



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Donnay, J. (2011). Le compagnonnage réflexif, une alternative au « fais comme je te dis » ?
Formation et pratiques d'enseignement en questions, 12, 25-32.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2011.090>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jean Donnay, 2011



Le compagnonnage réflexif, une alternative au « fais comme je te dis » ?

Jean DONNAY¹

« Les voyages forment la jeunesse », dit-on, « surtout parce qu'ils changent le regard que l'on porte sur sa culture d'origine » ajouterais-je.

Ayant eu l'opportunité d'enseigner en Faculté d'Education au Québec pendant plusieurs années et revenant au pays natal, j'ai été amené à m'interroger sur les valeurs véhiculées par une société et par ricochet, sur son système de formation des enseignants. Education et Politique ne sont-elles pas complètement intriquées ?

Sans être un comparatiste professionnel ni un analyste des phénomènes socio-historiques, mais tout simplement et bien modestement un citoyen observateur du quotidien, j'ai essayé de comprendre le décalage entre l'importance accordée à la formation des enseignants dans mon pays, la Belgique d'un côté de l'Atlantique et de l'autre côté de l'océan, au Québec.

Au Québec, après la période de la « grande noirceur », « la révolte des berceaux » et au cours « la révolution tranquille »², l'éducation et par conséquent l'enfant sont devenus un enjeu essentiel dans la démocratisation de l'enseignement, dans la défense de la langue et de la culture françaises d'une part, et dans la conquête du pouvoir politique face au monde anglo-saxon dominateur, d'autre part.

Dès les années 1960, une commission d'enquête fut chargée de résoudre les problèmes du système éducatif québécois. Il en est sorti le rapport Parent³, qui eut un impact considérable sur le développement de l'éducation au Québec; en particulier sur la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur par la création des Cégep, l'ouverture des universités en dehors de toute appartenance sociale et surtout la nécessité d'offrir une formation poussée aux enseignants en l'entrant à l'université. De plus, l'école, dans un humanisme renouvelé, devait se centrer sur l'élève et le développement intégral de la personne. La fonction et le

1. Professeur émérite, Université de Namur, Académie de Louvain.
Contact : jean.donnay@fundp.ac.be.

2. Je ne peux détailler ici cette, émancipation progressive du peuple québécois par rapport à l'Eglise catholique comme institution et l'impérialisme anglophone de l'époque.

3. Du nom de son auteur, Mgr Alphonse Marie Parent et comporte 5 tomes, les derniers parus en 1964.



statut de l'enseignant s'en trouvait ainsi, socio-politiquement, encore plus valorisés.

Ces réformes du système éducatif de la province de Québec surfaient en outre sur une vague de fond qui traversait, et traverse encore, la société québécoise; l'identité de francophone d'Amérique du Nord, d'un peuple qui revendique sa distinction.

Certes, le Saint Laurent est loin d'être un long fleuve tranquille mais la réputation d'avant-gardiste du monde québécois de l'éducation tant en recherche qu'en formation des enseignants qui nous parvient encore, trouve-t-elle, sans doute, sa source dans cette lame de fond de défense d'une culture *distincte* face au monde anglophone.

Lors de mes retours réguliers, puis celui, définitif, dans mon pays, et de mon entrée comme enseignant dans plusieurs universités de la Communauté Française de Belgique, j'ai pu apprécier, (à l'époque), les différences culturelles entre mes deux patries. Le moins qu'on puisse dire est que le statut de l'enseignant n'atteignait pas le même niveau que celui de son cousin d'Amérique. Les grèves des enseignants de 1990 qui durèrent plusieurs mois étaient une réponse à la flétrissure imprimée à l'honneur de la profession par un gouvernement en mal de budget.

Il a fallu attendre la promulgation du Décret Mission de l'Éducation au début des années 2000 pour voir apparaître officiellement dans les missions prioritaires de l'école: « le développement de la personne ». Ce Décret, il faut le reconnaître fut construit à partir de consultations de la base.

