

LES ATELIERS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Une proposition pour les IUFM

Gérard MOTTET

Sommaire. *Quand il s'agit de repenser la formation des enseignants, ses contenus, méthodes et structures, l'un des principes le plus généralement affirmé est la nécessaire articulation de la théorie et de la pratique. Mais affirmer un principe n'équivaut pas à le mettre en application ; cela ne dispense pas, à tout le moins, d'en expliciter les conceptions sous-jacentes ni d'en examiner les conditions d'une réelle application.*

Cet article doit d'abord être lu comme une proposition concrète faite aux IUFM. À travers le concept d'« Ateliers de formation professionnelle », Gérard Mottet tente ici de cerner les propriétés méthodologiques communes à ces espaces de formation « intermédiaires » dont la visée essentielle est de permettre l'élaboration conjointe des savoirs et des savoir-faire nécessaires à la pratique enseignante.

L'exemple de la vidéo-formation, avec ses différents niveaux méthodologiques et ses contraintes spécifiques, est plus particulièrement développé.

Sont évoqués enfin les enjeux cognitifs d'une telle conception de la formation. Construire plutôt qu'assimiler : pour l'auteur, seule la perspective d'une « construction active », donne sens au rapport théorie/pratique.

Summary. *When we are to rethink teacher training, its contents, methods and structures, one of the most generally asserted principles is the necessary articulation of theory and practice. But asserting a principle is not equivalent to implementing it; it does not save at the very least the explanation of underlying conceptions or the examination of the conditions of an actual implementation.*

This article must be read first and foremost as a concrete proposition to IUFM's. Through the concept of "professional training workshop". It is an attempt to define the common methodological properties of these areas of "intermediary" training whose essential aim is to permit the joint development of learning and know-how required by teaching practice.

The example of video-training with its different methodological levels and its specific constraints is more particularly developed.

Finally the cognitive stakes of such a conception of training are evoked, building rather than assimilating: for the author the only prospect of an "active building" gives a meaning to the relation theory-practice.

PROFESSIONNALISER LA FORMATION

Sans doute y avait-il de nombreuses raisons de réformer la formation des enseignants. La professionnalisation a été incontestablement l'un des motifs les plus souvent invoqués lors des débats qui ont précédé la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Professionnaliser la formation veut dire, entre autres, créer des liens entre théorie et pratique, ne pas renvoyer l'apprentissage du métier à la période d'exercice, considérer que la pratique professionnelle, en ses multiples aspects, est l'objet même de la formation et non pas un simple lieu d'application de ce que l'on aurait préalablement assimilé. Bref il s'agit bel et bien de finaliser la formation en la rapportant, concrètement et dans le processus même de sa mise en œuvre, à la pratique professionnelle de référence ; c'est-à-dire finalement à l'ensemble des connaissances, capacités et dispositions que l'activité enseignante a pour tâche de développer chez les élèves.

Sauf à ne s'en tenir qu'à des déclarations d'intention, la volonté de référer la formation des enseignants aux situations professionnelles qu'ils auront à maîtriser revient à s'efforcer de placer théorie et pratique dans un rapport de fonctionnalité réciproque : la théorie doit pouvoir jouer un rôle dans l'analyse, l'élaboration et la régulation des processus d'enseignement ; la pratique doit pouvoir également jouer un rôle pour contextualiser, éprouver et réorganiser les conceptions théoriques.

Dès lors, professionnaliser la formation revient à rechercher de quelles façons et sous quelles formes la pratique de référence pourrait s'introduire dans cet espace théorique que constitue l'institution de formation. Force est de constater qu'elle n'est bien souvent (par option ou par résignation ?) que le référent absent d'un discours qui se déploie à distance des réalités professionnelles. Toute la question est de savoir précisément à quelles conditions elle pourrait devenir objet de travail, d'analyse et de transformation, réalité modelable à reconstruire et non plus seulement modèle à évoquer ou à prescrire. Réciproquement, il convient de s'interroger quant aux modes de présence et d'expression de la théorie sur les lieux mêmes de la pratique professionnelle. À terme, c'est-à-dire au-delà de la formation initiale, l'enjeu est assurément de faire que la pratique devienne elle-même, pour ceux qui l'exercent, un moyen continu de formation, que la réflexion sur le métier entre dans la définition même du métier.

