

Formation initiale : articulation curriculaire pour une formation continue

Mariel Buscaglia, Mariana Canello

Instituto de Educación Superior N° 28 « Olga Cossettini» Rosario (Santa Fe), Argentine
mabuscaglia@yahoo.com.ar
marianacanello@arnet.com.ar



Synergies Argentine n° 1 - 2012 pp. 101-107

Reçu le 19-11-2011/Accepté le 20-12-2011

Résumé : Les plans d'étude des professorats de Français de la province de Sante Fe, en vigueur depuis l'année 2001, instaurent un Trajet de Pratique comportant dans la 4e année, un *Atelier d'enseignement* (Taller de Docencia IV) et un *Séminaire d'intégration et de synthèse*. L'axe pour le développement de ce dernier espace, suivi simultanément ou postérieurement à l'*Atelier*, suppose l'approche, par le futur enseignant, du domaine de la recherche scientifique, dans une double perspective: la nécessité d'une pratique pédagogique réflexive et la condition professionnelle de la formation continue. Afin de rendre visible ces perspectives au Professorat pour les Niveaux Initial et Primaire, nous avons établi une étroite articulation curriculaire entre les deux espaces en question, basée sur une recherche-action à partir de la mise en place d'un projet pédagogique.

Mots-clés : formation initiale, articulation curriculaire, projet pédagogique, recherche-action, formation continue.

Formación inicial: articulación curricular para una formación continua

Resumen: Los planes de estudio de los profesorados de Francés de la provincia de Santa Fe, en vigencia desde el año 2001, implementaron un Trayecto de Práctica que en 4° año incluye al *Taller de Docencia IV* y al *Seminario de Integración y Síntesis*. El desarrollo de este último espacio, cursado simultánea o posteriormente al *Taller*, supone el acercamiento del futuro profesor al campo de la investigación científica desde una doble perspectiva: la necesidad de una práctica pedagógica reflexiva y la condición profesional de la formación continua. A fin de plasmar estas perspectivas en el Profesorado para los Niveles Inicial y Primario, hemos decidido establecer una estrecha articulación curricular entre los dos espacios en cuestión, basada en una investigación-acción a partir de la realización de un proyecto pedagógico.

Palabras clave: formación inicial, articulación curricular, proyecto pedagógico, investigación-acción, formación continua.

Initial training: correlation for continuous professional development

Abstract: The state curricula for the French Teacher Training Colleges set up in 2001 introduced a Practicum Path which in the fourth year of the career has two subjects: *Workshop IV* and *Integration-Synthesis Seminar*. The development of the second subject, which students have to attend during

or after the first one, aims at giving the trainees the opportunity to approach the field of scientific research from a twofold perspective: a reflexive pedagogic training and continuous professional development. In order to make this twofold perspective overt, we have decided to establish a close correlation between *Workshop IV* and *Integration-Synthesis Seminar*, in French Teacher Training at kindergarten and primary levels. This correlation is based on an action-research process coming from the setting-up of a pedagogic project.

Keywords: initial training, close correlation, pedagogic project, action-research, continuous professional development.

En tant que formatrices du Professorat de Français de la ville de Rosario, nous assurons les deux matières du Trajet de Pratique correspondant à la 4e année du Professorat de Français pour les niveaux initial et primaire: *Atelier d'enseignement IV* (Taller de docencia IV) et *Séminaire d'intégration et de synthèse*.

Dans le cadre de la relation entre formation initiale et formation continue, notre préoccupation est centrée sur l'articulation curriculaire de ces deux matières afin de créer un dispositif¹ de formation visant les pratiques d'enseignement et de recherche, qui contribueraient à la professionnalisation des parcours formatifs. D'une part, ce dispositif est orienté sans aucun doute par les accords obtenus, au niveau national, provincial et institutionnel, sur les fonctions de la formation des enseignants et sur le profil du futur professeur. D'autre part, nos choix théoriques et méthodologiques, produits de nos propres parcours de formation, déterminent les objectifs, les contenus et les actions que ce dispositif comporte.

Nous présenterons, en premier lieu, quelques concepts offerts par les actuels cadres national et provincial pour la formation des enseignants. En deuxième lieu, le mode dont nous articulons nos espaces curriculaire. Et enfin, les limites de ce dispositif dans l'actuelle structure du Professorat.

