

## LA VISITE DE CLASSE FORMATIVE UN NOYAU D'INTÉGRATION DES FORMATIONS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES DISPENSÉES À L'IUFM

ALAIN LEROUGE\*

### Résumé

*Cet article présente un dispositif d'analyse de pratiques développé à l'IUFM de Montpellier dans l'objectif d'intégrer les aspects théoriques de la formation à la pratique professionnelle observée sur le terrain. La démarche se fonde sur la notion de praxéologie, autour de laquelle est construit le protocole expérimental. Ce protocole consiste à dégager de l'observation d'un enseignant en situation des séquences fonctionnelles de gestes professionnels, puis à développer sur ces séquences un repérage théorique extrinsèque multiréférencé.*

### Abstract

*This paper presents a system of analysis of practices developed at the Montpellier IUFM, with a view to integrating the theoretical aspects of training into the professional practice observed in the classroom. This approach is based on the notion of praxeology around which the experimental protocol is constructed. This protocol consists in bringing out of the observation of a teacher's practice, some functional sequences of professional gestures, and then, developing a multi-referenced, extrinsic, theoretical spotting.*

151

---

\* - Alain Lerouge, Équipe ESTEREL, IUFM de Montpellier ; Équipe ERES, Université Montpellier II.

## Introduction

Le principe d'axer la formation des enseignants sur l'analyse de leurs pratiques spontanées conduit à repenser totalement l'articulation entre la demande de formation qui émerge du terrain et les formations didactiques et pédagogiques dispensées à l'IUFM (Lerbet-Sereni, Violet, 1999). Cela suppose de dépasser les scissions existantes entre généralistes, didacticiens et conseillers pédagogiques, pour développer de véritables équipes intégrées, acceptant de travailler sur l'action située du stagiaire en formation.

L'enjeu est alors de développer la dimension professionnalisante de l'analyse de la pratique (Altet, 2000), dans le sens d'accompagner le transfert professionnel des contenus de la formation théorique. Cette perspective suppose que soient développés des dispositifs intégrateurs des différents volets de la formation répondant à une double fonctionnalité :

- d'une part, assurer l'émergence des logiques intrinsèques de l'action située ;
- d'autre part, permettre de modéliser ces logiques, en s'appuyant sur les connaissances extrinsèques à l'action qu'apporte la formation théorique dans ses divers aspects.

Dans le cadre général de l'ethnométhodologie (Coulomb, 1993) qui insiste sur l'aspect émergent de l'organisation de la réalité sociale et de l'ergonomie cognitive (Theureau, 1992), qui met l'accent sur la nécessité d'étudier des couplages « action situation », nous empruntons à Y. Chevallard (1997) la notion de praxéologie comme modèle intégrateur de cette double fonctionnalité.

152

Sur ce fond théorique, nous avons expérimenté un dispositif d'analyse de pratiques après observation de classe enrichissant le protocole traditionnel d'entretien pédagogique par la médiation de pairs du stagiaire observé. Nous présentons dans cet article le montage technique de ce dispositif, et le contexte théorique dans lequel il s'inscrit.

## INTÉGRATION DU DISPOSITIF DANS LES FILIÈRES DE FORMATION

Désigné par l'expression « visite de classe formative », le dispositif d'analyse de pratiques après observation de classe que nous présentons, est l'aboutissement d'un cycle d'expérimentations de quatre années scolaires sur des groupes de professeurs de lycée/collège et de professeurs d'école. Au fil de ces expérimentations, nous avons adapté l'intégration de ce dispositif aux spécificités de ces deux filières de formation.

Dans la filière des professeurs de lycée/collège, le stage en responsabilité se déroulant de manière continue sur une même classe pendant toute l'année, nous avons positionné les visites au lancement de ce stage, pour assurer la prise en main de la classe. Les visites sont organisées sur la base d'un emploi du temps souple optimisant les contraintes des participants. Chaque stagiaire assiste à cinq visites, en étant observé sur l'une d'entre elles comme professeur accueillant. Le tableau suivant fait état de l'intégration de ces visites dans l'ensemble de la formation.

