



RÉGION ACADÉMIQUE
GRAND EST

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION



Mémoire professionnel du CAFFA Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique

**Corinne Bourdenet Vicaire,
enseignante en arts plastiques**

**Mise en place d'un parcours de formation continue
pour les enseignants du second degré : de la pratique réflexive à l'innovation.**

*« Le monde change, et avec lui les hommes et la France elle-même ; seul
l'enseignement français n'a pas encore changé ; cela revient à dire qu'on apprend
aux enfants de ce pays à vivre et à penser dans un monde déjà disparu ».*

Albert Camus, *Terre des Hommes*, 1945-1946. (L.P.II-672) ¹

**Année 2018-2019
Académie Nancy – Metz**

¹ Citation extraite d'un texte intitulé *Un style de vie* publié dans *Terre des Hommes*, hebdomadaire édité par Gallimard et dirigé par Pierre Herbart de septembre 1945 à mars 1946.

Je remercie les nombreuses personnes ayant répondu de façon très détaillée aux deux questionnaires envoyés pour cette recherche et les collègues inscrits aux formations citées dans ce mémoire.

Je remercie Tiphaine Carton, doctorante venue en observation dans mes cours pour sa thèse, et qui m'a initié à la pratique de la recherche à travers ses précieux conseils.

Je remercie également Gwenaëlle Cuny pour ses conseils et son aide.

Je remercie enfin toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée dans ce travail.

Table des matières

Introduction	1
I. Recensement des offres de formation et hypothèses de recherche : vers un parcours de formation.....	4
a. Pour un enseignant du second degré : des offres pléthoriques et disparates.....	4
b. Les hypothèses de recherche et la méthode de recueil des données.....	7
c. Pourquoi et comment se construire un parcours de formation ?	10
II. Comment mettre en place et développer chez les enseignants inscrits en formation une pratique réflexive ?.....	14
a. Qu'est-ce qu'une pratique réflexive ?	14
b. Comment développer la pratique réflexive des enseignants inscrits en formation ?	16
c. Comment mesurer l'impact des formations une fois les enseignants revenus en classe ?	18
III. Quels liens entre pratique réflexive, pédagogie et andragogie innovantes ?	20
a. Du praticien réflexif à l'enseignant innovant.	20
b. Formations académiques et innovation pédagogique.....	23
c. Quels types de formation (ou andragogie) innovante envisager ?.....	24
Conclusion	27
Bibliographie et sitographie.....	29
Annexes.....	31

Introduction : Un mémoire lié au parcours d'une enseignante formatrice.

Il existe encore peu d'études sur les modalités et les effets des formations suivies par les enseignants. Conduisent-elles, par exemple, à un entraînement réflexif centré sur l'observation et ayant comme objet d'étude les pratiques d'enseignement ? Ces études seraient bénéfiques afin de prévenir des éventuelles défections constatées, parfois par les formateurs eux-mêmes, lors des journées de formation. Elles le seraient tout autant afin de parvenir à un développement professionnel tout au long d'une carrière.

Tout enseignant a besoin de faire évoluer ses pratiques professionnelles, de consolider en permanence ses capacités réflexives afin d'espérer être et rester en adéquation avec son public, avec les évolutions nécessaires de son métier, avec les évolutions sociétales et les attendus de la Nation.

L'envie d'écrire ce mémoire est née de trois constats, personnels, éloignés dans le temps, liés à mon expérience d'enseignante et de formatrice.

Sur mon premier poste d'enseignante, je partageais les classes avec un autre collègue, chargé de mission d'inspection et formateur très expérimenté. C'est lui qui m'a initié au travail de formateur, sans que je réfléchisse réellement à ma légitimité (en 2001, n'ayant alors que deux années d'enseignement) ni à l'importance de cette mission particulière. Pour résumer cette première étape de mon parcours, je suis devenue formatrice par cooptation et un peu par hasard, tantôt formatrice, tantôt stagiaire, car il me semble important de toujours se former, en tant que formateur et en tant qu'enseignant. Cela m'a permis de côtoyer des collègues dans des contextes de formation variés : plan académique de formation pour des formations disciplinaires, interdisciplinaires, liées au numérique à la DANE (alors nommée Mission TICE), dans les pôles éducatifs du musée des Beaux-Arts de Nancy et du Centre Pompidou Metz et à l'ESPE (alors nommé IUFM). Mon travail de formatrice, entre pairs, reposait sur une sorte d'isomorphisme non réfléchi (« *je vous montre comment je fais* ») pour mes interventions les plus fréquentes. Il se limitait alors à faire profiter mes collègues de mes expérimentations, de mes tentatives pédagogiques, de mes outils (souvent liés au numérique). Mes collègues disposaient de ressources diverses que j'élaborais en vue de les aider à construire des séquences de cours intégrant le numérique ou les nouvelles compétences listées dans les programmes officiels, réformés depuis. De mon point de vue, mon rôle était alors plus celui d'une

animatrice pédagogique que d'une formatrice, partagée entre une approche "narcissique", centrée sur mes expériences et savoirs : "*Qu'est-ce que je vais pouvoir leur transmettre... ?*" et une approche "pédagogique", centrée sur les apprenants, enseignants-stagiaires : "*De quoi ont-ils besoins ?*".

En 2006, j'entreprends la création en autodidacte d'un site internet dédié à mon travail d'enseignante et à mes formations. Je suis alors rapidement confrontée aux problèmes de codage d'une page internet. N'ayant jamais appris à coder, je pose des questions sur des forums dédiés. J'obtiens des réponses, très rapidement, si précises et si professionnelles, que je me forme seule, peu à peu, par ce biais. Parfois confrontée, dans le cadre de mon métier, à des questionnements pédagogiques nouveaux, en quête d'astuces d'enseignants plus expérimentés, j'adopte la même démarche. Je cherche des forums dédiés à la pédagogie en générale, imaginant une transférabilité possible en arts plastiques, espérant pouvoir poser des questions à des collègues... mais, étrangement, en vain. Les groupes d'enseignants sont alors encore très peu développés sur les réseaux sociaux.

En 2009 : 1^{er} constat

Un projet interdisciplinaire (arts plastiques – anglais) que je pilotais avec une collègue d'anglais est retenu et présenté au forum des enseignants innovants à Roubaix² organisé par le Café pédagogique. En discutant avec les collègues présents, sur les 100 projets retenus, un constat s'imposa : un très grand nombre de collègues étaient issus de reconversion professionnelle. Une journaliste devenue enseignante en français, un ingénieur, enseignant en sciences, deux facteurs devenus professeurs des écoles... Est-ce que ces collègues étaient « innovants » parce que non formatés par une formation initiale ? Formation initiale pourtant nécessaire et dispensée avec les meilleures intentions professionnelles possibles.

Après de nombreuses années de formation et d'enseignement, je choisis, afin de ne pas cumuler les missions, de ne plus assurer de formations dans le cadre du Plan Académique de Formation (PAF) jusqu'en 2014.

2015 : 2^{ème} et 3^{ème} constat

² <http://www.cafepedagogique.net/communautes/Forum2009/default.aspx>

J'assure à nouveau des formations dans le cadre du Plan Académique de Formation pour le dispositif « collègue au cinéma », les enseignants d'arts plastiques en lycée et autour du numérique en arts plastiques (formations disciplinaires liées au déploiement du plan numérique dans les collèges) et là étonnement : c'est le même cahier des charges qui guidait les entrées des offres de formation, et à quelques collègues près, les mêmes enseignants inscrits en formation, la même équipe de formateurs, animant les formations dans des postures identiques (intervention magistrale du formateur puis mises en activité des enseignants-stagiaires et restitution en fin de journée) proposant les mêmes pistes de réflexions aux questions soulevées déjà plusieurs années en arrière. Existe-t-il une andragogie innovante à destination des professeurs ?

À travers ma mission à la Cellule Académique Recherche Développement Innovation et Expérimentation (CARDIE), je rencontre des enseignants d'horizons variés (niveaux d'enseignement, disciplines, parcours, ancienneté...) mais tous ont un point commun qu'ils évoquent spontanément et avec regret : ces enseignants, innovants, ne trouvent plus de formations académiques qui suscitent leur intérêt et n'hésitent pas à se former, ailleurs, parfois par leurs propres moyens et sur leur temps libre.

Désormais, mon souhait de devenir formatrice, est un choix mûrement réfléchi et éclairé, par de nombreuses lectures, des rencontres multiples et par une volonté de conscientisation d'une pratique réflexive nécessaire de la part du formateur, de l'enseignant – stagiaire et de l'enseignant de retour dans sa classe. Mais un manque est évident : aucune étude ne donne des indicateurs sur les effets des formations mises en place une fois les enseignants de retour devant leurs élèves. Ces formations conduisent-elles à un changement de posture de la part de l'enseignant ? Est-ce que celui-ci réinvestit en classe ce qu'il a vu, entendu et expérimenté en formation ? Est-ce que les formations suivies sont complémentaires ou additionnées, d'années en années, au gré de l'offre et des envies de chacun ? Répondent-elles au besoin des enseignants ? De tous les enseignants ? Tout au long de leur carrière ?

