

Former des enseignants au sein de « communautés de pratiques » :

De la recherche-action-formation à l'universitéⁱ

S. Pesce – UCP/IUFM – Laboratoire EMA (EA4507)

Tout formateur devrait se poser les deux questions suivantes : quel processus cognitif et social cherche-t-on à rendre possible chez chacun des participants à une formation ? Quel dispositif rendra possible de tels processus ? Dans nombre de situations de formation, des enseignants notamment, les deux questions semblent évacuées : on se contente de reproduire de vieux dispositifs (un cours magistral fera bien l'affaire), ou de déplacer des techniques dont on croit qu'elles ont fait leurs preuves ailleurs (individualisation et tutorat, petits groupes, travaux dirigés, etc.). Pourtant, bien des expériences de formation envisagent la question autrement, interrogent les processus en jeu dans la construction de la compétence professionnelle, et proposent des dispositifs différents, dans lesquels la dimension coopérative, notamment, occupe une place importante.

Pourquoi privilégier la coopération ?

Selon une lecture traditionnelle, devenir un bon professionnel relève d'un processus simple : d'abord acquérir des connaissances, s'informer des bonnes théories ; ensuite les appliquer sur le terrain. Si le formateur transmet les bons « modèles cognitifs », l'enseignant développera les bons « modèles opératifs »ⁱⁱ. L'idée a le mérite d'être simple, et son application économique : quoi de plus rentable qu'un amphi, quand un seul formateur forme à lui seul deux ou trois cents étudiants ?

Le modèle n'est malheureusement pas très opérant quand il s'agit d'accompagner la construction de postures et de gestes professionnels. Devenir un enseignant expert, ce n'est pas simplement avoir les bonnes connaissances théoriques et reproduire les recettes transmises dans l'espace confiné de la salle de cours, loin du terrain, par le formateur ou la formatrice : c'est construire une posture professionnelle spécifique, développer un regard original sur les situations, élaborer une certaine capacité attentionnelle, incorporer peu à peu des gestes professionnels définis par un nombre incalculable de paramètres ; c'est s'approprier une culture professionnelle, à la fois en développant sa capacité à prendre sa place dans les activités qui définissent le métier, « le genre professionnel », et en construisant son propre « style », selon les termes utilisés notamment en clinique de l'activité par Yves Clot ; c'est hériter d'une culture transmise par les pairs, et ce travail se fait pour l'essentiel en cours d'action, en contexte, au sein de communautés de pratiques : théorisant cette notion, Jean Lave considère qu'il faut en passer par une forme de « participation périphérique time »ⁱⁱⁱ : j'apprends en faisant d'abord un peu, puis de plus en plus, ma participation étant rendue « légitime » par mon appartenance au groupe, d'abord comme novice, puis comme expert ; cette modalité articule finement pratique du métier et apprentissage de ses codes, de ses techniques, et des modes d'appréciation (la manière de regarder, de comprendre et d'agir sur les situations) partagés par le groupe. L'idée est trop répandue qu'un bon professionnel est simplement un bon technicien, qui maîtrise à titre individuel les compétences du référentiel, et ressemble au « profil-type » du prof parfait défini par ces mêmes référentiels ou les B.O. Les tenants du modèle des « communautés de pratiques » proposent une autre vision : le « bon professionnel » est celui ou celle qui appartient de manière « experte » à sa communauté, 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 en établissement

L'expression de formation-établissement a longtemps été utilisée dans la formation continue des enseignants, pour décrire des dispositifs souvent longs (pas de simples matinées pédagogiques) proposant d'accompagner toute une équipe, au sein d'un établissement, en utilisant les ressorts évoqués plus haut : former l'individu au sein de sa communauté de pairs, s'appuyer sur les situations vécues, agir sur le contexte réel au sein duquel le métier

s'exerce. Les formes d'intervention développées par l'Analyse Institutionnelle et diverses formes d'analyse des pratiques poursuivent la même logique.

