

La mise en abyme pédagogique, un levier au développement d'une réflexivité multidimensionnelle professionnalisante chez l'enseignant ?

Arnold MAGDELAINÉ

Ecole des hautes études en santé publique

RÉSUMÉ • L'une des missions du service de l'évaluation et du développement pédagogique (SEDP) de l'école des hautes études en santé publique (EHESP) est de proposer son appui pédagogique auprès du corps enseignant. A travers les actions de valorisation du SEDP, les « goûters pédagogiques » trouvent ainsi naturellement leurs places. Il s'agit d'environnements de valorisation réflexifs des actions internes liées au développement pédagogique de l'école.

Par l'intermédiaire de ce temps collectif à connotation non formelle, des enseignants et autres cadres pédagogiques viennent alimenter leurs réflexions en échangeant autour de problématiques liées à leur activité (Pastré, 2005) définie en amont. Le principe est d'inviter des acteurs pédagogiques à venir présenter une innovation institutionnelle (Lourau, 1969) dans un temps court et avec un regard critique. Les deux tiers du temps sont consacrés à un débat avec les participants favorisant ainsi une appropriation collective de questions pratiques partagées et, sur un moyen terme, l'émergence d'une culture commune.

Ainsi, cet espace de « goûter » demeure favorable à la prise de conscience que l'activité enseignante est « une occasion d'apprendre, de conceptualiser son action et de se développer professionnellement ». En effet, ancré dans le champ de la didactique professionnelle, la création de cet espace par le SEDP s'appuie donc sur un dialogue réflexif pour former aux compétences les enseignants (Pastré, 2003) à partir du contenu de leurs expériences « terrain » (Dewey, 1938). Mais en quoi une posture réflexive professionnaliserait l'enseignant ? Comment s'articule donc le processus de professionnalisation et l'analyse réflexive dans le cadre de la mise en œuvre du « goûter pédagogique » à destination notamment des enseignants ? De plus, ne pourrait-on pas caractériser une réciprocité dans « la professionnalisation réflexive » entre les différents acteurs pédagogiques (enseignants, intervenants extérieurs, responsables de formation, les professionnels du SEDP) ? Cette communication propose ainsi une analyse des « goûters pédagogiques », un environnement d'apprentissage professionnalisant multidimensionnel et transformatif.

MOTS-CLÉS • conscientisation, réflexivité, transformation, professionnalisation

L'une des missions du service de l'évaluation et du développement pédagogique (SEDP) de l'école des hautes études en santé publique (EHESP) est de proposer son appui pédagogique auprès du corps enseignant. En effet, la création de liens entre les fonctions de développement pédagogique et d'évaluation répond au final à trois objectifs généraux au sein de l'École. Il s'agit d'optimiser la qualité des projets en cours et d'accompagner les acteurs de l'école dans le développement d'expérimentations. Il consiste à soutenir la mutualisation des expériences pédagogiques au sein de l'établissement. Enfin il permet l'évaluation de l'ensemble des projets et la constitution des données pour analyser les actions pédagogiques dont celles des enseignants. A travers les actions de valorisation du SEDP, les « goûters pédagogiques » trouvent ainsi naturellement leurs places.

1. Vers la consécration d'une communauté réflexive et expérimentale des pratiques ?

Dans le cadre de l'EHESP et du renouvellement de ses prestations de formation, le développement pédagogique favorise la constitution volontaire de « communautés de pratiques », y compris dans le sens technologique de cette notion.

Afin de réfléchir sur les pratiques enseignantes, différentes actions ont vu le jour, dont les goûters pédagogiques, et se développent désormais au sein de l'École par le biais du Service de l'évaluation et du développement pédagogique¹(SEDP) et d'acteurs pédagogiques volontaires. Ainsi, les élèves de l'EHESP, ne sont pas les seuls concernés par les questions de l'individualisation et de la professionnalisation, les enseignants également.