De ces expériences et de ces questionnements est née la problématique suivante : **un parcours de formation continue peut-il amener un enseignant à devenir un praticien réflexif ?**

Pourquoi parler d'un parcours de formation ? Que sous-entend l'idée de parcours, très largement employée dans les directives gouvernementales à destination des élèves (Parcours citoyen, Parcours Avenir, Parcours d'éducation artistique et culturelle...) ? Qu'est-ce qu'un praticien réflexif ? Qu'est-ce qu'un enseignant ou un formateur innovant ? Que serait une andragogie innovante ?

L'objectif général de cette étude est de démontrer la nécessité de développer des parcours de formation individualisés. Le protocole de recherche mis en place, qui validera ou réfutera mes hypothèses de recherche, se décline en trois objectifs spécifiques :

- expliciter ce que pourrait être un parcours de formation et sa nécessité
- examiner les conditions de formation permettant aux stagiaires de développer leur réflexivité et donc leur capacité à innover
- établir des liens entre enseignant réflexif, innovant pédagogiquement et un formateur réflexif menant une andragogie innovante.

Dans un premier temps, à partir d'un recensement des offres de formation et des hypothèses de recherche énoncées, nous tenterons de définir ce que pourrait être un parcours de formation. Puis, nous verrons comment mettre en place et développer chez les enseignants inscrits en formation une pratique réflexive. Enfin, nous examinerons les liens possibles entre pratique réflexive, pédagogie innovante et andragogie innovante.

I. Recensement des offres de formation et hypothèses de recherche : vers un parcours de formation.

a. Pour un enseignant du second degré : des offres pléthoriques et disparates.

L'existant a été recensé sous forme de carte mentale disponible en annexe (A). Ces différentes formations méritent un classement plus détaillé.

Cadre de la formation	Inscriptions obligatoires ou volontaires	Reconnue par le Ministère de l'Education nationale	Aspects positifs ou limitatifs
Plan Académique de formation	Les deux selon les offres	Offre institutionnelle	Les offres ne semblent pas toujours répondre aux besoins des enseignants.

Les ateliers de CANOPE ³ (modules)	Volontaires	En partenariat	Les offres sont sur le temps libre de la plupart des enseignants (mercredis après-midi). Ce sont souvent les rares occasions où des enseignants du premier et du second degré se retrouvent.
FOAD (Formation Ouverte et A Distance) comme M@gistere	Volontaires ou obligatoires	Offre institutionnelle	Les inscrits doivent respecter un calendrier de formation. Les thèmes de formation ne couvrent pas tous les besoins.
CNED (Centre Nationale d'Enseignement à Distance)	Volontaires	Sous tutelle de l'Education Nationale	Formations payantes. Validation de compétences reconnue (diplôme, certification...).
MOOC (Massive Open Online Course) ou CLOM (Cours en ligne ouvert massif)	Volontaires	Certains en partenariat avec l'Education Nationale (FUN'MOOC) ou des institutions culturelles (SOLERNI et Le Louvre)	Les inscriptions sont contraintes ou non par un calendrier ce qui permet à l'enseignant de pouvoir s'organiser comme il le souhaite. Les attestations délivrées ont une valeur symbolique. Elles ne sont pas prises en compte sous forme de validation d'expérience, d'acquis ou un diplôme.
Formations offertes par les enseignants missionnés dans les pôles éducatifs des institutions culturelles	Volontaires	Sous la tutelle de l'institution (les enseignants-formateurs sont missionnés par un inspecteur de leur discipline).	Ces formations pluridisciplinaires prennent comme appui des éléments artistiques ou scientifiques. Elles sont organisées dans le cadre du PAF ou sur des temps libres pour certains enseignants (mercredis après-midi).

³ CANOPE établissement public, opérateur de la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE), a pour mission, notamment, le développement professionnel des enseignants.

			Ces formations sont ouvertes aux enseignants du premier et second degré. Mais les temps d'échanges sont très ponctuels, la diffusion des savoirs est surtout magistrale.
Modules de formations offerts par les universités	Volontaires et parfois payantes	En partenariat entre les Universités et l'Education Nationale.	Elles sont organisées sur des temps libres pour certains enseignants (mercredis après-midi ou les samedis, lors des vacances ou encore en soirée). Ces formations sont ouvertes à tous. Mais la diffusion des savoirs est essentiellement magistrale.
L'auto-formation via les réseaux sociaux ou Viaéduc	Volontaires	Formations entre pairs, sans validation institutionnelle. Cela pose la question de la légitimité des informations transmises.	Viaéduc est une plateforme qui par son absence d'ouverture sur l'extérieur n'a pas réussi à devenir attractive. On peut se réjouir de cette situation car l'enseignement ne peut se former et se fonder que sur lui-même. Il est un fondement, un pilier de nos sociétés et doit y rester connecté aussi souvent et longtemps que possible. Une vigilance est attendue pour les autres réseaux sociaux. Quel crédit ont les personnes qui vont apporter leur point de vue sur l'enseignement ?
Formations privées payantes	Volontaires	Organismes privés	Certains enseignants se tournent vers des organismes privés proposant des formations, absentes du PAF.
Les formations des fabricants de produits numériques	Volontaires	Organismes privés (Microsoft ⁴ , Apple ⁵)	Démarche de ces fabricants : s'adresser directement aux utilisateurs (enseignants) avec des gratifications internet (badges), symbolique car sans équivalence institutionnelle.

⁴ <https://education.microsoft.com/courses-and-resources/courses>

⁵ <https://www.apple.com/fr/education/apple-teacher/>

Les formations totalement privées, parfois payantes, interpellent. Certes, elles montrent une volonté des enseignants de se former mais aussi un manque d'offre au sein de la formation institutionnelle.

Ce point a fait l'objet d'une question dans le sondage envoyé aux enseignants dits « innovants », repérés car ils ont communiqué au moins une action pédagogique sur le site du PASI-CARDIE⁶ (Pôle Académique de Soutien à l'Innovation, devenu en 2017 Cellule Recherche Développement Innovation Expérimentation).

*Au cours de votre carrière, avez-vous déjà suivi des formations, hors éducation nationale, à vos frais et/ou sur votre temps libre ?*⁷ 57,1 % ont répondu oui.

L'analyse de l'étude TALIS (Teaching And Learning International Survey) n°22 de Juin 2014⁸ valide ce constat. Dans cette étude, il est démontré que « *les enseignants de collège en France sont moins nombreux à participer à des activités de formation continue que leurs collègues des autres pays (76 % contre 88 % pour la moyenne TALIS) et ces activités durent moins longtemps* ».

Les résultats publiés dans cette enquête, datant de 2013, méritent quelques hypothèses de recherche.

b. Les hypothèses de recherche et la méthode de recueil des données

Pour étayer ce travail de recherche, plusieurs données ont été recueillies, comparées et analysées : les statistiques de l'enquête TALIS précitée ainsi que les deux questionnaires⁹ proposés à des populations cibles différentes (Enseignant(e) dans le second degré et le premier degré ; Enseignant(e) dans le supérieur ; Enseignant-formateur / Enseignante-formatrice ; Formateur / Formatrice ; Inspecteur / inspectrice ; Chercheur ; Parent d'élève ; Intervenant(e) en milieu scolaire ; Chef d'établissement ; Étudiant(e) en master

⁶ <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/>

⁷ Les questions en vert sont issues de mes questionnaires

⁸ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/03/4/DEPP_NI_2014_22_TALIS_2013_formation_professionnelle_enseignants_moins_developpee_France_autres_pays_334034.pdf TALIS 2013, Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, OCDE, 2014, note d'information n°22, juin 2014, DEPP.

⁹ Questionnaire 1 : profils variés / Questionnaire 2 : enseignants repérés sur le site du PASI-CARDIE avec 334 retours au 08/04/18.

MEEF ; Enseignant(e) stagiaire ; Enseignant(e) innovant(e) = action suivie par le PASI-CARDIE (pôle académique de soutien à l'innovation - Cellule Académique Recherche Développement Innovation Expérimentation) ; Autre (infirmières, conseillères d'orientation, psychologues...), envoyés récemment afin d'actualiser les constats. (Voir détails en annexes B et C).

Notre société et notre métier d'enseignant évoluent, et ce de plus en plus vite (travail en réseau, collaboratif, numérique, prise en compte de publics variés, freins à l'apprentissage divers...). Il a fallu 75 ans pour que 100 000 000 personnes utilisent la radio, 25 ans pour la voiture, 10 ans pour le téléphone portable, 6 pour Facebook, 3 pour WhatsApp et 9 mois pour Pokemon Go ! Les usages domestiques des technologies numériques dépassent très largement et très rapidement les usages scolaires. Il faut donc bien se demander à quoi voulons – nous que les enseignants soient formés au XXIème siècle ? Et comment y parvenir ?