D'où l'on voit que la recherche de nouveaux modes de formation professionnelle qui permettraient de mieux articuler théorie et pratique n'est pas une simple question de méthodologie de formation, elle vise à développer chez les enseignants des capacités de réflexivité, d'analyse et de distanciation critique : en ce sens, elle engage une certaine vision de la pratique enseignante.

Au moment où se généralise à l'ensemble des académies le nouveau dispositif institutionnel de formation des maîtres, il importe précisément d'identifier les conditions de mise en œuvre de la formation, susceptibles d'assurer effectivement entre théorie et pratique les liens nécessaires. Les compétences professionnelles que l'on vise à développer chez les futurs enseignants du premier et du second degré ne sont pas, en effet, réalisables par n'importe quels modes de formation et ceux-ci ne sont pas compatibles avec n'importe quelles contraintes organisationnelles.

Ce problème s'est constamment posé ces dernières années aux équipes de formateurs qui, dans les Écoles normales, tentaient de mettre en place des formules originales de formation, en ayant notamment recours à ce qu'il est convenu d'appeler les « technologies nouvelles ». L'emploi de la vidéo, par exemple, comme moyen d'observation et d'analyse de séquences pédagogiques, a joué un rôle inducteur important dans la recherche de nouveaux modes de formation, dont l'articulation théorie/pratique était justement perçue comme l'enjeu essentiel. Nous appuyant sur un ensemble convergent d'expériences et de réflexions dans ce domaine, dont on trouvera traces et témoignages parmi les références bibliographiques mentionnées, nous proposons dans cet article le concept méthodologique d'« Ateliers de formation professionnelle ». Certaines procédures de vidéo-formation peuvent en fournir une bonne illustration.

Ce concept nous semble répondre aujourd'hui à une nécessité. Notre propos n'est pas de promouvoir une formule particulière de formation, qui viendrait s'ajouter aux autres, mais de définir un cadre méthodologique commun à l'ensemble des activités de formation professionnelle dont les principes et les logiques de mise en œuvre ne peuvent se réduire ni à la formule des cours théoriques en institution ni à celle des stages pratiques sur le terrain. La mise en relation de savoirs et de savoir-faire est certainement le noyau central autour duquel devraient pouvoir s'organiser ces ateliers.

LES ATELIERS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

a) Théorie et pratique, problème central de la formation

La construction des compétences professionnelles des enseignants nécessite une articulation fonctionnelle entre la théorie et la pratique. Les rapports et réflexions préparatoires à la mise en place des IUFM soulignent avec insistance cette nécessité de rechercher les conditions les

plus favorables à une élaboration conjointe des connaissances théoriques et pratiques des enseignants (rapport Bancel, chap. II).

Le problème qui se pose est double :

- d'une part, comment faire pour que ce qui est appris sur le plan théorique soit effectivement mobilisé, en contexte réel, dans des actes concrets d'enseignement ;
- d'autre part, comment faire pour que l'expérience pratique vécue soit elle-même source de formation, c'est-à-dire puisse se réfléchir, s'explicitier et se réorganiser sur le plan conceptuel, en s'affranchissant de ses limites contextuelles initiales.

Il s'agit donc de rechercher les dispositifs et procédures de formation qui, par l'enchaînement fonctionnel de moments théoriques et de moments pratiques, soient susceptibles d'instaurer le plus grand nombre de connexions possibles entre l'information et l'action, et d'étudier en conséquence les solutions organisationnelles les plus propices à leur mise en œuvre.

