

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS LA QUESTION DE L'ALTÉRATION DES FORMATEURS

MARIE-PIERRE TRINQUIER*

Résumé *En formation continue, la question de l'altération, c'est-à-dire de la transformation du sujet dans l'action de formation, se pose autant pour les formateurs que pour les formés. Cet article concerne plus particulièrement l'altération des formateurs d'enseignants. Cette altération n'est pas systématique. Elle apparaît par exemple lorsque, confrontés à des professeurs souhaitant s'interroger sur le sens de leur métier ou la pertinence des outils préconisés par l'institution, les formateurs demandent à ces enseignants de s'exprimer sur la fonctionnalité des outils qu'ils leur proposent, ou les aident à développer une pensée contextuelle analysant la complexité des situations pédagogiques.*

INTRODUCTION

107

En s'intéressant plus particulièrement au formateur notre article contribue à une réflexion sur la problématique de la formation. En effet, il est communément admis qu'une formation doit avoir un impact sur le formé. Par contre, le processus de formation peut-il (ou doit-il ?) avoir un impact sur le formateur ? Se pose alors la question de l'altération de ce dernier.

Qu'est-ce que l'altération ? Nous reprenons la définition de J. Ardoino (2000) : « Processus par lequel l'autre exerce une influence sur nous, nous affecte, et contribue ainsi à notre transformation, à notre évolution. [...] Plus généralement : effets plus ou moins réciproques d'influences entre des personnes, donc modifications ». Si,

* - Marie-Pierre Trinquier, université Toulouse II, Centre de recherche en éducation formation insertion (CREFI). trinquier@univ-tlse2.fr

dans le sens commun, l'altération est synonyme de dégradation, falsification, dénaturation, J. Ardoïno montre que cette utilisation est réductrice. Ce terme peut également prendre une teinte positive de « création », ou l'acception plus neutre de « changement » et correspondre alors « à la transformation d'un sujet, à la modification de ses comportements, de ses modes de représentation, de ses opinions ou de ses croyances, de son système de valeurs et, par conséquent, à la construction de sa vision du monde [...] ». Cette altération est due entre autres à la communication, vecteur de l'intersubjectivité et des processus d'influence.

Par quels mécanismes peut-elle émerger en formation continue des enseignants ? Cette formation n'a pas pour but d'amener les professeurs à changer d'emploi, mais vise plutôt un développement de leurs gestes professionnels en valorisant l'appropriation de connaissances et de pratiques nouvelles. Cependant l'appropriation est un processus déformant : l'adoption de la nouveauté passe par son adaptation donc sa déformation (Bataille, 1996) due à son intégration dans un système de connaissances et de pratiques déjà constitué, système qui lui aussi se modifiera par l'adoption de cette nouveauté. Par ailleurs, ces apports nouveaux posent parfois quelques problèmes aux formés, et font émerger des questions que ces derniers peuvent alors renvoyer au formateur. Si l'on considère que la relation formative est interstructurante (Not, 1979), donc qu'elle ne se résume pas à l'influence que le formateur exerce sur le formé, mais possède au contraire un caractère interactif amenant la connaissance à se construire dans l'intersubjectivité, elle permet en retour au formateur de prendre en compte les remarques des formés relatives à la nouveauté qu'il leur a transmise. Ainsi les formateurs tout comme les formés s'enrichissent de nouveaux savoirs. L'interstructuration permettrait l'altération des acteurs par l'évolution de leurs connaissances initiales.

Or, qu'en est-il de la place du formateur dans la relation formative ? Est-il un élément qui participe de cette relation en s'altérant (1) comme le formé ? Ou la place qu'il occupe lui confère-t-elle une extériorité empêchant son altération ?

PROBLÉMATIQUE

Cet article, conçu comme une réflexion théorique dont nous proposerons quelques illustrations dans la partie *infra* (« Quelles altérations du formateur pour quelles

1 - C'est-à-dire « en se transformant, se modifiant sans pour autant perdre son identité ou la dégrader » (Ardoïno, 2000).

offres de formation ? ») (2), répond à la question suivante : en formation continue d'enseignants, dans quelles situations l'altération (3) du formateur est-elle effective ? Selon nous, cette altération est en relation avec les attentes des enseignants, plus ou moins conformistes ou critiques (4) vis-à-vis des propositions émanant du système institutionnel.