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ¹⁰ précise que tout enseignant doit « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel [pour] :*

- *compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.*
- *se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.*
- *réfléchir sur sa pratique, seul, entre pairs, réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.*
- *identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles ».*

De ce fait, et alors que la formation continue devrait enregistrer un pic de demandes, il n'en est rien. C'est même l'inverse faute de temps et de reconnaissance pour ce qui semble être, du point de vue des enseignants ciblés par ces enquêtes, un investissement supplémentaire.

¹⁰ Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Les données du ministère ¹¹ et l'enquête TALIS de 2013 confirment cette tendance. *Repères et références statistiques, 2017* édités par le Ministère de l'Éducation Nationale ¹².

La formation continue en 2015-2016

	Taux d'assiduité (%)	Taux de déperdition (%)	Durée moyenne des modules
Second degré	65,5	11,5	1,4

En France, le pourcentage de participation des enseignants à des activités de formation continue est largement en dessous des autres pays d'Europe et de la moyenne de ceux-ci.

2 – Participation des enseignants à des activités de formation continue au cours des douze derniers mois (en %)

Pays	%
France	76
Secteur public hors éducation prioritaire	77
Secteur public éducation prioritaire	81
Secteur privé	68
Royaume-Uni (Angleterre)	92
Australie	97
Canada (Alberta)	98
Espagne	84
Finlande	79
Italie	75
Pays-Bas	93
Pologne	94
Suède	83
Moyenne TALIS	88

Sources : enquête internationale TALIS, MENESR DEPP

Avez-vous suivi au moins une formation au cours de cette année scolaire ? Oui à 70,8 %
Si oui, laquelle ou lesquelles ?

INTITULÉ DES RÉPONSES	NOMBRE DE RÉPONSES	POURCENTAGE
Formation académique (Plan académique de Formation)	125	49.0 %
Formation organisée par CANOPE	46	18.0 %
Formation à distance (M@gistère, MOOC...)	48	18.8 %
Autre	36	14.1 %

La ou les formations suivie(s) cette année étai(en)t : obligatoires à 40,1 %

Les enseignants ont, majoritairement, encore le désir de se former, tout au long de leur carrière. La formation est même vue, pour 66% des personnes interrogées, comme une nécessité, voire une obligation. Étant donné la diversité des moyens proposés pour se former, la formation continue, dans les données recueillies ici, ne représente que 49 % des formations suivies.

¹¹ Direction générale de l'enseignement scolaire : rapport complet

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/07/7/depp-RERS-2017_902077.pdf, page 300 et

<https://fr.statista.com/statistiques/500131/effectifs-enseignants-enseignement-second-degre-france/>

¹² Rapport complet http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/07/7/depp-RERS-2017_902077.pdf,

page 300

Les enseignants souhaitent se former mais le taux de participation aux journées de formation continue, sur le plan national, diminue. Hypothèse logique : les enseignants se forment par d'autres moyens mais lesquels et pour quelles raisons ?

Les propos rapportés par M. Michel Ménard dans son rapport d'information N° 4075 enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 5 octobre 2016, déposé par la commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants¹³ sont sans appel.

« *La formation continue ne répond pas aux attentes des enseignants (...) elle est déconnectée de la réalité quotidienne. Aux yeux des enseignants, elle apparaît plus comme un outil de transmission des réformes de l'Éducation nationale que comme une offre de modules ayant trait à des questions pratiques ciblées sur leurs besoins, (...) s'apparentant plus à des stages d'information* ». Dans l'enquête TALIS, 42 % des enseignants français avancent comme raison pour ne pas participer aux journées de formation l'inadaptation des activités proposées à leurs préoccupations.

c. Pourquoi et comment se construire un parcours de formation ?

Positionner l'individu comme acteur responsable de sa formation.

Toujours dans le rapport de M. Michel Ménard, la Cour des comptes souligne dans son référé de janvier 2015¹⁴ : « *l'utilisation de la formation continue au service du développement professionnel des enseignants impliquerait d'élargir sa cible au-delà de l'accompagnement des réformes et de la préparation des concours internes (en particulier, l'agrégation), afin de permettre un accompagnement des enseignants tout au long de leur carrière, depuis le développement actif de compétences pendant les premières années du métier jusqu'à une phase de consolidation professionnelle, puis de valorisation de l'expérience acquise* ».

Le rapport parle d'un *continuum* de la formation mais le terme de parcours est peut-être plus parlant. Il suppose en effet un itinéraire à suivre, que chaque enseignant se tracerait,

¹³ Rapport n°4075 présenté par M. Michel Ménard http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i4075.asp#P631_167097

¹⁴ Référé n° 71653 du 30 janvier 2015 sur la formation continue des enseignants.

un ensemble d'étapes à franchir pour atteindre un objectif, qu'il serait libre de se fixer, mais avec comme point commun que, *in fine*, les bénéficiaires soient les élèves.

Il y a nécessité à penser la formation continue sous forme de parcours débuté en formation initiale, et poursuivi, nourri tout au long de sa carrière. Les enseignants qui souhaitent innover, après avoir testé des formations académiques, se forment par eux-mêmes (à 53,8 %), faute de formations répondant à leurs attentes. Il semble donc nécessaire de développer un plan académique offrant à chaque enseignant la possibilité de se créer un parcours de formation, individuel et personnalisé, capable de nourrir des projets de formation différenciés.

Le plan académique de formation et les formations diverses à disposition des enseignants n'offrent pas un parcours de formation, qui suppose une progression. Les formations, disciplinaires, interdisciplinaires, transversales, de toutes formes, sont présentées de manière cumulative, additionnées, les unes aux autres.

Quelles conditions mettre en place pour aider chaque enseignant à définir son propre parcours de formation ? Quel outil mettre en place pour que chaque enseignant puisse en garder la trace sous une autre forme qu'I-Prof (qui a pour inconvénients de mêler les formations animées en tant que formateur et celles suivies en tant que stagiaire. De plus, les formulations deviennent après quelques années totalement obscures, avec une présentation chronologique et non thématique ou spiralaire) ? Cet outil permettrait peut-être de valoriser la participation active des enseignants dans la formation continue, et donc de valoriser cette démarche de formation et les compétences acquises.

Le parcours de formation est à voir comme une démarche personnelle dans une voie professionnelle. Parmi toutes les offres de formation, renouvelées ou pas chaque année, comment se construire un parcours de formation ?

Il faudrait développer à la fin de la formation initiale, dès l'entrée dans le métier une formation pour apprendre à se former (apprendre à apprendre // former à se former). Puis, par exemple, au bout de cinq ans, l'enseignant pourrait, à partir d'une réflexion sur sa pratique et de son expérience sur le terrain, déterminer des thèmes transversaux de formation qui l'intéressent particulièrement : gestion de la diversité des publics et différenciation, postures variées de l'enseignant, modalités d'évaluation, décrochage scolaire...

Pourquoi d'abord des thèmes transversaux plutôt que des thèmes disciplinaires ?

En 1994, Philippe Perrenoud¹⁵ évoquait déjà cette double quête entre la recherche d'une identité forte, le travail en équipe, le fonctionnement coopératif au sein des établissements, et la prise en charge de sa propre formation continue, de sa réflexion sur sa pratique et l'innovation.

D'après une autre enquête TALIS¹⁶, les enseignants en France exercent leur métier de manière bien plus individuelle que dans d'autres pays européens. Ainsi, 78% des enseignants n'observent jamais le travail de leurs collègues en classe, contre 45% en moyenne ! Pourtant le développement professionnel continu des enseignants ne peut se faire sans une vision d'ensemble de l'École : lieu d'apprentissage et de formation, lieu de développement d'une société apprenante. C'est grâce à une vision globale du système éducatif que l'enseignant, de toute discipline, peut trouver sa place et se définir un objectif, qu'il pourra atteindre avec un parcours de formation réfléchi et adapté.

Le rapport Eurydice sur la profession enseignante en Europe¹⁷ propose que ce parcours de formation repose sur le principe d'une grande flexibilité, refusant tout modèle unique. Proposition d'autant plus nécessaire que le profil des primo-enseignants est plus varié qu'auparavant. Un parcours de formation individualisé, différencié et flexible pourrait permettre à des enseignants au curriculum « atypique » de faire valoir des compétences encore ignorées (vie professionnelle dans le secteur privé, à l'étranger, auprès de public spécifique...).

L'exposé réalisé par Isabelle Nizet, professeur à l'université de Sherbrooke précise que le développement professionnel est à considérer comme « *un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et*

¹⁵ Philippe Perrenoud, *Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs*. In *Actes du Séminaire des formateurs de l'IUFM*. Grenoble, p. 22-24 (repris in *Forum-Pédagogies*, Janvier 1996, p. 10-12).

