

Du concept de la compétence professionnelle à l'importance de l'analyse réflexive dans la formation des enseignants

Scarlet El-Sarraf, Université de Beirut, Liban

Les deux conditions de l'évolution progressive de nos sociétés résident dans l'accroissement régulier de la connaissance et dans sa diffusion : c'est-à-dire dans la recherche et dans l'enseignement.

Jacques Ruffié (Traité du vivant)

Résumé

L'évolution de l'école et de la pratique de l'enseignement requiert une formation des enseignants exigeante et permanente. La réalisation de stages constitue un temps fort dans la formation théorique et pratique des enseignants. Cette démarche contribue à faire découvrir des différentes réalités de ce métier, à approfondir les compétences nécessaires. Dans cette perspective, et dans le cadre d'une pratique réflexive basée sur l'articulation entre savoirs savants et savoirs professionnels dans la formation des enseignants, notre intervention vise à fixer les finalités de cette formation en termes de compétences professionnelles à développer, et ceci dans le but de définir à terme les bases communes d'un référentiel de compétences, sur lesquelles peuvent se définir la qualité et l'identité professionnelle. Dans cette optique, plusieurs points sont à envisager : Quelle est la nature de la compétence professionnelle? Quelle compétence peut-on construire en stage de formation? quels sont les principes et les conditions à respecter pour favoriser une telle construction? Quel rôle peut jouer la pratique réflexive dans le cadre de la formation des enseignants? Quelle est la place de la recherche-action? Toutes ces questions seront évoquées dans un processus éducatif afin de promouvoir et de développer une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente dans le cadre d'une pratique réflexive, visant à reconnaître les enseignants comme les constructeurs de leurs compétences - des innovateurs - plutôt que comme des récepteurs de connaissances.

ملخص

بات إعداد المعلمين المستمرّ أمراً مهماً وأساسياً لمواكبة التطور الذي يطال قطاع المدارس ومهنة التعليم. فأصبحت دورات التدريب تحتل مكانة مهمة في مرحلة إعداد المدرسين النظري والتطبيقي، إذ تساعد هذه الدورات على التعرف على مختلف جوانب هذه المهنة وعلى التعمق في الكفايات المطلوبة. من هذا المنطلق تهدف هذه المداخل، في إطار عملية تفكير استنباطي يرتكز على التمييز بين المعارف النظرية والمعارف التطبيقية في إعداد المعلمين، إلى تحديد أهداف هذا الإعداد على صعيد الكفايات المهنية الواجب تطويرها، وذلك بهدف التوصل إلى وضع أسس مشتركة لنظام مرجعي للكفايات يحدد النوعية والهوية المهنية. وفي هذا السياق لا بد من طرح بعض التساؤلات، سيما حول طبيعة الكفاية المهنية وكيفية التوصل إليها خلال دورات التدريب. فما هي المبادئ والشروط التي ينبغي الإلتزام بها للمساعدة على اكتساب الكفايات؟ ما هو دور التفكير الاستنباطي في عملية إعداد المعلمين؟ وما هو موقع عملية البحث والتطبيق؟ نطرح هذه الأسئلة ونعالجها في سياق تربيوي بهدف تعزيز وتطوير العمل المهني الناجح والمؤثر والفعال والمتكرر في إطار عملية تفكير استنباطي، تهدف إلى الإعراف بالمعلمين على أنهم أشخاص يصنعون ويبتكرون كفاياتهم بأنفسهم وليس فقط كأشخاص متلقين للمعلومات.

Introduction

L'évolution de l'école et de la pratique de l'enseignement requiert une formation des enseignants exigeante et permanente. Cette formation est un élément essentiel au « virage du succès ». D'ailleurs on n'hésite pas à annoncer que « l'enseignement est en voie de professionnalisation » selon l'expression de Gohier, Anadon et al en 2001, et de considérer « la formation professionnelle comme vecteur de changement » selon les affirmations de Baillat, De Ketele et al, en 2008.

Réactualisé par divers écrits (Lessard et Tardif, 2004 ; Perrenoud, 2003 ; Gauthier et al, 1997 ; Altet, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999), le débat entourant ce processus de professionnalisation fait sujet de discussion entre chercheurs, théoriciens et praticiens. Ce processus met l'accent sur la dimension professionnelle de l'acte d'enseigner et sur les compétences attendues des futurs enseignants à la fin de leur formation initiale. A ce propos, la réalisation de stages constitue un temps fort dans la formation théorique et pratique des enseignants. Cette démarche contribue à faire découvrir des différentes réalités de ce métier, à approfondir les compétences nécessaires, ce qui permet aux enseignants de développer l'expertise nécessaire à l'intégration des programmes scolaires, afin de favoriser par la suite les établissements d'enseignement en tant que communautés d'apprentissage, c'est-à-dire en tant que lieux où on apprend sans cesse à faire mieux apprendre tous les élèves.

C'est dans ce contexte et dans un chapitre intitulé « Pertinence et validité de tâches complexes dans l'évaluation de futurs enseignants » nous lisons :

le changement opéré a pour but de garantir, dans un contexte où la formation interroge la tradition du compagnonnage, une approche plus réflexive du métier et de la construction de compétences. Dans une perspective de professionnalisation, il s'agit de garantir que les futurs enseignants puissent agir de manière compétente en développant aussi bien des routines pour faire face à des situations habituelles que des moyens pour problématiser les situations professionnelles ou pour faire face à la diversité des contextes et à la complexification des situations d'enseignement.

(Baillat G., De Ketele J.-M. Et al, 2008, p.159).

L'orientation pour la formation professionnelle du personnel enseignant est nécessaire tant qu'elle vise le perfectionnement de ce dernier. Cette nécessité est liée au développement des compétences professionnelles chez les enseignants et à l'innovation dans le milieu éducatif par le biais de la recherche. N'oublions pas, comme le disait Audigier, que si l'Ecole est un lieu d'éducation qui reflète la société actuelle, elle anticipe aussi la société de demain :

parcequ'ils sont en contact quotidien avec des élèves qui doivent se préparer pour le monde de demain, les enseignants sont susceptibles de ressentir plus directement cette nécessité d'une formation continue. Leur rôle change. Ils doivent notamment développer des compétences pour préparer l'ensemble des élèves à vivre dans une société du savoir où des compétences diverses et complexes seront exigées des individus, des citoyens et des travailleurs. Dans cet environnement en constante mutation, les professionnels de l'enseignement doivent bien sûr faire apprendre, mais doivent aussi apprendre, de manière à pouvoir relever les nouveaux défis. En somme, ils doivent opter pour le changement plutôt que de la subir. (Ministère de l'Éducation du Québec en 1999, p.6)

A la lumière de cette description une question essentielle se pose : Dans quelle mesure les différents dispositifs de formation des enseignants donnent-elles aux futurs enseignants les moyens de faire face aux défis qui se posent à eux ?

S'il n'y a pas de doute à l'heure actuelle, que cette formation professionnelle joue un rôle en regard des changements qui interviennent au niveau du contexte de l'enseignement, cet article présente le contexte polémique qui entoure la question de la professionnalisation des enseignants. Il renvoie à la question d'une formation des futurs enseignants

construite en termes de *compétences*, mais il revient à insister que cette formation nécessite un cadre de *pratique réflexive* basée sur l'articulation entre formation et recherche-action. A ce propos, deux points précis sont mis en évidence :

- D'une part, il est impératif dans la formation professionnelle que les formateurs à la pratique d'enseignement possèdent les outils théoriques de base d'analyse pour aborder cette pratique mais aussi la réflexion sur celle-ci, parce que se référant uniquement à leur expérience personnelle, ces formateurs transmettent des conseils et des méthodes empiriques d'enseignement !
- D'autre part, dans le cas de formation des futurs enseignants, il est mis en évidence un découpage commun dans le temps, celui d'une formation théorique suivie d'une formation pratique, et une rupture « formation théorique – formation pratique » qui empêche l'intégration pour le futur enseignant des savoirs théoriques et pratiques, ce qui met en évidence, encore une fois, l'absence d'un des principes fondamentaux de la professionnalisation, celui de l'apprentissage de la pratique réflexive !

