

La recherche-action-formation en établissement comme scénario de formation continue

V. Bourhis, Université Cergy Pontoise, ESPÉ, ÉMA (ÉA 4507)

Dans cette communication, nous souhaitons problématiser la question de la recherche-action-formation en établissement. Comme son nom l'indique, ce dispositif, qui implique le collectif d'un établissement, relève donc de la formation continuée (il peut s'adresser à des PES) et/ou de la formation continue.

En quoi une recherche action formation en établissement constitue-t-elle un scénario de formation susceptible de répondre aux questions vives d'une équipe, en terme de prise de conscience de gestes professionnels, de construction d'une posture professionnelle, et de l'acquisition de nouveaux savoirs transférables en contenus didactisés ? Comment une « communauté de pratiques » (Lave, 1991) - qui implique une réelle coopération, favorise-t-elle l'acquisition d'habitus professionnels, construits collectivement mais investis individuellement? Et quelle est la place du formateur pour construire et animer un tel scénario de formation ?

Tels sont les points que nous aborderons en nous appuyant sur notre expérience en réseau REP+ pour actualiser nos propos, le scénario ayant eu lieu en 2015-2016 dans une école située en région Pays de la Loire.

1) Fondements épistémologiques de la recherche-action-formation en établissement ¹

La recherche-action-formation est une expérience de formation qui cherche à interroger les processus cognitifs et sociaux en jeu dans la construction de l'identité et des compétences professionnelles. Elle est basée sur le concept de « *communauté de pratiques* », et part du postulat que le « bon professionnel » est celui qui appartient de manière « experte » à sa communauté, qui en maîtrise les codes, mais sait les utiliser à sa manière. C'est par la coopération que s'apprend un métier qui s'exercera en contexte coopératif. »

La recherche-action-formation est une pratique de formation continue qui se déploie au cœur de la vie de l'établissement. Elle comprend des sessions d'une à deux journées, répétées plusieurs fois par an, voire sur plusieurs années. L'ensemble de l'équipe enseignante participe au dispositif : « L'expression « recherche-action » ne décrit pas ici l'activité du seul chercheur/accompagnateur, mais bien celle du collectif enseignant : le groupe est en recherche (il produit des connaissances sur son contexte de travail, et des savoirs pratiques qui prennent la forme de modes d'appréciation, de connaissances déclaratives portant sur les structure et ses acteurs, de gestes professionnels), sous la forme d'une recherche-action qui articule analyse des situations, expérimentations et ajustements progressifs des pratiques. (...) La visée du dispositif est de permettre que chacun incorpore progressivement des habitudes d'action, des gestes professionnels qui articulent finement une certaine manière de percevoir les situations et des modalités de s'y engager concrètement.» (Pesce, op.cit)

¹ Ce paragraphe cite et paraphrase S. Pesce, MCF Université de Tours, qui m'a associée à ce dispositif de formation qu'il pratique. Lire Pesce S. (2011) *Former des enseignants au sein de « communautés de pratiques » : De la recherche-action-formation à l'université à compléter*

Quels sont les actants et les étapes de la recherche-action-formation ?

Un collectif : Les enseignants d'un établissement sont face à une situation-problème professionnelle qu'ils envisagent de résoudre.

L'accompagnement collectif de la recherche : le groupe s'engage à travailler sur une tâche productive concrète. Celle-ci leur permettra de construire des connaissances sur le métier. « Cette pratique concrète, dont la visée professionnalisante est affichée, donne sens à l'activité du groupe, et structure tous les « moments » de cette formation transversale. » (Pesce, op.cit.)

Le « Quoi-de-neuf »² ? Le groupe prend la forme d'une « communauté de chercheurs » : les tensions entre la volonté de trouver des réponses à ses questions, les interrogations, les doutes sont formulées et sous-tendent la dynamique de la formation. Cet espace de libre parole permet « de programmer les séances, de répartir le travail, de réguler et de transformer le dispositif, tout en s'interrogeant avec les membres de cette communauté de pratiques sur les dynamiques de formation, l'apprentissage, la construction d'un dispositif, l'évaluation... ».

Des apports « au fil de l'eau », en fonction des questions qui émergent. Le formateur doit avoir en réserve des éléments, des contenus, et se donner la possibilité de programmer des apports lors d'une autre séance.

La mutualisation. Les apports sont proposés par n'importe quel membre du groupe (formateur ou enseignants). Les connaissances, les « déplacements » sont construits et s'opèrent dans l'action, lors des échanges collectifs.

L'évaluation du dispositif. Il s'agit d'abord d'une évaluation « à chaud », immédiate, dans lequel chaque participant se positionne à la fin de chaque journée de formation. Dans un second temps, l'évaluation du dispositif se marque par la capacité des enseignants à concevoir, à travailler, à mettre en œuvre des contenus pour leurs élèves et à trouver une dynamique de progression relative à de nouveaux gestes professionnels co-construits pendant la formation. Enfin, les évaluations des élèves donnent à voir les effets de la recherche-action-formation.

Il s'agit pour l'école qui nous préoccupe, de travailler sur la compréhension en lecture des élèves, dont les évaluations concernant cette compétence sont faibles voire très faibles. L'équipe a fait appel l'année précédente à une formation dépendant de l'ÉSPÉ de la région Pays de Loire qui n'a pas répondu à ses attentes. A POURSUIVRE

Les contenus disciplinaires

1) Le déjà-là et l'expression des besoins : des résistances de l'équipe aux propositions du formateur

a) L'analyse des difficultés

b) La mise en œuvre d'une pédagogie réellement différenciée : entre prescription et réalités du terrain.

² Le « quoi-de-neuf ? », emprunté à la Pédagogie Institutionnelle, est l'un des espaces au sein desquels les questions émergent.

c) Premières résistances

2) une démarche co-construite, objectivée, centrée sur les gestes professionnels et les évaluations des élèves et éprouvée dans le temps

a) Les objets de l'observation

b) Les enseignants acteurs de la démarche : une communauté de pratiques

c) Une approche sémiotique des gestes professionnels de l'enseignant en prenant en compte capacités transversales et didactique disciplinaire.

(Déconstruction / reconstruction)

d) Des gestes professionnels de l'enseignant aux gestes professionnels du formateur

3) un leader dans la communauté de pratiques : non choix, choix assumé ?

une dynamique choisie/ imposée ?

quelle implication des membres de la communauté de pratiques?

Conclusion : vers une nouvelle posture de praticien réflexif

mais un enthousiasme initial à modérer : nécessité d'un engagement contractuel, institutionnel et financé

Bibliographie

Alin, C. (2010a). Gestes professionnels et transmission de l'expérience. In D. Loizon, Le conseil en formation. Regards pluriels (pp. 93-103). Dijon : CRDP de Bourgogne.

Alin, C. (2010b). La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques. L'Harmattan.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du colloque de l'AIRDF. Québec.

Jorro, A. (2007). L'agir professionnel de l'enseignant. *Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - 28 février 2006 – CNAM, Paris*. Archives ouvertes, version 1 du 11 décembre 2007

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès Editions. Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. In *Education et Didactique* [en ligne], vol 3- n°3 (octobre 2009) <http://educationdidactique.revues.org/543>

Lave, J. (1991). « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe ». *Sociologie et Sociétés*, 23 (1), 145-160.

Pesce, S., Lire Pesce S. (2011) *Former des enseignants au sein de « communautés de pratiques » : De la recherche-action-formation à l'université à compléter*