¹⁶ TALIS 2013 - Enseignant en France : un métier solitaire ? Note d'Information, n° 23, DEPP, juin 2014. http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/France-DEPP_NI_2014_23_TALIS_2013_Enseignant_France_metier_solitaire_333502.pdf

¹⁷ Rapport Eurydice, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. Complet en anglais http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN.pdf Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. La profession enseignante en Europe. Pratiques, perceptions et politiques

actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise ».¹⁸ Le processus graduel suit deux axes : un regard réflexif de l'enseignant sur ses pratiques (pratique réflexive le menant à un auto-positionnement) et un apprentissage au cours duquel l'enseignant construit et enrichit progressivement ses savoirs par ses propres expériences (pratique réflexive le menant à modifier ses pratiques).

La mise en place de ce parcours pourrait tenir compte du cycle de vie de la carrière enseignante définie par Michael Huberman ¹⁹ mais ici adapté (colonne de droite) :

1. Entrée dans la carrière : survie, découverte, tâtonnement, préoccupation de soi.	
2. Stabilisation : consolidation pédagogique, aisance, confort psychologique et stabilité, prise en compte du collectif	
3. Remise en question : sentiment de routine, regard critique sur l'avenir de la carrière.	3. Expérimentation, innovation : volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe (expérimentation personnelle : matériel didactique, méthodes, etc).
4. Conservatisme : tendance à ne pas croire aux changements.	4. Changement perpétuel : les enseignants engagés dans des pratiques dites « innovantes » ne reviennent plus en arrière, vers des pratiques usuelles, pour eux des pratiques usées, dépassées.
5. Désengagement : repli progressif, dégoût.	5. Envie de partager son point de vue, d'essaimer ses expériences.

¹⁸ Citation de Joséphine Mukamurera, (Presses de l'Université du Québec) séance du 16/06/16 d' Isabelle Nizet,

¹⁹ Michael Huberman, *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.

II. Comment mettre en place et développer chez les enseignants inscrits en formation une pratique réflexive ?

a. Qu'est-ce qu'une pratique réflexive ?

Dans la pratique réflexive c'est la pensée praxéologique qui est mise en avant : penser l'acte pédagogique. Les théories et les valeurs éthiques n'étant pas occultées mais intrinsèquement liées.

Donald Schön²⁰ distingue deux axes dans la pratique réflexive : la réflexion dans l'action, qui permet simultanément de penser et d'ajuster pendant qu'on pratique et la réflexion sur l'action, qui porte sur les expériences pratiques passées. Ces réflexions, synchrones ou asynchrones complètent l'action. L'enseignant qui réfléchit dans et sur sa pratique arrive à analyser celle-ci avec un recul critique et à en examiner les effets. La pratique réflexive n'est pas qu'une technique, elle associe théorie de l'éducation, réflexion dans et sur l'action, l'acteur (l'enseignant) et l'action (la pratique pédagogique) elle-même. Cette pratique relève de la formation ou de l'auto-formation car elle stimule l'enseignant à entreprendre une prise de conscience critique face aux situations éducatives et face à soi-même en situation.

La pratique réflexive va plus loin que la conscientisation. Si on parle de praticien, c'est bien parce que les savoirs acquis sont les savoirs de l'expérience qui sont issus de l'action : c'est le faire qui guide et en même temps résulte de la conscientisation (opération très familière en arts plastiques). Le praticien réflexif devient le producteur de sa propre connaissance professionnelle en même temps que son propre sujet d'étude.

Comment caractériser les approches réflexives en pédagogie ?

Très souvent ces approches sont le fruit de chercheurs, en sciences de l'éducation ou de formateurs soucieux de guider les enseignants vers une professionnalisation de leurs pratiques pédagogiques.

Très peu d'enseignants rédigent des articles sur leurs expériences professionnelles. Pourquoi ? Ils n'en ressentent pas le besoin, ne se sentent pas légitimes pour le faire, ils pensent que leur pratique se fait sur « le tas » par ajustements répétés et tâtonnements... avec au mieux une action réfléchie, c'est-à-dire, une réflexion ponctuelle sur une action à un moment donné.

²⁰ Donald Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1993

Et pourtant, un réajustement signifie bien que le processus de la pratique réflexive est engagé car cela suppose l'analyse de son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle. La démarche de structuration et de transformation de ses perceptions et de son savoir aboutirait à l'explicitation d'un savoir tacite qui fait très souvent défaut aux séquences de cours publiées en ligne, par exemple. Sans ce savoir tacite, l'enseignant qui tente de s'approprier la séquence peut très facilement aboutir à une proposition pédagogique inopérante.

Les propositions pédagogiques offrent du contenu disciplinaire mais aussi une part du développement professionnel par la personne qui l'a conçu. C'est cette part propre à chacun, qui va agir comme une variable essentielle dans l'efficacité de la proposition pédagogique. Pour passer de l'action réfléchie à la pratique réflexive, il faut développer un parcours de réflexion en constante autorégulation et autopilotage, conscientisant sans cesse les multiples possibles sur un temps beaucoup plus long, dans l'idéal sur sa carrière complète. Ce travail est évidemment très lourd et suppose une capacité de distanciation et une maturité dans son champ professionnel très importantes.

En adaptant les méthodes de réflexion sur les pratiques de Pascal Galvani,²¹ il est possible de lister quatre types de pratiques réflexives :

Niveau d'interactions de la personne / environnement	Démarches	Objectifs	Pratique réflexive de l'enseignant
Niveau symbolique de construction de sens	Interprétation de gestes, postures, actions dans une expérience professionnelle précise.	Conscientisation des symbolisations personnelles, sociales des pratiques.	Interroger ses représentations mentales : sa vision de l'École, du « bon » élève... Le « bon » élève devenu enseignant perçoit le contexte de l'École d'une façon très différente de l'élève en difficulté.

²¹ Pascal Galvani, *L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle*, 2000, p.10

Niveau épistémique de conceptualisation cognitive.	Réflexion intellectuelle analytique appliquée à l'expérience. Théorisation de la pratique	Conscientisation des implicites. Production de savoirs critiques. Transformation des pratiques par le détour réflexif théorique.	Cette phase réflexive est parfois abordée en formation : les enseignants exposent leur pratique et une réflexion est engagée afin d'en extraire des axes d'analyse (rapport enseignant/élève, par exemple).
Niveau pragmatique d'autoefficacité.	Exploration et conscientisation des implicites, des gestes opérants mais aussi du langage non verbal, des compétences.	Conscientisation des savoirs d'action, des postures. Développement des capacités relationnelles. Transfert et transformation des modes opératoires.	Dans le cadre d'une formation, les enseignants peuvent par exemple, échanger leurs astuces organisationnelles, pour gagner en efficacité (pour la gestion du matériel).

Ces quatre niveaux de pratique réflexive sont parfois mis en place en formation mais l'étape de conscientisation analysant ce qui se joue entre l'enseignant et les élèves, entre l'enseignant et son cadre professionnel (environnement de travail et équipe) n'est que très rarement abordée.

b. Comment développer la pratique réflexive des enseignants inscrits en formation ?

Dans le cadre de la formation continue, les formations suivies par les enseignants du second degré ne semblent pas suffisamment les mettre en situation réflexive. Une formation ponctuelle, même si elle est répétée et complétée par d'autres, ne peut conduire un enseignant à adopter la posture d'un praticien réflexif. Sa pratique réflexive doit suivre et nourrir son parcours de formation comme sa pratique pédagogique.

Lors des formations, sur quoi serait-il intéressant de faire réfléchir les enseignants ? Dans les exemples de pratiques qui sont rapportés, lesquels choisir ? Comment aborder ces pratiques, privées de leur contexte et vues de manière ponctuelle, alors qu'elles sont naturellement imbriquées dans un ensemble continu. Comment aborder une expérience

personnelle de manière collective ? Comment aider les enseignants à réfléchir sur leur agir professionnel ? De la même façon qu'analyser une œuvre n'est pas la décrire, penser sa pratique d'enseignant n'est pas en faire son récit. En plus, la parole ou les écrits sont souvent difficiles à libérer, à faire émerger, est-ce que le passage par des schémas, des dessins, des images vidéo serait possible ? (Question d'autant plus intéressante dans le cadre de formations en arts plastiques !). Une fois engagé dans le tournant réflexif, qu'est-ce que le formateur apporte à l'enseignant ? Est-il encore utile ? Qui valide les réflexions de l'enseignant ? Ont-elles à être validées ? Pourquoi vouloir qu'un enseignant devienne un praticien réflexif ?

L'activité réflexive aide à la construction et à la consolidation de l'identité professionnelle et personnelle de l'enseignant. Par cette pratique, il donne du sens à ce qu'il fait, apprend à maîtriser et à s'adapter aux changements (sociétaux, institutionnels et personnels).

Lors des formations, différents moyens sont mis en place par les formateurs pour réduire les écarts entre théorie et pratique : un enseignant décrit ou imagine une action pédagogique dans un processus argumentatif et un questionnement entre pairs s'engage menant à une réflexion collective. Malheureusement, cette réflexion, faute d'impulsions théoriques, se transforme vite en histoires de vies professionnelles collectivement partagées. Il apparaît comme nécessaire de développer les apports théoriques par l'intervention de chercheurs ou d'universitaires.