A partir de ce cadre d'analyse, notre intervention vise à fixer les finalités de cette formation en termes de compétences professionnelles à développer, et ceci dans le but de définir à terme les bases communes d'un référentiel de compétences, sur lesquelles peuvent se définir la qualité et l'identité professionnelle. Cette qualité dépend d'un programme de formation des enseignants qui devrait inclure, à notre avis, non seulement une réflexion théorique -pratique (pratique réflexive) très poussée, mais également une réflexion personnelle vers la recherche-action, si l'on veut améliorer le niveau de tous les élèves et réduire l'échec scolaire. A ce propos l'appel de lier la formation professionnelle des enseignants à la recherche-action est une urgence, puisqu'elle offre un cadre théorique et des instruments pratiques pouvant contribuer à atteindre cet objectif. Cet article présente donc les points théoriques qui pourraient sous-tendre une telle formation et un module de formation basé sur le développement des compétences professionnelles, à la lumière de deux bases principales : une pratique réflexive à base théorique suivie d'une recherche-action.

L'analyse qui va suivre va ressortir ainsi que si la formation professionnelle vise avant tout à transmettre des connaissances et des compétences, elle doit pour autant munir les futurs enseignants de savoirs professionnels leur permettant de faire face aux défis posés par l'école. Dans cette optique, plusieurs points sont à envisager : Quelle est la nature de la compétence professionnelle? Quelles compétences peut-on construire en stage de formation ? Quels sont les principes et les conditions à respecter

pour favoriser une telle construction ? Toutes ces questions seront évoquées dans le cadre d'un processus éducatif afin de promouvoir et de développer une action professionnelle réussie, efficace.

1. La nature de la compétence professionnelle

La documentation concernant le concept de compétence est devenue de plus en plus importante depuis une dizaine d'années. C'est à n'en pas douter un concept qui retient l'attention. Les définitions sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées. Ce concept suscite de nombreux travaux, aux côtés des savoirs d'expérience et des savoirs d'action (Barbier, 1998). L'approche par compétences est polémique au sens où elle se dresse contre une conception de l'enseignement et des programmes conçus comme transmission de savoirs compartimentés. Elle implique ainsi que les acteurs se concertent dans l'élaboration des programmes de formation et suppose un véritable travail d'équipe. Donc, une compétence est toujours une compétence pour l'action.

Du côté du concept de compétence professionnelle, le concept de compétence a été retenu plus précisément comme visée de la formation à l'enseignement, et ce, par souci de cohérence avec l'orientation concernant la professionnalisation. Or de même, pour traiter le concept de compétences professionnelles en matière d'enseignement, la littérature est abondante et présente des points de vue diversifiés. Il s'est avéré donc nécessaire de faire ressortir certaines caractéristiques essentielles qui contribuent à singulariser le sens pour la formation à l'enseignement.

Parmi les nombreuses définitions du concept de compétence professionnelle, les caractéristiques suivantes ont été retenues par le corps enseignant de la HEP Vaud. Une compétence professionnelle :

- se déploie en contexte professionnel réel ;
- se fonde sur un ensemble de ressources ;
- est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle ;
- est un savoir-agir liée à une pratique intentionnelle ;
- est un savoir-agir réussi, efficace, efficient, et immédiat qui se manifeste de façon récurrente;
- se situe sur un continuum qui va du simple au complexe ;
- constitue un projet, une finalité sans fin qui dépasse le temps de la formation initiale.

Cependant, développer des compétences professionnelles dans l'enseignement dépend au moins de cinq facteurs puisants les uns dans les autres, en interaction permanente :

- Les grands changements sociétaux (mondialisation par exemple...);

- l'évolution rapide des connaissances et des savoirs, de leur élaboration à leur transmission plus diversifiée, dans ou hors du champ scolaire ;
- le changement profond des publics scolaires et leur grande diversité selon les milieux, les niveaux, les classes... ;
- les mutations non moins rapides du cadre institutionnel prescrit (projet politique redéfini, projet d'établissement affirmé, responsabilisation accrue, autonomisation réalisée...).
- le mûrissement du propre parcours professionnel.

Un enseignant peut être statutairement et fonctionnellement enseignant toute sa vie, mais aura-t-il acquis toutes les compétences requises pour cela ? Vraisemblablement pas, comme toutes ces professions fondées sur le « travail à autrui », médecins et professions sociales notamment, la compétence s'élabore acte par acte, en ajustement réciproque avec ceux qui en bénéficient.

2. Les compétences à construire en stage de formation : Principes et conditions

Si Freud voit que les enseignants font un métier « impossible », certains chercheurs ont essayé d'aborder le métier d'enseignant de façon concrète en essayant d'analyser la nature et le fonctionnement des compétences professionnelles. Perrenoud (1996) caractérise l'expertise des enseignants par la formule devenue célèbre « décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence ». Pour Meirieu (1990), pratique réflexive, professionnalisation, travail en équipe et par projets, autonomie et responsabilité accrues, pédagogies différenciées, centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage, sensibilité au rapport au savoir et à la loi, dessinent un « scénario pour un métier nouveau ».

A ce propos il faut signaler que les espaces de formation jouant un rôle important dans la construction des compétences professionnelles. Citons à titre d'exemple une recherche à l'IUFM de Lorraine qui s'est déroulée de 1997 à 2000. Les résultats des enquêtes menées auprès des étudiants en formation du site départemental de Nancy (PE1 et PE2) accordent une importance aux espaces de formation dans la constitution des compétences de professeurs des écoles :

plus de 90% d'entre eux accordent la note maximale aux stages de pratique accompagnée et aux stages en responsabilité lorsqu'ils ont à rendre compte du degré d'importance qu'ils accordent aux différents espaces de formation... L'expérience qu'ils valorisent n'est pas seulement celle qu'ils se constituent par l'action en situation, mais aussi celle du maître chevronné qu'ils observent et dont ils suivent les conseils et l'exemple. Le métier s'acquiert, c'est l'idée implicite qu'ils affirment, à la fois

par la transmission exogène du savoir-faire des anciens et à travers un processus endogène d'essais et d'erreurs propres à constituer une forme de sagesse pratique.

(Prairat et Rétornaz, 2002, p.601)

En effet, les éléments qui contribuent à la formation restent bien mystérieux, de l'ordre de la « boîte noire ». Pour les concrétiser, plusieurs recherches élaborent des compétences jugées importantes dans la formation des enseignants. Ces recherches font l'objet de nombreuses publications qui sont loin d'être achevés. A ce propos, les travaux de Piaget et de Vergnaud insistent sur le rôle de la conceptualisation dans l'action. Dans la lignée de Piaget (Psychologie Française, 1997) c'est la forme opératoire qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences. Quant à Vergnaud (1996, a et b), il part d'une idée simple : pour analyser les compétences, il faut analyser l'action efficace. Or celle-ci est organisée. Analyser les compétences revient donc à analyser l'organisation de l'action. la cognition devient conceptualisation dans l'action.

