
QUE SONT NOS FORMATIONS DEVENUES ?

Perception par des enseignants de la nature et des conditions du changement de leurs pratiques par la formation

René MULET-MARQUIS
Irem de Lyon

“Changer le regard porté sur les élèves, apprendre à écouter, être capable de concevoir une aide silencieuse, après avoir fait une préparation technique, être prêt à accepter l'imprévu...”

“C'est une formation qui s'inscrit dans un travail d'équipe, il y a eu un avant, une université d'été sur le thème du travail interdisciplinaire, il y a eu un après, un travail d'équipe pour soutenir l'innovation.”

“J'ai eu l'impression que je n'avais jamais réfléchi avant à mon métier... Le changement s'est fait suite à un stage de six semaines à Paris... Le changement dans la pratique est apparu petit à petit, il a fallu encore plusieurs stages, quelques lectures théoriques, le constructivisme m'a fait découvrir plein de choses, tout est en mouvement, tout se joue entre cette découverte théorique à confronter à la pratique...”

“C'était comme un puzzle, des morceaux qui se mettaient en place...”

 QUE SONT NOS FORMATIONS DEVENUES ?

1. Introduction : contexte de production de ce document

L'IREM a une double vocation : d'une part la création de savoirs concernant les phénomènes liés aux situations d'enseignement, d'autre part leur diffusion grâce à la production de documents et au développement de formations. Il est donc naturellement amené à s'interroger sur les contenus et les effets des formations. Pour R. Bkouche (*Repères* n° 15) le premier enjeu de la formation des maîtres est l'acquisition de "la capacité à comprendre le sens et les enjeux de ce que nous enseignons". A. Robert (*Repères* n° 17) estime qu'il faut compléter la formation disciplinaire, qu'elle n'est pas suffisante. J. Portugais (*Repères* n° 23) propose quant à lui de "montrer sur quelles bases théoriques on peut penser les phénomènes de formation". Les deux premiers textes concernent les contenus, le troisième des "outils" pour penser la formation des maîtres. Nous nous proposons quant à nous, dans la suite de cet article, de nous centrer sur les effets des formations **tels qu'ils sont perçus par les enseignants**. Nous avons enregistré des témoignages lors d'un séminaire de l'IREM de Lyon le 29 juin 1995 sur le thème "Que sont nos formations devenues ?". Les participants au séminaire, tout d'abord en petits groupes, ont choisi une (ou des) formation dont ils pensaient qu'elle avait apporté des changements dans leurs pratiques. Puis ils se sont interrogés sur les origines de ces changements, qu'elles soient internes ou externes à la formation qui n'a alors qu'un rôle de catalyseur. Au terme de ce travail, des rapporteurs ont rendu compte de chaque témoignage. Les phrases citées dans ce document en sont des extraits. Le questionnement sur les origines du changement a naturellement

amené une réflexion sur sa nature (Partie deux). C'est ce point que nous allons aborder en premier. Bien que les consignes de départ ne l'aient pas explicitement précisé, les participants ont évoqué des transformations qu'ils percevaient positivement par rapport à leurs pratiques antérieures. Il est clair que cette appréciation comporte une part de subjectivité et qu'elle est liée à l'expérience de l'enseignant mais aussi aux classes avec lesquelles il travaille : nous ne prétendons pas présenter un catalogue des changements souhaitables en toutes circonstances. Précisons enfin que nous n'avons pas cherché à établir un lien entre, d'une part, les objectifs a priori des formateurs et leurs choix méthodologiques et d'autre part les effets sur les pratiques des enseignants et leurs conséquences pour les élèves, ce qui constituerait un travail beaucoup plus ambitieux. Nous nous en tiendrons plus modestement aux traces laissées, par leurs formations, sur le groupe particulier des enseignants participant au séminaire et telles qu'ils ont bien voulu les expliciter.

Le lecteur pressé se reportera à la synthèse (Partie quatre), où il trouvera les points clés abordés dans les autres parties. Il pourra ensuite, à un moment de plus grande disponibilité, prendre connaissance du reste du texte dans lequel figure l'ensemble des témoignages.