L'enseignant cherchant à devenir un praticien réflexif va se nourrir des apports théoriques et des réflexions de chercheurs rencontrés en formation. Ces apports vont alors développer sa capacité à analyser et à questionner sa pratique. L'enseignant sera plus à même d'explicitier des expériences professionnelles, d'en faire des objets de recherche. Chercheurs et enseignants deviendraient alors complémentaires au sein d'une recherche-action commune. Ce type de formation, hybride, entre des chercheurs et des enseignants en formation n'est pas encore très répandue.

Ce que l'on observe parfois, en formation relève plutôt d'un accompagnement réflexif. Des petits groupes d'enseignants se forment par affinités et s'engagent dans une démarche d'analyse « médiée » par une personne ressource expérimentée (le plus souvent le formateur mais pas seulement) pouvant aider les autres enseignants à déterminer comment et pourquoi un dispositif pédagogique a été mené de telle ou telle façon. Cette

attitude s'observe très facilement lors de formations traitant d'outils numériques, très rarement lors de formations traitant d'aspects pédagogiques. Pourquoi ?

Lors de formations récemment menées en arts plastiques, un test a été reproduit à plusieurs reprises avec des enseignants différents (jury de baccalauréat et enseignants inscrits en formation numérique) : pour toutes les demandes, imaginez que vos réponses s'adressent à un collègue primo-enseignant. Alors des éléments jusque-là passés sous silence apparaissent et deviennent même pour certains déterminants : une démarche de projet lancée auprès des élèves ne peut se faire sans une excellente connaissance de ceux-ci, sans une autonomie mise en place, testée, répétée et validée, sans un système d'évaluation plus personnalisable que la simple notation...

Rassurés peut-être par leur expérience face à un collègue « débutant » imaginaire, les réflexions se font plus précises et les conseils plus pertinents. Placé en situation de « tuteur », l'enseignant s'engage dans une explicitation (au sens défini par Pierre Vermersch²²), vers une réflexion critique qui dépasse la simple description.

« *Plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment* »²³. Yves Clot.

c. Comment mesurer l'impact des formations une fois les enseignants revenus en classe ?

Est-ce que les éléments didactiques, pédagogiques découverts ou pratiqués en formation ont une incidence sur la manière d'enseigner, sur les dispositifs pédagogiques, sur la posture de l'enseignant ou sur sa capacité à avoir un recul critique sur sa pratique ?

Un changement de posture doit s'opérer : l'enseignant qui dépasse les questions liées à l'apprentissage du savoir pour questionner son propre rapport au savoir, pour questionner le rapport de ses élèves au savoir, voire de la société au savoir, qui porte un regard critique sur ses actions pédagogiques mais aussi sur son cheminement (de pensées et d'actions), est sur la voie de la pratique réflexive.

« *On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est* »²⁴.

²² Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, 1994

²³ Yves Clot, préface, p. 15, in Lev Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, La Dispute, 2003

²⁴ Jean Jaurès, *L'Esprit du Socialisme*, 1964

Qui peut identifier ce changement de posture ? Certainement pas le formateur s'il ne voit cet enseignant qu'une fois par an. Peut-être un inspecteur, un chef d'établissement, d'autres collègues, des élèves, des parents mais sans doute sans jamais formuler le sentiment de ce changement, et sans jamais en identifier la raison. Comment l'enseignant peut-il savoir qu'il s'est engagé dans une pratique réflexive ? Sans doute par son unique introspection et un recul sur lui-même.

Comment un formateur peut-il aider un enseignant à construire son parcours de formation et à apprécier son développement professionnel ?

Le format des formations, à candidatures volontaires dans un premier temps, pourrait par exemple, proposer un accompagnement de la formation avec un avant à la formation (afin de bien cerner les attentes des enseignants), un temps d'explicitation guidée pendant la formation avec une aide au compte-rendu de ce moment de réflexion et un après la formation afin de mesurer sur le plus long terme l'impact sur le développement professionnel et sur les pratiques de l'enseignant de ce temps de formation. Les outils numériques à disposition aujourd'hui permettraient de mettre en place l'avant et l'après à distance, par exemple. Les formations académiques, bien que détaillées et diffusées en début d'année scolaire, sont souvent vécues comme le temps pendant lequel le formé découvre la forme de sa journée de formation et ses attendus ! Il y aurait à préciser très clairement ces attendus avant que les enseignants ne s'inscrivent, avec une sorte de contrat stipulant les modalités et la hauteur de leur engagement.

Lorsqu'un questionnement est lancé avant une formation, ou un retour demandé après, très peu de collègues répondent.

Pourtant, comme le dit Michel Tozzi : « *La formation ne peut plus fonctionner aujourd'hui sur la recherche d'adéquation entre un demandeur de recettes et un donneur de conseils.* »²⁵

Pour conduire et identifier un enseignant réflexif, quelle doit être la posture du formateur ? Un parallèle entre la posture d'un enseignant réflexif et celle d'un formateur est-il possible ?

²⁵ Michel Tozzi, Maître de Conférences en Sciences de l'Education Montpellier III

<http://www.philotozzi.com/articles/article111.htm>

Pratique réflexive de l'enseignant	Pratique réflexive du formateur
Réflexions sur et dans ses actions (pratiques pédagogiques)	Réflexions sur les actions professionnelles et son action de formation
Capacité à expliciter ses pratiques, ses actions pédagogiques	Capacité à expliciter ses pratiques, ses actions de formations
Capacité à communiquer sur ces dispositifs pédagogiques	Capacité à communiquer sur son dispositif de formation
Capacité à se nourrir de la recherche, en auto-formation ou guidé par un formateur	Capacité à se nourrir de la recherche, en auto-formation. Qui forme les formateurs ?
Laisser sa pratique réflexive avoir un impact sur ses actions donc innover	Laisser sa pratique réflexive avoir un impact sur ses formations donc innover. L'andragogie innovante existe-t-elle ?

Pour former des praticiens réflexifs capables d'analyser leur expérience et de la transformer en savoirs professionnels communicables il faut sans doute imaginer d'autres formes de formation, un changement de postures et de rapports entre formés et formateurs. Chercheurs, universitaires, formateurs et enseignants ont à construire ensemble ces nouveaux modèles de formation.

III. Quels liens entre pratique réflexive, pédagogie et andragogie innovantes ?

a. Du praticien réflexif à l'enseignant innovant

Dans le cahier des charges de la formation des maîtres en 2006, en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)²⁶, se former et innover sont associés en tête de chapitre. Cette association est reprise dans le référentiel de l'enseignant (compétence 14 ²⁷) : « connaissances scientifiques, didactiques et pédagogique, (...) acquis de la recherche, (...) démarches d'innovation pédagogique, (...) réflexion dans l'action, (...) identifier ses besoins de formation, (...) développer ses compétences ».

Innovation et formation seraient donc naturellement liées. Pourtant les résultats à la question : *Avez-vous le sentiment que les formations aident à innover pédagogiquement*

²⁶ <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/mens0603181a.htm>

Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM Arrêté du 19-12-2006 Journal Officiel du 28-12-2006

²⁷ Bulletin officiel n° 13 du 26/03/15,

http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

? (*Changement de contenu, de posture, de vision du métier d'enseignant...*) ne semblent pas faire état de cette situation : pas du tout : 4,3 % ; parfois : 47,8 % ; souvent : 38,3 % ; toujours : 6,7 %

Comme le soulignait un collègue dans un des questionnaires diffusés pour ce mémoire, les enseignants qui innovent, sont nombreux mais ils communiquent peu sur leur pratique. Comment pourrions – nous définir un enseignant innovant et communicant ? Nous l'avons vu précédemment, l'enseignant innovant est celui qui arrivé au stade 3 (selon le tableau de Michael Huberman) de sa carrière va faire le choix du changement, de l'expérimentation, va sortir de sa zone de confort. L'enseignant innovant est celui qui n'a pas peur du changement, voire le provoque. Car innover c'est s'autoriser, à sortir des routines et des représentations toutes faites, des habitudes de travail, non parce que faire classe est devenu impossible (les enseignants innovants n'ont quasiment jamais de difficulté dans leur gestion de classe) mais parce qu'ils souhaiteraient faire mieux, faire plus ou tout simplement faire autrement, plus en adéquation avec eux-mêmes.

Pour entrer dans cette logique, l'enseignant doit prendre du recul, sur sa pratique et de la hauteur sur son environnement, car innover ne se fait pas seul. L'innovation se situe dans un dispositif de communication où des individus se contactent et échangent.

L'innovation pédagogique est le résultat d'un travail d'équipe alors que les formations, proposées par l'institution sont surtout individuelles. Seules les formations d'initiatives locales (FIL) regroupent des équipes autour de problématiques pédagogiques entraînant une posture réflexive au sein d'un établissement.