La formation continue ayant pour mission de permettre aux formés de dépasser les questions qu'ils se posent à propos de leur propre fonctionnement pédagogique, de se départir d'anciens schémas de pensée et de fonctionnements pour en adopter de nouveaux, cette mission altérante peut s'effectuer de plusieurs manières qui permettent d'interroger l'altération du formateur. Nous montrerons plus loin que cette altération est fonction de la nature des perturbations que les formés renvoient à ce dernier, et des modes de gestion des perturbations que le formateur adopte.

Nous expliquons l'altération du formateur à partir de la combinatoire Moyens-Buts modélisant les conduites de projet de l'adulte en situation transitoire, combinatoire élaborée par les chercheurs du Centre d'observation scientifique des systèmes emploi-formation-développement (COSEFD) (5). Ces chercheurs ont proposé une modélisation théorique étendant les conduites adaptatives alpha, bêta, gamma (6) inhérentes au système cognitif (Piaget, 1975), à un système plus vaste : celui de la personne (7). Dans la théorie piagétienne, la conduite alpha annule la perturbation ou déplace ses effets. Le sujet compense en apportant une modification simple allant en sens inverse de la perturbation. Il peut également négliger ou écarter une perturbation trop forte. Les réactions de type alpha ne sont que partiellement compensatrices, le sujet se polarisant sur certains caractères perturbants au détriment d'autres

2 - Dans cette partie, nous n'étudierons pas l'altération du formateur dans toutes les situations possibles de formation. Nous examinerons plutôt certaines d'entre elles afin de sensibiliser le lecteur au fait que cette altération peut exister et être utile.

3 - Essentiellement cognitive, mais également comportementale (selon la définition).

4 - De telles postures ont été mises au jour lors d'une recherche portant sur de futurs enseignants (Trinquier, 1992). Elles ont ensuite servi de base à une réflexion concernant les postures possibles d'enseignants en exercice (Trinquier, 1997).

5 - Une des premières composantes (dirigée par J. Ferrasse) du Centre de recherche en éducation, formation, insertion (CREFI).

6 - Avec les conduites alpha, bêta, gamma, Piaget rend compte de structures hiérarchisées selon le critère de stabilité. Cette stabilité est fonction de la capacité du sujet à jouer de la combinatoire entre négative et réciproque, nécessaire à la mise en place de la réversibilité des opérations.

7 - Une telle modélisation s'explique notamment par l'appartenance dans les années 1980 de nombreux chercheurs du COSEFD, à l'Unité associée au CNRS, n° 259, « Personnalisation et changement sociaux ».

participant pourtant de la perturbation. La conduite bêta absorbe la perturbation. Elle n'écarte plus ou ne néglige plus l'élément perturbateur. La compensation consiste au contraire à intégrer la perturbation dans le système cognitif qui se modifie jusqu'à rendre assimilable le fait inattendu. La conduite gamma prévoit les perturbations. Elle anticipe les variations possibles, celles-ci perdent donc leur caractère perturbant car elles sont prévisibles et/ou déductives.

Pour les chercheurs du COSEFD, le concept de déséquilibre utilisé dans le modèle piagétien d'équilibration majorante peut s'étendre aux conduites de projet de l'adolescent ou de l'adulte. Cependant, ils considèrent que ces conduites confrontées aux perturbations émanant de l'environnement traitent ces dernières en faisant intervenir les conduites de personnalisation c'est-à-dire celles oeuvrant à la désaliénation du sujet (8). Ainsi, aux conduites adaptatives gérant une perturbation relevant du rationnel s'articulent des conduites personnalisantes tentant de gérer un aléatoire attaché notamment aux relations humaines par l'inter-signification constante des divers rôles sociaux. « La saisie et le contrôle de la complexité ne sont possibles que dans la dynamique d'un projet de personnalisation dont l'extension va bien au-delà de l'horizon borné-spatialisé des anticipations logiques, sans lesquelles pourtant rien ne peut advenir. » (Ferrasse 1985)