	1 <sup>er</sup> Trimestre	2 <sup>e</sup> Trimestre	3 <sup>e</sup> Trimestre
<b>Stage</b>	En continu sur l'ensemble de l'année		
<b>Cours</b>	En continu sur l'ensemble de l'année		
<b>Visites</b>	Cinq visites formatives en groupes de cinq à six stagiaires.	Première visite certificative	Deuxième visite certificative
<b>Parcours personnalisés</b>	Bilan de compétences adossé aux visites formatives.	Personnalisation de la formation	

**Tableau 1 : Insertion des visites formatives dans la formation des professeurs de lycée/collège**

Dans la filière des professeurs d'école, la stagiarisation intermittente mobilise les stagiaires à temps plein sur les mêmes dates. Cette situation interdit toute observation mutuelle pendant les stages, sauf de remplacer les stagiaires observateurs dans leur propre classe en responsabilité. Dans ce contexte, nous avons fait le choix de placer les visites formatives sur le temps de cours à l'IUFM, pendant la semaine qui suit chaque stage sur le terrain. Les visites sont ainsi organisées en quatre vagues, échelonnées sur l'ensemble de l'année dans les classes de stage, le stagiaire accueillant prévoyant cette ultime séance dans son travail de fin de stage. Le tableau suivant synthétise cette organisation.

<b>Périodes de cours</b>	1		2		3		4		5		6
<b>Périodes de stages</b>		1		2		3		4		5	
<b>Visites formatives</b>			1		2		3		4		
<b>Visites certificatives</b>				1-2						3-4	

**Tableau 2 : Insertion des visites formatives dans la formation des professeurs d'école**

## LE CONTRAT DE FORMATION

Si l'on souhaite utiliser la visite formative comme creuset d'intégration des entrées théoriques et pratiques de la formation, il faut instituer ce dispositif par un véritable contrat de formation. Deux éléments paraissent essentiels dans l'établissement de ce contrat : l'appropriation par les stagiaires de l'aspect réflexif de la démarche et leur sécurisation par rapport à la certification institutionnelle.

### Appropriation par les stagiaires de l'aspect réflexif de la démarche

Dans l'urgence des difficultés qu'ils rencontrent, les stagiaires voient mal l'intérêt d'une démarche d'analyse réflexive de leur pratique au regard de l'entretien-conseil qu'ils jugent beaucoup plus efficace sur le court terme. Il faut leur faire prendre conscience de la nécessité de ce type de démarche dans leur formation professionnelle, en montrant bien l'intérêt d'explicitier l'habitus de leurs fonctionnements spontanés (Perrenoud, 2001), pour construire de manière réflexive des automatismes professionnels éclairés par la formation. Si ce travail n'est pas fait, leur demande de conseils engendre un malentendu, qui retire à l'analyse toute son efficacité. La première clause du contrat de formation consiste donc à clarifier la dimension réflexive du travail envisagé, en renvoyant le conseil pédagogique à d'autres moments du travail sur le terrain.

### Sécurisation par rapport à la certification institutionnelle

154

Il est banal de constater que tout contexte certificatif induit une attitude défensive de valorisation de soi difficilement compatible avec un travail de fond sur les difficultés rencontrées. Ce constat amène à clairement séparer les visites formatives des visites certificatives, tant au niveau des formateurs intervenants, qu'au niveau de la fonction du rapport de visite dans la formation. Pour que le dispositif puisse fonctionner dans les finalités formatives qui lui sont assignées, il est essentiel de le sécuriser contractuellement avec les stagiaires au regard de leur certification.

### Le « rapport de visite »

Dans cet esprit, nous avons fait le choix de renoncer au « rapport de visite » traditionnel rédigé par le formateur, en le remplaçant par un exercice d'analyse de pratique par l'écriture réalisé par le stagiaire observé (Cifali, 1996). Nous proposons la rédaction d'un document en trois parties : un relevé de points qui ont pris sens au cours de l'analyse, un projet personnel de formation contractualisé avec les formateurs et une nouvelle fiche de préparation de la leçon.

Cet exercice a essentiellement pour but de mettre en mots les repères professionnels abordés, et d'étayer le transfert de ces repères à d'autres contextes professionnels. Si le rapport de confiance le permet, ce travail peut être intégré à la formation en centre, mais en aucune manière il n'est communiqué aux services administratifs qui gèrent la certification du stagiaire, ni au formateur qui assure la visite certificative de fin d'année.

