableau 1 : Evolution du profil de modélisation au cours du dispositif ARPPEGE

Nous qualifions d'approche multiréfléchie les stratégies présentes au dernier palier. Nous définissons cette approche comme un « profil » de pratique réflexive qui intègre les perspectives plurielle (Altet 2002) et multiréférentielle (Ardoino 1993) et le dépassement de l'approche

multidimensionnelle. Dans cette approche la matière de la réflexion se construit à partir des savoirs issus des champs disciplinaires, scientifiques et de l'expérience, des références qui les fondent, des perspectives propres aux sujets qui réalisent l'analyse en groupe, des données relatives aux conjonctures dans lesquelles s'inscrit la situation analysée et enfin de l'étude du « voile de subjectivité » qui relie l'ensemble. La multiplication des réflexions, au sens physique du terme, que permet le dispositif en groupe et les nouvelles capacités d'analyse, offre une opportunité de lecture « partielle » mais fonctionnelle de la complexité. Le niveau de ressources chez le professeur stagiaire constitue temporairement une limite de l'analyse multiréfléchie mais cette dernière est aussi à la fois facteur de développement des savoirs et créatrice de besoins en la matière. La nouvelle capacité d'analyse construite lors du dispositif ARPPEGE traduit une appréhension nouvelle de la complexité de l'expérience vécue.

La métacognition, qui constitue la dernière composante de notre définition de la pratique réflexive, connaît un développement plus contrasté. Si les participants témoignent par la récurrence de leurs interventions de type méta, d'une réflexion sur leur propre démarche d'analyse, nous constatons que cette méta-analyse demeure réactive. En effet, même lors de la phase 8 qui lui est consacrée les participants n'enclenchent pas de processus organisés de méta-analyse. En d'autres termes ce nouveau niveau de réflexion est présent lorsqu'il est provoqué par le protocole ou l'animateur de la séquence, mais lorsqu'il apparaît de façon spontanée il ne répond pas à une démarche consciente et volontaire. Ces caractéristiques (consciente et volontaire) sont, nous l'avons vu, des éléments de notre définition de la pratique réflexive. Mais nous avons aussi conditionné l'existence d'un profil de praticien réfléchi à la nature reproductible systématique et autonome de la réflexivité. Nos résultats nous montrent un faible degré d'autonomie de ce processus et son expression ne semble à ce stade se limiter de façon systématique qu'à la durée des séquences de formation. Les enquêtes nous montrent que l'intention réflexive est désormais présente mais qu'elle n'est réalisable qu'en situation de confort temporel c'est-à-dire en dehors de la pression de l'intervention professionnelle. Nous attribuons ce résultat à deux facteurs dont le premier est corroboré par les réponses des participants aux questionnaires. D'une part, le faible volume du module (quinze heures) est de nature à limiter la phase d'autonomisation des participants. D'autre part nous pensons que la pratique réflexive peut être conçue comme un habitus, une habitude intégrée à la vie quotidienne (Perrenoud 2001) et qu'en conséquence notre dispositif et la formation ne peuvent prétendre à n'être qu'une entrée dans ce paradigme de l'incertitude qui serait à consolider par l'expérience, l'entraînement et la formation continuée.

La mise en perspective de nos résultats avec les réponses fournies par les participants dans les enquêtes nous permet de saisir une dimension complémentaire des effets de notre dispositif. Les participants affirment ainsi que les acquis relatifs à la capacité d'analyse leur permettent de développer un rapport nouveau à leur pratique. Outre leur compréhension nouvelle des situations vécues, ils affirment accepter, grâce à ces capacités d'analyse, la complexité comme une composante non anxiogène (Blanchard-Laville & Nadot 2001) de leur intervention. De plus les participants au module lient cette transformation des capacités d'analyse à l'amélioration de leur capacité à échanger en groupe et donc à travailler en équipe. Des modifications significatives des modes de communication apparaissent ainsi au cours du dispositif et se traduisent par l'apparition de démarches de co-construction (postures d'écoute et de prise de parole constructive).

Nos résultats nous permettent d'affirmer que le développement de la pratique réflexive constitue bien un levier de professionnalisation en permettant la construction d'un rapport nouveau aux pratiques. Ce rapport qui articule en système la compréhension, l'acceptation de la complexité et la recherche du travail en équipe aboutit à une construction singulière de la professionnalité qu'il s'agit pour l'institution d'accompagner (paradigme de l'incertitude) et non plus de contraindre (paradigme de l'expertise). Nous retiendrons que le module que nous proposons ne semble cependant permettre qu'une entrée dans la pratique réflexive et non une stabilisation de l'habitus.

2.3. *Limites de nos résultats*

Si nos résultats nous ont permis de dégager de grandes tendances, nous tenons à apporter quelques limites à nos travaux. En ce qui concerne la professionnalisation des formateurs, nous n'avons pas conçu d'outils dédiés à l'analyse des raisons de la présence du profil d'usage que nous constatons. Aussi il serait ainsi intéressant à double titre de concevoir de réelles formations des formateurs sur l'usage de l'outil « rapport », c'est-à-dire s'inscrivant de façon significative dans la durée. Ces formations nous permettraient d'une part de tenter de familiariser les formateurs avec le paradigme sous tendu par notre outil et de façon concomitante de distinguer dans les résultats que nous avons obtenus ce qui relève d'un refus d'adhésion conscient à la démarche (du fait d'une culture professionnelle ou d'une crainte de l'engagement) de ce qui relève du frein de l'habitus professionnel.