1.1 Méthodologie d'apprentis-chercheurs

Les analyses des effets des « goûters pédagogiques » qui sont exposés émanent d'un projet dynamique de recherche-action toujours en cours. Elles s'appuient sur une base d'entretiens compréhensifs et exploratoires auprès d'acteurs pédagogiques ayant participé au dispositif (enseignants, responsables de formation, conseillers pédagogiques, etc.). Dans le cadre de cette communication, nous nous focaliserons principalement sur les effets concernant les enseignants impliqués.

¹ NAGELS, M. , Inventaire de pratiques et de modalités pédagogiques mobilisées à l'EHESP, 2008, Rapport interne non publié

En « épousant » la dynamique de la recherche-action, nous souhaitons ainsi nous approprier ce processus « d'action délibérée de transformation de la réalité [...] et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon & Seibel, 1988). Il s'agissait dès lors d'endosser la posture d'apprentis-chercheurs en recherche-action tout en l'articulant avec celle des praticiens. En effet, nous sommes partis du principe qu'il ne faut nier ni l'une ni l'autre posture mais bel et bien comprendre leur complémentarité afin d'en tirer un bénéfice expérientiel à la fois pour soi, les autres, et l'environnement dans lequel nous naviguons et avec lequel nous désirons dialoguer dans l'action.

Une exploration collective et individuelle

Au-delà d'un cheminement personnel, celui d'apprentis-chercheurs qui s'intéresse à un objet, qui souhaite porter un regard critique sur « les faits » qui résonnent un vécu individuel, il est question de coopération. Cet exercice de « recherche-action » demeure pour nous un exercice qui rassemble, une rencontre avec l'autre autour d'une problématique commune. Nous avons ainsi tenu au courant l'ensemble des auteurs (Ardoino, 1991) pédagogiques de la structure afin de mener à bien ce « projet de recherche dynamique » sur la professionnalisation des enseignants.

Une démarche professionnelle pour une amélioration continue de la qualité pédagogique des enseignements

En tant qu'apprentis-chercheurs que nous sommes, les acteurs du SEDP s'apprêtent professionnellement à endosser sur le terrain la posture de « Pilote de projet en formation professionnelle pour Adultes ». Ces goûters pédagogiques étaient donc l'occasion d'expérimenter de nouveau ce rôle et d'explorer l'univers des dispositifs formalisant l'accompagnement des enseignants dans la construction de leurs apprentissages. Il était d'autant plus intéressant de l'expérimenter car ce projet était bicéphale. Il a fallu ainsi que chacun (nous-mêmes et les acteurs professionnels de la structure) y trouve sa place, son rôle, ses intérêts. Les uns et les autres ont ainsi du faire des concessions lors des différentes phases du projet afin que celui-ci se pérennise. D'où le fait que ce projet soit à la fois un enrichissement personnel (un travail sur soi) mais également professionnel (se projeter, coopérer avec l'autre).

1.2 Des instruments identifiés

A l'EHESP, les chargés du développement pédagogique se caractérisent par leurs missions d'expertise, de conseil, d'accompagnement et de valorisation des pratiques. Ils répondent ainsi à toute demande individuelle ou collective pour optimiser les compétences pédagogiques des enseignants qui le désirent. En complément, des instruments sont aujourd'hui installés dans le paysage pédagogique de l'École.

Les sessions de formations en pédagogie

Enseigner ou concevoir des dispositifs de formation sont des activités professionnelles qui requièrent une formation initiale et continue. En effet, enseigner est un autre métier que celui que l'on a quitté en arrivant à l'EHESP : de nombreux enseignants de l'EHESP ont été recrutés sur la base de leur expertise professionnelle ou universitaire.

Le Réseau des écoles du service public (RESP) offre une palette de formations continues courtes sur les fondamentaux des stratégies de formation et de l'ingénierie pédagogique. Des sessions plus spécialisées sont organisées pour développer des compétences plus pointues, sur des méthodes pédagogiques, avec l'exemple de sessions dédiées aux modes d'apprentissage ou à la didactique professionnelle. Plus récemment, un programme de renforcement de ses compétences de formateur a même vu le jour. L'EHESP propose régulièrement des séminaires à destination des personnels pédagogiques.