## **LE DISPOSITIF « VISITE FORMATIVE »**

Le dispositif « visite formative » structure un temps de formation d'environ quatre heures, pour un groupe de cinq ou six stagiaires, autour de l'observation d'une leçon faite par l'un d'entre eux. Ce temps de formation est géré par le conseiller pédagogique du stagiaire accueillant, et/ou un formateur IUFM chargé de « formation théorique ». Outre son aspect de formation auprès des stagiaires, ce dispositif s'inscrit en formation de formateurs dans l'objectif d'intégrer le discours des « formateurs de terrain » et des « formateurs théoriques ». De ce point de vue, la participation conjointe des deux catégories de formateurs est nécessaire sur un certain nombre de visites, mais à terme le dispositif peut être animé seulement par le conseiller pédagogique, à condition qu'il puisse prendre à son compte le transfert des connaissances enseignées à l'IUFM.

### **Déroulement de la visite**

La séquence de travail se déroule sur trois phases : la préparation de l'observation, l'observation proprement dite et l'analyse de la pratique observée. L'ensemble s'inscrit dans une dynamique de formation réflexive du groupe des participants, tant pour celui qui fait la leçon que pour ceux qui l'observent. Il est à signaler que dans la perspective de travailler sur l'action située de l'enseignant, la leçon observée n'est pas une « leçon d'application » préparée à l'IUFM, mais bien une leçon ordinaire prévue par le stagiaire dans la pratique de sa classe.

155

### **L'entretien qui prépare l'observation (environ une demi-heure)**

L'entretien qui prépare l'observation a un double objectif : d'une part permettre la dévolution de la séance prévue aux observateurs, et d'autre part répartir les tâches d'observation. Ce travail doit se faire sans déstabiliser l'enseignant accueillant avant sa prestation, ce qui suppose de réguler les échanges à de la simple prise d'information, sans discussion critique sur les choix présentés. Pour étayer la présentation de la séance, l'enseignant fournit un document réalisé sur le modèle suivant :

Objectif de la séquence de référence :	
Objectifs de la séance observée :	
Types de situations prévues pour la séance :	
<b>Situation 1 de type...</b> (autant de blocs d'analyse de situations que de situations prévues)	
<b>Prévision</b>	<b>Réalisation</b>
<b>Mon choix :</b> Durée : Objectifs : Dispositif : <b>Autres choix possibles :</b> Durée : Objectifs : Dispositif :	Durée : Remarques :

**Tableau 3 : Document d'analyse du prévu et du réalisé au cours de la séance**

En bandeau initial, ce document situe la séance dans la séquence de référence, puis rend compte en partie gauche de la prévision situation par situation. En partie droite apparaît la réalisation qui sera renseignée par les observateurs. La rubrique « autres choix possibles », invite l'acteur à faire part de ses interrogations et à présenter sa réflexion sur des choix alternatifs. Cela l'amène à relativiser ses options et à engager les observateurs à en vérifier l'efficacité dans l'action. La prévision apparaît alors davantage comme un ensemble de choix professionnels à analyser, plutôt que comme un objet figé dont le concepteur supporterait mal la critique.

156

À l'issue de cette présentation questionnée, les tâches d'observation sont réparties sur la base de trois entrées : le fonctionnement du dispositif prévu, le jeu de l'habitus de l'enseignant dans ce dispositif (Perrenoud, 2001), et l'observation de l'activité des élèves. Sur ces grands chapitres, chaque stagiaire spécifie ce qu'il envisage d'observer et utilise des outils d'observation réalisés en formation. Tout particulièrement sur l'entrée par le jeu de l'habitus de l'enseignant, ils utilisent une grille établie personnellement par cet enseignant à partir de celle donnée par M. Postic dans *Observation et formation des enseignants* (pp. 244-245). Cette auto-préparation de la grille d'observation de l'habitus garantit l'acceptation par l'intéressé des items qui lui sont appliqués. Enfin, l'observation d'un élève consiste à réaliser un relevé précis du comportement et de l'activité cognitive de cet élève, en identifiant des phases stabilisées, au regard desquelles l'observateur propose des hypothèses explicatives. Ces hypothèses sont étayées par le recueil des productions écrites de l'élève, et dans la

mesure du possible, par un court entretien d'explicitation réalisé tout de suite après l'observation de la séance.