Rappel sur le site du Plan Académique de Formation de Nancy-Metz ²⁸ :

Nous attirons votre attention sur le mode d'inscription. Seuls les dispositifs à inscription individuelle doivent faire l'objet d'une candidature personnelle sur le logiciel GAIA. Les autres dispositifs (inscription par le chef d'établissement) ne peuvent faire l'objet d'une candidature individuelle. Ces dispositifs correspondent à du pilotage pédagogique proposé par les corps d'inspection en direction d'un public désigné.

Il y a là une contradiction car se former, c'est tout le temps et collectivement. Le groupe est une ressource évidente pour la phase réflexive mais regrouper des personnes en un même lieu pour un temps donné (maximum trois jours par an) ne suffit pas à constituer un groupe, faire l'éternel tour de table à peine écouté et immédiatement oublié non plus !

²⁸ <http://formationdespersonnels.ac-nancy-metz.fr/mformation/paf/>

La possibilité de se former en équipe en choisissant sa formation est donc tout simplement impossible. Ce manque peut-il être comblé par d'autres formes de formation, plus proche des FIL, au sein des établissements ? Il est question aujourd'hui d'établissements innovants, pourrait-on envisager des établissements formateurs ? En effet, le niveau de compréhension du processus, des composantes et des effets d'une innovation passe par une unité d'observation qui est le plus souvent l'établissement (quelques exemples dépassent ce cadre dans le cas des innovations en réseau d'éducation prioritaire).

Il est en effet très différent de se former, une journée avec des collègues, aux contextes et aux parcours variés, hors de son lieu de travail habituel, avec un formateur qu'on ne rencontrera peut-être plus jamais et se former dans son établissement avec ses collègues qu'on rencontrera tous les jours et un formateur qui connaîtra l'ensemble des collègues, vus dans leur contexte professionnel quotidien.

L'expérience et le retour sur expérience (explicitation) travaillée en groupe est le mode privilégié pour la mise en place d'une pratique réflexive, individuelle. Ce qui conduit Kurt Lewin à dire qu'« *il est plus facile de changer des individus réunis en groupe que de les changer séparément* »²⁹, le groupe agissant comme un réducteur d'incertitude ou de crainte, pour peu qu'il s'inscrive dans une certaine durée et répétition.

Cette approche de la formation par établissement, permettrait sans doute à la communauté éducative de profiter des apports de telle ou telle formation. À ce jour, les enseignants vont en formation, mais quel retour en font-ils une fois dans leur établissement ? Au mieux, ils partagent leur expérience avec leurs collègues, souvent de la même discipline et cet essaimage s'arrête là. Alors que d'autres collègues pourraient être intéressés aussi mais n'ont pas accès à cette information. L'exemple pour les formations des lycées 4.0 est très révélateur : chacun dans notre discipline avons reçu une formation, sans avoir connaissance de celle de nos collègues des autres disciplines. Imaginez aussi du point de vue de nos élèves qui risquent d'apprendre à apprendre sous forme de cartes mentales, avec Freemind en Lettres, avec Xmind en arts plastiques, avec MindView en mathématiques... un logiciel par discipline, voire par enseignant pour une même pratique pédagogique ! Il n'y a aucune chance que ces formations disparates, imperméables entre elles, conduisent à une dynamique du changement à l'échelle d'un établissement ! Et

²⁹ Kurt Lewin, *Psychologie dynamique, relations humaines*, 1972

pourtant, « *quand l'établissement se trouve dans une dynamique participative, avec un projet négocié, issu d'une réflexion collective, les demandes de formation (...) ne sont plus seulement l'expression d'un vide ou d'un retard à combler, d'une insuffisance à pallier, elles traduisent le désir partagé de faire autrement, d'innover, d'avancer. Lorsque les équipes s'approprient la réflexion sur les besoins en formation, une véritable créativité peut s'exprimer, tant dans les contenus de formation que dans les modalités d'organisation. (...) Le stage peut alors se prolonger par des échanges sur les pratiques entre les différentes personnes concernées* ». ³⁰

b. Formations académiques et innovation pédagogique

Devenue une compétence du référentiel institutionnel de tout enseignant, l'innovation est inscrite dans les programmes officiels sous la direction du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative (CNIRE) officiellement installé en 2013.

« *Prenant appui sur la **créativité** des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une **méthodologie** de conduite du **changement**. Enfin, le partenariat permet à **l'équipe** d'enrichir son action grâce aux **ressources de son environnement**. Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais plusieurs combinés font d'une action une pratique innovante dans sa conduite et dans ses effets* ». ³¹

Les travaux de recherche sur l'innovation en éducation et en formation sont très diversifiés (presque autant que les thèmes de l'innovation pédagogique) et remontent aux années 1960, outre-Atlantique, avec des études d'observations de terrain.

En France, en revanche, il semble que l'institution cherche plus à impulser des innovations, à les suivre et à les évaluer (premier colloque à l'Éducation nationale sur « l'innovation dans le système éducatif » en 1995, Journées Nationales de l'innovation, base Expérithèque³², création des CARDIE...). Le résultat de l'innovation n'est pas essentiel, c'est le processus engagé qui est le plus important et qui nécessite d'être suivi, nourri, épaulé, évalué.

³⁰ *Se former dans l'établissement* article de José Fouque, Proviseur à Aix-en-Provence, *Cahiers pédagogiques* - Hors-série numérique n° 18, réédition avril 2010

³¹ http://www.education.gouv.fr/cid73878/l-innovation-un-facteur-cle-pour-construire-l-ecole-de-demain.html#Promouvoir_l'esprit%20d'innovation

³² <http://eduscol.education.fr/cid57491/experitheque.html>

Cependant, s'il y a bien une volonté d'impulser des innovations pédagogiques, y-a-t-il le même effort en formation ? Les formateurs de formateurs, agents du changement et de l'innovation qu'ils pourraient être, sont-ils formés à l'innovation pédagogique et andragogique ? De mon expérience personnelle et en questionnant les différents formateurs académiques que je côtoie régulièrement, toutes disciplines confondues, je dirais, à ce jour, que nous nous sommes formés et nous nous formons encore uniquement par l'auto-formation.

Et pourtant, la posture de formateurs évolue (le CAFFA en est la preuve), cette mission se professionnalise : d'accompagnateurs ou animateurs pédagogiques, les formateurs ont besoin maintenant d'être des intermédiaires entre les questionnements issus de la recherche et les questionnements soulevés par les enseignants.

Les offres de formation vont sans doute de plus en plus s'apparenter à la recherche-action. La recherche-action, comme l'innovation en éducation, mêle pratique et réflexion, l'une nourrissant l'autre, de manière synchrone ou asynchrone, entre action et compréhension (avec une explicitation communicable), expérimentation et recherche (avec des apports réflexifs de chercheurs). Dans le Plan Académique de Formation de Nancy-Metz, il n'y a aucune formation pour les formateurs, ni aucun axe de formation mettant en avant l'innovation pédagogique. Ces offres restent donc à imaginer.

c. Quels types de formation (ou andragogie) innovante envisager ?

Comment est pensée la formation continue des enseignants dans d'autres pays ? Non pas que l'herbe soit plus verte ailleurs, mais il y a certainement des modalités de formation qui pourraient être inspirantes.

Exemple en nouvelle Zélande³³ **rapporté par François Muller** : *« Chaque enseignant a un référent plus expérimenté avec qui il fait le point une fois par an au cours d'un entretien en prenant appui sur un portfolio numérique (le même dont dispose l'élève d'ailleurs) regroupant différentes enquêtes sur ses pratiques professionnelles. La formation continuée (« dispositif de développement professionnel ») fait l'objet d'un contrat entre établissements et universités ».*

³³ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-l-ecole-neozelandaise-episode-1> François Muller

Département Recherche et Développement en Innovation et en Expérimentation de la DGESCO, Propos recueillis par Nicole Priou.

En Suisse, un portfolio aide les enseignants à se former. Durant un an, les enseignants participent à l'enseignement d'un praticien formateur tout en poursuivant leur formation en didactique et sciences de l'éducation. L'utilisation du portfolio aide le stagiaire à concevoir sa formation dans son intégralité et encourage sa réflexion sur l'acte d'enseigner afin de devenir un professionnel de l'enseignement.

En Asie, un compagnonnage est mis en place entre des professeurs de différentes générations, expérimentés et néo-titulaires. C'est notamment le cas à Singapour, où l'éducation est un secteur très attractif et attire de très bons étudiants.³⁴

Perspectives en France

Prenons comme schéma d'organisation pour une andragogie différenciée, l'offre de formation académique, sur candidature volontaire, avec une journée de formation au cœur d'un parcours individuel de formation. Il faudrait pour cela que chaque enseignant volontaire place cette journée dans son parcours de formation et qu'il communique cette information au formateur. C'est l'avant-formation.