2. Nature du changement

A. Changement touchant aux contenus

Le changement le plus restreint qui puisse se produire est une modification ponctuelle des contenus : ajouter un nouvel exercice, modifier la formulation d'un

théorème. Les modifications peuvent être plus larges : c'est le cas s'il y a refonte d'un chapitre, adoption d'une série d'exercices inhabituels pour le professeur. Par exemple des exercices spécifiques pour développer la maîtrise de la langue ou des exercices à caractère interdisciplinaire : un élève redoublant percevrait ces modifications. Ce type de changement ne nécessite pas obligatoirement une modification de la conception que l'enseignant se fait de son rôle ou de celui des élèves. Des changements de contenus peuvent également révéler de profondes transformations, par exemple quand on reformule un problème "fermé" en un problème plus "ouvert".

B. Changement touchant aux méthodes

Lorsqu'il y a changement de méthodes, les effets perceptibles sont, en général, transversaux : c'est tout au long de l'année qu'ils peuvent se faire sentir. L'investissement est plus lourd que pour un simple aménagement des contenus : un observateur extérieur percevrait des différences sensibles. Pour le professeur cité ci-dessous la précision qu'il apporte : "en collègue" est significative d'un changement de pratique qui va courir tout au long du premier cycle.

"Qu'est-ce qui a changé ? La façon d'enseigner la démonstration en collègue."

C. Changement impliquant la personne

Changement de conception de la façon d'enseigner

Si adopter un nouvel exercice ou modifier l'ordre dans lequel on traite les différentes parties du cours ne nécessite

pas de profondes évolutions personnelles, il n'en va pas de même quand la conception de la façon d'enseigner est en cause. Par exemple lorsqu'est évoqué le passage du cours magistral à un autre type de pratique, c'est en termes de prise de conscience que s'exprime la personne, marquant ainsi la profondeur des évolutions, voire des ruptures en jeu. (Précisons qu'il n'est pas dans notre intention de présenter l'abandon du cours magistral comme un progrès en toute occasion.)

"Passer du cours magistral à une autre pratique où ce sont les étudiants qui travaillent... La personne s'est rendu compte un jour que plus elle pensait bien faire moins les étudiants étaient réceptifs... Prendre conscience que la communication n'était pas forcément d'étudiants à formateur, mais pouvait être d'étudiants entre eux et de formateurs entre eux, d'échanges entre pairs... Sachant que ce type de travail nécessitait du temps et qu'il fallait accepter de prendre ce temps."

Changement de son regard sur les autres

Les changements touchant à la conception de la façon d'enseigner semblent s'opérer souvent parallèlement à une modification de la perception que l'on a des élèves.

"Changer le regard porté sur les élèves, apprendre à écouter, être capable de concevoir une aide silencieuse, après avoir fait une préparation technique, être prêt à accepter l'imprévu."

L'évaluation des élèves, considérée parfois par l'enseignant comme faisant partie de sa pratique privée, dans la

QUE SONT NOS FORMATIONS DEVENUES ?

mesure ou il l'assimile à la correction des copies, souvent opérée à son domicile, est un domaine où les conceptions sont fortes. Les mots utilisés ne sont pas anodins : on pratique une évaluation pure et dure, dont on sent qu'elle ne doit pas laisser place au débat, puis le changement est vécu comme une ouverture. Là encore, ce n'est pas un changement de nature technique, mais beaucoup plus profondément, c'est le regard porté sur l'élève qui doit évoluer pour permettre l'évolution de la pratique enseignante.

“Changer son évaluation : passer d'une évaluation pure et dure à quelque chose de plus ouvert dans la mesure où on a changé son rapport aux erreurs des élèves.”

“Dans le cadre d'une formation universitaire, il y a eu une acquisition de compétences mais parallèlement, se retrouver en situation d'élève a entraîné un changement par rapport à ma perception des difficultés de certains élèves.”

Changement de son regard sur soi

L'évolution de son regard sur les autres s'accompagne souvent d'une modification de la perception que l'on a de soi-même.