Jusqu'à cette époque, tant du point de vue des valeurs accordées à la formation des enseignants que du statut des étudiants futurs enseignants dans leur propre formation, certains indicateurs du fonctionnement des systèmes de formation universitaire ne trompaient guère. L'importance et la place laissée à la formation des enseignants à l'Université est directement liée à l'investissement d'une société dans l'éducation. Ainsi, en Belgique francophone, lorsque elle s'en occupait, l'Université prétendait, avec en moyenne une centaine d'heures de cours pédagogiques et didactiques, stages d'observation et d'enseignement compris, préparer en fin de licence (4 à 5 ans de formation dans une discipline universitaire) des futurs enseignants professeurs au dernier cycle du secondaire. A condition d'ailleurs que cette formation professionnalisante n'interfère pas trop avec la « vraie » formation universitaire dispensée prioritairement aux licenciés. Cette formation qualifiée par d'aucun de formation croupion (l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur, AESS) a perduré ainsi jusqu'au seuil des années 2000.

D'une manière générale d'ailleurs la formation des enseignants ne laissait guère voix au chapitre à ces futurs professionnels, comparée à la place qui leur était laissée dans les formations dispensées au Québec. Ainsi, là-bas, le plan de cours, avec contenus, dispositif de formation et



d'évaluation, est présenté en début de cycle de formation et est négocié avec les apprenants : travaux, échéances, modalités etc., avec bien sûr certains effets pervers liés à ce type de négociation. De ce côté de l'Atlantique, pas de place à ces tergiversations... « Sois belge et tais-toi » était d'ailleurs l'attitude qui prédominait dans l'enseignement universitaire. La caricature est à peine forcée. D'ailleurs, à l'Université, jusqu'au début des années 80, il n'était pas question « d'apprentissage », terme inconnu et laissé aux jeunes en apprentissage chez un patron, mais seulement d'enseignement. De plus, le vocable : Pédagogie universitaire, signifiait l'enseignement de la pédagogie à l'Université et pas ce qu'il recouvre aujourd'hui.

Par ailleurs, selon moi, la formation des enseignants à l'Université est étroitement liée au statut qu'elle accorde à la pédagogie comme discipline universitaire ainsi qu'aux didactiques associées aux disciplines qui y sont enseignées. Un prof du secondaire, ne se définit-il pas d'abord comme physicien, mathématicien, historien etc. plutôt que prof de Physique, de Mathématiques, d'Histoire etc. ? D'ailleurs, jusqu'il y a peu, il fallait « s'exporter » pour mener un doctorat en didactique des Sciences.

Et pourtant

Est-il vrai qu'il est plus facile de déplacer un cimetière que de changer l'université ? Heureusement non ! Progressivement on a vu apparaître des changements dans cette respectable institution.

Ainsi, à partir du milieu des années 80, les responsables politiques et des « experts », dont je faisais partie des appelés, avaient mis sur pied des commissions censées revoir les formations d'enseignant tant pour les instituteurs, que les régents (prof. de collège en France), que les prof. du secondaire supérieur. Il était essentiellement question, d'organiser les formations des instituteurs et des régents à l'Université en particulier par les Facultés d'Education (la dite « Commission De Landsheere »). Tollé général autant de la part des Ecoles Normales que de membres académiques des Universités. Les premières reprochant à l'Université de ne pas balayer devant sa porte, d'être trop théoriques et pas assez pratiques, et les derniers se sentant détournés de leur mission de recherche par l'offre de formations professionnalisantes. Le tout étant jugé trop coûteux d'un point de vue budgétaire, et en particulier à propos d'éventuelles revendications salariales.

Ces commissions successives y compris celles initiées par le Conseil de l'Education et de la Formation (le C.E.F.) ont donc avorté.

Heureusement, les choses n'en sont pas restées là ! La crainte de pénurie d'enseignants a sans doute été un levier décisif pour que le Ministère de l'Education réalise que la non-éducation risque de coûter encore plus cher.