Pour concrétiser ces idées, les travaux liés à l'étude des compétences dans la formation professionnelle montrent que l'on exige de l'enseignant qu'il soit autonome, fasse preuve de réflexivité et ait une compétence éthique. De Peretti a pu relever trente compétences de l'enseignant moderne : organisateur, réalisateur, animateur, expérimentateur, utilisateur, contrôleur, consultant, expert, etc. La liste des compétences est longue ; elle est à la mesure de l'ambition d'une profession. Loin d'être exhaustive, nous tentons d'aborder ici un inventaire des compétences qui contribuent à redessiner la professionnalité enseignante (Altet, 1994). Nous prenons pour guide un référentiel de compétences adopté par Perrenoud (2004), un autre proposé par Baillat, De Ketele et al (2008) et un autre élaboré par le corps enseignant de la HEP Vaud .

Perrenoud (2004) propose dix compétences professionnelles. Il associe à chaque compétence principale quelques compétences plus spécifiques, qui sont en quelques sortes ses composantes principales. Baillat, De Ketele et al (2008) élaborent un référentiel de compétences professionnelles pour les professeurs des écoles stagiaires sous forme de domaines où chacun est décomposé à son tour en plusieurs compétences. Le corps enseignant de la HEP Vaud a élaboré un référentiel compatible avec les standards internationaux, et qui vise à faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants diplômés. Cependant, et pour ne pas alourdir le propos dans notre article, le détail de ces compétences professionnelles se trouve dans les ouvrages des auteurs cités dans la bibliographie de cet article. Nous nous contentons ici de citer respectivement les compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des enseignants chez les les trois auteurs.

Selon Perrenoud (2004), il y a dix compétences pour enseigner:

Compétence 1 : Organiser et animer des situations d'apprentissage

Compétence 2 : Gérer la progression des apprentissages

Compétence 3 : Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation

Compétence 4 : Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail

Compétence 5 : Travailler en équipe

Compétence 6 : Participer à la gestion de l'école

Compétence 7 : Informer et impliquer les parents

Compétence 8 : Se servir des technologies nouvelles

Compétence 9 : Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession

Compétence 10 : Gérer sa propre formation continue

Selon Baillat, de Ketele et al (2008), enseigner couvre quatre domaines :

Domaine 1 : Conception et planification de l'enseignement

Domaine 2 : Gestion de classe et régulation des apprentissages

Domaine 3 : Auto-évaluation et analyse réflexive

Domaine 4 : Responsabilité et éthique professionnelles

Selon les plans d'études de la HEP Vaud, le référentiel de compétences professionnelles est composé de 11 compétences :

Compétence 1 : Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture

Compétence 2 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Compétence 3 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

Compétence 4 : Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études

Compétence 5 : Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves

Compétence 6 : Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap

Compétence 8 : Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel

Compétence 9 : Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés

Compétence 10 : Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées

Compétence 11 : Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Après ce bref panorama, une remarque reste à signaler : ces compétences professionnelles groupées parfois en domaines, sont interdépendantes au sens où leur interrelation est indispensable à la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement. De même, ces composantes doivent être entendues comme mises en œuvre de manière interactive et non de façon linéaire. Il ne s'agit donc pas d'opération à effectuer dans l'ordre, mais de démarches qui ont une influence mutuelle et se modifient au fur et à mesure de la prise en considération des éléments qu'elles impliquent.

Traduits en d'autres termes, ces compétences et ces domaines cités ci-dessus font appel à un enseignant qui doit être capable d'analyser la situation, de planifier ses actions, d'appliquer, d'évaluer les stratégies mises en œuvre, et si nécessaire, de les corriger. Sans rien nier de ce qui a été dit sur le métier de l'enseignant, peut-on, parmi toutes les compétences de l'enseignant du XXIème siècle, en mettre en avant qui seraient plus essentielles que d'autres ? Dans cette optique, nous allons délimiter notre choix et élaborer un module de formation destiné aux enseignants en formation professionnelle, où nous ne retiendrons que six compétences jugées intéressantes et cohérentes à la conception générale de la formation professionnelle.

Nous présentons de manière schématique les différents axes des compétences de l'acte d'enseignement par référence au travail de Danièle Houpert (In. Les Cahiers Pédagogiques, N°435, 2005). Il s'agit de citer:

- Les compétences du « **praticien réflexif** » : Un bon enseignant doit réfléchir, en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action. Il doit fonder son activité intellectuelle, non pas seulement sur une simple observation, mais sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels. Il se réfère à des théories permettant de dépasser l'empirique pour donner un sens à son action pédagogique. Le fondement est bien l'alternance pratique/théorie/pratique.
- Les compétences de l'« **enseignant savant** » : L'éventail des disciplines est très large. Un bon enseignant est celui qui maîtrise des savoirs disciplinaires et des savoirs transversaux, et se montre capable de transformer ces savoirs de type universitaire en savoirs enseignés, ce qui implique de plus une maîtrise de la didactique de la ou des discipline(s). Le fondement est bien l'enseignant considéré comme une personne-ressource dans une situation éducative.

- Les compétences de l'« **enseignant technicien** » : L'activité de l'enseignant est envisagée ici selon les mille et une facettes qui la constituent, qu'elles soient liées aux connaissances, aux habiletés, ou aux attitudes. Cette conception est à la base de nombreuses grilles d'évaluation, fondées sur le principe de l'accumulation de micro-compétences. Le fondement est bien l'enseignant qui sait que son métier par une série de gestes professionnels bien ciblés, qui sont travaillées séparément et intensément (ex. Le miro-enseignement).
- Les compétences de l'« **enseignant artisan** » : L'enseignant ici est celui qui a une vision globale de ce qu'il fait. Son action globale est envisagée comme un ensemble rigoureusement charpenté. Le fondement ici est bien l'enseignant qui, en travaillant dans sa classe, met en œuvre des procédures qui marchent bien et qui sont intériorisées pour devenir largement inconscientes. C'est ce que Perrenoud appelle les « schèmes professionnels ».
- Les compétences de l'« **enseignant acteur social** » : Le statut de l'enseignant et son rôle social sont pris en considération. Il fait partie d'une équipe d'enseignants dans l'établissement, avec laquelle il doit travailler à élaborer des projets, réfléchir sur le suivi des élèves et collaborer avec leur parents. Le fondement ici est bien l'enseignant ouvert qui sait échanger, communiquer, partager et travailler en équipe dans et hors la classe pour mettre en œuvre des projets collectifs.
- Les compétences liées à la « **personne** » de l'enseignant: Outre l'importance de son rôle social, l'enseignant est avant tout un individu. L'accent est mis ici sur la compétence relationnelle, qui passe par la communication, l'empathie, la capacité à contrôler des affects, l'engagement. Le fondement ici est que l'enseignant montre le goût d'apprendre dans l'immédiateté de sa formation, et le désir d'une réelle formation tout au long de la vie.

Au terme de cette réflexion sur le module des compétences répertoriées comme constitutives de l'« enseignant professionnel », nous constatons que ce module de formation proposé en six compétences est inséparable de trois principes retenus en interaction :

- « rendre le formé **acteur de sa formation** ;
- faire exercer par le formé une **réflexion épistémologique** ;
- faire exercer par le formé une **réflexion didactique** »

(Clary, 1992, p.237).

