

Le dispositif de formation des PF VS :  
Un espace de développement des dynamiques identitaires professionnelles  
Constats après dix ans

Isabelle Truffer Moreau Haute école pédagogique du Valais

Juillet 2011

En 2001, la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) fait partie du premier contingent des Hautes écoles suisses en activité. Le défi qu'elle doit relever consiste à élaborer un concept de formation permettant aux futurs enseignants, l'appropriation de savoirs visant le développement d'un professionnel capable « de réaliser en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité » (Paquay, 1994, p. 19). Si l'on se réfère à Paquay, un professionnel de l'enseignement est tout à la fois un acteur social sachant analyser les enjeux humains des situations quotidiennes et s'engager dans des projets collectifs ; une personne capable d'être en relation, de communiquer et d'évoluer d'un point de vue personnel et professionnel ; un praticien réflexif, qui travaille sur ses pratiques, analyse leurs effets et produit des outils nouveaux ; un praticien artisan qui maîtrise et exploite des savoir-faire, des routines afin de réaliser les tâches assignées aux enseignants ; un maître instruit qui connaît les bases scientifiques spécifiques à la profession (savoirs disciplinaires, didactiques et épistémologiques, savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques) ; un technicien capable d'utiliser et mettre en œuvre des savoir-faire techniques (audio-visuel et autres).

Comment initier, puis exercer et renforcer ces différentes compétences sans les morceler et les déconnecter de la réalité ?

De toute évidence, le stage apparaît comme étant le dispositif institutionnel permettant aux futurs enseignants, en accord avec des finalités déterminées: d'observer un expert, de s'approprier progressivement des savoirs professionnels, de les mettre à l'épreuve dans diverses situations d'enseignement/apprentissage et finalement d'éprouver le sentiment d'être un enseignant. Dans cette optique, le rôle des praticiennes et praticiens formateurs, devient primordial.

Soucieuse d'assurer une articulation étroite entre formation en institution et formation sur le terrain, le premier acte de formation posé par la HEP en 2001 concerne les *praticiens-formateurs* (Périsset Bagnoud, 2000, 2004 ; Truffer Moreau, 2001 ; Vuagniaux, 2001).

Le nouveau cadre de formation dégage le maître de stage de sa mission normative. Les fonctions du praticien-formateur relèvent désormais explicitement de *l'encadrement* du novice dans ses premiers pas sur le terrain, de son intégration dans la corporation professionnelle, de la construction progressive des savoirs professionnels et enfin de la *co-évaluation* du novice en formation, dans un esprit de partenariat avec la HEPVS responsable générale du pilotage de la

formation : complémentarité à construire, pour chacun des partenaires. (Truffer Moreau, Périsset Bagnoud 2007)

### ***Objectifs, choix didactiques et pédagogiques initiaux.***

Le public inscrit lors de la première formation mise en place est issu exclusivement de l'école normale valaisanne, il se caractérise par une forte hétérogénéité (diversité des acquis générés par les parcours de formation continue, années d'expérience (de 3 à 25 ans), avec ou sans expériences de maître de stage).

Il nous semble alors important que le dispositif de formation incorpore l'idée d'un cadre propice au renforcement ou à la reconstruction de certains éléments affectés des systèmes symboliques, des systèmes de valeurs et des constructions représentatives (Giust-Desprairies 2003) chez les participants, tout en proposant des espaces de construction de nouveaux savoirs professionnels, constitutifs d'une fonction différente de celle d'enseignant. À partir de ces quelques principes de base, nous misons sur un dispositif qui soit reconnu en tant que tel par les participants et qui offre l'opportunité pour chacun d'exprimer, dans un cadre sûr, des opinions, des idées parfois divergentes mais souvent complémentaires, dans le but que ces confrontations débouchent sur des interventions innovantes de type pédagogique et/ou éducatif. Nous pensons également que le dispositif favoriserait, chez chacun des membres, une certaine lucidité quant à son rapport aux différentes tâches proposées, à la compréhension de ses propres processus d'évolution. Enfin, nous stipulions que les différentes médiations actualisées (Buysse 2008) par les caractéristiques du dispositif feraient de celui-ci une zone potentielle de développement des dynamiques identitaires professionnelles (Truffer Moreau 2009)

Ces objectifs posés, quatre décisions en termes de choix didactiques et pédagogiques sont prises.

1. Proposer une formation d'une durée permettant le développement de plusieurs phases de formation (phase introductive, intégrative et certificative).
2. Soigner la progression ainsi que la cohérence entre les divers thèmes abordés tout au long du cursus (relations entre les différents intervenants – élaboration d'un fil rouge explicite...).
3. Porter une attention particulière à l'encadrement des processus d'auto régulation des apprentissages et de l'évolution des dynamiques identitaires et des effets qui l'accompagnent (journal de bord, démarche portfolio, groupes de référence, mise en évidence des compétences liées à l'enseignement, connaissance de soi, connaissance globale de l'institution et des fonctions et rôles du PF) ceci dans la phase introductive.
4. Faire intervenir les apports spécifiques à l'encadrement des stagiaires, à la didactisation d'un stage, dans les phases intégrative et certificative c'est-à-dire dans un deuxième temps.

