

ÉDITORIAL

L'analyse de pratiques a d'abord une valeur d'usage. Si l'attention des chercheurs a été mobilisée par cette question, comme en témoignent, entre autres publications, plusieurs numéros de *Recherche et Formation* (nos 11, 27, 39), c'est que nombre d'entre eux ont ou ont été des formateurs d'enseignants, et ont dû « analyser » des pratiques professionnelles. Certains enseignants-chercheurs (ou « formateurs-chercheurs ») en ont fait un objet de recherche à part entière. Cependant, l'expression « analyse de pratiques » peut avoir des significations très variées, selon les occurrences et les interlocuteurs. Elle renvoie à l'étude formalisée et outillée de situations de classe observée *in situ* (le chercheur analyse la pratique) ou restituées par leurs acteurs (le chercheur analyse le discours d'un praticien sur sa pratique, son vécu subjectif, ses référents, etc.). Selon l'objet privilégié, l'analyse portera sur l'évocation subjective de « ce qui se passe » sur les lieux de travail, ou sur la description des tâches avant, pendant et après la classe, ou sur les incidents qui perturbent le travail ordinaire, en particulier s'agissant de débutants, ou encore à tout ce qui suscite des échanges spontanés ou formels entre collègues, ou entre les novices et leurs tuteurs de formation.

Depuis la circulaire du 4 avril 2002, « l'analyse de pratiques » est devenue un dispositif présent de façon explicite dans les plans de formation de tous les IUFM. De ce fait, l'expression a gagné en richesse (ou en confusion), puisque l'analyse de pratiques a alors été instaurée comme moment obligé de la formation des PE2 et PLC2, moment organisé sous forme de « modules » portant cet intitulé. Les visées en sont claires : il s'agit toujours de permettre un retour réflexif sur des situations de classe, évoquées devant des collègues et des formateurs par ceux qui les ont vécues. Comme ces évocations se font hors de l'urgence du stage et de tout impératif d'évaluation (c'est-à-dire de tout risque de stigmatisation), « l'analyse des pratiques » a pour fonction de clarifier les dynamiques qui interfèrent « dans le feu de l'action » de façon complexe, souvent confuse ou mal perçue. En conséquence, les mises en œuvre

doivent faire en sorte que chacun, en témoignant personnellement ou en interrogeant le cas présenté par un pair, tire de ce travail d'après-coup de quoi aiguïser son regard, décrire clairement une action à des tiers, ou interroger un praticien hors de tout jugement de valeur *a priori*. Autant d'occasions d'enrichir son savoir dire et peut-être son savoir-faire. Bref, il s'agit de faire progresser des débutants, aussi bien dans leur pratique que dans leur prise de parole sur leur action en classe, en accompagnant leur prise de conscience sans en forcer le rythme. C'est pourquoi le (ou les) formateur(s) responsable(s) du module, est (sont) là pour réguler les échanges, éviter les jugements intempestifs et les dérives hors sujet, demander ou apporter des éclaircissements, mais sans proposer ce qui aurait été « la bonne solution » ou imposer une prescription institutionnelle. Le temps de l'analyse de pratiques n'est pas le temps du conseil, du moins « en théorie ».