Le 8 février 2001, une réforme centrée sur la formation des enseignants a été décrétée par une Ministre de l'Education (ancienne enseignante et directrice d'école) et son cabinet qui, après une consultation des formateurs d'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur, aboutit à une description d'un nouveau curriculum, prônant 13 compétences, dont celle de praticien réflexif, et de ce point de vue, était pour l'époque, curieusement, novateur. Il imposait aussi une, modeste, augmentation du programme à 300 heures avec une progression des stages vers une prise en responsabilité. Ceci pour l'essentiel. Du croupion, la formation remontait peu à peu vers le cerveau, et demandait l'équivalent d'une année de disponibilité en raison de l'étalement des stages en institution scolaire devenus plus lourds.

Cette réforme s'accompagnait d'une recherche action, que nous avons nous-mêmes menée sur le travail d'accompagnement des stagiaires dans une perspective de les former à une pratique réflexive.

Depuis 2007-2008, le système Bologne aidant, l'AESS s'inscrit à présent dans une maîtrise à finalité didactique, s'y loge pour l'équivalent de 30 crédits, et s'étale sur 2 ans. Les futurs enseignants peuvent donc, dès le début de leur maîtrise, opter pour une formation à l'enseignement ou, plus classiquement, la mener après leur maîtrise en recherche pour obtenir l'AESS, nécessaire pour une nomination définitive dans l'enseignement. Sans être la panacée, la formation des enseignants du secondaire supérieur est prise un peu plus au sérieux par l'Université. Concernant la formation des instituteurs et des régents, elle est toujours dispensée hors université et donc dans des départements de pédagogie en Haute Ecole (anciennement Ecole Normale), mais des projets de passer de 3 à 5 ans ne sont plus seulement dans les limbes, aux dires du Ministre de l'Education actuellement en place. *Wait and see* !

Il reste que lentement, mais sûrement les institutions d'enseignement supérieur ont tendance à se regrouper, même si les spécificités (complémentaires) sont maintenues.

De plus, la prise de conscience par les acteurs du système éducatif, de la pénurie de vocation d'enseignants d'une part et de l'évaporation inquiétante des effectifs de jeunes enseignant(e)s quittant l'école dès les premières années de terrain, d'autre part a entraîné un mouvement favorable en faveur de leur insertion professionnelle. Ainsi, institutions de formation et directions d'école se sont mises à se parler, pour améliorer l'accueil et le soutien de ces novices, souvent placés dans des conditions de travail difficiles pour un débutant, surtout lorsqu'ils sont considérés comme des « bouche trous ». *Wait and see* (bis).

Un appel de formation continue de la part des enseignants et des cadres se fait de plus en plus pressant, et les offres de réponses possibles se font de plus en plus institutionnellement structurées. Malgré que l'importance de l'Education soit affirmée partout, par tous et de plus en plus, encore faut-il que les politiques suivent.



Un changement de paradigme

Il est clair, pour moi, l'investissement en éducation est indéfectiblement liée à la formation des enseignants et l'histoire de la formation des enseignants n'est pas indépendante de la (non) reconnaissance du « statut universitaire de la pédagogie ». Mon ancien patron, Gilbert De Landheere avait l'habitude de dire, qu'en dialoguant avec ses éminents collègues, il fallait d'abord leur montrer qu'il « n'était pas débile » pour continuer la conversation. D'ailleurs les pédagogues (sous entendus : en chambre) étaient souvent mal perçus par les gens de terrain, surtout si les premiers n'étaient pas passés par les fourches caudines de la pratique dans l'ordre d'enseignement pour lesquels ils étaient formateurs, ou chercheurs. Une question de crédibilité.

En même temps l'image que les enseignants ont de leur statut social, après avoir perdu progressivement de la valeur au cours des 50 dernières années, a repris du lustre depuis que le vocable de « professionnel », au même titre que les autres professions libérales, s'est associé à « enseignant » : « l'enseignant : un professionnel » ai-je pu écrire dans un ouvrage paru fin des années 80. Un autre mot est apparu à cette époque, utilisé par les syndicats italiens : « *professionnalita* »... professionnalité⁴, à ne pas confondre avec professionnalisme. Qui corroborait les spécificités de ce métier.