La conduite adaptative oriente les recherches du sujet vers la finalité déterminante d'une équilibration des systèmes cognitifs, la conduite personnalisante fonde la recherche hypothétique d'une équilibration du système de la personne. « La conduite adaptative est prospective : elle connaît la lacune perturbante, reconnaît l'objet satisfaisant, cherche les moyens de l'atteindre, et généralement l'atteint. [...] La conduite personnalisante est heuristique ; elle cherche l'objet de la satisfaction et ne peut reconnaître que ce qui n'est pas à l'épreuve du sentiment d'échec. Les buts de substitution qui la concrétisent sont hypothétiques : ils donnent lieu à des sanctions qui corroborent (« je suis dans la bonne voie ») ou falsifient (« je me suis trompé »), mais jamais ne vérifient la représentation imaginaire et abstraite du contrôle parfait du rapport Moi-Autre » (Ferrasse, 1986a). Les conduites de projet dialectisent les buts et les moyens. Les moyens sont plutôt de l'ordre du réel, de l'évaluable. Les buts sont davantage de l'ordre de l'imaginaire, des représentations plus ou moins fantasmées (Monnier, 1987).

8 - La personnalisation « est le processus par lequel l'individu dès l'enfance, non seulement participe à la construction de sa propre personnalité, dans le jeu complexe de multiples déterminations, mais est en mesure, tout au long de sa vie, de remettre en question ce que l'on a fait de lui [...] » (Tap, Maleswska-Peyre, 1991). À propos du lien entre personnalisation et conduites de projet, voir par exemple M. Fournet (1985), J. Ferrasse (1986b), R. Normand (1986).

En situation d'instabilité positionnelle et environnementale, l'adulte est confronté à diverses perturbations qui l'amènent à recomposer ses moyens ou ses buts initiaux. Si le formateur n'est pas vraiment en situation transitoire il est cependant, tout comme cet adulte, impliqué avec les formés dans une relation instable. En effet, puisqu'il existe une grande part d'imprévu liée à la complexité du réel (Boutinet, 1998 ; Perrenoud, 1996), le formateur ne peut à coup sûr prévoir le comportement de l'autre en situation interactionnelle (Ardoino, 2000). Il est donc soumis à des perturbations qui heurtent ses prévisions.

Selon la modélisation proposée par les chercheurs du COSEFD, l'intégration des perturbations dépend du type de conduites de projet développé. Soit les moyens sont fixés (M!) soit ils sont en composition (M?). De même soit les buts sont fixés (B!), soit ils sont en composition (B?). Les combinaisons de ces modalités expriment différentes conduites de projet. Les conduites M! B! n'acceptent pas l'imprévu : de type programmatique, elles éludent les perturbations. Les conduites M! B? intègrent les perturbations affectant les buts. S'appuyant sur un stock de moyens connus, elles redéfinissent le sens des conduites. Les conduites M? B! intègrent les perturbations affectant les moyens. Elles élargissent le panel instrumental servant le but initial. Les conduites M? B? sont plus erratiques. Ne possédant pas de point d'ancrage, elles sont soumises à l'aléa de perturbations diverses, qu'elles ne peuvent organiser dans une conduite structurante et structurée.

Nous faisons l'hypothèse qu'en situation de formation, les conduites de projet les plus plausibles du formateur sont celles de type M! B! et M? B! (les perturbations qu'il rencontre affecteraient plutôt les moyens que le but). En effet, son but est de permettre aux formés de s'appropriier les contenus de formation. Si ce n'est pas le cas, il doit alors changer de métier...

En développant des conduites de type M! B! (9), le formateur n'intègre pas les perturbations, soit parce que le contexte ne lui en fournit pas, soit parce qu'il préfère les ignorer car elles le déstabilisent dans ses prévisions. De telles conduites n'amènent aucun réajustement de l'acte de formation, elles ne permettent pas l'altération du formateur. Par contre, en développant des conduites de type M? B! (10), le formateur intègre les perturbations inhérentes à la sphère instrumentale de ses prévisions. Il réajuste les propositions de l'acte formatif en fonction des apports du contexte. Il s'altère par l'enrichissement de sa palette instrumentale, et par le questionnement réflexif sur l'acte formatif qu'elle suscite peut-être.