Pour former l'« enseignant professionnel », ce module de formation doit respecter certaines conditions qui semblent nécessaires :

- « **l'analyse des représentations**, indispensable pour attirer l'attention des formés quant à leurs attentes et leurs problématiques implicites ;
- **l'épistémologie** nécessaire à la fois pour se situer et déterminer la structure du savoir, pour fournir une formation homogène au savoir

en train de se constituer par la recherche, élaborer le réseau conceptuel fondamental ;

- **la mise en œuvre de sujets d'étude**, choisis dans le programme, ce qui est une concrétisation de la réflexion épistémologique, une mise à l'épreuve des structures conceptuelles ;
- **la réflexion didactique** représente la synthèse de ces étapes et porte sur l'analyse des interactions » (Clary, 1992, pp.237-238).

Ces quelques réflexions insistent sur une cohérence interne dans la conception générale de la formation basée sur une série d'actions visant à : responsabiliser les formés, inscrire la formation dans l'histoire des formés, ancrer la formation dans la pratique, favoriser la socialisation professionnelle des formés (Houpert, In. Les Cahiers Pédagogiques, N°435, 2005). Ces principes d'action conçoivent l'enseignant comme un

professionnel de l'intervention pédagogique, c'est-à-dire quelqu'un qui, muni de certains savoirs, et confronté à une situation complexe dans laquelle il est impossible d'utiliser ces savoirs comme s'ils pouvaient s'appliquer mécaniquement à la situation, doit par conséquent, délibérer, réfléchir à la situation et décider.

(Gauthier et Tardif, 1996, p.328)

Dans cette perspective, l'enseignant s'appuie sur ses savoirs et ses savoir-faire, pour être le juge qui résout des problèmes et prend des décisions adéquates.

3. L'analyse réflexive : Une articulation entre savoirs savants et savoirs professionnels

Les nouvelles perspectives dans le système éducatif ne modifient pas seulement les objectifs de la formation professionnelle sous un angle quantitatif, mais qualitatif : elles mettent les enseignants en face de nouvelles exigences qui ne peuvent se limiter à faire plus qu'ils ne faisaient déjà auparavant. Nous partageons ici l'idée de Clary (1992) pour qui

la spécificité de l'école est de contribuer à la construction des personnes en s'appuyant sur le cognitif : accéder à l'autonomie et exercer sa liberté ne peut se faire sans la connaissance et c'est l'apprentissage réussi qui est véritablement éducatif. Or, l'apprentissage ne se limite pas à un savoir apprendre, il suppose aussi un aimer apprendre et un vouloir apprendre. Partant de l'idée qu'il n'y a pas d'apprentissage qui ne soit une réponse, il faut mettre le sujet en situation de poser des questions, d'être non seulement constructeur mais aussi demandeurs de savoirs. Cela s'exprime par l'intérêt, la curiosité pour le contenu d'apprentissage et correspond à un certain nombre de capacités particulières - ouverture, intérêt,

implication...- que les anglo-saxons appellent qualités dynamiques. (Clary, 1992, p.238)

Dans cette perspective, il nous semble nécessaire de souligner l'importance de la question des savoirs qui fondent une pratique professionnelle, entendue comme

l'ensemble des démarches et contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du métier de l'enseignement [...] notre objectif est de faire en sorte que soit considérée essentielle, à ce moment-ci du développement des sciences de l'éducation en contexte universitaire, la réflexion sur l'ensemble des savoirs - disciplinaires, curriculaires, pédagogiques et pratiques - au cœur de la pratique enseignante. Car il ne peut y avoir de véritable professionnalisation de l'enseignement si les processus de construction d'un savoir spécifique à ce métier - un savoir qui dépasse le savoir disciplinaire pour englober toutes les dimensions de l'acte d'enseigner - ne sont pas menés à terme et légitimés par l'université.

(Perron, Lessard et al, 1993, p.6)

A partir de cette approche, la formation professionnelle des enseignants vise le développement de ces compétences ; la pratique réflexive prend une dimension clé. On fait mention de compétences attendues et de pratiques réflexives. Tous les moyens permettant aux enseignants de réfléchir sur ce qu'ils font sont de bons outils de formation dans la mesure où ils facilitent l'instauration d'une pédagogie qualifiée d'efficace.

La pratique réflexive est ancrée dans le pragmatisme américain qui va de Dewey (1933, 1993) à Schön (1994). Les travaux de Perrenoud (1993, 2006) montrent que l'école exige aujourd'hui de l'enseignant d'être en mesure de réfléchir et d'analyser sa propre pratique ; pour lui, cette « posture réflexive qui définit un praticien en exercice et se présente comme une composante de son identité, de son habitus, de son rapport au métier et au monde, comme un ensemble de dispositions et de compétences acquises et relativement stables (In. Les cahiers Pédagogiques, n°416, 2003, p.12).

Une question est d'urgence : est-ce que les formations professionnelles favorisent réellement le développement d'une telle pratique réflexive chez les futurs enseignants, et par conséquent le développement de l'autonomie chez l'enseignant ? En effet, selon Perrenoud (1998), la « formation à une pratique réflexive est une condition nécessaire pour assumer son autonomie ». En procédant ainsi, nous stimulons la réflexion sur la pratique. Les travaux de Huberman et Perrenoud, 1987 et ceux de Schön, 1994 sont complémentaires : on privilégie « une formation de type clinique, autrement dit fondée sur l'articulation entre pratique ET réflexion sur la pratique » (Huberman et Perrenoud, 1987, p.2), et dans ce cadre on

considère qu'un professionnel se caractérise par sa capacité à réfléchir en cours d'action et sur l'action. Ainsi un praticien réflexif est capable de mettre en œuvre ce processus et de « tirer son épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs » (Schön, 1994, p.77)

A ce propos, il est essentiel de souligner que si, à travers une compétence, un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources (dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales et celles reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation, encore faut-il que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de son activité en fonction :

- « d'une part de sa capacité à s'engager dans un processus d'autonomisation lui permettant de développer ses compétences initiées en formation ;

- d'autre part de la nature des contraintes auxquelles il est soumis où auxquelles il se soumet » (Villemonteix, 2004, p.5).

Ainsi il est demandé aux formateurs de concevoir des dispositifs offrant aux futurs enseignants des opportunités d'apprendre à analyser et à réfléchir sur leur action. Il s'agit de dispositifs basés sur le visionnement de séquences vidéo, la simulation dans un laboratoire, l'analyse de protocoles, etc. Ces dispositifs favorisent le développement du savoir-analyser (Altet, 1994), à partir de cas réels (Paquay et al. 1998) ou de cas construits (Legendre, 1997). A ce propos l'idée d'analyse de pratiques, traitée dans les ouvrages de Philippe Meirieu, puis ceux de Philippe Perrenoud, ajoutés à ceux de Altet, Ria et Serre, suivis par l'« école de Montpellier » avec Richard Etienne, prend un succès considérable dans la mesure où elle semble être comme l'un de ces dispositifs.

Pour Perrenoud les séminaires d'analyse de pratiques sont une pièce de cet ensemble de dispositifs destinés à développer la pratique réflexive comme « disposition forte et durable des professionnels ». Reste que cette pièce est essentielle pour trois raisons. Un séminaire d'analyse de pratiques :

- « modélise une pratique réflexive autonome, que l'on peut concevoir, pour une part, comme une intériorisation de dispositifs, de procédures, de précautions, de questionnement, de mode d'explication ou d'interprétations éprouvés en groupe ;
- permet d'expérimenter la dimension collective de la pratique réflexive, avec sa transposition possible au travail en équipe ou en réseau ;
- donne l'occasion de travailler sur les résistances à l'analyse, les aspects identitaires, la prise de risque, le rapport à l'expérience, à la théorie, à la discussion » (In. Cahiers Pédagogiques, n°416, 2003, p.13).