“Changer son regard sur les autres mais aussi changer son regard sur soi : avoir le sentiment, parfois après de nombreuses années de travail que l'on commence seulement à réfléchir à son métier.”

A un moment donné, le changement de perception est tel que l'on peut avoir le sentiment, sans doute exagéré, de ne jamais avoir réfléchi à son métier. De cet instant crucial à la modification des prati-

ques, le cheminement est encore long, fait de tâtonnements, de retours en arrière. L'assimilation d'un champ théorique, qui ne se calque pas sur ses pratiques habituelles nécessite du temps et des occasions nombreuses de conforter ses acquisitions nouvelles.

“J'ai eu l'impression que je n'avais jamais réfléchi avant à mon métier... Le changement s'est fait suite à un stage de six semaines ⁽¹⁾ à Paris... Le changement dans la pratique est apparu petit à petit, il a fallu encore plusieurs stages, quelques lectures théoriques, le constructivisme m'a fait découvrir plein de choses, tout est en mouvement, tout se joue entre cette découverte théorique à confronter à la pratique...”

3. Origines du changement

A. Origines internes à la formation

Personnalité du formateur

Au delà du contenu d'un stage, la personnalité du formateur, peut jouer un rôle important, par exemple si son expérience, partagée pour une part par le stagiaire, fait qu'il peut s'identifier à lui.

“Plutôt que d'une formation, il faut parler d'une personne, qui a apporté un certain témoignage qu'il était possible de faire certaines choses (devant un public d'élèves difficiles), donc c'est quelqu'un à qui il était possible de s'identifier.”

(1) Il s'agissait en fait d'un stage organisé tous les mercredis d'une année ce qui correspond à peu près à la durée évoquée

Dans le cadre d'une formation où les participants étaient amenés à travailler sur les difficultés éprouvées dans leur métier, la personnalité du formateur est également citée comme un élément déterminant d'une évolution profonde touchant à la fois les relations avec les élèves et avec les collègues de travail.

"La personnalité du formateur a été très importante, le changement s'est fait non seulement avec les élèves, mais aussi avec les collègues, cela m'a permis d'être plus sereine les élèves l'ont senti..."

Le changement de son regard sur soi-même peut être provoqué par une manifestation de confiance qui va permettre une vision positive de sa personne.

"Je n'avais jamais envisagé de faire ce travail, c'est la conviction de... qui m'assurait que j'en étais capable qui m'a permis de franchir le pas."

Les conditions matérielles de la formation

L'organisation matérielle de la formation peut peser sur son efficacité : il est clair qu'un stage d'initiation à l'informatique mené uniquement au tableau noir risquerait de manquer d'efficacité ! La présence de salles en nombre suffisant si l'on souhaite faire des travaux en petits groupes, la possibilité de prendre ses repas sur place sont également d'autres éléments qui peuvent jouer un rôle dans le bon déroulement d'une formation. Enfin, le choix d'un lieu donnant la possibilité de confronter rapidement la théorie à la pratique, par la validation immédiate qu'il permet, renforce la crédibilité du discours théorique.

"Le lieu du stage permettant le passage de la théorie à la pratique..."

Le dispositif de formation

Le dispositif de formation a souvent été mentionné parmi les éléments décisifs. Les stagiaires apprécient en général la possibilité d'échanges. Ils perçoivent également la nécessité de produire comme un moteur du changement.

"La nécessité de produire qui entraîne à pousser la réflexion..."

Le fait que le formé puisse vivre dans le cadre de la formation ce qu'on lui suggère de faire vivre à ses élèves (principe d'isomorphisme), renforce l'impact du travail et sa crédibilité. En effet, une formation au travail de groupe qui serait menée de manière magistrale, une promotion de la recherche de problèmes dans un stage où les participants ne seraient pas eux mêmes mis en situation de chercher, une initiation à l'usage d'un logiciel sans le support de l'informatique, auraient peu de chance d'être efficaces car la contradiction qui serait vécue discréditerait la formation.