Une lecture attentive des documents nationaux et provinciaux sur la formation des enseignants, élaborés à partir des postulats de la nouvelle Loi de l'Education Nationale, nous permet de repérer la centralité du concept de *profession*, lié à une nouvelle conception de *formation* et à des processus de *questionnement*, *recherche* et *innovation*.²

Selon les "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional" (2007), la formation des enseignants est un processus continu et de longue durée qui ne s'épuise pas pendant la phase de la formation initiale. Ce document prône un modèle de formation permanente centré sur le développement, s'opposant à un modèle de formation instrumental. Dans le contexte de ce dernier, l'enseignant est considéré un sujet qui manque d'instruments dont il faut le fournir, tandis que le premier modèle l'érige en travailleur intellectuel engagé de manière active et réflexive avec sa tâche.

Récupérant la connaissance pratique, les expériences et les besoins formatifs des enseignants, le développement auquel ce modèle fait référence est le "développement professionnel de l'enseignant ». Qu'il s'agisse d'un futur enseignant ou d'un enseignant en exercice, l'accent n'est plus mis sur le moment chronologique de sa formation -avant

ou après l'obtention du diplôme-, mais sur les processus de professionnalisation dans lesquels les actions formatives mises en place engagent cet enseignant. C'est dans ce sens que le développement professionnel prétend dépasser la scission entre formation initiale et continue. Jusqu'ici, nous avons abordé des concepts clés sur la formation des enseignants, compris dans le niveau national de concrétisation curriculaire. Nous nous proposons dorénavant de décrire nos espaces curriculaires, à durée quadrimestrielle, et d'exposer les caractéristiques du dispositif de formation offert aux futurs enseignants.

L'Atelier d'enseignement IV s'organise sur une distribution horaire de 4 heures de travail devant la classe et 8 heures hors-classe (corrections des plans, observations de classes, suivi des élèves). Le fait de proposer l'élaboration et la mise en place d'un projet pédagogique (ou de classe) comme pratique finale de l'Atelier IV a une double intention formative pour le futur enseignant :

-d'une part, organiser un projet l'écarte, en certaine mesure, de son expérience personnelle comme étudiant de FLE. La logique du projet donne place à une pratique éducative fondée sur l'autonomie et liée à l'*éthique de la responsabilité* (Catamarri, 2005)

-d'une autre part, dans le cadre de l'enseignement du FLE à des enfants, les situations d'éducation formelle sont assez restreintes. Offrir alors des alternatives didactiques qui pourraient être adaptées à n'importe quel contexte (club, association, etc.) permet au futur enseignant d'avoir d'autres possibilités dans le monde du travail.

La logique du projet, nous dit Perrenoud (1999), oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques: le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les étudiants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. Et en même temps, s'il se transforme en vrai projet, sa réussite devient un enjeu où tous les acteurs (élèves et enseignants) devraient viser les occasions d'apprendre au détriment de l'efficacité.

Si nous suivons la définition de Perrenoud (1999) qui comprend le projet pédagogique comme «un mode de construction de savoirs dans la classe», il serait intéressant de décrire les étapes de travail de l'Atelier IV.

1^o étape

Analyse du contexte de travail

But: identifier une problématique ou un centre d'intérêt particulier chez le groupe-cible

Pendant cette première étape, l'élève-stagiaire est assigné à un groupe-classe niveau initial ou primaire. Au moyen d'un guide d'observation, il décide les points à observer dans le but d'identifier, dans le groupe cible, une problématique ou un centre d'intérêt particulier.

Il lui est aussi demandé d'avoir le premier entretien avec son professeur co-formateur pour définir ensemble les objectifs à atteindre tout au long du projet.

2^o étape

Organisation du plan de travail

But: planifier les « unités didactiques» qui s'adapteront le mieux à l'analyse du contexte de travail.

C'est l'étape fondamentale de tout projet pédagogique, c'est l'aller et venir entre la complexité et l'incertitude.

Pendant cette étape, et avec le relèvement d'information qu'il a fait avec antériorité, l'élève-stagiaire doit planifier des unités didactiques au moyen de tâches qui aboutiront, chacune d'elles, à accomplir les objectifs proposés.