On peut inscrire les recherches sur ces dispositifs dans un mouvement plus large qui a depuis longtemps cherché à redonner leur place aux acteurs dans la construction des expertises (« récits de vie » professionnelle, explicitation des « parcours de formation », des « chemins de praticiens », etc.). On voit cependant que l'analyse des pratiques se caractérise par un ciblage beaucoup plus précis sur des situations ou des tâches que le praticien concerné aura encore à affronter dans le court terme. C'est sans doute ce qui légitime la place privilégiée que lui ont faite les dispositifs de formation initiale, où le temps est compté. Pourtant, si ces visées sont claires et semblent-il assez largement acceptées dans leur principe, l'organisation des modules intitulés « Analyse de pratiques » présente, selon les IUFM et les formateurs qui en ont la charge, une palette de fonctionnements extrêmement variée. Les avis des stagiaires et des formateurs sur la pertinence du dispositif le sont également, allant de l'enthousiasme à la dénonciation de temps perdu. Les avis des uns et des autres peuvent d'ailleurs changer du tout au tout au fil des expériences. Comme toujours quand un nouveau dispositif de formation se met en place, il faut plusieurs années pour « roder » les procédures de travail, en percevoir la pertinence et les limites. Les formateurs doivent construire leur compétence d'intervenants « sur le tas », par transmission informelle (travail en binôme) ou formalisée (séminaires ou journées d'échanges prévues dans les plans de formation des IUFM). Cela a été le cas avec les mémoires professionnels, devenus eux aussi objet d'enquête et de réflexion pour les chercheurs (n° 12 de *Recherche et Formation*, avant divers travaux, dont notamment l'enquête INRP conduite par Annette Gonin-Bolo et Jean-Pierre Benoit, *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*, INRP, 2004) ; c'est aujourd'hui le cas pour « l'analyse de pratiques » entendue dans ce sens institutionnel.

Cependant, d'autres raisons justifient cette variété de mises en œuvre, et expliquent aussi les adhésions ou les réticences à ce dispositif. Certaines relèvent de motifs

singuliers, aléatoires ou conjoncturels, dont une enquête de terrain permettrait de dresser les fréquences, mais que nous nous contenterons ici d'évoquer. Elles peuvent tenir au charisme particulier d'un formateur ou au contraire à son peu d'investissement pour une charge de travail qui lui a été imposée ; un sentiment d'impuissance découragée découle régulièrement de mauvaises programmations dans le temps (trop longtemps après le stage, juste avant des échéances évaluatives), dans l'espace (local imposant une situation frontale inadaptée), dans la composition des groupes (trop nombreux, réunissant des stagiaires qui ne se connaissent pas, ou en conflit ouvert entre eux ou avec le formateur, etc.). Chacun sait d'expérience qu'un intitulé dans un organigramme ne suffit pas à assurer un véritable « temps de formation », et on pourrait juger de l'importance accordée ou non à ces modules, dans tel ou tel IUFM, seulement en regardant leur place dans l'emploi du temps et le calendrier. Mais ce serait l'objet d'une autre enquête. En revanche, les pistes actuellement tracées se réfèrent, de façon plus ou moins claire, à des modèles d'analyse des pratiques divergents. Ce sont ces modèles que nous avons voulu confronter.

Un tel projet de confrontation a pour origine une journée d'études organisée en juin 2004, en partenariat entre l'IUFM de Nantes, le Centre de recherche en éducation du département de Sciences de l'éducation de l'université de Nantes (CREN) et la mission Formation de l'INRP. Il s'agissait de faire le point sur « l'analyse des pratiques » en formation d'enseignants, à partir de leurs usages en IUFM, éclairés par différents modèles théoriques proposés par des chercheurs-formateurs. Les modèles de référence mettent l'accent tantôt sur l'objectivation des processus de construction/transmission généraux (modèle pédagogique ou de didactique générale), ou spécifiques (modèle didactique se référant à une discipline particulière), tantôt sur sa dimension subjective. Dans ce dernier cas, il est possible de donner priorité à la dimension personnelle de l'action (formulation de « l'expérience vécue », relationnelle, émotionnelle) ou à sa dimension professionnelle (verbalisation des procédures de travail en classe mais aussi en amont et en aval de celle-ci). La question de l'investissement professionnel peut croiser ou non celle de la conformité aux objectifs prescrits et de l'écart à cette norme (auto-évaluation des pratiques). La problématique de la journée d'études n'était donc pas théorique, puisqu'elle ne s'interrogeait pas sur la validité scientifique des modèles, mais pragmatique et réflexive, s'interrogeant sur leur pertinence pour mener à bien des « analyses de pratiques », prescrites et institutionnalisées.