Ces mots sont de véritables cadeaux sémantico-sociaux car ils participent à la *construction identitaire* distincte de ce corps de fonctionnaires au service la société. On assiste alors à l'apparition et à l'appropriation progressive plus répandue d'un *langage pédagogique professionnel* spécifique à la corporation. Le plus emblématique d'entre eux est sans doute le mot : *processus d'apprentissages* qui distinguait le travail de l'élève de celui du professeur; un autre mot clé : conditions d'apprentissages, plaçait l'enseignant dans sa fonction d'organisateur et plus seulement de dispensateur de son savoir. Il faut dire que les évolutions technologiques ont largement contribué à forcer le repositionnement de l'enseignement par rapport aux savoirs et à l'environnement de l'élève, et ce n'est pas fini !

Vinrent alors progressivement se surimposer des termes comme : *développement professionnel*, qui ouvrait grandes les portes de la formation et reconnaissait à l'enseignant du pouvoir sur son (auto)renouvellement personnel et professionnel, lui rendait les clés de son *empowerment*; ce sentiment d'avoir prise sur son pouvoir agir.

Le concept valise d'identité professionnelle avec toutes ses déclinaisons, fait désormais partie du vocabulaire des acteurs de l'éducation. Il participe à la distinction et au processus permanent de (re)*construction identitaire*. Personne ne peut plus se désigner enseignant sans qu'il ne maîtrise ces mots spécifiques au métier, comme tout professionnel qui doit maîtriser le

4. Professionnalité renvoie aux caractéristiques d'une profession, professionnalisme à un jugement de valeur.



langage de sa profession. On ne reproche pas au juriste, au médecin et au plombier d'avoir son propre langage.

Le concept de *réflexivité* est entré dans l'univers du développement professionnel de l'enseignant, des formateurs et des cadres institutionnels. Il reconnaît à l'enseignant la posture de *cré-acteur de savoirs* puisque il développe sans doute, dans ses actions éducatives, des « théories personnelles » et/ou « collectives » dont un travail d'explicitation peut en permettre le travail et le partage. L'opposition théorie-pratique se réduit du fait que l'action est reconnue comme porteuse de savoirs qu'il s'agit de rendre intelligible pour mieux maîtriser ses pratiques. Le pari de la formation à la réflexivité est de miser sur un auto-renouvellement professionnel par une réflexion sur soi, ses actes, son contexte, la politique éducative etc. afin d'en avoir une meilleure intelligibilité et ainsi agir en meilleure connaissance de cause. Le danger est de faire de la réflexivité une nouvelle norme, une religion pédagogique en dehors de laquelle il n'y aurait pas de salut !

Et la pédagogie dans tout ça ?

Il me semble que la Pédagogie, elle aussi, change progressivement de statut. Elle s'autonomise un peu plus comme champ spécifique par rapport aux disciplines contributives, même si elle s'appuie encore de façon transdisciplinaire sur une fédération de Sciences Humaines. La complexité du monde de l'Education et l'impérieuse nécessité d'*agir* force le pédagogue à une approche systémique des conduites professionnelles tant du point des analyses que des savoirs créés.

De plus, la césure schizophrénique entre les théories et les pratiques pédagogiques s'est fortement résorbée depuis que des chercheurs en pédagogie tentent de se rapprocher des praticiens. À cet endroit, les rapports entre chercheurs et praticiens évoluent... Pour preuve, dans un nombre croissant de travaux, ces derniers ne sont plus considérés comme des « objets » mais comme des sujets *créateurs* de savoirs, mieux, dans certaines recherches ils sont considérés comme des partenaires dans la construction d'un bien commun : les missions confiées à l'école. Dans nos pratiques de recherche, nous observons ainsi que le rôle du pédagogue (au sens de professionnel de la discipline pédagogique) se transforme peu à peu. Il ne regarde plus l'enseignant comme un observateur extérieur, non-impliqué, mais comme une personne solidaire avec ses limites et ses complémentarités par rapport aux praticiens qu'il côtoie, qu'il accompagne, qu'il soutient. Il aborde ainsi la réalité de l'éducation à partir d'un autre paradigme où l'implication est la clé de voûte de sa création de savoir. C'est dans une relation partenariale co-créatrice de savoir avec les praticiens que s'ouvrent de nouveaux champs de recherches-action, sans nier les autres approches de recherche bien sûr. Recherche-Créaction de savoirs-théorisation-formation-accompagnement-action, réflexivité... s'entremêlent. Cette posture