C'est d'abord et surtout au plan de la formation professionnelle, c'est-à-dire de la préparation à l'exercice du métier d'enseigner, que se pose avec acuité le problème de l'articulation de la théorie et de la pratique. Certes, les domaines disciplinaires dans lesquels se spécialisent les enseignants ne se limitent pas à des contenus de savoir mais comportent aussi des savoir-faire à acquérir, et leur acquisition nécessite des activités pratiques autant que des assimilations d'ordre théorique. Cependant, la construction des compétences professionnelles pose des problèmes tout à fait spécifiques.

En effet, dans ce domaine, il y a des savoirs nécessaires à la pratique enseignante, qui n'auront pas ultérieurement à être enseignés dans la classe mais à être mobilisés dans une activité finalisée, à être transformés en capacités de traiter, d'analyser et de réguler des situations éducatives concrètes : peuvent-ils être acquis sur le même mode que les savoirs proprement disciplinaires ?

Ensuite, dans la formation professionnelle, la pratique a le double statut d'objectif et de moyen : elle est l'horizon référentiel de la formation, la finalité même de l'apprentissage ; en même temps, elle est un moyen d'apprendre, une source de connaissance, mais quelle pratique est formatrice et à quelles conditions ?

C'est bien finalement ce passage à double sens de la connaissance à l'action et de l'action à la connaissance que la formation professionnelle des enseignants doit pouvoir organiser et gérer. Dans ce domaine, ce n'est ni la théorie ni la pratique mais le lien entre les deux qui est formateur. Il ne suffit donc pas de dresser des listes de contenus et de compétences à maîtriser, il importe surtout de mettre en place des méthodologies de formation susceptibles d'assurer réellement, dans le temps et l'espace institutionnels, les connexions indispensables entre théorie et pratique.

b) Caractéristiques des ateliers de formation professionnelle

Entre les cours théoriques d'une part et les stages pratiques d'autre part, il apparaît essentiel de mettre en place des structures de travail spécifiques, qu'on propose de désigner globalement par le terme d'« Ateliers de formation professionnelle ». L'enjeu fondamental de ces ateliers est de proposer aux futurs enseignants, à travers un éventail diversifié d'activités, les situations de formation les plus propices à la construction active de leur pratique professionnelle, tout particulièrement sur le plan des apprentissages méthodologiques. L'une de leurs caractéristiques est le travail individualisé ou en petits groupes dans des situations à supports concrets.

Apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action est le principe essentiel qui donne aux ateliers de formation professionnelle leur signification et leur place dans la formation des enseignants. Cinq critères principaux peuvent servir à définir leurs caractéristiques méthodologiques.

1. Les AFP consistent en des *activités pratiques finalisées* : il s'agit de réaliser une action, de mettre en œuvre des conduites et des procédures en vue de produire un résultat.

2. Ces activités mettent en jeu des *compétences professionnelles*, elles permettent d'exercer des capacités d'action et d'analyse que la pratique enseignante d'une façon ou d'une autre requiert. Les AFP sont donc un lieu d'*entraînement professionnel*.

3. Ces activités sont *instrumentées*, elles font appel à des ressources variées d'information, à des modes divers de représentation et de traitement, à des supports de travail et des médiations qui permettent non seulement de faire mais d'analyser ce que l'on fait. Les AFP sont un lieu d'*ingénierie éducative*.

4. Ces activités consistent à mettre à l'épreuve des hypothèses de travail, à concevoir des plans d'action, à faire des essais, à introduire des

variations, à interpréter des résultats. Les AFP sont un lieu d'*expérimentation pédagogique*.

5. Enfin, ces activités ont pour visée de développer des capacités d'analyse, de réflexion et de décentration, de fournir les informations nécessaires à l'élucidation de ses propres démarches d'action et de pensée, notamment par le biais de la confrontation des points de vue. Les AFP impliquent un *principe de réflexivité*.

c) Exemples d'ateliers de formation professionnelle

Les ateliers de formation professionnelle peuvent se différencier selon les aspects et dimensions de la profession enseignante qu'ils permettent de travailler. La nature des objectifs de formation qu'ils poursuivent implique des contraintes de fonctionnement qui peuvent différer sensiblement d'un atelier à un autre : les relations avec les classes associées, le rapport aux champs disciplinaires, le recours aux technologies modernes, la taille des groupes, la durée et l'organisation logique des activités..., constituent autant de variables à prendre en compte dans l'organisation des ateliers.