En ce qui concerne notre dispositif d'analyse de pratiques professionnelles, les résultats obtenus l'ont été avec une population volontaire, les participants ayant à choisir entre notre dispositif et un protocole moins impliquant. Cet élément pourrait être un facteur d'influence des effets que nous avons constatés, ainsi qu'un facteur de discrimination dans la construction des contenus de formation. Compte tenu de notre inscription dans le paradigme de l'incertitude nous réfutons ce second argument. Mais cette limite n'est pas la seule et si les témoignages et observations permettent d'attester d'une modification du rapport à la pratique, nous n'avons pas développé d'outils d'évaluation de l'impact de notre dispositif sur les pratiques effectives. Des travaux montrent que les pratiques en classe ne sont pas *directement* ou *nettement* impactées par le développement de la pratique réflexive lors de la formation initiale (Adams & Krockover 1997, Woods & Karpp 2000) mais que l'effet devient significatif lors des premières années d'exercice. Dans cette situation complexe de formation globale et de gain des stagiaires en maturité il nous semble complexe d'établir un protocole objectif d'évaluation des effets de formation sur les pratiques effectives. Nous pensons cependant, à la lumière de nos résultats, que si le changement de pratique n'a pas été directement observé, des modifications psychologiques (baisse des tensions, augmentation de la motivation, prise de confiance, relativisation) mais aussi cognitives ou sociales (stratégie d'analyse multiréfléchie, capacité à échanger), fruits de notre dispositif sont de nature à permettre l'évolution des pratiques.

3. **En guise de synthèse et de perspectives**

Nous avons pu mettre en évidence à travers l'étude quantitative et qualitative de nos résultats que le premier processus de professionnalisation (celui des formateurs) se heurte à de multiples freins. Nous montrons que la conception et l'usage d'outils, permettant d'induire ce processus, ne garantissent pas une intervention plus professionnelle du formateur si ce dernier ne s'engage pas dans une démarche réflexive en rupture avec le paradigme de l'expertise qui domine chez les formateurs. D'autre part nous avons mis en lumière la structuration systématique des composantes de la pratique réflexive des professeurs stagiaires au cours de nos dispositifs d'analyse de pratique en groupe attestant d'une attitude réflexive non autonome à ce stade de formation.

L'analyse des résultats de nos travaux, nous amène à formuler l'hypothèse suivante, la pratique réflexive trouve sa place dans la professionnalisation à l'interface entre les savoirs de l'expérience et les savoirs théoriques, elle permet de développer une perspective qui unit de façon fonctionnelle le vécu des stages et les apports théoriques. Mais son développement ne peut se faire que si l'environnement de formation y est favorable et au premier plan les formateurs qui l'animent. De ce point de vue, le travail de professionnalisation reste un enjeu majeur qui passe forcément par une action volontariste en matière de formation de formateurs. Mais cette action ne trouvera d'efficacité que si ce projet oriente les institutions dans une véritable reconnaissance et intégration de la complexité de l'intervention professionnelle, qu'elle soit du formateur ou du professeur stagiaire, pour ne pas tomber dans l'écueil de la reconstruction d'une technicité d'un niveau « seulement supérieur » (Bourdoncle 1993). En d'autres termes, le développement de la pratique réflexive au service de la professionnalisation implique le passage des institutions et de ses acteurs du paradigme de l'expertise à celui de l'incertitude. A l'heure des réformes profondes

de la formation des enseignants, cette mutation nécessite un engagement individuel et collectif fort qui soit relayé, entretenu ou impulsé par l'institution.

4. Bibliographie

- Adams, P.E., Krockover G.H., (1997). Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. *Science teacher education*, 81(1), 29-50.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds.) (2002). *formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2009). professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives, in J. Clanet (Ed), *Recherche et formation des enseignants : quelles articulations ?* (pp. 19-32). Rennes : PUR.
- Altet, M. (à paraître septembre 2010) .La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Revue de l'Université de Macérata*, 1.
- Ardoine, J., (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation, Université Paris VIII*, 25-26, 15-34.
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (Eds.) (2001). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Cifali, M. (2005). Un métier de l'humain : une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs. *Le Nouvel Educateur*, 172, 19-21.
- Clanet, J.P. & Poisson, D. (Eds.) (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'harmattan.
- Clanet, J.P. (2008), Approche complexe en recherche et formation. *Chemin de formation*, 12/13, 38-52.
- Entretien avec Donnay J. et Charlier E. (2001), *Recherche et formation*, 36, 169-172.
- Donnay, J. Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presse universitaire de Namur.
- Geay, A. & Alii. (1999). Actualité de l'alternance, *Revue Française de Pédagogie*, 128, 107- 125.
- Huberman, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe. Comment les enseignants utilisent l'information. *Education et recherche*, 2, 157-177.
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-15.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds.) (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay L. (Eds) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2009). Comprendre qu'enseigner c'est penser, conférence d'ouverture du colloque « *Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche* », REF, Nantes : 18-19 juin.
- Poisson, D. (2008). Complexification progressive des modèles en formation d'adultes. *Chemin de formation*, 12/13, 93-103.
- Rayou, P., Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*. Paris : Bayard.
- Rayou P., (2008), Ni guerre ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. in P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 77- 90). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2007). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : les compétences de l'intervenant en relation humaine*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic books. (*Le praticien réflexif*. (1994). Montréal : édition logique.)
- Schwartz, Y. Durive, L., (Eds) (2003). *Travail & Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Tillema, H.H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 111-131.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : L'Harmattan.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris : ESF.
- Woods. M. & Karrp, G.G. (2000). Preservice teachers learning about students and the teaching-learning process. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 15-39.