Ainsi, des niveaux évolutifs dans l'offre et dans les modularités d'une même formation pourraient être proposés (cela a déjà été fait) : niveau découverte (stage suivi pour la première fois), initié, et « participatif ». Pour ce dernier niveau, des apports de la recherche (co-animation chercheur et formateur) seraient à mettre en place. Le terme « participatif » suppose aussi que l'enseignant souhaitant se former vienne non pas consommer (la représentation dominante est souvent, chez les enseignants, qu'ils assistent à une réunion, même lorsqu'ils sont invités à pratiquer, cette participation débouche rarement sur de la production de contenu) mais co-produire une pratique réflexive, personnelle et collective.

Ce schéma est encore très proche des offres de formation actuelles et ne prend pas en compte l'idée de l'établissement formateur.

Dans le dernier niveau dit « participatif », les collègues pourraient être d'horizons variés mais avec comme point commun d'être dans une dynamique réflexive. Ils pourraient alors devenir personne ressource dans leur établissement, dans le département ou le bassin et intervenir sous forme d'essaimage : compte-rendu de sa journée de stage sous une forme

³⁴ Jean-Michel Blanquer, *L'École de demain : Propositions pour une Éducation nationale renouvelée*, Odile Jacob. Édition du Kindle, 2016

libre (écrit, interview, vidéo...). À cette étape, un accompagnement (par un formateur) pourrait être sollicité comme pour les projets innovants et les expérimentations de la CARDIE. Il faut bien le reconnaître, le vivier de formateur est trop réduit pour couvrir toute l'académie, cette formule d'essaimage par proximité pourrait peut-être devenir une offre de formation supplémentaire.

Pour conduire et accompagner l'enseignant dans sa réflexion et dans son parcours de formation, les étapes de carrière (Michael Huberman) précitées sont un indicateur possible. À chaque stade de sa carrière, pourrait correspondre un type de formation. Il est évident que la demande en formation est différente en début et en fin de carrière.

Autre idée possible, déjà expérimentée mais peu répandue : l'observation de cours.

En France, un enseignant peut faire cours pendant toute sa carrière sans jamais observer un autre cours, dans sa discipline ou une autre et sans que jamais personne (hormis son inspecteur) ne vienne observer son travail ! L'absence de cette pratique a été un frein évident lors de la mise en place de la co-animation impulsée par la dernière réforme.

Parce que la pratique réflexive simultanée à l'acte pédagogique est très difficile (le « tête dans le guidon » beaucoup de choses ne sont pas perçues donc jamais analysées), la pratiquer en phase d'observateur pourrait être un démarrage facilitant.

Depuis quelques années, lors des journées de la classe inversée, des enseignants (et pas tous formateurs) du lycée Louis de Cormontaigne à Metz³⁵ se sont prêtés à cette ouverture, très instructive pour les observateurs. Cette formule soutenue par CANOPÉ pourrait l'être aussi dans le cadre du PAF. Les vidéos de CANOPÉ³⁶ sont un premier palliatif à ce manque d'échanges. Les observateurs n'ont pas forcément besoin d'être présents physiquement (même si c'est l'idéal), suivre et parler d'une séance de cours par visio-conférence serait à moindre coût une manière d'aborder des outils d'observation et d'explications, un entrainement en quelque sorte à une observation *in vivo*.

³⁵ <http://www.lycee-cormontaigne-metz.fr/site/spip.php?article380>

³⁶ <https://www.reseau-canope.fr/BSD/index.aspx>

Conclusion

La principale mission du formateur a été formulée par Jean Rostand ³⁷ : « *Former les esprits sans les conformer, les enrichir sans les endoctriner, les armer sans les enrôler, leur communiquer une force, les séduire au vrai pour les amener à leur propre vérité, leur donner le meilleur de soi sans attendre ce salaire qu'est la ressemblance* ».

La réflexion menée ici et la portée des résultats de ces questionnaires visant à recueillir des données, sans conduire à une généralisation discutable, peuvent néanmoins amener les formateurs académiques à penser différemment leurs offres de formation, leur propre formation et à s'engager dans une andragogie innovante. Plus de 345 réponses, 180 demandes de lecture pour ce mémoire montrent un bel intérêt pour ces questions.

Si comme le précise le Bulletin Officiel du n°27 du 24 août 2017³⁸, la formation professionnelle doit répondre à trois grands objectifs : l'adaptation immédiate des personnels à leurs fonctions, l'adaptation aux évolutions prévisibles de leur métier, l'acquisition ou le renforcement de compétences professionnelles, il n'est pas envisageable que les offres de formation continue n'évoluent pas en même temps que notre métier.

Pour paraphraser Ovide Decroly, former les enseignants de demain ne se fera pas avec les offres de formation d'hier !³⁹

Comme pour l'innovation pédagogique, l'andragogie innovante n'a pas besoin de chercher une nouvelle et extraordinaire manière de conduire une formation. Il faut en revanche adapter les offres de formation aux demandes des enseignants si on ne veut pas que des sociétés privées s'emparent de ce marché. Impliquer davantage les enseignants dans la construction de ces offres de formation permettrait de mieux répondre aux attentes de tous et aux différents besoins de chacun. Rendre les formations transférables d'un établissement à un autre, d'un groupe d'enseignants à un autre pour essaimer mais aussi pouvoir mesurer l'impact de ces formations sur le développement professionnel des enseignants serait à penser, avec, par exemple, la mise en place d'établissements formateurs.

³⁷ Cité dans http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html

³⁸ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=119030

³⁹ http://www.profartspla.info/images/posters/Ovide_Decrolyedited.pdf

10 propositions pour une andragogie différenciée :

1. Mettre en place une formation entre la formation initiale et la formation continue pour apprendre à se former, selon un parcours cohérent et assurant une progression
2. Créer un portfolio dédié au parcours de formation de chaque enseignant
3. Créer des établissements formateurs et développer les Formations d'Initiative Locale (FIL)
4. Développer les observations de cours ouverts au public sur des thèmes précis (l'École souffre du manque de communication. Des observations réelles annuleraient bien des « *on dit que...* »).
5. Construire des formations avec des niveaux différenciés (débutant, initié et participatif)
6. Développer des tuteurs-formateurs pour suivre l'impact des formations auprès des enseignants, une fois revenus dans leur classe.
7. Effectuer des sondages sur les besoins des enseignants avant de programmer les offres de formation.
8. Créer des cours en ligne (MOOC) post-formation, pour permettre aux enseignants de poursuivre la formation suivie en présentielle, de manière autonome.
9. Non pas valoriser les démarches de formations, qui sont inscrites dans les attendus de notre métier mais mettre en place des limitations si les enseignants ne sont pas inscrits en formation (pas de poste à profil, avancement réduit...).
10. Permettre un temps d'essaimage aux enseignants formés, volontaires, sous forme de restitution, dans leur établissement, et/ou auprès de collègues proches (développer les formations de proximité).

Bibliographie

- Altet, M. dir. (2013). *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*, Perspectives en éducation & formation, Bruxelles.
- Altet, M. et Bourdoncle, R. (2000). *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, in Recherche et formation, n° 35, Institut National de recherches pédagogiques
- Bertone, S. et Saujat, F. (2013). *La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants*, Université de Lorraine, <http://activites.revues.org/790>
- Blanquer, J-M. (2016). *L'École de demain : Propositions pour une Éducation nationale renouvelée*, Odile Jacob, Paris.
- Cachet, O. (2009). *Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir*, Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues, <http://lidil.revues.org/2747> Université de Lorraine.
- Cros, F. (1997). *L'innovation en éducation et en formation*, in Revue Française de Pédagogie, n° 118 http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181
- Day, C.F. (2001). *Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats*, in Carrefours de l'éducation N° 12. DOI 10.3917/cdle.012.0040. CAIRN INFO.
- Develay, M. (1991). *Enseignant, chercheur, formateur*, in Cahiers pédagogiques n° 297, Université de Lyon.
- Estrela, M-T. (2001), *Pratiques réflexives et conscientisation*, in Carrefours de l'éducation N°12, Université de Lisbonne, Portugal, DOI 10.3917/cdle.012.0056
- Fleury, B. et Faber, M. (2017). *Peut-on enseigner autrement, une expérience de formation d'enseignants*, L'Harmattan, Paris.
- Gonin, A. (2013). *Modes d'articulation entre travail, recherche et formation. Entre meilleures pratiques et pratiques réflexives, peut-on orienter la formation vers le développement d'un métier ?* », in Les dossiers des sciences de l'éducation, <http://dse.revues.org/278>. DOI : 10.4000/dse.278 Université de Lorraine.
- Hourst, B. (2014). *Former sans ennuyer. Concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*, Eyrolles, Paris.
- Lanier, C., Lanier, D. et Le Goff, J-P. (1982). *Enseignants et aussi chercheurs*, articles N°71/72 du journal *Esprit*. Directeur de la publication : Mongin, O., Paris.