Quant aux travaux d'Etienne, cet auteur va plus loin pour considérer que cette pièce d'analyse des pratiques est « peut être l'occasion de déterminer ce qui ne va pas dans le système éducatif pour l'améliorer. L'heure de vie de classe peut être une solution pour améliorer la communication. Elle sert ici de révélateur des difficultés actuelles d' « un métier impossible » (In. Cahiers Pédagogiques, n°416, 2003, p.32).

De son côté, Altet (2005) souligne que

le dispositif d'accompagnement des stagiaires doit réunir enseignants de terrain, formateurs universitaires [...]. C'est ce qui permet de socialiser les jeunes enseignants et de leur faire découvrir le corps professionnel qu'ils rejoignent. Le travail en équipe permet la conformation et la mutualisation croisée des compétences des conseillers pédagogiques et des enseignants. Aussi nous mettons en place des unités de formation dans lesquelles les formateurs travaillent ensemble sur la construction de séquences de classe puis des analyses a posteriori.

(In. Les Cahiers Pédagogiques, n°435, 2005, p. 10).

Les auteurs Ria et Serre (2005) décrivent un dispositif de formation par procuration, confrontation et simulation visant la préparation des stagiaires par une succession de situations toutes ancrées dans des réalités concrètes qu'une analyse permet de transformer en occasion de formation « concrètes ». Les auteurs mobilisent une règle pratique d'intervention en classe basée sur le principe suivant « montrer une surveillance à distance sans intervenir immédiatement ». Ils présentent les quatre étapes de ce dispositif liées à l'activité réflexive des enseignants en formation :

Etape 1 : S'engager par procuration dans une activité réflexive sur l'intervention en classe : une première séquence vidéo de quelques minutes est proposée aux stagiaires. Elle concerne l'intervention typique d'une enseignante débutante. Il est demandé aux stagiaires de décrire les actions de l'enseignante débutante et des élèves, et leurs conséquences sur la dynamique de la classe. Il leur est demandé ensuite d'adopter le point de vue de l'enseignante en classe en se mettant « dans sa peau » [...].

Etape 2 : Favoriser la liaison entre l'action en formation et l'action en classe : les stagiaires sont sollicités pour rendre compte d'une expérience en classe se rapprochant de celle observée, en précisant les traits de similitude [...].

Etape 3 : Construire par la confrontation collective des règles d'intervention potentiellement efficace: l'accent est porté de nouveau sur la séquence vidéo afin de repérer méthodiquement les ancrages de l'événement se produisant en classe [...].

Etape 4 : Simuler pour autrui des scénarios possibles avec ses propres classes : le stagiaire est invité à instruire un « sosie » en lui donnant les consignes utiles pour qu'il soit en mesure de remplacer dans la situation typique évoquée en formation sans que les élèves de la classe ne s'avisent de la substitution.

(In. Les Cahiers Pédagogiques, n°435, 2005, p. 20-30)

Certes ce genre de dispositifs nécessite un budget qui couvre l'achat de matériel audio-visuel et de matériel didactique, mais c'est un budget infime par rapport à ce que dépensent les universités pour la formation des enseignants. C'est seulement par ce travail que

la réflexivité, articule mise en intrigue et mise en commun; la mise en dialogue de l'expérience singulière permet aux apprenants, par la confrontation avec les formateurs, de se professionnaliser... En ce sens, pour mener à bien une pratique réflexive, l'activité professionnelle observée est identifiée comme un des moyens d'articulation entre le discours et l'activité réelle. A ce propos les partenaires nécessitent une posture favorable à l'alternance qui suppose de concevoir l'action éducative autour d'un réseau de partenaires co-formateurs supposant des échanges permanents ». (Baillat, De Ketele et al, 2008, p.181). Plus loin les auteurs insistent sur ce point en disant : «Voilà bien le bénéfice espéré d'une démarche prenant en compte la relation entre compétences et pratique réflexive. Du savoir sur le travail et sur la place que chacun occupe dans le travail, à la capacité de se voir dans le métier d'enseignant par réflexion et par anticipation de la maîtrise à venir. Il devient donc nécessaire de parler de changement de posture : le formateur passe du statut d'expert qui conseille à celui du médiateur visant à émanciper le stagiaire entre savoir et pratique. L'apprenant devient un impétrant dans le sens où utiliser l'évaluation comme émancipation revient à dépasser les régulations académiques d'acquisition des savoirs afin de promouvoir sa propre régulation en termes d'expérience professionnelle. Ce changement de posture chez le formateur devenu médiateur et chez l'apprenant devenu impétrant pose la question de la clarté de l'évaluation.

(Baillat, Deketele et al, 2008, p.187)

Ce travail réflexif place le praticien dans un processus complexe : processus de distanciation nécessaire à l'analyse, processus d'engagement requis par l'évaluation. Ce travail incessant d'analyse et d'évaluation relève de l'agenda de l'enseignant agissant dans l'incertitude et décidant dans l'urgence (Perrenoud, 1996). Dit autrement, on assiste, dans le domaine de l'épistémologie du savoir professionnel, à une reconnaissance du « *savoir*

d'expérience » de l'enseignant, c'est-à-dire une prise en compte du caractère contextualisé et personnalisé du savoir de la pratique. C'est au fond cette « *compétence d'acteur en contexte* » (Giddens, 1987) qui est ici reconnue à l'enseignant et qui justifie son statut de collaborateur à la recherche.

4. Le cadre d'une pratique réflexive : Un moyen efficace pour la recherche-action et la formation permanente

Savoirs et savoir-faire produits sur le terrain ne peuvent se formaliser sans une réflexion, sans une mise en forme de l'expérience. Cette réflexion doit garantir la maîtrise des données destinées à sous-tendre les pratiques. Or si la pratique réflexive est une nécessité dans la formation des enseignants, ce que nous allons développer ici, c'est la réflexion à laquelle nous avons été menée dans cet article et qui est celle de considérer que cette pratique réflexive relève aussi de la recherche-action. Pour que le futur enseignant développe cet élan de réflexion, il faut, lors de sa formation, comme le précise Meirieu (1990, 1995), susciter son « inventivité didactique » d'une part et former sa capacité à réguler son action d'autre part, en observant et en analysant les effets de sa pratique.

Ici, l'initiation à la recherche joue un rôle dans la formation des enseignants. Elle est un instrument de formation utile et efficace car « en proposant d'initier les futurs enseignants à la recherche, on ne vise pas à en faire de futurs chercheurs, mais bien davantage à les former par la recherche » (Doudin et Martin, 1999, p. 130). Dans cette perspective, ces deux auteurs dégagent cinq raisons pour montrer l'intérêt de la mise en place d'un dispositif de recherche dans la formation des enseignants, qui permet :

- « de s'approprier un certain nombre de savoirs en sciences humaines ;
- d'utiliser dans leur pratique future les données issues des recherches en éducation ;
- d'appréhender et d'intégrer la recherche comme un paradigme transférable dans le cadre d'une pratique réflexive ;
- de prendre de la distance et de modifier sa manière de concevoir et de percevoir la pratique ;
- de changer la manière d'appréhender la profession d'enseignant, basée non pas essentiellement sur des routines et des intuitions mais aussi, comme le soulignait Develay, 1994 et Perrenoud, 1996, sur des réflexions, des analyses et des évaluations s'appuyant sur des cadres théoriques. » (Doudin et Martin, 1999, p. 130).