épistémologique plus complexe, s'inscrit dans un changement de paradigme qui impose de plus grandes exigences de méthode au chercheur pédagogue. Ce type de recherche ne se fait plus en surplomb par rapport à l'enseignant, mais dans une collaboration, une coopération contractualisée, où chacun poursuit son projet avec ses exigences, ses contraintes, tout en respectant celui de l'autre.

Du point de vue de la formation des enseignants, qu'ils soient futurs ou déjà en place, l'intégration théorie-pratique et la perspective de développement du professionnel autonome n'est pas sans incidence sur le *métier de formateur*. Là aussi on assiste à un changement de posture épistémologique par rapport aux savoirs pédagogiques et les relations entre le formateur et le formé, surtout si ce dernier est un praticien expérimenté, sinon d'expérience. J'ai proposé, en son temps, le vocable de *compagnonnage réflexif* pour qualifier cette relation. En caricaturant quelque peu, il ne s'agit plus, pour le formé de « faire comme je dis », où le formateur s'interpose entre « le réel » et le formé, mais plutôt, sans complaisance, de l'amener à regarder « le réel » et les effets de ses actions, de les évaluer et d'ajuster ses conduites en fonction des résultats à atteindre. Pour cela les uns et les autres disposent de conceptions ou de théories personnelles, collectives et standardisées, de modèles, d'activités, d'attitudes et de compétences à développer pour son développement professionnel et personnel. Les apports du formateur expérimenté, de méthodes déjà éprouvées, des résultats de recherches, de théorie, ou autres sont autant de *ressources possibles* à s'approprier pour comprendre et agir dans le réel. Les « théories pédagogiques » souvent perçues comme des normes, des « pensées uniques » sont donc passées au filtre de la confrontation, la plus rigoureuse possible, à l'altérité, au réel, même si, et justement parce que, celui-ci est le fruit de reconstructions.

Il est temps de tordre le cou à ce canard perpétuel, qui comme le Sphinx renaît sans arrêt de ses cendres pour faire croire qu'une approche réflexive de la formation se ramène à une conversation courtoise qui fait seulement émerger l'idiosyncrasie du formé sans le confronter tant aux théories qu'au « réel ». Qui oserait affirmer que les théories de l'apprentissage actuelles rendent compte de la complexité de l'apprentissage humain ? Ce qui ne signifie pas qu'il faille les ignorer évidemment. L'approche constructiviste, cognitiviste et les autres, ne sont que des cartes pas le paysage.

Mais il est vrai que cette approche réflexive demande au formateur un travail sur soi, parfois difficile pour accepter de partir du lieu de l'Autre, tout en le regardant œuvrant dans le réel, sans complaisance, mais avec compassion comme dirait Michel Serre en parlant de la Science.

Pour moi, un des enjeux de l'auto-renouvellement professionnel des acteurs de l'éducation en situation de travail, réside dans ce (nouveau ?)



rapport, à soi, aux théories pédagogiques et didactiques et à l'éthique professionnelle.

La balle est dans le camp des formateurs de terrain et en institution, des accompagnateurs, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs qui souhaitent des formés autonomes dans leurs développements professionnel et personnel, toujours guidés par les valeurs d'une école insérée dans une société qui la définit mais aussi la valorise.

Aux chercheurs en pédagogie, de clarifier les enjeux pour les uns, les autres et les institutions, les promesses et les limites de l'approche réflexive, d'aider à comprendre la dynamique qui s'y installe (ou pas), ses résultats dans le réel, de décrire les dispositifs qui lui sont favorables (ou pas)... avec la modestie de ceux qui savent que le réel sera toujours plus complexe que toutes les théories qu'il pourra en faire...

Amen !