L'association à la préparation comme co-animateur d'une formation, par l'approfondissement, la réflexion qu'elle suscite sur les conditions d'apprentissage, peut amener des bouleversements de pratiques, même si le cheminement entre la conviction du bien fondé d'une théorie et sa mise en oeuvre reste un parcours qui n'est pas forcément linéaire.

"La co-animation d'un stage a entraîné la nécessité, pour être crédible, d'expérimenter dans sa propre classe."

QUE SONT NOS FORMATIONS DEVENUES ?

“Découvrir à l’occasion de la co-animation d’un stage les différentes théories de l’apprentissage, réfléchir intensément à la mise en place du stage, voir que l’échange était absolument nécessaire pour évoluer et permettait l’évolution... L’animation elle même n’a pas apporté beaucoup plus que la préparation... La pratique n’est pas toujours évidente, même si on est convaincu par... on repasse souvent à d’autres types de pratiques, ce qui n’est pas forcément négatif...”

Enfin, l’implication directe dans un travail de recherche, par la compétence qu’il permet de développer et la motivation qui en découle, facilite également le changement.

“Le collègue s’est retrouvé embarqué dans une recherche universitaire comme BBNEC (Brute de Base Naïf Expérimentateur et Consentant). Le plaisir d’apprendre des choses nouvelles, le plaisir intellectuel de comprendre...”

B. Origines externes à la formation

Origines liées à l’environnement du formé

Le sentiment d’isolement sur son lieu de travail, les difficultés dans sa pratique quotidienne, créent des besoins de formation. C’est alors le contraste entre le vécu sur le lieu de travail et le lieu de formation qui renforce l’intérêt que l’on porte à celle-ci, avec peut-être le risque que les satisfactions éprouvées en formation soient cultivées pour elles-mêmes, sans réel impact sur l’activité dans l’établissement. A l’inverse, l’existence d’une équipe dans l’établissement, favorisant

la réflexion et dans laquelle le travail entamé en formation va trouver son prolongement naturel, est un puissant soutien de l’innovation et décuple l’efficacité des stages.

“La solitude, la difficulté d’avoir des échanges avec ses collègues de travail.”

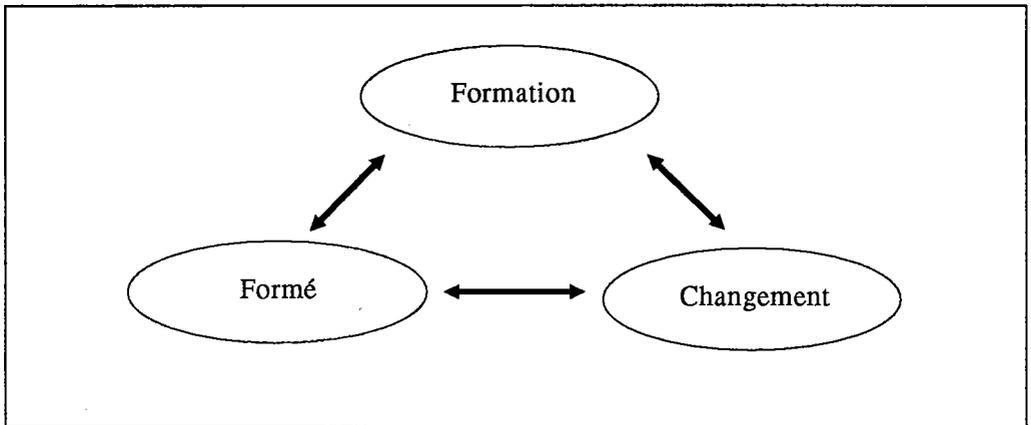
“Se faire entraîner par quelqu’un au départ après c’est l’engrenage, c’est un bol d’air, l’IREM est un endroit où l’on peut travailler, échanger, de façon satisfaisante.”

“C’est une formation qui s’inscrit dans un travail d’équipe, il y a eu un avant, une université d’été sur le thème du travail interdisciplinaire, il y a eu un après, un travail d’équipe pour soutenir l’innovation.”

“C’est l’expérience précédente qui permet d’interpréter ce qui est vécu. La réflexion menée au préalable qui permet de percevoir...”