À titre d'exemple, on peut mentionner quatre types d'ateliers de formation professionnelle.

1. *Les ateliers de recherche et de création documentaires*. Ils sont centrés sur les méthodes de recherche, sélection, tri, organisation et communication de l'information, qu'elle soit de nature textuelle ou imagée, sur supports conventionnels ou en mémoires d'ordinateur. La recherche, l'utilisation et la mise en forme de documents constituent un aspect essentiel de la profession auquel les futurs enseignants devraient être préparés.

2. *Les ateliers didactiques*. Ils sont centrés sur l'ensemble des médiations par lesquelles un domaine de savoirs est transposé, mis en situation, traduit en supports d'information et d'activité en vue de son acquisition. L'étude, la conception et l'expérimentation de produits didactiques, l'analyse des représentations et des stratégies d'apprentissage des élèves constituent des activités caractéristiques de ces ateliers, qui devraient utilement compléter les apports théoriques en la matière.

3. *Les ateliers d'expression et de communication*. Ils ont pour objectif la maîtrise d'un large registre de modes d'expression dans différentes situations de communication : expression orale, écrite, gestuelle, corporelle, dramatique, plastique, audiovisuelle... Ces ateliers réfèrent de manière privilégiée aux dimensions personnelle et relationnelle de la pratique enseignante. Le groupe des pairs constitue ici une importante ressource de formation.

4. *Les laboratoires d'essais pédagogiques.* Ces ateliers, dans lequel l'outil vidéo joue un rôle essentiel d'observation et de feed-back, ont été, depuis une dizaine d'années, développés avec succès dans de nombreuses Écoles normales. Ils ont pour objectif la construction et l'analyse par les enseignants eux-mêmes de leurs propres pratiques pédagogiques. C'est dire qu'ils se rapportent à l'acte même d'enseigner. La relation avec les classes est une caractéristique dominante de ces ateliers. La réduction de la complexité des situations, l'enchaînement fonctionnel des phases de préparation, d'essai, d'analyse et de reprise, le lien étroit entre l'observation et l'action, l'articulation et la rotation des rôles dans le dispositif d'ensemble, font de ces ateliers un outil remarquable de conception et d'élaboration, autant collective que personnelle, de la pratique enseignante.

LES LABORATOIRES D'ESSAIS PÉDAGOGIQUES (« ATELIERS L.P. »)

a) Principes et méthodes de la vidéo-formation

Dans les formations professionnelles, la vidéo est de plus en plus apparue comme un moyen privilégié d'observer et d'expérimenter les différents aspects, gestes et procédures du métier. La formation des enseignants dans les Écoles normales en a développé depuis une vingtaine d'années des usages tout à fait spécifiques, dont on a pu apprécier la pertinence et l'efficacité, pour peu que l'on considère non pas le seul recours à l'outil vidéo, mais l'ensemble du dispositif de formation construit autour de l'outil.

Les procédures de vidéo-formation se caractérisent par quelques principes de base.

1. D'abord, par son contenu, l'image vidéo est une représentation observable de certains aspects des situations éducatives qui peuvent concerner des activités de classe, des comportements pédagogiques, des phénomènes relationnels, des processus d'apprentissage, bref des dimensions diverses de l'enseignement, et plus largement de la vie scolaire. Le premier principe de la vidéo-formation est donc un *principe de référence professionnelle* : l'image est un moyen de référer à la pratique et à ses multiples manifestations.

2. Mais la vidéo ne se limite pas à cette fonction documentaire, que peuvent prendre en charge d'autres supports d'information. De manière plus spécifique, elle renvoie une image d'une situation à des stagiaires

qui y étaient peu ou prou impliqués : elle a une fonction autoscopique, une fonction de feed-back. Ce qui est restitué pour être soumis à une analyse, c'est une situation par rapport à laquelle les stagiaires étaient en position d'acteurs, de concepteurs ou d'observateurs. Le second principe est donc un *principe d'auto-référence* : à travers l'image vidéo, on ne travaille pas sur un objet extérieur, mais sur une trace de soi-même ou sur ce qui, à différents degrés, peut être considéré comme tel.