Enfin, des formations qualifiantes dans ces domaines, organisées par des universités sont proposées aux enseignants souhaitant approfondir leurs compétences dans ce domaine.

Les goûters pédagogiques

Ces « goûters pédagogiques » sont des environnements de valorisation réflexifs des actions internes liées au développement pédagogique de l'EHESP.

Par l'intermédiaire de ce temps collectif à connotation non formelle, des enseignants et autres cadres pédagogiques viennent alimenter leurs réflexions en échangeant autour de la problématique liée à leur activité (Pastré, 2005) définie en amont. Le principe est d'inviter des acteurs

pédagogiques à venir présenter une innovation institutionnelle (Lourau, 1969) dans un temps court et avec un regard critique. Les deux tiers du temps sont consacrés à un débat avec les participants favorisant ainsi une appropriation collective de questions pratiques partagées et, sur un moyen terme, l'émergence d'une culture commune.

L'intérêt de ce dispositif est multiple. Il réside dans la création d'un environnement propice aux dialogues articulant le partage des expériences aux notions, concepts, instruments (Rabardel, 1995) et process pédagogiques développés au sein de l'établissement. Il offre notamment aux enseignants un espace supplémentaire de conscientisation (Freire, 1969) de leurs pratiques professionnelles et de leurs usages (Rabardel et Pastré, 2005) d'instruments au quotidien. Il suscite chez ses auteurs (Sartre, 1945) pédagogiques une démarche réflexive (Mezirow, 1991), le désir d'accroître leur champ de compétences en stratégies de formation et de s'engager (Ryan et Deci, 2000) dans l'expérimentation de nouvelles modalités pédagogiques, de transformation de leurs rapports à eux, aux autres et à leur environnement (Pineau et Courtois, 1991).

2 le goûter pédagogique, un dispositif favorisant le processus de professionnalisation par le travail réflexif ?

De part le rapport Le Bris ou bien le Contrat d'objectifs et de moyens de l'Ecole, le processus de professionnalisation au sein des dispositifs de formation demeure une priorité institutionnelle. L'EHESP traduit entre autre ce processus par la création « d'espace-temps », comme les « goûters pédagogiques », ciblé sur une analyse réflexive de l'activité par l'ensemble des acteurs s'inscrivant dans le champ de la didactique professionnelle.

2.1 Quelques enjeux actuels de la professionnalisation par la formation continue des enseignants de l'EHESP

En formation, Richard Wittorski (2007) définit la professionnalisation comme l'acte de « fabriquer des professionnels par l'instance de formation appropriée ». Quels sont dès lors les enjeux à marier l'acte de formation et l'acte de travail ? Quel intérêt à mettre en avant le caractère professionnalisant des « goûters pédagogiques » ?

L'articulation de l'acte de formation dans le milieu de travail enseignant

Selon Wittorski (2007), les organismes de formation s'expérimentent désormais dans la mise en œuvre de dispositif intégrant dans « un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler ». Il semblerait ainsi que les dispositifs de formation forment désormais les apprenants à s'adapter aux conduites de changements organisationnels. « L'enjeu consiste alors à questionner et à articuler trois moment habituellement séparés : l'acte de "production travaillée", l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation ».

La professionnalisation comme source de légitimité des pratiques en formation

« Les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation de manière à développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs, en vue d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation » (Wittorski, 2007). La reconnaissance de la professionnalisation des « goûters pédagogiques » serait ainsi un gage de qualité sur lequel s'appuieraient nos responsables. Un dispositif qui répondrait au contexte actuel de « fabrication » d'un enseignant plus autonome, plus efficace, plus responsable, etc.