Dans cette optique, un double dispositif de formation d'adulte relevant de *l'auto régulation* et de la formation à *l'encadrement* de stagiaire est mis en place.

Dates et durée	Phases de la formation	stages	Dispositifs / médiations structurantes
<p><b>2009</b></p> <p>sem. été :</p> <p>fév. - juillet</p>	<p><b>Période introductive 1</b></p> <p>Travail de la transitionnalité.</p> <p>De l'enseignant au formateur</p> <p>Rôle et fonctions</p> <p>Accompagner</p>		<p>Journal de bord de formation</p> <p>Démarche portfolio (fiches Auto évaluation à la fin de chaque thème)</p> <p><b>Groupe d'intervision</b> accompagné</p> <p>Liens avec compétences PF</p>
<p><b>2009</b></p> <p>sem. d'hiver</p> <p>sept. - janvier.</p>	<p><b>Période introductive 2:</b></p> <p><i>Former - Evaluer</i></p> <p><i>Pratique réflexive</i></p>	<p><b>101</b></p> <p><u>Sensibilisation</u></p>	<p><b>Journal de bord de formation et de terrain</b></p> <p>Echange et socialisation des pratiques dans les <b>gr. d'intervision</b> (analyse des pratiques PF)</p> <p>Fiches portfolio à disposition (autoévaluation- apprentissage..)</p> <p>Liens avec compétences PF</p>
<p><b>2010</b></p> <p>sem. d'été</p> <p>fév. - juillet</p>	<p><b>Période intégrative 1:</b></p> <p>Outils d'analyse des pratiques</p>	<p><b>201</b></p> <p><u>Evaluation</u></p>	<p>Récit d'expérience à partir du <b>journal de bord – groupe d'intervision (analyse des pratiques PF)</b></p> <p>Fiches portfolio à disposition</p> <p>Liens avec compétences PF</p>
<p><b>2010 -2011</b></p> <p>sem. d'hiver</p> <p>sept. -janvier</p>	<p><b>Période intégrative 2</b></p> <p>Supervision pédagogique.</p> <p>Analyse des pratiques collective</p>	<p><b>301</b></p> <p><u>Enseignement</u></p> <p><u>Apprentissage</u></p>	<p><b>Journal de bord de formation et de terrain</b> Ecriture réflexive ind. et collective</p> <p><b>Groupe d'intervision</b></p> <p>Fiches portfolio à disposition</p> <p>Liens avec compétences PF</p>
<p><b>2011</b></p> <p>sem. d'été</p> <p>fév. - juillet</p>	<p><b>Période intégrative 3</b></p> <p>Analyse des pratiques collective</p> <p>ITM</p>	<p><b>401</b></p> <p><u>Communication</u></p>	<p>Ecriture réflexive ind. et collective – <b>groupe d'intervision</b></p> <p>Fiches portfolio à disposition</p> <p>Liens avec compétences PF</p>
<p><b>2011-2012</b></p> <p>sem. d'hiver</p> <p>sept. – janv.</p>	<p><b>Période intégrative 4</b></p> <p>Observation et entretien de formation et d'évaluation</p> <p>Analyse des pratiques</p>	<p><b>501</b></p> <p><u>Hétérogénéité</u></p>	<p><b>Journal de bord de formation et de terrain.</b> Ecriture réflexive ind. et collective</p> <p><b>Groupe d'intervision</b> (analyse des pratiques PF)</p> <p>Fiches portfolio à disposition</p> <p>Liens avec compétences PF</p>
<p><b>2012</b></p> <p>sem. d'été</p> <p>fév. - juillet</p>	<p><b>Période certificative</b></p> <p>Analyse des pratiques collective</p> <p>Ethique et responsabilité</p> <p>Préparation du bilan de compétences</p>	<p><b>601-602</b></p> <p><u>Gestion autonome</u></p> <p><u>Responsabilité professionnelle</u></p>	<p><b>Journal de bord de formation et de terrain.</b> Récits d'expérience - analyse des pratiques</p> <p>Fiches portfolio à disposition</p> <p>Préparation à la certification</p> <p>Bilan de compétences pour la certification en <b>groupe d'intervision</b></p>

L'ensemble du dispositif propose des activités permettant aux formés de s'inscrire dans le changement à partir de jeux de rôle, d'ateliers de mise en situation favorisant une prise de conscience de soi agissant ou réagissant dans les situations conflictuelles de prise de pouvoir, de partage de territoire et de gestion des émotions. Par ailleurs, un travail s'effectue autour de la compréhension et des représentations qu'interrogent les textes théoriques. Différents moments de partage, de confrontation de pratiques enseignantes ou PF (séminaire, analyse collective des pratiques...), de réinvestissement individuel (journal de bord) multiplient les occasions de prise de conscience et de *réappropriation* des savoirs visés. Ces espaces de réflexion ou d'action s'inscrivent dans un cadre éthique explicite concrétisé par une *charte*. (Truffer Moreau, Périsset Bagnoud 2007)