3. Il faut ajouter que le feed-back vidéo n'a pas seulement une fonction de restitution mais aussi d'aide à la reconstruction de la situation. À visée prospective autant que rétrospective, la vidéo s'inscrit dans un processus de formation dont elle assure la relance : elle ne permet pas seulement un retour sur l'action, elle fournit des éléments de reprise et de variation, elle est le point de départ d'un retour à l'action, d'un réinvestissement dans une action nouvelle. Précisons qu'il ne s'agit pas d'un retour virtuel simplement évoqué mais de la mise en œuvre effective des modifications décidées au cours de l'analyse. Le troisième principe de la vidéo-formation est donc un *principe de régulation*, principe grâce auquel peut s'établir un contrôle réciproque des savoirs théoriques et pratiques mis en jeu, le retour à l'action ayant ce double rôle de reprendre la situation initiale pour l'améliorer et de vérifier la pertinence de l'analyse qui en a été faite.

b) Niveaux méthodologiques de la vidéo-formation

Ces trois principes de base de la vidéo-formation correspondent à des niveaux différents d'objectifs, de procédures et de dispositifs de formation.

1. Le premier niveau est celui de *la découverte et de l'analyse des situations éducatives*. L'emploi de la vidéo implique des méthodologies d'observation appropriées, mais le dispositif de formation reste largement compatible avec l'existence de cours et de travaux pratiques. Les contraintes les plus fortes se situent du côté de l'enregistrement et de la gestion de ces documents. Dans l'espace de la formation théorique, à distance des classes, la vidéo permet de travailler sur des images de la pratique, sur des traces enregistrées, et non pas seulement à partir d'évocations verbales. Elle peut ainsi faciliter l'ancrage des acquisitions théoriques en les référant à des situations concrètes. Par la pluralité des lectures qu'elle autorise, elle peut enfin et surtout devenir un outil privilégié pour apprendre à observer, pour acquérir non seulement des contenus mais des démarches d'observation.

2. Le deuxième niveau implique une *liaison effective entre l'action et son observation*, une confrontation entre une démarche vécue et l'analyse qui peut en être faite, et ce à partir de trois sources : les souvenirs épisodiques que le stagiaire en a conservés, l'enregistrement vidéo et le regard des autres. La mise en cohérence et l'intégration de ces différents points de vue, la confrontation entre des intentionnalités et des observables constituent, à ce niveau, des facteurs décisifs de formation. Les contraintes ici proviennent surtout du délai entre la situation mise en œuvre et son analyse. Elles sont aussi liées aux problèmes d'image de soi que soulève le recours à la vidéo, ce qui implique de rechercher des modes de visionnement appropriés, qui ne sont pas toujours compatibles avec les critères de regroupement des stagiaires.

3. Avec le troisième niveau s'impose la nécessité d'une organisation en ateliers, permettant d'une part d'alterner, de manière rapprochée, les phases d'action et d'analyse, d'autre part d'articuler entre eux les différents rôles qu'assument les stagiaires dans le dispositif de travail. Il ne s'agit plus seulement, à ce niveau, d'analyser des pratiques mais de les construire. La fonction de l'analyse, que la vidéo instrumente de manière essentielle, devient celle d'une *boucle de régulation* visant à instaurer entre théorie et pratique un système de réglages réciproques. Le fait original de passer à l'action après une phase d'analyse prend ici une double signification : il s'agit d'abord d'intégrer progressivement à la pratique en train de s'élaborer les résultats et les démarches du travail d'analyse ; il s'agit aussi d'apprendre à concevoir et à expérimenter des stratégies pédagogiques qui ont valeur d'hypothèses par rapport aux effets d'apprentissage recherchés. *Reconstruire l'action pédagogique à partir de l'observation de l'activité des élèves* est sans nul doute le processus de formation qui caractérise le mieux les laboratoires d'essais pédagogiques parmi l'ensemble des pratiques de vidéo-formation.