L'articulation recherche-formation est importante à plusieurs niveaux :

- « l'information des enseignants des résultats de la recherche ;

- la formation des enseignants **par** la recherche, étant entendu que l'activité de recherche a une valeur formative pour l'acte d'enseigner ;
- l'activité de recherche pendant la formation requiert elle-même une formation à la recherche. » (Clary, 1992, p.241).

Si la formation professionnelle apporte un « plus » au futur enseignant en suscitant son évolution personnelle, en éveillant chez lui un intérêt pour son métier, une envie d'apprendre mais aussi de développer et de créer en lui un désir que l'on forme non seulement l'enseignant mais aussi sa personnalité cela signifie qu'il faudrait repenser la formation professionnelle des enseignants comme un déclencheur à la recherche-action, puisque la recherche devient ainsi un moyen de formation. Romian a parlé de trois pôles ancrés « sur la mise en place de recherches innovantes, la conceptualisation et la description des pratiques de classes ». Bien que la logique de recherche soit davantage axée sur les connaissances et la logique de formation sur l'action, les trois pôles apparaissent dans les deux.

En effet, le lien entre la formation professionnelle et la recherche-action est d'urgence à l'heure actuelle puisque toute recherche-action repose sur l'innovation: « en opposition à une tradition essentiellement prescriptive, il s'agit de promouvoir une formation à l'innovation, l'initiation à la recherche comme élément constitutif de la démarche de formation dans un système d'alternance entre recherche et pratiques sur le terrain » (Clary, 1992, p. 238). Si l'on se réfère à De Landscheere (1992), l'innovation correspond à « toute transformation apportée intentionnellement et systématiquement à un système éducatif en vue de réviser les objectifs de ce système ou de mieux atteindre et de façon plus durable les objectifs déjà assignés ». Il s'agit de former à l'innovation par la recherche, qui, seule, peut permettre à l'enseignant de participer à la prise en charge des changements de la société en ce qui concerne les modèles d'enseignement, les méthodes d'apprentissage, la gestion de classe, le renouvellement des curricula.... en un mot toute la structure scolaire !!

En ce sens, la recherche-action devient un élément constitutif et un moyen majeur de la formation permanente des enseignants, calqué sur les occasions et les contraintes de la quotidienneté de la classe :

Partant d'initiatives scolaires, la recherche-action implique un renversement de l'enseignement traditionnel dans ses méthodes et ses finalités par la mise en compte effective des représentations des élèves, par la mise en place de phases pédagogiques alternantes, l'enseignant devient régulateur d'un projet et amenant les élèves à une réflexion métacognitive sur la construction de leurs savoirs. En se situant plus dans un processus descendant de transmission et d'application mais

bien au contraire, en se basant sur les initiatives scolaires, c'est en termes de finalités, d'objectifs notionnels et méthodologiques, de valeurs, de comportements attendus que l'on va réfléchir. On va aller vers une formalisation du travail effectué réellement sur le terrain, une remontée des initiatives locales qui seront analysées avant d'être rediffusées dans les différentes équipes. De ce fait, les enseignants deviennent des participants actifs de la recherche tout en se formant par la recherche [...] La connaissance scientifique des lois de l'action pédagogique doit être envisagée sous l'angle de l'analyse systématique des situations d'apprentissage liées à la nature des projets éducatifs mis en jeu : non pas décrire des classes, mais valider des hypothèses de recherche, les vérifier expérimentalement, à partir d'épreuves adéquates dans des situations scolaires créées pour les besoins de l'expérience.

(Clary, 1992, p. 243,244)

S'appuyant sur ce modèle, la recherche-action, moyen efficace de formation permanente, offre selon De Landsheere (1992), « le plus grand espoir de rénovation progressive et profonde de notre enseignement, seul pont entre l'investigation scientifique et la pratique quotidienne ».

Conclusion et perspectives

Il est utile, pour conclure ce bref panorama, de mettre l'accent sur un dernier point, conséquence ou condition, du nécessaire de la formation professionnelle et du développement de l'usage des compétences qui lui sont intimement liées. Dans leur milieu professionnel, les enseignants sont mis devant plusieurs défis : avancement des connaissances, évolution des effectifs scolaires, enseignement de qualité pour tous les élèves, inflation et renouvellement rapide des savoirs, pédagogie active, pédagogie différenciée, développement et intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement, changement dans le système d'éducation, exigence du marché de travail, émergence de nouvelles attentes de la part des parents..... Pour s'y adapter constamment et pouvoir construire un environnement éducatif propice à l'apprentissage et à la qualité de la relation pédagogiques, les enseignants devront suivre des formations et acquérir et développer des compétences tout au long de leur carrière.

Ces défis posés aux systèmes éducatifs au XXIème siècle ont modifié le profil requis pour l'enseignant, exigeant de ce dernier des compétences spécifiques lui permettant d'exercer efficacement son métier. Pour plusieurs chercheurs, ces compétences ne peuvent se construire qu'en regard de l'évolution du métier d'enseignant « selon une logique de professionnalisation » (Perrenoud, 1996), qui permettra aux enseignants de développer des compétences professionnelles leur permettant de « construire

leur propres savoirs et de s'approprier des savoirs scientifiques qui leur permettent de prendre du recul par rapport à leur pratique, de l'analyser et, éventuellement, de l'adapter » (Charlier et Charlier, 1998).

C'est avec cette perspective de professionnalisation en arrière fond que nous affirmons que, rien n'est plus urgent que de s'appliquer à satisfaire aux conditions pour que la formation professionnelle, sous toutes ses formes initiale et continue, soit utilisée. C'est seulement au prix de cette formation professionnelle que les enseignants pourront relever les défis de leur métier :

En premier lieu, les activités de formation [permettront] aux enseignants de suivre l'évolution des connaissances et des compétences qu'ils sont chargés de faire acquérir aux élèves dans leur propre discipline. En second lieu la formation devra favoriser l'acquisition et le développement des connaissances et des compétences nécessaires pour relever le défi pédagogique qui consiste essentiellement à emmener plus loin sur les chemins des compétences l'ensemble des élèves.

(Ministère de l'Éducation, Québec, 1999).

Face aux enjeux multiples liés à la formation professionnelle, nous ne prétendons pas établir les balises d'une nouvelle réalité, mais redonner un élan à un processus qui doit évoluer en raison du contexte scolaire. Il est important de redonner cet élan dès maintenant, car la capacité des établissements d'enseignement de relever les défis énormes auxquels ils font face est fortement liée au développement professionnel de leur personnel. Nous espérons pourtant que « de nombreux enseignants relèveront le défi, par refus de la société duale et de l'échec scolaire qui la prépare, par désir d'enseigner et de faire apprendre en dépit de tout » (Perrenoud, 2004, p. 13) ou encore, par crainte de « mourir debout, une craie à la main, au tableau noir » selon la formule d'Huberman (1989).

En conclusion il importe de signaler que cette approche dans la formation des enseignants, basée sur la pratique réflexive et la recherche-action, n'est pas la nouvelle panacée pédagogique capable de résoudre tous les maux liés à l'école. L'échec scolaire ne va pas subitement disparaître une fois que les enseignants seront formés ainsi. Cependant nous pensons que les suggestions apportées dans la formation des enseignants sur le rôle des compétences, et le lien étroit entre pratique réflexive et recherche-action, l'une s'enrichissant grâce aux travaux de l'autre et réciproquement, doivent occuper une place décisive dans la formation professionnelle des enseignants afin de faire évoluer les pratiques d'enseignement-apprentissage dans les classes, de réduire l'échec scolaire et d'améliorer le niveau de formation de tous les élèves et l'efficacité du système scolaire.