Cette interrogation sur la valeur d'usage des modèles théoriques, implicites ou explicites, subis ou assumés, « pratiqués » de façon rigoureuse ou éclectique, est liée à une interrogation plus générale sur les modèles mobilisés dans la formation initiale. En effet, ces choix ne sont pas sans incidence sur l'organisation des modules, leur

intégration dans les cours, les observations de classe, les bilans de stage, les évaluations de terrain, etc. Une seconde interrogation concerne la pertinence des différents modèles selon les publics concernés. La formation des PE2 alterne les périodes de stages courts à plein-temps et celles du travail à l'IUFM, celle des PLC2 conjugue tout au long de l'année deux ou trois jours de vie dans un établissement où il intervient à temps partiel, et deux jours de cours à l'IUFM. Le calendrier des « urgences » de formation (dont relève aussi l'analyse des pratiques) ne peut donc être construit de la même façon dans les deux cas. En revanche, si la prise de recul réflexive que vise l'analyse de pratiques participe des parcours vers l'expertise professionnelle, il peut paraître paradoxal que l'analyse de pratiques ait peu pénétré la formation continue, alors qu'on y a à faire au public le plus susceptible, semble-t-il, de la pratiquer avec profit.

Le numéro 51 de *Recherche et Formation* a repris ce dossier, en se ciblant sur les modèles théoriques et la façon dont ils orientent diversement les priorités de formation. L'ordre des priorités n'est pas l'ordre des urgences : il se situe seulement au niveau de la modélisation théorique. On a donc demandé à des chercheurs-formateurs, concernés à ce double titre par la question, de présenter les arguments qui légitiment la pertinence d'un modèle de référence et les effets qu'ils en attendent, ou d'exposer de façon critique la fragilité théorique ou les effets pervers de certaines approches actuelles. Certains des contributeurs (Nadine Faingold, Élisabeth Bautier, Christian Orange, Michel Fabre) ont repris leurs interventions de Nantes, les autres ont proposé des articles originaux, couplés à des recherches achevées ou en cours. Nous avons demandé à Marguerite Altet de revenir sur l'histoire récente de cet objet, qu'elle a contribué à faire exister en France à un double titre : en tant que chercheur, elle a investi (car ça existait bien avant elle) ce domaine de recherche qu'elle continue d'animer dans le réseau OPEN ; responsable de l'IUFM des Pays-de-la-Loire et vice-présidente de la Conférence des directeurs d'IUFM, elle a favorisé l'entrée de l'analyse de pratiques dans la formation des maîtres. L'entretien qu'elle nous a accordé a été placé en tête du numéro, contrairement aux habitudes, car son point de vue rétrospectif et prospectif, les interrogations qu'elle formule et les réponses qu'elle apporte éclairent de façon liminaire les autres articles du numéro.

8

Les articles sont tous, mais à des titres différents, descriptifs, réflexifs et critiques. Nous les avons ordonnés en quatre temps : 1. la formation initiale ; 2. la formation continue ; 3. la formation de formateurs ; 4. les impasses ou limites actuelles de l'analyse de pratiques.

1. Les deux articles sur la formation initiale concernent les futurs professeurs d'école (Jean-Yves Bodergat) d'une part, les stagiaires du second degré de différentes disci-

plines, (Luc Ria et *al.*), d'autre part. Le premier s'intéresse aux « résistances » de stagiaires soucieux du court terme et aux dilemmes des formateurs pour répondre ou pas aux « demandes de recettes ». Le second réfléchit aux effets en retour d'une recherche sur les pratiques de formation et aux façons d'articuler deux registres de travail, dont les temporalités sont souvent incompatibles.