Le propre des laboratoires d'essais pédagogiques est de comporter précisément cette double visée d'*appropriation personnelle* de compétences et d'*exploration collective* de situations nouvelles, cette double dimension d'entraînement et d'expérimentation, cette double modalité d'individualisation et de travail en équipe. Par leur dispositif, ils représentent la forme la plus typique des ateliers de formation professionnelle et constituent une structure d'articulation indispensable entre les cours théoriques et les stages sur le terrain. Les objectifs et les principes méthodologiques qui les caractérisent doivent pouvoir s'inscrire dans un cadre institutionnel leur garantissant des conditions minimales d'organisation et de fonctionnement.

c) Quelques conditions de fonctionnement des ateliers L.P.

- *Le lieu de fonctionnement* des ateliers L.P. peut être le centre de formation ou l'un des établissements scolaires associés. Dans tous les cas, le travail de formation s'accomplit en relation avec des classes, le plus souvent avec de petits groupes d'élèves, ce qui présuppose une organisation pédagogique appropriée. Au centre, il faut prévoir une structure d'accueil pour les élèves ; sur le terrain, une salle et le matériel nécessaire pour l'analyse et le visionnement.

- *La taille des groupes de stagiaires* est une contrainte majeure. La diversité des tâches fonctionnelles dans un atelier L.P. requiert un minimum de cinq stagiaires ; l'expérience montre qu'au-delà de douze, il est extrêmement difficile de préserver l'aspect coopératif nécessaire à l'implication personnelle de chacun et au maintien des rapports d'entr'aide et de confiance. Les différentes tâches liées à la préparation, à la mise en œuvre des essais, à l'observation, à l'enregistrement, au visionnement, à la conduite de l'analyse, à la prise en charge des élèves pendant la durée de la séance, doivent être considérées comme autant d'activités de formation que les stagiaires auront tour à tour à assumer.

- *Les contraintes de temps* sont parmi les plus importantes des ateliers L.P. Les activités de formation qui s'y déroulent doivent disposer d'une masse horaire suffisante pour être significatives : à titre indicatif, une soixante d'heures réparties dans l'année à raison de trois à sept heures par semaine constituent un minimum en deçà duquel il devient difficile de s'assigner des objectifs de formation suffisamment consistants. La fréquence et le rythme régulier de ces activités sont également des facteurs importants de réussite. On rappellera enfin que les essais pédagogiques mis en œuvre doivent avoir une durée limitée : ce qui importe n'est pas tant la longueur de l'action que l'articulation de la conception, de l'action et de l'analyse. Les ateliers L.P. ne se substituent pas aux stages sur le terrain, surtout quand il s'agit d'appréhender des dimensions plus complexes de la pratique, dans des contextes de temps et d'espace réels.

- *Les compétences de formateur* que nécessite le fonctionnement d'un atelier L.P. sont multiples et complémentaires. Ce sont, d'une part, sur le plan des contenus, celles-là mêmes que présupposent la construction, la conduite et l'analyse d'une situation d'apprentissage : compétences dans la didactique de la discipline concernée, compétences d'ordre psychopédagogique, compétences des formateurs de terrain (maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques). Ce sont, d'autre part,

celles qu'impliquent l'organisation du dispositif de formation et l'animation des activités des stagiaires. L'usage judicieux et pertinent de l'image vidéo requiert une compétence spécifique que l'équipe de formateurs doit posséder à un niveau suffisant pour pouvoir peu à peu la transférer aux stagiaires. Il importe de souligner qu'il en va de même du processus d'observation et d'analyse que les stagiaires doivent progressivement prendre en charge. Même l'animation de la phase d'analyse, qui est l'une des activités les plus difficiles à conduire, ne doit pas rester l'apanage des formateurs. Finalement, ceux-ci ont surtout à exercer, par rapport à l'ensemble des activités des stagiaires, des rôles d'incitation, d'étayage, de coordination et de régulation. Par rapport aux contenus et démarches de pensée qu'impliquent ces activités, leur tâche est principalement d'aider à la réflexion, à l'explicitation, à la prise de conscience.

LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET DES SAVOIR-FAIRE

Les situations de formation mises en œuvre dans le cadre des ateliers de formation professionnelle renvoient à des aspects différents de la pratique. On peut les considérer comme autant de points de vue multiples sur les réalités professionnelles de référence dont elles permettent tout à la fois une approche conceptuelle et une expérience vécue. Quel que soit le type d'activités qui les distingue, ces situations de formation ont pour principe commun d'articuler action et réflexion sur l'action, d'enchaîner de manière fonctionnelle essais et analyses, expériences et conceptualisations. Leur finalité essentielle est d'opérer une mise en rapport de la théorie et de la pratique, de les faire se rapporter et se confronter l'une à l'autre, de sorte qu'elles puissent se construire conjointement l'une par l'autre.

a) Non pas seulement alterner, mais mettre en relation

Mettre en œuvre une activité pratique et l'analyser pour la réorganiser n'est pas un principe limité aux seuls laboratoires d'essais pédagogiques, même s'il s'y trouve particulièrement bien mis en évidence. Qu'il s'agisse de pratiques documentaires, de transpositions didactiques ou d'activités sémiotiques, il y a toujours ce va-et-vient permanent entre action et connaissance, qui est plus la recherche d'une mise en correspondance qu'une simple alternance de lieux et de périodes.

L'inconvénient majeur d'une formule comme l'alternance est de ne pas garantir davantage qu'une simple succession qui juxtapose dans le temps des acquisitions d'ordre théorique et des acquisitions d'ordre pra-

tique, laissant le soin aux stagiaires d'opérer ou non les rapprochements nécessaires. Or il s'agit moins d'*alterner* que d'*articuler*. Le va-et-vient entre théorie et pratique doit se comprendre non pas comme un balancement bipolaire mais plus exactement comme un mouvement ternaire de transformation qui permet tout à la fois d'*aller de la pratique à la pratique* en passant par la médiation de la théorie et d'*aller de la théorie à la théorie* en passant par la médiation de la pratique. Le premier mouvement accorde à la théorie un rôle fonctionnel de régulation et de reconstruction de la pratique professionnelle en train de s'élaborer ; le second, en contrepoint, accorde à la pratique un rôle similaire en en faisant un outil de mise à l'épreuve et de réorganisation des conceptions théoriques en train de s'élaborer.

b) Non seulement assimiler, mais construire

Le point de vue ici adopté n'est évidemment plus celui des théories et des pratiques déjà constituées dont les stagiaires auraient par étapes successives à assimiler les contenus et principes organisateurs. Il s'agit plutôt de considérer le processus de formation dans lequel les stagiaires se trouvent engagés, ou, plus exactement, le *processus actif de transformation* par lequel ils construisent leurs propres savoirs et savoir-faire. De ce point de vue, la pratique n'est plus l'ensemble des réalités éducatives préexistantes que l'on découvre quand on va sur les terrains ; la théorie n'est plus l'ensemble des savoirs objectivés qu'il convient de s'approprier avant de passer à la pratique. Dans le cadre de travail que proposent les ateliers de formation professionnelle, il s'agit avant tout pour les stagiaires de partir de leurs propres pratiques et de leurs propres théories préalables pour les remettre en jeu à travers des tâches à maîtriser et des problèmes à résoudre.