9 - Cette combinatoire n'est pas sans évoquer les conduites adaptatives de type alpha.

10 - Cette combinatoire se rapproche des conduites adaptatives de type bêta.

QUELLES ALTÉRATIONS DU FORMATEUR POUR QUELLES OFFRES DE FORMATION ?

Ce paragraphe présente certaines situations de formation (simulées et non exhaustives) qui permettent ou ne permettent pas l'altération du formateur. Nous expliquons cette altération par le type de conduites de projet que le formateur développe dans ces contextes.

Premier type d'offre. Donner aux formés un kit de « prêt à agir ou à penser » conforme à l'idéologie institutionnelle du moment. Deux cas de figures se présentent.

• **Premier cas : les formés adoptent le kit sans critique.**

Le formateur ne se pose pas de questions en retour sur la pertinence de l'offre : il n'est pas altéré. Les formés n'ont pas perturbé les conduites de formation du formateur. Dans sa procédure (de type M! B!), celui-ci n'a eu à remettre en question ni les moyens, ni les buts qu'il avait au préalable fixés. Si l'on peut convenir du confort d'une telle procédure, on s'interroge par ailleurs sur l'utilité du formateur. À quoi sert-il ? Dans une telle démarche de formation la présence du formateur est-elle nécessaire ? Les formés pourraient aussi bien découvrir les potentialités et le mode d'emploi du kit sur internet. Et ce d'autant plus, si le site propose aux formés de dialoguer avec le formateur pour obtenir un complément d'informations, car c'est bien de dialogue informatif dont il est question et non de communication intersubjective !

• **Deuxième cas : les formés critiquent le kit inadapté à leurs contextes professionnels.**

Le formateur doit alors prendre en compte leur argumentation critique donc perturbante. Ce qui l'amène à justifier la fonctionnalité de son outil, ou à le bricoler pour l'adapter aux contextes décrits. Le formateur ici s'altère et développe des conduites de type M? B! La justification demande de trouver les réponses adaptées pour convaincre, le bricolage nécessite la déformation de l'outil initial. Nous n'envisageons pas ici le cas des formateurs éludant les questions des formés, c'est-à-dire développant des conduites de type M! B! Selon nous, de tels formateurs qui nieraient ou déplaceraient les perturbations, ne feraient pas dans ce contexte, acte de formation !

Deuxième type d'offre. Aider les formés à surmonter un problème d'ordre instrumental ou contextuel.

• **Troisième cas : aider les formés à surmonter un problème d'ordre instrumental.**

Le formateur, personne-ressource, n'est pas là pour promouvoir un outil mais pour faire émerger de la communication entre participants, les outils potentiellement utili-

sables ou à rénover pour résoudre le problème. Dans ce cadre le formateur et les formés peuvent envisager divers outils. La question qui se pose alors aux formés est celle de la pertinence de tels outils sur le terrain. L'altération du formateur consistera à accepter que celui qu'il propose soit testé en classe par les enseignants qui l'adoptent. Mais si « l'adopter c'est l'adapter » (M. Bataille, 1996), le formateur devra également accepter que l'outil proposé soit déformé par l'adoption. Or l'outil testé peut s'avérer non performant, le formateur doit alors consentir à le remettre en cause pour l'améliorer ou l'écartier définitivement. Que l'outil déformé ne soit plus identique à l'outil de départ mais soit fonctionnel, ou que l'outil testé s'avère inadapté, dans les deux cas, le formateur recompose son panel instrumental par intégration des perturbations concernant ce domaine. Il développe des conduites M? B! qui permettent son altération.

Remarque. Cette situation peut se retrouver par exemple dans une formation continue en relation avec la recherche appliquée. Se pose alors la question de la confiance du formé dans le formateur. En effet, le formé est-il prêt à accepter l'altération du formateur? Celle-ci ne génère-t-elle pas un sentiment d'insécurité, l'impression chez le formé d'être le cobaye d'une structure qui ne sait plus donner de repères! Cet effet pervers s'atténue si le formé s'engage, s'implique dans une telle recherche appliquée, c'est-à-dire se sent auteur avec le formateur de la construction d'un outil émergent, dont il resterait par ailleurs à prouver la pertinence dans un contexte différent de celui de collaboration qui l'a engendré.