- Marimoutou, L. (2015). *La pratique réflexive dans la formation initiale des personnels d'éducation : entre concepts et réalité*. Sciences de l'Homme et Société. ESPE Martinique, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01216268>
- Muller, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*, ESF, Paris.
- Paquay, L. et Sirota, R. (2001). *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*, in Recherche et formation, n° 36 http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1689.
- Perrenoud, P. (2001). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, Presse universitaire de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle, Établissement formateur et vidéoformation et Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Université de Clermont.
- Cahiers pédagogiques, Hors-Série N°17 (2010). *Quelle formation pour les enseignants ?*
- Cahiers pédagogiques, Hors-série N° 23 (2011). *Animer des formations, outils et dispositifs*
- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation : Bulletin officiel du 25 juillet 2013 <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs : Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf
- Synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs (2017), *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*. IFE, Université de Lyon.

Sitographie :

- Observatoire européen des innovations en éducation et en formation : <http://www.inrp.fr/Innova/Accueil.htm>
- L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/87-novembre-2013.pdf>

Annexes

Table des annexes

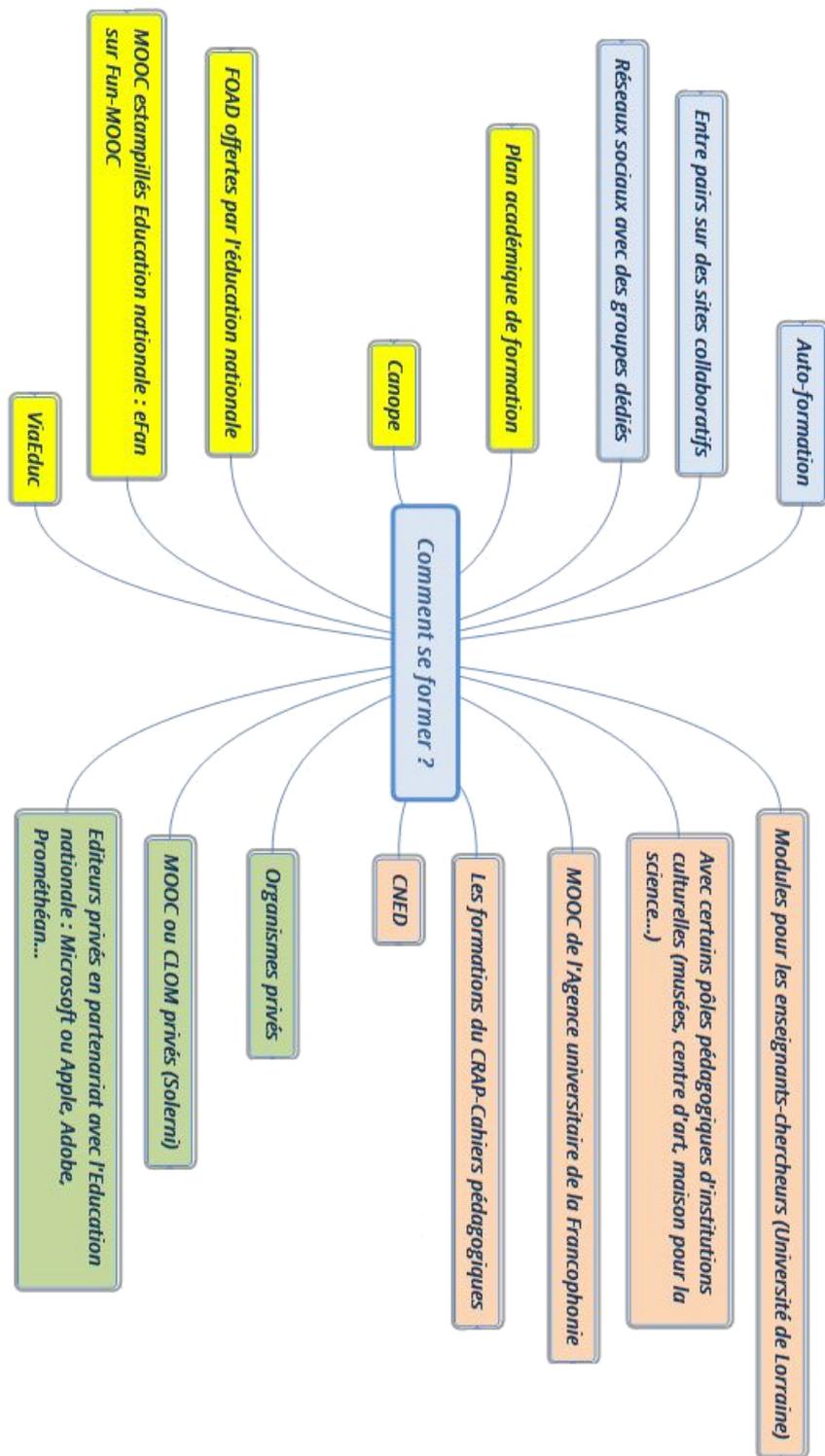
A : Carte mentale des offres de formation pour un enseignant du second degré

B : Résultats du questionnaire 1

C : Résultats du questionnaire 2

D : Formations mises en place au PAF : expériences professionnelles support de réflexion à ce mémoire

A : Carte mentale des offres de formation pour un enseignant du second degré



Lien vers la carte en détail :

<http://www.profartspla.info/index.php/ressources/formations/images-ouvrages/liens-favoris/659-caffa-un-parcours-de-formation-continue-peut-il-amener-un-enseignant-a-devenir-un-praticien-reflexif>

B : Résultats du questionnaire 1

<https://www.dragnsurvey.com/report/r/797d27f35d950b0992f7f989ab6cd311>

C : Résultats du questionnaire 2

<https://www.dragnsurvey.com/report/r/ccbc48e95dae22ab01cdfffcac5fcfa4>

D : Formations mises en place au PAF : expériences professionnelles supports de réflexion à ce mémoire

- **Dispositif « Collège au cinéma »** (1 journée : 19/01/18) : Candidatures individuelles (volontaires). Dispositif de la formation : co-animation. Découverte du film destiné au cycle 3 *Adama*, le matin. Diffusion de contenus pédagogiques sous forme magistrale l'après-midi : en lien avec l'analyse du film et échanges entre les enseignants et les formateurs. Lien vers le contenu élaboré par les formateurs (disponible à tout moment, par tous les enseignants inscrits à la formation (et tout internaute) : <http://www.profartspla.info/index.php/ressources/cinema-2/597-formation-college-au-cinema-adama>

- **Enseignants en lycée et jury de baccalauréat en arts plastiques** (2 jours : 02/02 et 26/03/18) : Public désigné. Dispositif de la formation : co-animation. Rappel du cadre officiel des épreuves du baccalauréat option facultative et détermination, le matin. L'après-midi : présentation de ressources (sur une artiste du programme limitatif) élaborées par les formatrices. Réflexions menées sur le projet de l'élève sous forme de World café et de cartes mentales. Proposition faite aux enseignants inscrits : envoyez-nous un document personnel (réflexion, séquence, lectures...) sur le projet de l'élève, nous vous enverrons le lien vers les ressources présentées (6 retours sur 30 inscrits). Lien vers le contenu élaboré par les formatrices (disponible à tout moment, par tous les enseignants inscrits à la formation (et tout internaute) :
 - <http://www.profartspla.info/index.php/ressources/formations/images-ouvrages/liens-favoris/608-pedagogie-de-projet>
 - <http://www.profartspla.info/index.php/cours-2/terminale/option-facultative-arts-plastiques/640-artiste-au-programme-limitatif-du-bac-2018-sophie-taeuber-arp-4>

- www.profartspla.info/index.php/cours-2/terminale/option-facultative-arts-plastiques/644-mode-de-presentation-d-exposition-video
- **Arts plastiques et numérique au collège**, 3^{ème} journée des formations liées au plan numérique, (1 jour : bassin de Forbach (03/04/18), 1 jour : bassin de Metz (05/04/18)). Public désigné. Dispositif de la formation : co-animation. Protocole commun établi entre tous les formateurs intervenants sur cette formation dans chaque bassin de l'académie. Diffusion de ressources, rappels des textes officiels, pratique en lien avec les programmes d'arts plastiques (compétences liées au montage vidéo) et pratique réflexive, en groupe, sous forme de cartes mentales (chaque groupe travaillait sur une question ciblant les liens entre la pédagogie des arts plastiques et les pratiques numériques).

Demande faite aux enseignants inscrits : avez-vous utilisé ce que vous avez vu en formation l'an dernier pour créer de nouvelles situations pédagogiques ?

Oui : 8%

Non : 80%

Ne se prononce pas : 12%

Lien vers le contenu élaboré par les formatrices (disponible à tout moment, par tous les enseignants inscrits à la formation (et tout internaute) :

<http://www.profartspla.info/index.php/ressources/formations/images-ouvrages/liens-favoris/656-formation-arts-plastiques-et-numerique-lycee-de-la-communication-metz>