2.2 L'empreinte de la didactique professionnelle

Ainsi, cet espace de « goûter » demeure favorable à la prise de conscience que l'activité enseignante est « une occasion d'apprendre, de conceptualiser son action et de se développer professionnellement ». En effet, ancré dans le champ de la didactique professionnelle, la création de cet espace par le SEDP s'appuie donc sur un dialogue réflexif pour former aux compétences les enseignants (Pastré, 2003) à partir du contenu de leurs expériences « terrain » (Dewey, 1938). Aussi, il semble nécessaire d'analyser l'activité afin « d'identifier les ressources organisationnelles, cognitives, motivationnelles et affectives de la compétence » (Nagels, 2007). Aujourd'hui, les acteurs pédagogiques de l'Ecole ont ainsi choisi de s'orienter dans le champ de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1998) et de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) pour mettre en œuvre les « goûters pédagogiques ». L'Ecole

conçoit donc ses instruments-soutiens au travers la logique compétence de la didactique professionnelle. Elle a cette particularité d'analyser l'activité pour renforcer notamment le développement des compétences des enseignants en s'appuyant à la fois sur le champ de l'ergonomie, de l'approche cognitive de l'activité et de la didactique des disciplines.

2.3 Vers des situations d'apprentissage réflexives multidimensionnelles ?

Mais en quoi une posture réflexive professionnaliserait l'enseignant ? Comment s'articule donc le processus de professionnalisation et l'analyse réflexive dans le cadre de la mise en œuvre du « goûter pédagogique » à destination notamment des enseignants ? Dans le cadre de ce dispositif, l'analyse réflexive met l'accent sur la capacité à analyser ses actions, comprendre les actions des autres, prendre du recul sur l'environnement où se réalise l'action. Les goûters pédagogiques demeurent ainsi des temps propices à la prise de distanciation au regard de ses pratiques et de son activité. Il s'agit dès lors de susciter chez l'enseignant la mise en cohérence de ses expériences afin de donner du sens à son action, une capacité à se projeter sur son futur terrain professionnel et le désir de s'y adapter. Selon Mezirow, le fait d'adopter cette posture permet à la personne de passer « d'un agir penser » à un « agir réflexif ». Ce temps d'analyse réflexive est donc l'occasion pour l'enseignant de développer ces compétences dans le but d'anticiper des problématiques en mobilisant des ressources afin d'orienter, de réguler, d'adapter ses actions en lien à des situations professionnelles dans un contexte donné.

De plus, ne pourrait-on pas caractériser une réciprocité dans « la professionnalisation réflexive » entre les différents acteurs pédagogiques (enseignants, intervenants extérieurs, responsables de formation, les professionnels du SEDP) ? Les goûters pédagogiques ne s'inscrivent-ils pas dans la création de situations d'apprentissage réflexives multidimensionnelles ? En effet, ils sont ouverts à l'ensemble des acteurs pédagogiques de l'école (assistantes, responsables de formation, enseignants, etc.) agissant dans les différentes sphères de la formation au sein de l'EHESP (macro, meso, micro). Ainsi, l'analyse d'une activité aux usages conscientisés d'instruments/processus pédagogiques s'entreprind pour chacun des acteurs présents en fonction de leurs représentations et de leurs champs d'intervention dans l'établissement. L'explicitation de ses regards croisés par l'ensemble des professionnels dans le cadre de ces « goûters » sur un dispositif de formation ou des

usages pédagogiques en formation tend à favoriser une prise de conscience collective des passerelles entre les multiples dimensions de l'école (politique, économique, ingénierique, etc.) sur ces mêmes dispositifs ou usages.

3 Perspectives réflexives

En entrant dans le processus proposé par les « goûters pédagogiques », l'enseignant et les autres acteurs pédagogiques apprennent ainsi à s'octroyer du temps au sein de leur activité afin d'avoir un regard distancié sur leurs actions ancrées dans les mécaniques organisationnelles, institutionnelles, fonctionnelles préexistantes et socialement reconnues.

Cependant, l'expérience de cette recherche-action (toujours en cours) nous suscite d'autres problématiques que nous irons explorer par la suite.