Origines liées à la personnalité du formé

Bien entendu, après avoir envisagé les caractéristiques d’une formation et l’environnement du formé, il reste à rappeler que sa personnalité joue également un rôle dans l’évolution des pratiques. La curiosité, le désir de comprendre, la volonté d’être un acteur de sa formation sont autant d’éléments concourant à une évolution positive. La capacité à opérer des choix par rapport à l’offre de formation est également très importante : “tout changer” à la suite de chaque passage en formation, c’est sans doute le plus sûr moyen de ne pas changer réellement.



“Le moteur personnel du changement c’est surtout un moteur intellectuel, apprendre des choses, comprendre des choses.”

“C’est le fait d’évoluer qui est important, peut-être plus que l’effet de cette évolution, l’envie que l’on y met, l’enthousiasme, le maintien d’une certaine flamme sont aussi important que le changement lui même.”

4. Synthèse

Pour analyser la nature et les conditions du changement des pratiques par la formation, il nous faut nous placer dans un système tri-polaire où interagissent formation, formé, changement de pratiques visé (cf. figure page suivante). Ce système n’est pas isolé. Il est plongé dans un environnement et soumis à diverses pressions : contraintes d’organisation, demandes sociales, décisions ministérielles, etc.

Commençons par le pôle changement. On peut viser à changer :

- 1) Des contenus mathématiques plus ou moins larges (exercices nouveaux, changements de programmes) ;
- 2) Des procédures connues en les faisant évoluer ou en les réorganisant (travailler en module, faire des évaluations en début d’année) ;
- 3) Des méthodes d’enseignement en intégrant de nouveaux gestes professionnels dont la réussite dépend de leur cohérence avec les conceptions qu’ont les enseignants à propos des mathématiques et de leur apprentissage.

Ces changements sont de niveaux très différents. Pour utiliser une métaphore, on peut dire que le premier niveau est comparable à celui de l’automobiliste qui passe d’une voiture à quatre vitesses à une voiture à cinq vitesses. Il a tout au plus besoin d’une familiarisation avec ce nouvel outil. Ses connaissances sont quasi immédiatement transférables à la conduite de ce nouveau véhicule. Le deuxième niveau est le passage d’une boîte de vitesses traditionnelle à une boîte automatique. De larges pans des connais-

QUE SONT NOS FORMATIONS DEVENUES ?

sances anciennes restent valides, mais il faut acquérir quelques réflexes nouveaux. Quant au troisième niveau, c'est le passage de la conduite automobile à celle d'un voilier. Les connaissances anciennes sont de peu d'utilité, voire constituent un obstacle. Il faut oublier certains automatismes pour pouvoir en adopter de nouveaux. La prise d'informations pour tenir compte de son environnement va se faire de manière totalement différente, nécessitant un autre regard. Il va falloir changer l'idée que l'on se faisait de la conduite. Après une première phase où dans des conditions favorables on se familiarise avec ce nouveau mode de conduite, il faudra encore un long parcours parsemé de moments de doute voire de régression lorsqu'un obstacle apparaît, avant de développer une réelle expertise faite d'automatismes nouveaux et d'outils d'analyse permettant d'affronter l'imprévu. Ce sont en effet les deux caractéristiques de l'expert : d'une part une large base de connaissances mobilisables instantanément et permettant de répondre à la plupart des problèmes et d'autre part une théorie qui permet de comprendre et d'être efficace devant une situation nouvelle.

Précisons que les niveaux évoqués n'ont pas une valeur absolue mais sont relatifs à un individu. Un changement tel que la pratique d'évaluation de début d'année est un exemple de niveau deux si l'enseignant a déjà une certaine culture de l'évaluation mais peut tout à fait être considéré comme de niveau trois en l'absence de cette culture.

Centrons-nous maintenant sur le pôle formation, en dégagant quelques éléments qui vont peser sur son efficacité :

1) La nouvelle pratique visée est bien identifiée par le formateur et doit devenir identifiable par le formé.