### ***Constats***

Malgré quelques difficultés, de type organisationnel, inhérentes à la jeunesse et aux conditions de mise en œuvre de la formation (délai très court entre la conceptualisation et la mise en œuvre), malgré quelques défections surtout dans le premier groupe de formés (non adhésion à la philosophie de formation et aux choix didactiques des concepteurs), l'analyse des évaluations successives de la formation par les participants (264 à ce jour) ainsi que celle des travaux de certification, permettent les constats suivants :

- Les participants témoignent de manière très significative d'une appartenance à un nouveau groupe professionnel : les PF « *Je me sens désormais pleinement PF.* »
- L'espace potentiel est également très souvent évoqué : « *Ce qui m'a permis de faire évoluer mes compétences en pratique réflexive sont surtout les rencontres avec le groupe d'intervention.* »
- La lucidité sur les pratiques s'inscrit également dans leurs propos: « *Afin de pouvoir parler de mes pratiques et partager mon expérience avec les stagiaires, j'ai dû conscientiser ce que je faisais intuitivement ou par habitude lors de mes interventions avec les élèves. On ne peut pas affirmer guider un stagiaire si on n'est pas capable de se laisser observer, d'identifier et d'accepter de confronter nos représentations.* »
- L'évolution des dynamiques identitaires professionnelles est également présente dans les données recueillies « *Ces trois ans m'ont apporté un grand changement. Tout d'abord dans ma manière d'enseigner, je suis très souvent en pratique réflexive, me regardant faire, comme si je « planais » au-dessus de la classe et que je me voyais faire ... ça m'a permis d'être beaucoup plus en confiance dans la classe, et aussi lors des entretiens avec les stagiaires.* » - « *Aujourd'hui, je poserais cette situation de stage dans un système de dilemme éthique. Je pense que je serais capable de me mettre beaucoup plus en position méta, avec une réflexion de ce qui est de ma responsabilité ou pas.* »

En conclusion nous observons que c'est à partir de l'entrée dans la phase introductive de la formation que l'espace potentiel prend tout son sens. Les formés investissent la formation et s'essaient aux différentes activités et mises en situation proposées, commence alors le travail sous-jacent. La prise de conscience de son propre profil d'enseignant l'illustre bien. « *Parfois cela m'a bousculé, dérangé car mes actions étaient différentes de mes intentions.* » Le sujet éprouve d'abord la difficulté de l'expression de soi à travers le discours écrit ou oral. Les formateurs assistent et encadrent des moments de déstabilisation du sujet. « *Mettre des mots théoriques sur mes actions n'a pas toujours été facile, j'étais parfois en colère* » Les éléments inconscients qui constituent les fondations de l'image de soi et de son estime affleurent et se confrontent au contenu conscient, puis, progressivement, le sujet, par un aller-retour entre le dehors (l'encadrement, le groupe de pairs) et le dedans (sa dynamique interne), reconstruit progressivement une nouvelle image de soi : « *Je suis en train de sentir beaucoup d'éléments de la formation, qui n'avaient pas encore de sens, se mettre en place, s'organiser dans ma tête et venir guider ma pratique de PF., Je me sens PF ...* » En dépassant l'instant déstabilisateur de la visibilité des pratiques et du partage de celles-ci avec les pairs, le formé peut alors s'autoriser à puiser dans ce nouveau matériel, se l'approprier en le mettant en mots et inscrire ainsi de nouvelles modifications cognitives, affectives ou métacognitives : *En effet, le fait de pouvoir, discuter, échanger, écouter avec les autres membres du groupe m'a permis d'acquérir de nouvelles manières de faire, de résoudre certaines difficultés ou simplement d'adopter un autre regard sur une situation.* ».

### *Bibliographie*

- Buyse, A. (2008). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In Maubant, P et Martineau, S. (Prés.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. Colloque tenu au 15<sup>e</sup> congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation : Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance, Marrakech.
- Giust-Desprairies F., (dir.) (2006). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Créteil, CRDP collection « Professeur aujourd'hui » CRDP IUFM
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Éds) (1996). *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université. Paris, Bruxelles
- Périsset Bagnoud, D. (octobre 2000). La formation des praticiens formateurs de la HEP-VS. *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*.
- Périsset Bagnoud, D. (2002). HEP, nouvelles formations, c'est ouvert ! *Educateur*, 8, 6-9.
- Périsset Bagnoud, D. (2004). Quarante-deux nouveaux praticiens-formateurs du Valais romand. La place de la formation des praticiens formateurs (PF) dans la HEP-VS. *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*, 10, 36-38.

Truffer Moreau, I. (2001). Une formation de praticiennes et praticiens-formateurs, pourquoi ?

*Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse), 3, 3-7.*

Truffer Moreau, I., Périsset Bagnoud, D., (2007). *Ecrire pour se former. Un outil de formation et*

*d'autoévaluation : le journal de bord des formateurs de terrain.* In *Mesure et évaluation en éducation.* Vol. 30, n°1 p. 79 – 96

Truffer Moreau, I. (2009). *Projet de thèse sous la Direction de Vanhulle S. FAPSE Genève*