Si résoudre des problèmes permet, dans un va-et-vient constant entre action et réflexion, d'éprouver et de remanier les savoirs et savoir-faire dont on dispose initialement, alors les activités proposées aux stagiaires dans le cadre des ateliers professionnels peuvent être définies comme des *activités de résolution de problèmes*. C'est précisément par les possibilités qui leur sont offertes ici, quel que soit le domaine concerné, d'anticiper, de faire, d'analyser, de réessayer et d'évaluer à nouveau, que les stagiaires se trouvent placés non pas en situation de réception ou de réplication par rapport à des théories et des pratiques constituées, mais en situation d'*élaboration active de leurs propres structures de savoirs et de savoir-faire*.

c) Remettre en jeu

C'est le rôle habituellement dévolu aux cours et lectures d'une part, aux stages sur les terrains d'autre part, d'apporter aux stagiaires des éléments de connaissances et de procédures qui viennent enrichir leur répertoire personnel et leur servir de bases de référence. L'enjeu des ateliers, à travers un enchaînement d'activités théoriques et pratiques, est d'amener les stagiaires à mobiliser ces connaissances et procédures, à les mettre en fonctionnement, à les éprouver comme outils d'intelligence et de traitement des situations et, ce faisant, à les remanier. Théorie et pratique acquièrent ici le statut d'*activités critiques* par la médiation desquelles se restructurent savoirs et savoir-faire. C'est précisément parce qu'elles peuvent être soumises à une activité théorique que les pratiques initiales peuvent s'explicitier, se réorganiser et se redéployer dans d'autres contextes ; c'est parce qu'elles peuvent être mises à l'épreuve d'une activité pratique que les théories premières peuvent se clarifier, se corriger et redessiner leurs limites de validité.

L'analyse par les enseignants en formation de leurs propres pratiques ainsi que la mise à l'épreuve de leurs propres théories constituent un *processus dialectique de confrontation et de réglage réciproque de la connaissance et de l'action* par lequel se construisent peu à peu leurs compétences professionnelles. Dès lors, théories et pratiques élaborées dans cette logique de formation sont susceptibles d'acquérir une propriété fondamentale, celle de *pouvoir être remise en question*, de pouvoir évoluer parce que perméables à l'expérience et accessibles aux prises de conscience.

Les ateliers de formation professionnelle peuvent ainsi apparaître comme préparant les enseignants à leur propre formation permanente. Les modes de travail qui les caractérisent, leurs dimensions opératives et coopératives, l'importance qu'y prennent les liaisons interdisciplinaires et les approches transversales, les méthodologies de recherche-action qu'ils mettent en œuvre, la fonction critique qu'ils exercent continuellement, changeant en continu les connaissances et procédures que l'on croyait assurées en *hypothèses* à éprouver de nouveau, les désignent aussi très certainement comme un lieu de formation permanente des formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M., BRITTEN, J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris : PUF.
- ALTET, M. (1986). Vidéo-formation et formation des enseignants. *Documents du Cerse*, N° 19, Caen.
- BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- FAUQUET, M. (dir.). (1983). *La vidéo-formation des formateurs d'enseignants*, Bruxelles : ATEE.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*, Paris : Dunod.
- GUILBERT, M., LANG, V. Coord. (1982). Apprendre à observer. L'observation et l'analyse de situations éducatives dans la formation des instituteurs, Paris, *Média-Formation*.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.
- MÉDIA-FORMATION. (1983). *Laboratoires d'essais pédagogiques*. Dossier de présentation.
- MÉDIA-FORMATION. (1984). *Centres intégrés de Ressources et de Technologies Éducatives*. Dossier de présentation.
- MÉDIA-FORMATION. (1985). *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERE/Média-Formation.
- MOTTET, G. Coord. (1979). *Aspects de la vidéo-formation dans les Écoles normales*. 1. *Un certain regard*. 2. *Le micro-enseignement*, Paris : CNDP, CCEN/Média-formation.
- MOTTET, G. (1983). La technologie éducative. Pour une optique recentrée. *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, pp. 7-12. INRP.
- MOTTET, G. (1987). Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques, *Aipelf*, Actes du VI^e Congrès, pp. 791-802, Université de Caen.
- MOTTET, G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques. *Les sciences de l'Éducation*, n° 4-5.
- MOTTET, G. (1990). *Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants*, à paraître dans la revue *Les sciences de l'Éducation*.
- POSTIC, M., DE KETELE, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris : PUF.