## **L'entretien qui suit l'observation (une heure et demie à deux heures)**

Le but étant d'analyser les logiques d'action en situation, le principe fondamental à observer lors de l'entretien qui suit l'observation est celui du primat de l'analyse intrinsèque de l'action sur toute modélisation extrinsèque, Cette entrée interdit toute validation, critique, ou conseils prématurés.

### ***Le protocole d'entretien en cycles d'analyse locale « action-modélisation »***

Pour mettre en œuvre ce principe, nous proposons un protocole construit autour de deux ou trois cycles d'analyse locale du cours d'action de l'enseignant, chaque cycle étant constitué :

- d'une phase d'analyse intrinsèque de l'action visant à expliciter un objet dans la séance observée ;
- et d'une phase d'analyse extrinsèque de cet objet, visant la *modélisation* de repères professionnels transférables.

D'où la dénomination « cycle action-modélisation ».

Ce protocole central en cycles d'analyse locale est encadré par deux phases d'analyse globale de la séance : la première pour introduire le travail et repérer les séquences locales à analyser ; la seconde pour conclure l'entretien en éclairant le premier repérage par les apports des différents cycles locaux.

157

### ***Animation des phases d'analyse de l'action***

Dans les phases d'analyse intrinsèque de l'action, l'animateur ouvre le travail sur les trois axes d'observation (dispositif, enseignant, élève) en faisant formuler le point de vue des observateurs, ce qui engage la réaction de l'acteur sur le questionnement de ses pairs. Il accompagne ensuite la médiation par les pairs, en sollicitant le jeu de renvois acteur-observateurs. Enfin, il clôt les échanges lorsqu'une structure didactique ou pédagogique en acte est suffisamment explicitée pour pouvoir être analysée de manière extrinsèque.

### ***Animation des phases de modélisation***

Dans les phases de modélisation extrinsèque, le rôle de l'animateur est tout à fait différent : il lui revient d'accompagner l'intégration des connaissances théoriques de chaque observateur à la pratique observée et explicitée par l'acteur. Par rapport à la phase précédente, l'objectif n'est plus d'entrer dans la logique de l'acteur, mais de

formuler, de manière extrinsèque à cette logique, des repères professionnels transférables. Le rôle de l'animateur est alors d'accompagner au plus près la formulation et la communication de ces repères : s'il vise juste, et surtout s'il ne cherche pas à trop apporter de manière artificielle, il peut participer très efficacement au processus de modélisation. Il est à souligner que le risque de ce travail est d'enfermer les débats dans une polémique stérile entre l'acteur et les observateurs qui inhibe l'activité de modélisation visée. Pour éviter cette dérive, l'animateur peut fixer comme règle à l'acteur de ne pas intervenir, en lui assurant un temps de réaction globale en fin du cycle d'analyse.

## L'ANALYSE PRAXÉOLOGIQUE

Comme nous venons de le décrire, l'entretien qui suit l'observation se déroule sur la base d'un protocole en cycles « action-modélisation ». Au niveau théorique, ce protocole est fondé sur l'analyse praxéologique de l'action de l'enseignant (Chevallard, 1997), chaque cycle visant à intégrer « praxis » et « logos » en jouant sur les quatre entrées que repère cet auteur : la tâche visée ; les techniques mises en œuvre pour réaliser cette tâche ; les technologies (en tant que discours d'explicitation de l'acteur) ; et les théories (en tant que modélisations professionnelles). Le tableau suivant schématise cette approche en posant la notion de praxéologie à l'interface de l'action du sujet et de la culture professionnelle.

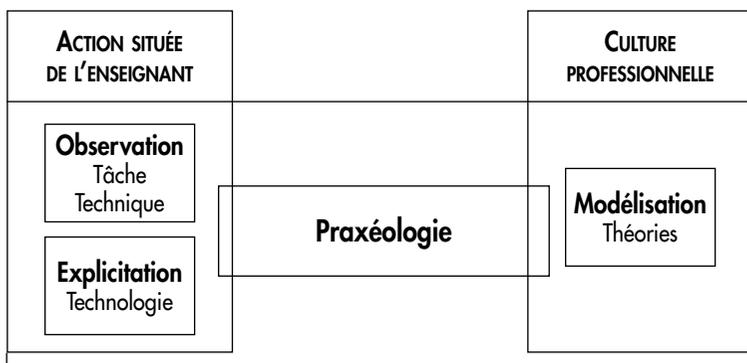


Tableau 4 : La notion de praxéologie

## Niveaux d'organisation de l'action située

Dans ce cadre théorique général, il convient de cerner les niveaux d'organisation praxéologiques que l'on veut observer. Deux niveaux apparaissent particulièrement pertinents à l'analyse de la pratique professionnelle des enseignants : le niveau coutumier et le niveau fonctionnel.