2) L'écart entre la pratique actuelle et celle qui est visée est connu du formateur. Par exemple, il sait si c'est un changement de type un deux ou trois évoqué ci-dessus.

3) Le formateur peut être considéré comme un pair auquel le formé peut s'identifier ou un expert (ex-pair ?) à qui il reconnaît un haut niveau de compétences.

4) Les conditions matérielles sont réunies pour permettre le bon fonctionnement de la formation.

5) Le dispositif de formation :

- Favorise les échanges entre pairs et avec l'expert,
- Suscite l'action du stagiaire (à travers la production d'un document, la co-animation de la formation, l'association à une expérimentation voire à une recherche),
- Comporte des temps de régulation et d'évaluation.

L'ensemble permettant un retour réflexif sur sa pratique éclairé par diverses références.

Enfin arrivons aux caractéristiques de la personne en formation qui vont favoriser le bon déroulement de celle-ci puis son efficacité ultérieure.

1) Capacité à identifier des problèmes d'enseignement et à formuler des questions à leur égard,

2) Curiosité, désir de comprendre et de faire mieux réussir ses élèves,

3) Capacité à choisir les éléments des formations les plus adéquats pour traiter les difficultés de ses élèves, mais aussi un parcours de formation pour lui-même.

5. Conclusion

Tout au long de ce texte, des enseignants nous ont fait part des réponses qu'ils apportaient à la question "Que sont nos formations devenues ?". Leurs témoignages nous ont permis de réfléchir à la complexité des liens entre la formation proposée, l'individu auquel elle est destinée et le changement visé. Les effets d'une formation ne sont pas uniformes d'une personne à une autre. Pour un individu donné ces effets varient suivant la situation dans laquelle il se trouve ! Il nous faut accepter cette complexité et la prendre en compte dans nos offres de formations. Deux aspects qu'il ne faut pas tenir pour contradictoires doivent être soulignés. D'une part les effets des formations se font souvent sentir à partir d'une certaine "masse critique". C'est après plusieurs approches qui alternent avec des retours à la pratique que les enseignants nous disent avoir intégré des changements. Il est donc nécessaire de proposer des formations qui soient suffisamment cohérentes entre elles pour que les bénéficiaires aient des points de repères stables permettant à l'effet de masse de se faire sentir. D'autre part la diversité des changements visés et des situations individuelles appelle des offres de formations qui ne soient pas uniformes. Il faut renoncer à l'idée que pour un changement visé, particulièrement s'il est

de niveau trois, il suffirait de mettre en place LE stage adéquat (comme pour une erreur donnée il suffirait de proposer LA remédiation appropriée). En fait ce renoncement a un coût très faible pour les IREM puisqu'il fait déjà partie de leur culture. En revanche, un effort de formation à ce sujet en direction des décideurs serait peut-être encore nécessaire. Nous avons pu lire dans un document officiel (BO N°47 22 décembre 94) la description du travail d'un groupe d'enseignants avec le commentaire : " Ici on ne fait pas de théorie". Pour l'auteur c'était un compliment ! Nous contestons résolument ce point de vue. L'expérience des formations IREM et les témoignages recueillis nous permettent d'affirmer qu'il n'y a pas de changements importants, d'innovations, qui puissent être développés en des pratiques stables sans leur mise en perspective dans un cadre théorique. En l'absence d'un tel cadre, les enseignants sont condamnés suivant leur personnalité et leur environnement, soit à l'immobilisme, soit à un mouvement perpétuel, n'ayant pas les moyens d'analyser et de valider leurs choix.

Au " Ici on ne fait pas de théorie" nous opposerons :

ICI AU SEIN DES IREM, DES PRATICIENS ET DES THÉORICIENS, QUI SONT SOUVENT LES MÊMES PERSONNES, DÉVELOPPENT, DANS UNE CONFRONTATION CONSTANTE AVEC LA RÉALITÉ ET DANS LE SOUCI DE LEUR MISE À LA DISPOSITION DES ENSEIGNANTS, LES THÉORIES PERMETTANT DE COMPRENDRE ET LES OUTILS PERMETTANT D'AGIR.