Si nous nous plaçons dans un contexte de professionnalisation, il faut que la formation des enseignants prenne en considération les principes suivants :

- Relier théorie et pratique en permettant aux futurs enseignants d'intégrer les savoirs théoriques et pratiques, et d'acquérir ainsi des savoirs professionnels mobilisables dans toutes sortes de situations, aussi complexes soient-elles ; ceci se réalisera si les « théoriciens » qui relèvent de l'université (formateurs universitaires : spécialistes dans la discipline, pédagogues, psychologues, didacticiens...) et les « praticiens » qui appartiennent à l'école (formateurs du terrain : maîtres encadreur, assistants pédagogiques, inspecteurs...) travaillent avec « *un partage collectif de l'expertise professionnelle* » suivant l'expression de Bernadez et de Pierre-Glorian (2003).

Selon une recherche menée par Michaud sur les conceptions du changement en formation des enseignants, ce genre de travail coopératif valorise les savoirs réflexifs pour transformer la formation des enseignants:

les universitaires qui agissent comme chargés de formation pratique possèdent l'expertise dans l'analyse dite réflexive de la pratique et transmettent les savoirs réflexifs aux étudiants et aux enseignants associés [...] Le changement n'est postulé que dans un pôle de l'interaction, soit celui du stagiaire et de l'enseignant associé.

(Michaud, 2003, p.492)

Les travaux de Lang et Perrenoud portant sur la formation des enseignants mettent l'accent sur cette articulation nécessaire entre théorie et pratique, comme l'un des principes fondateurs d'une formation qui vise la professionnalisation : Lang propose qu'une « formation professionnalisante tente de construire un « savoir enseigner », une culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes[...] elle prétend dépasser les clivages traditionnels entre formation académique, didactique, pratique » (Lang, 1999, p. 178). Perrenoud suggère que « l'esprit d'une formation professionnalisante est d'amener une part importante des connaissances théorique comme des réponses à des situations vécues, des éclairages et des grilles de lecture de l'expérience » (Perrenoud, 1993 p.16). Ainsi au lieu que la formation propose une juxtaposition de savoirs théoriques et de savoirs pratiques, il faut qu'il y ait articulation entre la formation théorique et pratique, ce qui va dans le sens d'une vision intégrante des savoirs théoriques et pratiques.

- Permettre aux formateurs académiques et aux formateurs de terrain de travailler en coopération pour discuter, évaluer et même coordonner les actions des futurs enseignants qui sont en formation. Ceci se réalisera par la mise des moyens matériels (espaces, matériel audio-visuel, matériel multimédia, etc.), c'est-à-dire en prévoyant des mécanismes ou de dispositifs favorisant l'apprentissage du « savoir-analyser » (Altet, 1996, In Paquay et al.), et le développement des pratiques réflexives chez le futur enseignant. Donc la mise en place de tels dispositifs efficaces en formation professionnelle pourrait amener à tirer un meilleur parti de cette

coopération : expertises et compétences, actions de recherche, de formation, de stages, etc.

• Constituer, à partir de cette collaboration professionnelle entre formateurs académiques et formateurs de terrain, une communauté fortement impliquée dans le processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le cadre scolaire. C'est là que l'on peut parler de la formation des formateurs. Celle-ci est indispensable ; Selon Altet (2005) :

cette formation repose sur l'ingénierie mais elle se fonde aussi sur la recherche : le formateur dispose d'outils d'analyse et de savoirs spécifiques concernant l'acte d'enseigner. Il ne possède pas seulement la maîtrise des savoirs disciplinaires. Il fait de la recherche, il en fait faire, il affronte cette difficulté. [Il s'agit donc de] professionnaliser les formateurs [...] L'intégration à l'université me semble une bonne chose pour les formateurs.

(In. Les Cahiers Pédagogiques, n°435, 2005, p. 10-11)

Ainsi il y a possibilité d'effectuer le passage des savoirs universitaires aux savoirs scolaires, éclairés par une réflexion critique, d'une part sur la discipline d'enseignement, d'autre part sur la pratique professionnelle elle même.

En regard de ces principes, l'enjeu est double en formation professionnelle : l'enjeu *pratique* en terme d'efficacité de la formation aussi bien que de maîtrise de risques ; et l'enjeu *théorique* car le futur enseignant est obligé de développer les théories de l'action et du changement par le retour réflexif sur l'expérience et sa formalisation. Ceci étant dit, nous pouvons favoriser le développement professionnel des enseignants en considérant la formation pratique, non pas seulement comme une familiarisation avec le milieu scolaire et une réduction simple à un mimétisme de gestes professionnels des formateurs praticiens, mais comme un moment de réflexion qui mène à intégrer en situation des savoirs théoriques, et à conceptualiser les savoirs acquis sur le terrain (Perrenoud, 2006). C'est ainsi que la formation professionnelle devient un moyen pour encourager la recherche afin de mettre en évidence « les savoirs cachés dans l'agir professionnels » (Schön, 1994). Ceci étant dit, ces principes nous semblent pertinents pour toute démarche de formation professionnelle, puisqu'ils se résument en deux thèses :

- a- Le changement des pratiques d'enseignement passe par une analyse réflexive qui est un moyen efficace de la recherche-action.
- b- Un travail de groupe et de coopération entre les formateurs universitaires et les praticiens de terrain facilite cette analyse réflexive et constitue un moyen efficace d'une formation permanente qui sous tend toute innovation pédagogique.

A partir de ces deux thèses, nous signalons que toute démarche de formation professionnelle doit s'inscrire dans un paradigme interprétatif,

c'est-à-dire qu'elle doit réclamer son appartenance à une communauté scientifique qui considère que les faits sont vus à travers une fenêtre théorique particulière, que les résultats de la recherche sont créés par l'interaction du chercheur et du phénomène et que la connaissance émerge dans un processus continu de construction et de reconstruction qui n'est jamais définitif ou complet.

Dans notre société de savoir, la formation professionnelle est d'ores et déjà une nécessité incontournable pour tous. Dès lors qu'elle est conçue pour servir, à la fois de façon externe et de façon interne, la formation professionnelle est plus ou moins potentiellement, une très grande force de régulation du système éducatif, et son évaluation efficace, la *seule* force de régulation aujourd'hui dans un espace éducatif marqué par des acteurs éduqués et exigeants. Ce dernier point, vu son importance majeure, mérite d'être examiné et étudié en profondeur dans des travaux ultérieurs. Pour ce, nous pensons que cet exposé des points de vue théorique dans cet article, prendra toute sa mesure à partir du moment où seront mises en application ses orientations et ses propositions d'action. Une recherche action sur le terrain au Liban viendra compléter cette approche théorique dans les années qui suivront.

*On ne change pas pour réaliser
le royaume de Dieu sur terre, mais pour survivre.
Parce que tout ce qui ne change pas, se dégrade,
Parce que toute société, toute institution a besoin
de se renouveler, de se dépasser, de se transformer
pour continuer à être vivante.*

M. Crozier

Bibliographie

- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M., PAQUAY L. et PERRENOUD Ph. (Eds)(2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle Professionnalisation ?*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- ASTOLFI J.-P. (2000), « Ecole des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement », In. Intervention au 21e Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), Montréal, UQAM, 27-28 avril 2000.
- ASTOLFI J.-P. (2003), « Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », In. *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy - les - Moulineaux, ESF, PP. 23 - 52.
- BAILLAT G., De KETELE J.-M. Et al (2008), *Evaluer pour former*, De Boeck, Bruxelles.