### **Niveau coutumier : geste d'enseignement**

Par « geste d'enseignement », nous désignons une micro praxéologie coutumière de l'acteur : par exemple le fait d'annoncer publiquement les notes en rendant les copies.

<b>Geste d'enseignement : « annoncer les notes en rendant les copies »</b>	
Analyse intrinsèque de l'action	Analyse extrinsèque de l'action
<p>Tâche : <i>Permettre aux élèves de se situer les uns par rapport aux autres.</i></p> <p>Technique : <i>Donner la note à haute voix en rendant la copie à l'élève.</i></p> <p>Technologie : <i>La transparence des notes au niveau de l'ensemble de la classe est une garantie d'équité et de justice et permet une juste estimation de soi par rapport aux autres.</i></p>	<p>Théorie : <i>Effets de la représentation de soi sur la réussite scolaire.</i></p> <p>Remarque : <i>Pour les élèves faibles, le champ théorique est ici en rupture avec la technologie avancée par l'acteur.</i></p>

Tableau 5 : Analyse d'un geste d'enseignement

### **Niveau fonctionnel : séquence d'enseignement**

Par « séquence d'enseignement », nous désignons une macro praxéologie fonctionnelle organisant une séquence d'actions au regard d'une fonction didactique ou pédagogique particulière : par exemple la macro praxéologie didactique « corriger une erreur réhibitoire », ou la macro praxéologie pédagogique « conseil des élèves » visant à faire s'approprier à la classe les règles de son fonctionnement interne.

Séquence d'enseignement : « corriger une erreur réhibitoire »	
Analyse intrinsèque de l'action	Analyse extrinsèque de l'action
<p>Tâche : <i>Permettre aux élèves de ne plus faire une erreur réhibitoire.</i></p> <p>Technique : <i>Faire énoncer la règle de référence par un élève ; donner une série d'exercices répétitifs ; corriger ces exercices de manière magistrale.</i></p> <p>Technologie : <i>C'est la répétition qui crée la compréhension ; la correction magistrale évite l'imprégnation par des erreurs au tableau.</i></p>	<p>Théorie : <i>Conception behavioriste et conception constructiviste de l'apprentissage.</i></p> <p>Remarque : <i>La théorie behavioriste valide la technologie de l'acteur, alors que la théorie constructiviste l'invalide.</i></p>

Tableau 6 : Analyse d'une séquence d'enseignement

Enfin, l'unité d'action que constitue le geste d'enseignement peut être utilisée pour décrire chronologiquement le cours d'action de l'enseignant. Une séquence d'enseignement apparaît alors comme une succession de gestes groupés (séquence compacte) ou au contraire comme une succession de gestes isolés (séquence sérielle). L'enchâssement de ces diverses séquences peut être visualisé sur un tableau du type suivant utilisable comme support d'analyse globale du cours de l'action située.

160

Gestes d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Séquence compacte		Séquence compacte 1						Séquence compacte 2				
Séquence sérielle												

Tableau 7 : Analyse chronologique du cours d'action de l'enseignant.

## Repères pour l'analyse théorique dans les phases de modélisation

Analyser le cours d'action de l'enseignant en termes de praxéologie nécessite d'éclairer la composante théorique du modèle au regard de champs de référence de la culture professionnelle. Notre choix a été de travailler dans un environnement théorique multi-référencé mobilisable par des enseignants débutants. En restant dans le cadre d'une analyse co-disciplinaire (Blanchard-Laville 1997), c'est-à-dire en ne cherchant pas à dégager de matrice explicative unique, nous avons repris en l'adaptant

tant l'approche de J. Ardoino (1993), en spécifiant deux champs d'analyse de la complexité d'une situation de classe : l'organisation didactique et l'accompagnement pédagogique (Étienne, Lerouge, 1998).