Par exemple, pourquoi le sentiment d'efficacité personnel est-il prégnant dans les situations d'apprentissage proposées par les « goûters » aux enseignants ? En effet, le sentiment d'autoefficacité (ou bien sentiment d'efficacité personnelle) est issu de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1997)². Or les « goûters » peuvent ainsi contribuer à « performer » cette dynamique de régulation positive par les enseignants de leurs expériences sur eux-mêmes, vis-à-vis des autres acteurs et de leurs environnements de travail contribuant à leur développement professionnel. De par ce dispositif de valorisation des expérimentations pédagogiques au sein de l'école, les enseignants n'entretiennent-ils pas leur motivation et leur engagement dans les différentes actions qu'ils entreprennent ?

De plus, quel(s) accompagnement(s) peut-on offrir à l'enseignant afin de susciter des usages pédagogiques innovants au sein de l'école ? Quel(s) accompagnement(s) des enseignements pour aller au-delà de la conscientisation et de la mutualisation des analyses d'expériences pédagogiques ? Actuellement, nous accompagnons tout d'abord les enseignants à butiner (Plantard, 2007) dans la complexité d'une organisation socio-normée préétablie. Il s'agit d'une phase d'exploration accompagnée dans laquelle ils s'aventurent, agissent pour mieux connaître³, à travers les normes d'évaluation externe (CGE, CTI, AERES,

² D'après Bandura, une personne s'engage plus ou moins facilement dans une activité particulière en fonction du système d'attentes et des images de soi que la personne s'est construit antérieurement.

³ Paradoxe énoncé par Dewey à l'effet qu'on ne peut connaître sans agir

etc.) et interne à l'EHESP (évaluation systématique des enseignements). Un deuxième process (et pas forcément un deuxième temps) consiste à leur susciter la posture de bricoleur au sens de Levi-Strauss⁴ : « Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les "moyens du bord", c'est à dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment. ». Il est vrai qu'au-delà du butinage un premier intérêt réside à s'approprier le plus rapidement et efficacement possible cet environnement clos de par ses instruments et ses compétences internes préexistants. Enfin le troisième processus trouve sa place dans la posture de braconnier tel que l'a défini Michel De Certeau. Enfin légitimé dans leurs actions aux yeux des acteurs/auteurs de leur environnement, ils peuvent en effet recomposer la lecture des usages pédagogiques de l'école avec leurs propres références culturelles. Ne pourraient-ils pas dès lors initier et tenter d'embrasser un maximum d'acteurs pédagogiques dans la pratique de nouveaux usages, des « pratiques [socialisées] inventives et créatives participant à l'invention du quotidien » (De Certeau) ?

Arnold MAGDELAINE

Arnold.Magdelaine@ehesp.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA, A., (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman,
- CARRE, P. & CASPAR, P., (1999), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod
- CLENET, J. & POISSON, D., (2005), *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan
- HABERMAS, J. (1995), *Sociologie et théorie du langage*, Paris, Armand Colin.

⁴ Levi-Strauss, C., (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon

- HEYRAUD, C., (2002), *Autoformation et pratique réflexive, le cas de adultes en formation à l'Ecole nationale de Santé Publique, Thèse, Département des sciences de l'éducation, Université François Rabelais de Tours*
- JONNAERT, P., (2002), *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck Université
- LAMEUL, G., JEZEGOU, A., & TROLLAT, A-F., (2009), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, Chronique Sociale
- MEZIROU, J., (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, New York, Jossey-Bass Publishers, traduit de l'américain par Daniel et Guy Bonvalot, 2001, *Penser son expérience, Développer l'auto formation*, Lyon, Chronique Sociale, 264 pages.
- PERETZ, H., (2004), *Les méthodes en sociologie, l'observation*, Paris, La Découverte,
- ROGERS, C., (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio, Charles Merrill
- SCHÖN, D., (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques.
- VERMERSCH, P., (1996), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.
- WITTORSKI, R., (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.