C'est dans cette étape que notre schéma de formation professionnelle entre en double jeu : mettre noir sur blanc toutes les connaissances acquises au niveau de la formation afin de créer, dans le groupe cible, les conditions permettant la mobilisation de savoirs en vue d'une production concrète (et satisfaisante pour tous) et d'une autre part, réaliser un travail de réflexion métacognitive afin d'acquérir des outils professionnels qui favoriseront, chez l'élève-stagiaire lui-même, la mobilisation de savoirs. Bref, notre étudiant en formation professionnelle est obligé de traverser un processus didactique qui le place en projet d'apprendre.

3° étape

Mise en place

But : faire vivre aux étudiants un projet pédagogique en français langue étrangère

Pendant cette étape dite de régulation, l'élève stagiaire est censé mettre en place des stratégies didactiques, au moyen de tâches, afin de faire acquérir aux élèves du groupe-cible des connaissances ou des compétences (habiletés cognitives et/ou sociales).

La place accordée à la prise de décisions de la part du groupe-cible et au caractère dynamique du projet, exige que l'élève-stagiaire apprenne à négocier avec les étudiants les moyens, les objectifs et la démarche à adopter.

4° étape

Evaluation

But: Travail final de réflexion métacognitive. Bilan personnel des atouts de la mise en place d'un projet.

Etape concernant un travail personnel et réflexif à propos de la démarche didactique adoptée afin de bien mener la mise en place du projet. Cette analyse est centrée sur les facteurs facilitateurs et obstaculisants de cette expérience.

L'autre espace concerné dans le dispositif de formation est le *Séminaire d'intégration et de synthèse*, qui s'organise sur une distribution de 4 heures hebdomadaires en classe normale, suivi simultanément ou postérieurement à l'Atelier IV.

On y vise en même temps une formation à la recherche et une recherche en formation (Le Bouëdec et Tomamichel, 2003) dans une double perspective : la nécessité d'une pratique pédagogique réflexive et la condition professionnelle de la formation permanente.

Le choix théorique et méthodologique qui sous-tend cette formation à la recherche est lié à des processus de recherche-action et de recherche théorique/pratique.

D'après Sandin Esteban (2003), la recherche-action se situe dans la méthodologie de recherche orientée à la pratique éducative. Sa finalité n'est pas l'accumulation de connaissances sur l'enseignement ou la compréhension de la réalité éducative, mais l'apport d'information guidant la prise de décision et les processus de changement pour l'amélioration de cette même pratique.

Pourtant, face aux différents inconvénients des futurs enseignants pour mener des projets de recherche-action «complets», Cristina Moral Santaella (2000) propose la recherche théorique/pratique, comme instrument de vérification de la théorie dans la pratique, encourageant des processus de réflexion et de questionnement.

Quant au développement curriculaire, après l'introduction théorique de l'élève à la recherche en éducation et en didactique du FLE, le Séminaire comprend six étapes, regroupées en trois grands moments définis par les productions suivantes: l'avant-projet de recherche, le rapport de recherche et l'exposé oral de ce rapport.

Les trois premières étapes conduisent à l'élaboration de l'avant-projet de recherche et sont plus liées à la logique de la recherche-action :

1° étape

Recherche bibliographique exploratoire

But : contribuer à l'élaboration de la problématique (formulée dans les termes de la discipline - Didactique du FLE-) qui sera le moteur du projet pédagogique et le fil conducteur du processus de recherche.

2° étape

Révision bibliographique

But : orienter le choix des activités proposées dans le projet pédagogique. Cette toute première recherche bibliographique, commencée dans la première étape, permet de relever des antécédents et en même temps a une incidence sur les moyens d'interventions.

3° étape

Définition du mode de recherche (expérimentation sur le terrain) et des moyens d'évaluation.

But : collecte de données.

Les données recueillies grâce aux techniques qualitatives (observation participative, journal de bord, entretiens approfondis) et quantitatives (questionnaires, tests) s'avèreront fondamentales pour les étapes postérieures.

4° étape

Première analyse des résultats.

But : Contraster la théorie de départ aux résultats de la pratique.

Dans cette étape, l'élève-stagiaire, réclamé par l'évaluation de son projet pédagogique et la connaissance théorique des étapes finales du processus de recherche, est obligé de s'écarter de la démarche de recherche-action au sens strict: il n'a plus la possibilité de revenir sur sa pratique pendant cette période de formation.

5° étape

Rédaction du rapport final de recherche, à partir du travail final de l'Atelier.