### ***L'organisation didactique (exemple en mathématique)***

Ce premier champ dépend des spécificités didactiques de chaque discipline : nous donnons pour exemple le repérage théorique que nous avons arrêté pour analyser une séance de mathématiques. Fortement inspiré des travaux sur la conceptualisation de G. Vergnaud (1991 ; 1994), ce repérage est pour partie transférable à d'autres champs disciplinaires, mais il reste à décontextualiser du champ des mathématiques sur lequel il se fonde.

Nous proposons donc de développer l'analyse didactique au regard de six fonctions théoriques des gestes ou séquences de gestes d'enseignement : l'accommodation des schèmes opératoires ; la construction des langages ; l'optimisation des automatismes procéduraux ; la décontextualisation conceptuelle ; la régulation des apprentissages et le bilan des apprentissages. Ces différentes fonctions sont abordées en formation théorique avec les stagiaires et en formation de formateurs avec les conseillers pédagogiques, ce qui ouvre une base commune de communication lors des visites de classe.

#### *L'accommodation des schèmes opératoires : « mise en actes »*

En mathématiques, la fonction d'accommodation des schèmes opératoires a pour objet de faire apparaître des connaissances « en acte », c'est-à-dire des connaissances non verbalisables *a priori* (notion de théorème en acte au sens de G. Vergnaud, 1992). Il s'agit pour l'essentiel de mettre en réseau dans les séquences de démarrage d'un cycle d'apprentissage le « déjà là » en acte avec l'apprentissage visé. La notion clé à travailler en formation est l'accommodation piagétienne, en insistant sur le fait qu'un exercice visant l'accommodation du système cognitif n'est pas une simple activité de découverte, mais doit ouvrir un questionnement qui a pour fonction de montrer les insuffisances des connaissances installées, et d'en permettre la restructuration. L'expression « mise en actes » nous paraît bien adaptée pour désigner cette fonction, au sens où elle désigne des activités d'accommodation opératoire qui ne mobilisent pas de manière explicite les capacités langagières de l'élève.

#### *La construction des langages : « mise en mots »*

Dans un second temps, l'objectif est de faire aboutir le processus de conceptualisation en greffant sur une acquisition en actes les mots qui permettent de la signifier. Nous insistons sur la nécessité de construire les langages scolaires à partir des productions langagières spontanées des élèves décrivant leurs découvertes en actes (la formulation). Cependant, cette étape ne peut être que transitoire : elle doit permettre la construction du sens au niveau de la dénotation institutionnelle (l'institutionnalisa-

tion) qui seule autorise la communication culturelle. (Brousseau, 1986). Globalement, la fonction de construction des langages est souvent identifiée comme « fonction de synthèse », mais l'expression « mise en mots » nous paraît mieux convenir parce qu'elle désigne une véritable activité de l'élève sur le langage, et non une simple mise en forme faite par l'enseignant.

#### *L'optimisation des automatismes procéduraux: « mise en application »*

Les concepts étant construits, à la fois au niveau des invariants opératoires et des signifiants langagiers (Vergnaud, 1991), il reste à optimiser les procédures spontanées des élèves pour installer des automatismes procéduraux efficaces. Nous désignons cette fonction d'optimisation des automatismes procéduraux par l'expression « mise en application » pour signifier qu'elle ne vise pas l'accommodation des schèmes cognitifs, mais leur assimilation en les appliquant à une classe de problèmes. Nous insistons sur le fait de ne pas mettre un concept « en application » avant de l'avoir mis « en actes » et « en mots », sous peine d'inhiber la conceptualisation par de la répétition stérile.

#### *La décontextualisation conceptuelle: « réinvestissement »*

La fonction de décontextualisation conceptuelle consiste à faire en sorte que les élèves sachent mobiliser un concept hors du champ de référence qui a permis de le construire. Pratiquement, il s'agit de leur apprendre à réinvestir un savoir acquis sur des questions qui n'évoquent pas spontanément ce savoir, ce qui permet de faire aboutir le processus de conceptualisation en désétayant le concept construit de son contexte de construction. Généralement, cette fonction est mal assumée par les enseignants, qui jouent la rentabilité à court terme en développant fortement la mise en application (même contexte) au détriment du réinvestissement (changement de contexte). Il s'agit de les convaincre de faire travailler leurs élèves sur des « problèmes ouverts », c'est-à-dire des problèmes dont l'énoncé ne mobilise pas le concept par analogie, mais oblige à l'activité de transfert.