La recherche-action-formation est un exemple de ces pratiques de formation continue qui se déploient au cœur de la vie de l'établissement. Telles que je les ai expérimentées au sein de diverses structures, ces actions prennent la forme de sessions d'une à deux journées, répétées 3 à 4 fois par an, parfois durant plusieurs années ; elles accueillent toute l'équipe et ont lieu au sein même de l'école, du collège ou du lycée. L'expression « recherche-action » ne décrit pas ici l'activité du seul chercheur, 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, expérimentation et ajustement progressif des pratiques. La dynamique rompt avec le modèle traditionnel de la formation : d'abord un modèle théorique, ensuite son application... plus profondément, il rompt avec l'illusoire distinction théorie/pratique. 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. Ainsi, lorsqu'un(e) enseignant cesse de demander à un élève « pourquoi cherches-tu à faire exploser ce cours ? » pour échanger avec le groupe sur le thème « qu'est-ce qui est difficile dans la classe et comment y remédier ensemble ? », ce qui est transformé c'est tout autant une manière de *lire les situations* (la perturbation est davantage une affaire de contexte que de responsabilité individuelle de l'élève) qu'une technique (un mode de résolution des problèmes) qui sont en cours d'incorporation sous la forme d'un « geste éducatif »^{iv} particulier.

De l'établissement à l'université

On pourrait douter de la possibilité de mettre en œuvre une telle démarche à l'université, dans le cadre d'une formation initiale. Pourtant, même en se privant, par la force des choses, d'un certain nombre des conditions décrites plus haut, il est possible d'envisager autrement les situations formatives pour s'appuyer au moins en partie sur les ressorts de l'apprentissage coopératif, en recréant des communautés de pratiques^v.

J'évoquerai ici une telle expérimentation, mise en œuvre avec des adultes (pour une part en reprise d'études) préparant un master *Métiers de l'Enseignement et de la Formation dans les Domaines Technologiques et Professionnels*. Les postulats de base de cette approche sont simples. D'abord, si la communauté recrée artificiellement au sein du petit groupe d'étudiants (vingt à trente) n'est pas une équipe pédagogique, elle peut se structurer autour d'activités coopératives, de tâches productives qui donnent sens aux enseignements. Ensuite, si la formation n'a pas lieu dans l'établissement, en cours d'action, il est possible de s'appuyer sur des modalités d'alternance ou, à défaut, sur diverses expériences passées des étudiant(e)s (avec ou sans stage, quiconque arrive à l'université a déjà une foule d'expériences... de citoyen, d'élève, d'animateur socio-culturel, de parent, etc.). Voici quelques aspects de ce dispositif, en partie « expérimental », bien qu'il s'appuie sur des stratégies depuis longtemps mises en œuvre au sein des IUFM et dans d'autres contextes de formation.

Un petit collectif et un « format » différent. Le dispositif est construit autour d'un collectif de 20 à 30 étudiants, pluridisciplinaire (les participants sont inscrits dans divers parcours, correspondant à des disciplines d'enseignement). Le groupe se retrouve lors de « séminaires » d'une journée (6 à 7 heures) une fois par mois en moyenne, qui couvrent certaines UE « transversales », ou « non disciplinaires » (pédagogie, psychologie, animation de groupes, etc.) du Master.

L'accompagnement collectif de la recherche. Le groupe se réunit pour avancer sur une tâche productive concrète qui constitue son objet de travail : produire des connaissances sur le métier. La production de recherche (les « Travaux Encadrés de Recherche ») est une activité en partie individuelle, mais elle est portée et accompagnée par le groupe, selon une logique coopérative. 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.

Le Quoi-de-neuf ? Le groupe prend la forme d'une « communauté de chercheurs » : ce sont les interrogations sincères, les doutes et la volonté de trouver des réponses aux questions de chacun sur le métier, qui sous-tendent la dynamique de formation. Le *quoi-de-neuf ?* emprunté à la Pédagogie Institutionnelle est l'un des espaces au sein desquels les questions émergent ; il permet de programmer les séances, de répartir le travail, de prévoir des présentations d'étudiants. A chaque séance la « régulation » permet d'évaluer le dispositif, et à chacun de le transformer, tout en s'interrogeant avec les membres d'une communauté de pratiques (en l'occurrence la pratique collective de recherche) sur les dynamiques de formation, l'apprentissage, la construction d'un dispositif, l'évaluation, etc.