2. Les deux articles qui concernent la formation continue s'inscrivent dans des recherches-actions de longue durée. Marie-Anne Hugon et Marianne Hardy, poursuivant les objectifs du Cresas (INRP), utilisent l'analyse de pratiques pour aider les maîtres de ZEP (école maternelle, élémentaire, collège) à percevoir les effets inégaux de certains enseignements et à élaborer des pratiques moins sélectives socialement. Françoise Charrat a suivi trois ans un groupe d'institutrices de maternelle, volontaires pour tenter de nouvelles approches de la langue écrite et donc contraintes d'explicitier/analyser des pratiques pédagogiques à leurs yeux inédites.

Ces quatre articles permettent de comprendre pourquoi l'analyse de pratiques entretient des relations privilégiées avec la formation des novices (qui découvrent en même temps le faire et le dire) ou avec les remises en cause portées par des groupes de maîtres, puisque tout changement pédagogique, toute innovation, toute expérience de rupture des routines doit trouver des mots pour se dire, s'explicitier, se transmettre, se légitimer.

3. Qui formera les formateurs à l'analyse de pratiques ? Nadine Faingold rappelle le contexte institutionnel de telles interventions, et rend compte d'une expérience clairement située dans le cadre théorique du « praticien réflexif » dont la réflexivité est mobilisée grâce à l'entretien d'explicitation. Elle montre les exigences de cette démarche, qui ne s'improvise pas. Il existe sans doute d'autres approches, plus empiriques ou fonctionnelles. Leur possible signification a été éclairée par Yves de la Monneraye qui, lors de la journée de Nantes, a jeté sur le désir d'emprise et les postures de formateurs un éclairage venu de la psychanalyse. Mais son intervention n'ayant pas été rédigée, elle restera dans la mémoire orale des seuls participants.

4. Enfin, deux approches que nous avons situées à la fin du numéro pointent les problèmes souvent occultés ou sous-estimés par « l'analyse de pratiques », telle qu'elle se pratique en formation (Christian Orange) ou telle qu'elle s'élabore dans la recherche (Élisabeth Bautier). Les pratiques de classe analysées en IUFM se centrent sur l'acte d'enseignement du novice. L'unité d'analyse est souvent la séance, ce qui ne permet pas de prendre en compte ses effets réels, à moyen terme, pour les élèves en apprentissage. Déportant l'analyse de pratiques de « l'enseigner » au « faire apprendre », ces articles s'interrogent sur des pratiques pédagogiques pertinentes

pour « tenir la classe », « intéresser les élèves », « les faire participer » (les élèves s'activent et le maître trouve que les choses « se sont bien passées »), mais qui peuvent s'avérer socialement discriminantes, selon E. Bautier qui poursuit ici la réflexion centrale des travaux d'ESCOL. Elles peuvent également être sans efficacité ni pertinence didactique. C. Orange, dans son article présenté sous forme d'entretien, formule les critiques ou réserves que lui inspire sa spécialité de didacticien des sciences, mais aussi des propositions qu'il a testées en tant que formateur de PLC2.

La journée de Nantes s'était achevée par une intervention de Michel Fabre : il a accepté de reprendre les questions stimulantes qu'il formulait alors sous une forme qui puisse correspondre aux objectifs de la rubrique « Autour des mots », sans gommer son point de vue, qui donne évidemment une place centrale à la (re)problématisation. Enfin, pour pallier le manque d'article étranger, nous avons ajouté dans la rubrique « Lecture » le compte rendu par Michel Bois d'une « recherche sur les recherches » concernant la formation des maîtres au Québec, qui permettra de mesurer la place prise par la question des pratiques dans le champ.

Il nous a paru important d'explicitier et capitaliser en mémoire des actions, des interrogations et des propositions, à partir de textes nourris d'exemples empiriques. Au moment où le processus d'intégration des IUFM à l'université est engagé, nul doute qu'il faudra encore bien des allers et retours entre savoirs d'expérience et savoirs discursifs, entre action et réflexion, entre pratique et « analyse de pratiques » pour que deviennent indissociable recherche et formation.