#### *La régulation des apprentissages*

Au niveau de la fonction de régulation des apprentissages, nous distinguons deux types de régulation: la régulation par l'élève de ses propres apprentissages et la régulation par l'enseignant des effets de son enseignement. Dans le premier cas, l'évaluation a une fonction « formatrice » dans le sens où elle agit directement sur les apprentissages de l'élève; dans le second, elle a une fonction « diagnostique », dans le sens où elle vise essentiellement à renseigner le maître pour qu'il adapte son enseignement. En d'autres termes, l'évaluation formatrice est une régulation qui boucle sur l'élève, l'évaluation diagnostique une régulation qui boucle sur l'enseignant.

### *Le bilan des apprentissages*

Parallèlement, nous distinguons trois aspects de la fonction de bilan selon qu'il s'agit d'un bilan au regard des progrès personnel de l'élève (évaluation différentielle); d'un bilan au regard d'un groupe de référence qui sert de norme relative (évaluation normative); ou enfin d'un bilan au regard d'un niveau de compétence socialement repéré qui sert de norme absolue (évaluation certificative). Sur l'ensemble, nous insistons sur la nécessité de critérier l'évaluation, et d'optimiser les tests proposés aux critères sélectionnés. Enfin nous développons une réflexion docimologique en posant le principe que « la note » est un vecteur de communication sociale de la performance, et qu'il convient de s'interroger sur sa fonction lorsqu'elle est utilisée dans une autre finalité.

### ***L'accompagnement pédagogique***

Au niveau pédagogique, nous distinguons ce qui relève des relations individuelles, de ce qui de façon plus générale, relève de la dynamique du groupe classe, des contraintes institutionnelles ou des décalages socioculturels entre l'école et les familles.

#### *Les relations individuelles*

La relation pédagogique duelle se joue sur fond de résonances multiples entre l'histoire de l'enseignant et celle de l'élève, et l'étayage de ce champ d'analyse suppose un repérage théorique des phénomènes de transfert qu'engage la pratique professionnelle. Dans ce contexte, nous travaillons particulièrement la place et le rôle pédagogique des sanctions, en posant comme principe d'éviter l'enfermement dans une mécanique de surenchère publique en général sans issue dans l'arène de la classe. Nous invitons les stagiaires à traiter une relation duelle en crise par entretien différé avec l'élève, si possible médiatisé par un autre élève ou un autre adulte de l'établissement (Lerouge, 1997).

163

#### *La dynamique du groupe classe*

Au niveau de la gestion globale du groupe classe, nous insistons sur le fait que le fonctionnement d'un groupe n'est pas réductible à la simple juxtaposition de relations duelles, et que la diminution de la résistance au changement passe nécessairement par un travail sur l'ensemble du groupe et non par un traitement isolé des individus. Contrairement au diagnostic de difficulté interpersonnelle, qui conduit plutôt à chercher à dénouer une crise par entretien individualisé différé, le repère professionnel est ici de travailler les représentations sociales qui déclenchent la crise, dans le cadre de situations d'appropriation groupales des règles du fonctionnement de la classe (Imbert, 1994).

### *Les contraintes institutionnelles*

À une autre échelle, si l'on ouvre l'analyse sur le champ institutionnel, quatre niveaux de contraintes apparaissent de manière rédhibitoire dans les difficultés rencontrées : l'organisation de l'emploi du temps ; l'injonction des programmes ; le manque d'instances institutionnelles de médiation ; et enfin la contrainte pour l'enseignant d'être à la fois juge et partie dans l'évaluation des élèves dont il a la charge.

La contrainte des programmes est récurrente dans les difficultés rapportées, et l'obligation de suivre le programme institutionnel fait souvent obstacle à la prise en compte du niveau réel des élèves. Traiter cet obstacle oblige l'enseignant à faire le deuil d'un même niveau de programme pour tous, et à accepter corollairement le principe d'une évaluation différenciée. Au-delà, il s'agit d'ouvrir à la démarche de projet d'établissement, pour donner au non respect des programmes officiels une cohérence de suivi des élèves sur plusieurs années.