• **Quatrième cas : aider les formés à surmonter un problème d'ordre contextuel.**

Les problèmes des formés renvoient aux difficultés qu'ils éprouvent à enseigner (ou à faire apprendre), et à la déstabilisation identitaire qui peut en découler. Selon Barbier (1996), la pratique peut en effet être analysée à la fois comme une situation de mobilisation, et une situation de production d'identité. Ici, tout comme le cas précédent, le rôle du formateur n'est pas prescriptif. Le formateur ne vante pas les mérites de telle ou telle façon de fonctionner. Il aide les formés à analyser les situations difficiles dans lesquelles ils sont impliqués, qui affectent leur identité et leur rôle professionnels (Trinquier, 1999). Il leur permet de prendre du recul par rapport à leur pratique en la resituant dans son contexte de développement. Or, les situations d'enseignement-apprentissage, où se mêlent des variables de présages, d'actions individuelles et collectives, de perceptions, de représentations, de positions institutionnelles etc., sont éminemment complexes. La nature complexe des situations induit une analyse articulant divers regards pour tenter de démêler la situation problématique. Une telle analyse de type multiréférentiel (Ardoino, 1993, 2000) empruntant aux domaines sociologique, psychologique et psychosociologique, nécessite la polyvalence du formateur ou l'intervention de plusieurs formateurs dans la même séance.

La posture du formateur ouverte à l'altération, est la condition de départ pour que la dynamique de ce processus puisse démarrer. Elle se traduit par une capacité d'écoute, une capacité à susciter la réflexion, une polyvalence disciplinaire ou une ouverture à la coopération disciplinaire, une capacité à répondre à la demande des formés d'aborder ou d'approfondir tel ou tel contenu. Le formateur sait qu'il dispose d'un panel de références potentielles qui peuvent étayer leurs réflexions, mais il n'en privilégie pas une d'emblée. C'est de l'interaction qu'émergera la nécessité de présenter telle ou telle connaissance.

L'altération du formateur englobe également le fait d'accepter que la formation complémentaire des enseignants ne s'effectue pas systématiquement dans sa spécialité disciplinaire, mais dans celle que ces derniers plébiscitent en fonction de leurs besoins. Les conduites initiales M? B! du formateur définissent une posture ouverte prête à intégrer les demandes des formés.

CONCLUSION

Les situations altérantes pour les formés ne le sont pas forcément pour le formateur. Nous avons montré que ce dernier ne s'altère pas lorsqu'il est confronté à des enseignants demandant des « recettes ». Ses conduites de type M! B! ne sont alors pas perturbées par les questions d'ordre informatif des formés. Dans le deuxième et le troisième cas évoqués, l'altération du formateur répond plutôt aux conduites de type M? B! L'altération s'effectue par l'ouverture de la conduite programmatique de départ (type M! B!) vers d'autres de type M? B! intégrant les doutes et suggestions des formés. Avec le quatrième cas, le formateur part des problèmes de terrain que les formés exposent. Ses conduites initiales ne peuvent être programmatiques. L'altération du formateur actualisée par les conduites ouvertes de type M? B! est la condition préalable à l'acte formatif.

La question de l'altération se pose autant pour le formé que pour le formateur. Mais, alors que le formé est censé s'altérer quel que soit le type de formation, l'altération du formateur peut ou non exister, elle est fonction de l'offre de formation. Elle est effective lorsque le formateur aide les formés à développer une pensée contextuelle analysant la complexité de la situation pédagogique, car son intervention relève alors davantage de l'accompagnement que de la prescription. Elle est également effective lorsqu'il demande aux formés de s'exprimer sur la fonctionnalité du nouvel outil qu'il propose, et lorsqu'il leur permet de développer une pensée réflexive (Tochon, 2000) sur leur fonctionnement pédagogique intégrant en classe ce nouvel outil.