- BARBIER J.-M. (1994), *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (Ed.)(1998), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 2^{ème} édition, Paris, PUF.
- BARLOW M. (1996), *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon, Chronique Sociale.
- BERNADEZ N. et PERRIN-GLORIAN M.-J. (2003), « Formation à l'enseignement des mathématiques et développement des compétences professionnelles : articulation entre formation mathématique, didactique et pratique », In. *Actes du colloque EMF 2003*. Tunis, Editions CNP.
- CARLIER Ch., RENARD J.-P. et PAQUAY L. (Eds)(2000), *La formation continue des enseignants*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- CHARLIER E. et CHARLIER B. (1998), *La formation au cœur de la pratique*, Paris, Bruxelles, DeBoeck Université.
- CLARY M. (1992), "Vers une formation par la recherche ?", In. J. COLOMB (Ed), *Recherches en didactique: contribution à la formation des maîtres*, Actes du colloque, Paris, 13-14-15 Février 1992, Paris, INRP, PP. 237-245.
- COURAU S. (2005), *Les outils d'excellence du formateur*, 6^{ème} édition, Paris, ESF.
- DE KETELE J.-M., CHASTRETTE M. et al. (1989), "Les outils théoriques du formateur", In. *Guide du formateur*, 2^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck Université, PP. 93-171.
- DE LANDSHEERE V. (1992), *L'éducation et la formation*, 1^{ère} édition, Paris, PUF.
- DENNERY M. (1999), *Piloter un projet de formation*, Paris, ESF.
- DE PERETTI A. (1991), *Organiser des formations*, Paris ,Hachette.
- DE PERETTI A. (1998), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Issy-Les-Moulineaux, ESF.
- DEVELAY M. (1996), *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF.
- DOUDIN P.-A et MARTIN D. (1999), «Conception du développement de l'intelligence et la formation des enseignants», In. *Revue Française de Pédagogie*, N°126, PP. 121-132.
- DUPONT P. (2002), *Faire des enseignants*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- FABRE M. et VELLAS E. (Eds)(2006), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GALISSON R. et PUREN Ch. (2001), *La formation en question*, Paris, CLE.
- GALLOT M.(1989), *Préparer, animer un stage de formation*, Paris, Editions d'Organisation.
- GAUTHIER C. (Ed.)(1997), *Pour une théorie de la pédagogie*. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, Belgique, De Boeck & Larcier.
- GAUTHIER C. et TARDIF M. (Eds.)(1996), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Editions Gaëtan Morin.
- GIDDENS A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, PUF.
- GILLET P.(Eds)(1997), *Construire la formation*, Paris, ESF.
- GOHIER Ch., ANADON M. et al. (2001), « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXVII, N°1, PP. 3-32.
- HAMELINE D. (2005), *Les objectifs pédagogiques*, 14^{ème} édition, Paris ESF.
- HEBER-SUFFRIN C. (2005)(Ed), "Percevoir les enjeux et s'engager dans une pratique", In. *Pratiquer la formation réciproque à l'école*, Lyon, chronique Sociale, PP. 145-227.

- HUBERMAN M., PERRENOUD P. (1987), *Restructuration de la formation des enseignants. Sept principes de base*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LECLERC C. (2003), « La quête identitaire de l'enseignant en lycée professionnel », In. J.-P. ASTOTLI, *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy - les - Moulineaux, ESF, PP. 73-98.
- Les Cahiers Pédagogiques*, 2003, Septembre, N°416, Dossier : « Analysons nos pratiques 2 ».
- Les Cahiers Pédagogiques*, 2005, Septembre, N°435, Dossier: "Enseigner, un métier qui s'apprend".
- LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L. et PERRENOUD Ph. (Eds)(2004), *Entre sens commun et sciences humaines. Quel savoir pour enseigner ?*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- LESSARD C. et BOURDONCLE R. (2002), «Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire?», In. *Revue Française de Pédagogie*, N°139, PP. 131-154.
- LESSARD C. et TARDIF M. (2004), « Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante », In. C. LESSARD et M. TARDIF (Eds), *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck Université, PP. 265-287.
- LEVY-LEBOYER C. (1996), *La gestion des compétences*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- MEIRIEU Ph. (1990), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- MICHAUX C. (2003), « Conceptions de changement en formation des enseignants », *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXIX, N°3, PP. 477-497.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999), *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Bibliothèque Nationale du Québec.
- PARMENTIER Ch. (2005), *L'essentiel de la formation*, Paris, éditions d'Organisation.
- PAQUAY L. (2005), « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! », *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, N°2, PP. 111-128.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (Eds)(1998), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- PELPEL P. (1993), *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- PELPEL P. (2003), *Accueillir, accompagner, former des enseignants*, Lyon, Chronique Sociale.
- PERRAUDEAU M. (2005), *Le métier d'enseignant en 70 questions*, Paris, Retz.
- PERRENOUD Ph. (1993), La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique. In. *Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, *Compétences et formation des enseignants ?*, Trois Rivières : Coopération Universitaires de Trois Rivières, PP. 3-36.
- PERRENOUD Ph. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (1998, a), *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (1998, b), « Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation », Communication au Symposium

- « *Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et sur la formation des maîtres* » dans le cadre du Réseau Education-Formation (FEF), Montréal, 25-26 septembre 1996.
- PERRENOUD Ph. (1999), « Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir », In. Carlier Ch. (dir.), *Regards multiples sur le stage de formation du centre pour la formation continuée en éducation physique* (CUFOCEP), Université catholique de Louvain, Institut d'Éducation Physique et de Réadaptation, pp.1-13.
- PERRENOUD Ph. (1999), « Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique », Texte revu et augmenté de la conférence d'ouverture du congrès de l'Anped (Association nationale pour la recherche en éducation), Caxambu (Brésil), 26-30 septembre 1999. Paru en portugais : *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*, Revista Brasileira de Educação, N°12, pp. 5-21.
- PERRENOUD Ph. (2003), « Nouvelles identités professionnelles : de quelques enjeux de formation », In. J.-P. ASTOTLI, *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy - les - Moulineaux, ESF, PP. 311-342.
- PERRENOUD Ph. (2004), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 4^{ème} édition, Issy-Les-Moulineaux, ESF.
- PERRENOUD Ph. (2006), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 3^{ème} édition, Paris, ESF.
- PERRON M., LESSARD C. et BELANGER P. (1993), « La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? », *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XIX, N°1, PP. 5-32.
- PRAIRAT E. et RETORNAZ A. (2002), « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat », *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXVIII, N°3, PP. 587-615.
- Psychologie Française* (1997), Tome 1, N°42, Numéro Spécial : Piaget aujourd'hui.
- REY B. (1998), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- ROBERT A. (2001), « Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant », In. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, Vol. 21, N°1-2, PP. 57-80.
- SCHÖN D.A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Editions Logiques.
- STRAUVEN Ch. (1996), *Construire une formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.
- TOCHON F.V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VERGNAUD G. (1996 a), *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In. J.-M. Barbier (Ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, 1^{ère} édition, Paris, PUF.
- VERGNAUD G. (1996 b), « Quelques idées fondamentales de Piaget intéressant la didactique », *Perspectives* (1996), Vol. XXVI, N°1, Numéro Spécial : Piaget et l'éducation, PP. 191,-203.
- VILLEMONTÉIX (2004), « La formation continue des enseignants aux TICE: Impact sur les contextes locaux », In *Congrès de l'AECSE*, 1er Septembre 2004.