Plus généralement, le fait que l'enseignant soit à la fois juge et partie dans ses différends avec les élèves, induit une violence institutionnelle qui se diffuse dans la relation pédagogique (Defrance, 1995). Ce statut ambigu de l'enseignant, renforcé par le manque de lieux de médiation institutionnelle, développe chez les stagiaires le sentiment de devoir subir cette contrainte avec la conviction de ne pouvoir rien y changer. L'enjeu de la formation est là encore de les amener à dépasser cette représentation passive de leur position dans le système, en engageant la réflexion sur leur pouvoir instituant au sein de projets innovants dans l'établissement.

164

### *Les décalages socioculturels*

Enfin, ouvrir l'analyse théorique sur les décalages socioculturels entre l'école et les familles, conduit à prendre conscience du fait que l'enseignant hérite d'une identité professionnelle issue des idéaux de la troisième république, en rupture avec les attentes sociales actuelles. La nécessité de réduire ces décalages, notamment au niveau de la prise en charge éducative des élèves, amène à reconsidérer la mission d'éducation de l'école au regard de sa mission d'instruction. Il s'agit d'ouvrir l'analyse sur la fonction sociale de l'École dans l'éducation du citoyen, et à la nécessité d'un travail d'équipe mettant en œuvre de manière coordonnée la construction dans l'établissement des repères sociaux fondamentaux.

### **Tableau de synthèse**

Au final, la complexité d'une séquence d'enseignement peut être éclairée par le repérage croisé que synthétise le tableau suivant.

<b>Fonctions pédagogiques</b>	1) relations individuelles 2) dynamique du groupe classe 3) contraintes institutionnelles 4) décalages socioculturels	<b>Fonctions didactiques</b> 1) accommodation des schèmes opératoires 2) construction des langages 3) optimisation des automatismes procéduraux 4) décontextualisation conceptuelle 5) régulation des apprentissages 6) bilan des apprentissages
		 SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

**Tableau 8 : Repérage théorique multiréférencé d'une séquence d'enseignement**

## Conclusion

Pour conclure, nous voudrions insister sur le fait que le principe d'axer la formation sur l'analyse des pratiques spontanées des enseignants, conduit à repenser totalement l'articulation entre la demande de formation qui émerge du terrain et les formations didactiques et pédagogiques dispensées à l'IUFM. Cela suppose de dépasser les scissions existantes entre généralistes, didacticiens et conseillers pédagogiques, pour développer de véritables équipes intégrées, acceptant de travailler de manière complémentaire sur l'action située du stagiaire en formation. Le dispositif que nous proposons est tout à fait dans cette orientation : en obligeant les formateurs à une coordination en acte, il est porteur de cette révolution des mentalités.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2000). – « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et formation*, n° 35, pp. 25-41.
- ARDOINO J. (1993). – « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation », *Pratiques de formation analyses*, n° 25-26, Service de formation permanente, Université de Paris VIII.
- BLANCHARD-LAVILLE Cl. et coll. (1997). – *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- BROUSSEAU G. (1986). – « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, pp. 33-115.

CHEVALARD Y. (1997). – *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: l'approche anthropologique*, Actes de l'université d'été « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques », La Rochelle, juillet 1997, édités par l'IREM de Clermont-Ferrand.

CIFALI M. (1996). – « Démarche clinique, formation et écriture », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.

COULON A. (1993). – *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.

DEFRANCE B. (1995). – *L'école un lieu de non droit*, Actes du Forum Enseignement, « École de la démocratie, démocratie dans l'école », Bruxelles, Conseil de la communauté française (paru également dans le journal des droits des jeunes, n° 147, septembre 1995 Paris).

ÉTIENNE R., LEROUGE A. (1997). – *Enseigner en collège ou en lycée repères pour un nouveau métier*, Paris, Armand Colin.

IMBERT F. (1994). – *Médiations institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.

LEROUGE A. (1998). – « Le conflit adulte enfant en milieu scolaire: éléments sur la formation des enseignants », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 46<sup>e</sup> année, n° 7-8, pp. 373-378.

LERBET-SERENI F., VIOLET D. (1999). – « Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance », *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, pp. 17-24.

PERRENOUD Ph. (2001). – « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, n° 36.

POSTIC M. (1977). – *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.

THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.

VERGNAUD G. (1991). – « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, pp. 135-169.

VERGNAUD G., LABORDE C. (1994). – « L'apprentissage et l'enseignement des mathématiques » in Vergnaud G. (éd.), *Apprentissages et Didactiques, où en est-on?* pp. 63-93, Paris, Hachette Éducation.