La formation continue, pour être pertinente, doit répondre aux attentes hétérogènes des formés. Doit-elle pour autant miser sur l'altération de ses formateurs ? Pas forcément si l'on en croit les enseignants qui attendent de la formation un kit « prêt à penser, prêt à agir », et pour lesquels le formateur est avant tout quelqu'un qui informe. Par contre, les formateurs en formation continue et plus généralement l'institution qui les emploie, doivent se demander si ce type d'enseignants correspond à une majorité ou une minorité.

En effet, s'ils sont minoritaires, la formation continue doit alors porter son effort sur les formations qui altèrent le formateur, c'est-à-dire celles à caractère interstructurant en présentiel, destinées aux enseignants qui veulent réfléchir sur la pertinence des nouveaux outils ou recherches, sur l'évolution de leur professionnalité, sur la transformation de leurs dispositions (Barbier, 1996).

Par ailleurs l'altération des formateurs sert en retour l'institution formative. Elle constitue un moyen permettant à cette institution de cerner l'évolution et la nature des attentes enseignantes. Elle peut donc être à la base d'une réflexion prospective portant sur de nouveaux contenus ou de nouvelles organisations de stage.

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO J. (1993). « L'approche plurielle (multiréférentielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation-analyses*, n° 25-26, p. 15-34.

ARDOINO J. (2000). *Les avatars de l'éducation*, Paris : PUF.

BARBIER J.-M. (1996). « De l'usage de la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation », *Éducation permanente. Formation et dynamiques identitaires*, n° 128.

BATAILLE M. (1996). « Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs », in F. Cros (coord.), *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles : De Boeck, p. 119-127.

BOUTINET J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*, Paris : PUF.

FERRASSE J. (1985). « Contribution à l'étude des conditions psychologiques de l'adaptation des adultes aux situations nouvelles ; structure factorielle des conduites transitoires chez les récents bacheliers inscrits à l'université de Toulouse le Mirail », *Psychologie et Éducation*, n° 3, p. 43-66.

FERRASSE J. (1986). *Les transitions dans le système éducatif. Propositions pour une formation-recherche des enseignants de classe terminale ; la préparation des élèves à la vie et aux études universitaires*, rapport final en réponse à l'appel d'offre ATP Sciences de l'Éducation, « Les transitions dans le système éducatif », UTM, juin 1986.

FERRASSE J. (1986). « Mise au point théorique après deux ans de recherches sur la transition lycée-université », *Les Dossiers de l'éducation*, n° 10, p. 65 - 69.

FOURNET M. (1985). *La construction du projet personnel à la fin des études secondaires. La dialectique de l'émancipation et de l'aliénation dans les représentations et conduites d'orientation*, thèse de 3^e Cycle, Toulouse : Université Toulouse-le-Mirail.

MONNIER C. (1987). *Transitions dans le système éducatif et ruptures du projet existentiel. Les espaces-temps transitionnels et leurs pédagogies*, thèse de Doctorat d'État, Toulouse : Université Toulouse-le-Mirail.

NORMAND R. (1986). « Les transitions dans le système éducatif : première présentation du modèle théorique », *Les Dossiers de l'éducation*, n° 10, p. 11-14.

NOT L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse : Privat.

PERRENOUD P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.

PIAGET J. (1975). *Équilibration des structures cognitives*, Paris : PUF.

TAP P., MALESWSKA-PEYRE H. (1991). « Introduction : Les enjeux de la socialisation », in P. Tap, H. Maleswska-Peyre (éds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris : PUF.

TOCHON V. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie*, n° 133.

TRINQUIER M.-P. (1992). *Devenir enseignant ? Étude du caractère consensuel et différentiel de la représentation sociale de l'enseignement*, thèse (nouveau régime), Toulouse : Université Toulouse-le-Mirail.

TRINQUIER M.-P. (1997). « Éducation, représentation, contextualisation... au-delà des rimes », *cédérom des actes de la 3^e Biennale de l'éducation et de la formation*, Paris : Sorbonne, avril.

TRINQUIER M.-P. (1999). « Quelles prises en compte des représentations de formés pour quelles intelligibilités de formation ? », *cédérom des actes du 2^e Colloque international de recherche(s) et formation des enseignants*, Grenoble : IUFM, mars.