Des apports « au fil de l'eau ». Dans cette logique, les enseignants ne peuvent plus se contenter de lire des cours programmés et préparés des mois à l'avance. Les apports se font au fil de l'eau, en fonction des questions qui émergent. Il faut avoir en réserve des éléments, ou programmer pour une autre séance un apport, le temps qu'un(e) étudiant(e) ou un(e) enseignant(e) prépare quelque chose. Dans le même temps, la maquette prévoit des contenus, et le groupe, collectivement, doit penser la manière de traiter ces aspects du « curriculum », dans ou entre les cours.

La mutualisation. Les apports sont ainsi proposés par n'importe quel membre du groupe, formateur ou étudiant. Par ailleurs la mutualisation s'organise au fil des séances, autour de fiches de lecture, ou de recherches visant la préparation de l'épreuve orale « Agir en fonctionnaire » du concours.

Modalités d'évaluation. Les étudiants sont invités à privilégier l'inscription en contrôle continu : ce qui est évalué c'est, comme dans tout contrôle continu, l'assiduité et la participation, mais aussi les productions liées à la recherche et à la mutualisation. On n'évalue pas seulement des connaissances, mais des connaissances produites en contexte coopératif, et dont la qualité est généralement garantie par l'implication que produit une telle démarche. Par ailleurs une même production (le mémoire) permet d'évaluer divers EC.

Pour conclure : tout le monde a-t-il le droit de réussir en coopérant ?

Le groupe, en fin d'année, est le même que celui qui s'est constitué dans les toutes premières séances (il n'y a pas d'abandon), et chacun de ses membres a validé lors de la première année d'expérimentation les UE couvertes par ces cours. Une collègue m'expliquait récemment que, dans le cadre d'une formation de professionnels de l'enseignement s'appuyant sur les mêmes ressorts, dans un autre contexte, le reproche suivant lui avait été fait : tout le monde validait avec d'excellentes notes une première année de Master, ce qui signifiait, sans aucun doute, soit que la formation n'était pas d'un bon niveau, soit que les enseignants « notaient trop haut »... la fac n'est pas sortie de ses vieux modèles élitistes, malgré ce qu'on en dit ; la question n'est donc pas : « sait-on organiser la coopération à la fac ? »... mais plutôt : « a-t-on vraiment le droit de faire réussir les étudiants ? »...

ⁱ Texte intégral d'un article publié dans une version tronquée dans le numéro 505 des [Cahiers Pédagogiques](#) (« Mieux Apprendre par la coopération », dossier coordonné par Sylvain Connac & Stéphanie Fontdecaba), pp. 51-52.

ⁱⁱ Les notions de modèles cognitif et opératif sont utilisées en didactique professionnelle, mais ne le sont pas selon une telle logique « applicationniste ».

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

^{iv} Sur la notion de « geste éducatif », voir Pesce, S. (à paraître). Face à la situation violente, le geste éducatif : d'une sémiologie de la réaction à une sémiotique de l'acte éducatif. In N. Auger (éd.). *La violence verbale à l'école*. Paris : L'Harmattan

^v Certains des outils décrits ici sont inspirés de la démarche de « formation par production de savoirs » expérimentée dans les « DUHEPS » (Diplôme Universitaire des Hautes Etudes en Pratiques Sociales) du Collège Coopératif ou de l'Université de Tours ; d'autres ont d'abord été mis en œuvre dans le cadre de la Classe Préparatoire Intégrée de l'Ecole Nationale de Production Judiciaire de la Jeunesse ; voir à ce propos : Casanova, R., & Pesce, S. (éds.) (2010). *Pédagogie Alternative en Formation d'Adultes : Education pour Tous et Justice Sociale*. Paris : ESF.