

Former c'est transformer

Pour **Michel Fabre**, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à Nantes, la formation est un bouleversement : former c'est transformer un individu avec toutes les conséquences que cela implique au niveau de la personne. Former c'est aussi transformer le rapport aux savoirs.



Tu as écrit un livre qui s'intitule « Penser la formation » pour expliquer que la formation est une transformation, qu'est-ce que cela signifie exactement ?

La formation est une opération de transformation de l'individu qui implique tout son être, toutes ses dimensions à la fois cognitives, affectives et sociales ; c'est un processus global et difficile. On réduit souvent la formation à une transmission extérieure des connaissances, croyant qu'il suffit de dire ou de montrer, alors que cela nécessite un remaniement de sa personne, quelque chose qui relève du changement profond de l'individu. Les stages de formation sont souvent en fait des stages d'information. L'institution mais aussi quelquefois même les formateurs et les formés, pensent qu'en trois jours on va faire passer une nouvelle méthode, une nouvelle orientation et on ne voit pas ce que ça implique de changement dans l'individu. Je mets en relation trois concepts pour penser la formation : le concept d'obstacle, le concept de problème et celui d'épreuve.

L'épreuve

Quand on propose une nouvelle façon d'envisager la pédagogie, une nouvelle façon de faire et concevoir les pratiques professionnelles, il y a une mise en question du sujet et donc une sorte de blessure narcissique. Le sujet doit comprendre qu'il a à s'améliorer, à changer des choses dans sa pratique et ses conceptions. Changer ça veut dire qu'il n'était pas parfait, il y a donc une mise à l'épreuve, une mise en question de soi, qui peut être plus ou moins facile, plus ou moins douloureuse. C'est aussi une question de « face » par rapport aux autres - on dit « ne pas perdre la face » - ; non seulement je me rends compte que je ne suis pas « bon », mais les autres vont le voir. Il y a une mise à l'épreuve, dans le fait d'avoir à reconstruire, à revenir

sur ce que qu'on faisait, à se corriger... C'est donc long et cela nécessite un accompagnement, un climat aussi, qui fait que les gens vont accepter de s'interroger sur eux-mêmes sans se sentir culpabilisés. C'est délicat la formation, je la vois proche de ce que Bachelard appelait la « psychanalyse de la connaissance », avec une prise en compte de tout ce que la formation bouleverse dans l'individu et un accompagnement de ce bouleversement.

L'obstacle

Pourquoi est-ce difficile de changer et pourquoi ça fait mal ? Parce qu'il faut remettre en cause ses attitudes, ses façons de penser et son estime de soi, mais aussi parce qu'il y a des obstacles. Qu'est-ce qu'un obstacle ?

Nos conceptions et nos pratiques servent à régler certains problèmes et deviennent un obstacle pour en régler d'autres

Nous tenons à nos pratiques pédagogiques, nos conceptions parce qu'elles nous aident à résoudre un certain nombre de problèmes. Comme dans l'enseignement, l'évaluation n'est pas facile à faire, on peut se satisfaire de pratiques ou de conceptions qui, à première vue, « marchent », nous contentent, nous aident à nous adapter ! Elles s'ancrent sur des représentations que nous nous faisons du métier, de ce qu'est un maître, un élève, notre discipline... Les enseignants ont donc « une épistémologie spontanée ». La formation oblige à remettre en cause des croyances très profondes qui s'enracinent dans l'inconscient cognitif. C'est ça l'idée d'obstacle. Nos conceptions et nos pratiques servent à régler *certain*s problèmes et deviennent un obstacle pour en régler d'autres.