Pendant cette étape (non présente), menée entre le mois d'août et le mois d'octobre de l'année scolaire suivante (délai institutionnel pour la remise du rapport final du Séminaire), le futur enseignant se consacre à la rédaction du rapport de recherche. Cette étape implique l'approfondissement du cadre théorique à la lumière duquel il analysera, avec une plus forte exigence, les résultats de la mise en place du

projet pédagogique de l'Atelier. L'élève-stagiaire s'encadre ainsi dans la perspective de la recherche théorique/pratique définie antérieurement.

6° étape

Socialisation du travail au Professorat

La remise du rapport de recherche est suivie d'un exposé oral devant un public composé d'élèves et de professeurs intéressés à la thématique.

Cette description synthétique des deux espaces curriculaires permet de mieux comprendre les particularités du dispositif de formation dont nous parlons. Ce dispositif, dans son but principal de se différencier d'une simple « articulation » se construit ainsi à partir de l'interdépendance manifestée dans certains points convergents de la proposition de travail offerte par chacun des espaces curriculaires. Bref, notre dispositif essaie de récupérer les principes de professionnalisation, innovation, questionnement et recherche mentionnés au début de notre exposé.

Les quelques années de mise en place de ce dispositif nous ont permis d'identifier son principal obstacle : la contrainte temporelle. Étant donné la courte durée des deux espaces curriculaires (un quadrimestre), l'élève-stagiaire n'a pas la possibilité de mener un vrai processus de recherche-action, où l'investigation soit interpellée par la pratique et oriente en même temps le processus de régulation du projet pédagogique. C'est dans l'après-coup, reprenant un terme psychologique, que nos étudiants entreprennent une élaboration plus profonde du cadre théorique qui leur permet d'interpréter les résultats des projets pédagogiques mis en place. Face à cette limite, nous nous contentons alors que ce dispositif constitue pour les futurs enseignants, une « boîte à outils professionnels ».

Bibliographie

Achilli, E. L. 2001. *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

Arnal, J. et al. 1992. *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Ed. Labor.

Arpin, L. et Capra, L. 2001. *L'apprentissage par projets*. Montréal : Editions de la Chenelière.

Barbot, M.-J., Camatarri, G. 2005. *Autonomie et apprentissage*. Paris: PUF

Le Bouëdec, G. et Tomamichel, S. 2003. *Former à la Recherche en Éducation et Formation. Contributions didactiques et pédagogiques*. Paris : Défi-Formation, L'Harmattan.

Lessard-Hébert, M. 1997. *Recherche-action en milieu éducatif. Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Moral Santaella, C. 2000. "Formación para la profesión docente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 37, pp 171-186.

Perrenoud, P.1997. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF

Pierret-Hannecart, M. et Pierret, P. 2003. *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*. Bruxelles: Editions De Boeck.

Sandín Esteban, M. P. 2003. *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Documents officiels

Ministerio de Educación. 2009. Santa Fe: *Diseño para la formación docente. Profesorado de Educación Inicial*.

Sitographie

www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf. 2007: Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (consulté le 10/03/11).

www.me.gov.ar/infod/curricular.html : Desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación docente (consulté le 12/03/11).

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html: Perrenoud, P. 1999. *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi, comment?* (consulté le 10/03/11).

Notes

¹ Le *dispositif* constitue une façon de penser les modes d'action, c'est une réponse et une organisation concrète assumées par un programme ou projet de perfectionnement. (Voir Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional: p. 17)

² Sur le site de l'Institut National pour la Formation des Enseignants (INFOD -sigle en espagnol-), nous pouvons lire que l'aire de Développement Curriculaire est orientée vers « le développement de modalités de formation qui incorporent des expériences d'*innovation* pour l'amélioration de l'enseignement dans les écoles... » <http://www.me.gov.ar/infod/curricular.html>

Le nouveau curriculum de la Province de Santa Fe pour le professorat de niveaux initial, déjà en vigueur, considère la formation des enseignants comme "praxis" et "expérience", où l'enseignant n'est plus considéré qu'un praticien, mais une unité de "trois personnages : le *professionnel* de l'enseignement, le pédagogue et le travailleur culturel (Cullen, 2007) » (p. 9)

Remplaçant la notion d' « attentes de réussite », liée à l'efficacité, par celle de « propos formatifs », on se propose de former un enseignant qui « dispose d'une attitude générale pour *poser et analyser des problèmes*, et des principes organisateurs qui lui permettent de lier ses savoirs en leur *donnant du sens* ». (p.10et 11)

Les italiques sont à nous.