Le problème

Si dans la formation, le formateur ou le

conseiller pédagogique dit « ce n'est pas comme ça qu'il faut faire » ou « faites comme je fais moi », il reste au plan des solutions, il oppose une pratique modèle à une autre pratique. Or, quand on en reste au plan des solutions, on ne fait pas de la formation parce qu'on ne permet pas au formé de « remonter » de la solution au problème, on ne lui permet pas de comprendre ce qu'on lui demande. La formation, c'est partir de la pratique de l'enseignant telle qu'il l'a construite – et dont il n'est pas forcément totalement conscient – et lui faire voir que le problème qu'il a construit n'est peut-être pas tout à fait le bon problème, ou qu'on pourrait le construire autrement. Ce qui m'apparaît important dans la formation, c'est cette remontée des solutions au problème sans en rester à l'opposition d'une pratique à une autre. Quand on remonte au problème on gagne en compréhension et en liberté. Par exemple, Meirieu dans sa thèse parle du travail de groupe et dit qu'il y a trois modes possibles : le groupe de production, le groupe festif et le groupe d'apprentissage. Si on fabrique un journal selon le mode de production, les tâches vont se répartir suivant les compétences : le meilleur dessinateur dessinera, celui qui sait écrire va écrire, etc. À l'école, dans un groupe d'apprentissage, il faut faire l'inverse et distribuer les tâches en fonction de l'incompétence des élèves de façon à ce qu'ils apprennent. Quand le prof fait faire un beau journal scolaire à ses élèves, il est pris dans une problématique de production, à son insu, parce que la pression des collègues, des parents est forte. L'analyse, ce n'est pas de lui dire « voilà comme il faut faire » mais c'est lui faire comprendre que la solution qu'il a produite (ce journal-là) relève d'une problématique de production ; il faut qu'il prenne conscience qu'il existe d'autres problématiques possibles et par là-même plusieurs pratiques possibles et qu'il a été embarqué malgré lui dans ce qui est peut-être un faux problème. Je ne sais pas si cet

☛ exemple est parlant pour des profs EPS...

La formation est donc à la fois un gain de conscience (on doit se rendre compte de ce qu'on faisait, admettre qu'on sait ce qu'on fait tout en étant pas complètement conscient de ce qu'on fait) et une remontée des solutions au problème.

Une fois qu'il a accédé aux problématiques, l'enseignant a alors le choix, il peut très bien décider d'être dans une logique de production plutôt que d'ap-

ouvre un univers des possibles, là où on croit spontanément qu'il n'y avait qu'une solution, la formation montre qu'il y en a plusieurs et donne donc de la liberté.

●●●

Quelle est la place du savoir dans ton raisonnement ?

Jean-Pierre Astolfi montre que les enseignants conçoivent le savoir, comme un « objet en soi », soit dans les disciplines intellectuelles sous



D. Sablic

prentissage pour telle ou telle raison, mais il sait qu'il y a d'autres possibilités et peut varier ses interventions en fonction de ses objectifs.

En résumé, la formation est une transformation globale de la personne, avec ses caractères affectifs, cognitifs, relationnels. C'est difficile parce que c'est une épreuve pour le sujet, que celui-ci a des conceptions et des pratiques qui font obstacle au changement.

D'un côté, il faut accompagner ce changement, c'est l'aspect psychopédagogique, et de l'autre côté, un travail épistémologique est nécessaire pour comprendre que nos pratiques sont des solutions à des problématiques que nous ne maîtrisons que partiellement. La formation, c'est accéder à ces problématiques. Cela

forme de propositions réputées vraies (on enseigne des vérités) ou en EPS, mais je m'avance sans doute, comme un ensemble de « bons gestes ». La mutation principale à faire, c'est de comprendre que le savoir est dans une relation dialectique avec les problèmes. Ces savoirs, que les programmes ont découpés en affirmations, en théorèmes, en lois, en actions, en comportements, sont les solutions de problèmes. Mais il faut voir que ces savoirs ont une genèse. Par exemple, en sciences, les lois de l'électricité ne sont pas tombées du ciel, il a fallu les imaginer, les inventer, les construire à partir de problèmes. Comme le dit Bachelard, il y a trois dimensions du savoir :

● une dimension historique : compren-

dre la genèse des savoirs, c'est comprendre que les solutions résultent d'une histoire, qu'il y a eu des problèmes à résoudre, des solutions à ces problèmes, que ces solutions ont été remaniées par la suite ; comme dit Bachelard *le savoir est issu d'une série de rectifications*.

- une dimension systématique : une fois que ces savoirs ont été construits, ils sont détachés de leur contexte d'origine et envisagés – plus ou moins selon les disciplines – comme un corps de savoir, un système.

- une dimension « outil », pour résoudre d'autres problèmes, autres que les problèmes d'origine. Thalès, par exemple, utilise un procédé pour mesurer des objets hauts (une pyramide) avec les ombres et la proportionnalité. Quand Euclide reprend ce procédé, il le généralise, cela devient un théorème et par là-même un outil puissant qui va permettre de résoudre des tas d'autres problèmes que la hauteur des pyramides.

L'épistémologie spontanée des enseignants a tendance à fétichiser le savoir. Il n'est généralement pensé ni dans son contexte d'origine, ni dans son contexte d'application. Il y a une véritable révolution épistémologique à faire, en envisageant le savoir sous ces trois aspects : quelle est son origine, comment il est mis en forme et incorporé dans un corps de savoirs qui lui donne sa rationalité et sa puissance et ensuite comment il peut s'investir dans d'autres problèmes qui n'ont que peu de choses à voir avec les problèmes d'origine ? Ce sont trois dimensions du savoir que Bachelard souligne et qui me paraissent fondamentales. Le savoir scolaire, en général, ne cultive pas ces trois dimensions, il n'a pas d'histoire, on ne voit pas à quoi il peut servir en dehors des exercices scolaires et en quoi il peut aider à résoudre d'autres problèmes. En EPS, si on s'attache seulement à la forme des gestes du champion, on oublie qu'ils ont été une solution pour résoudre tel ou tel problème. Alors on risque de les enseigner tels que, sans se demander si les élèves, à leur niveau, ont les mêmes problèmes à résoudre.

●●●

Quelles sont les conséquences pour la formation initiale ?

C'est plus facile pour moi d'imaginer ce que pourrait être une formation continue d'enseignants avec la problématisation des pratiques. Je ne dis pas que c'est facile à faire mais c'est assez facile à imaginer. En formation

initiale professionnelle, le problème est d'anticiper sur ce que les étudiants ne connaissent pas encore, sauf à avoir toujours cette division entre une formation initiale qui ne serait que théorie et une formation professionnelle qui ne serait que pratique ; or on sait que cette conception est totalement ruineuse.

Toute la question est de savoir comment on peut donner un sens pré-professionnel à cet investissement sur le savoir. À la fac, en sciences de l'éducation, il faut faire des cours sur les situations-problèmes alors que les étudiants n'ont aucune pratique d'enseignement ! Une des solutions pour concrétiser les trois dimensions du savoir, c'est de partir de leur expérience d'élève ou d'étudiant, tout en sachant que leur expérience est à la fois un outil et un obstacle. Leur expérience peut être rejetée ou valorisée, dans les deux cas, elle induit des schémas de ce que c'est qu'apprendre/enseigner sur lesquels on peut travailler. C'est leur pratique d'élève ou d'étudiant qui leur permet d'aborder les aspects professionnels et qui doit être interrogée. Les étudiants ont acquis dans leur scolarité des schémas de pensée qu'il faut interroger par une psychanalyse de la connaissance. Ils ont acquis une épistémologie spontanée qui est à ré-interroger, sinon ils vont continuer à reproduire les schémas dans lesquels ils ont été enseignés ou bien prendre le « contrepied », ce qui revient au même puisqu'ils restent tributaires du même schéma.

Les pratiques de formation comptent aussi, bien entendu. Faire un cours magistral ne suffit pas, mais analyser des situations ne suffit pas non plus. Il ne faut pas négliger l'aspect synthétique, le fait de leur donner les grilles de lecture qu'on a construit ou fait fonctionner avec eux, et les concepts qu'on utilise. Si on en reste à une analyse sans donner les grilles d'analyse, ce n'est pas de la formation mais de la manipulation ! Un formateur qui fait l'analyse de ce qui se passe, la restitue au groupe mais garde par devers lui sa grille d'analyse agit comme un gourou. Si ma grille d'analyse est la psychanalyse de la connaissance, je dois la leur livrer pour qu'ils sachent quels concepts j'utilise, d'où viennent ces concepts pour qu'ils puissent s'en resservir. Donner sa grille d'analyse, c'est faire comprendre qu'il y a d'autres grilles possibles, c'est donner ses outils. C'est à mon avis le rôle d'un formateur □

Pistes de lecture :

Michel Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 2006 (première édition 1994).
 Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.
 Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF,
Recherche et Formation Analyse de pratiques, de la recherche à la formation, n°51, 2006.