

## L'ANALYSE DE PRATIQUES AU SERVICE D'UNE FORMATION ENTRE PAIRS

FRANÇOISE CHARRAT\*

**Résumé** *De nombreux chercheurs voient ainsi dans la démarche d'analyse des pratiques un moteur du développement professionnel. Dans un contexte de recherche-action-formation, nous avons suivi pendant trois ans un groupe d'institutrices rurales cherchant à utiliser de nouvelles modalités de travail pour faire entrer dans l'écrit des élèves de cycle 2. Au cours des réunions hebdomadaires, comment l'analyse de pratiques a-t-elle permis à chacune de « s'autoriser à transformer sa pratique » ? Quel étayage cognitif, affectif et social a constitué cet espace de parole, de conflits et de prise de décision (plus ou moins) consensuelle ? Quel rôle joue le groupe, en limitant le risque de rupture sociale qu'appréhende un enseignant s'engageant dans une innovation ?*

73

Dans l'Éducation nationale, l'expression « formation continue » prête à malentendu : elle désigne tantôt le processus d'apprentissage continu qui se poursuit tout au long du cheminement professionnel (Besnard, Liétard, 1990), tantôt les dispositifs institutionnels mis en place pour aider ou accélérer ce processus. On oppose ainsi la formation initiale en IUFM (obligatoire pour accéder à la titularisation) et la formation continue (non diplômante, offerte à une minorité volontaire de personnels). Contrairement à la formation permanente en entreprise qui concerne prioritairement des personnes qui veulent ou doivent changer d'emploi (promotion sociale ou reconversion forcée), la formation continue doit permettre à des enseignants en poste de consolider leurs compétences, d'en construire de nouvelles, de répondre à la triple évolution de la société, des élèves, de l'institution. Ni l'expérience accumulée au fil des ans, ni la fréquentation de stages de formation continue ne suffisent pourtant à garantir cette dynamique d'évolution. Bon nombre de travaux scientifiques ont

\* - Françoise Charrat, directrice, école annexe du site IUFM de Guéret.

d'ailleurs remis en cause les dispositifs de formation continue basés sur des démarches transmissives. Le concept de développement professionnel remplace de plus en plus celui de formation (Barbier, Chaix, Demailly, 1994 ; Donnay, 1998 ; Paquay, 2000). Des théoriciens (Paquay *et al.*, 1998) s'entendent pour définir l'enseignant professionnel comme quelqu'un qui sait analyser des situations complexes, choisir des stratégies, mobiliser un éventail de savoirs, techniques, outils et peut analyser ses actions et évaluer leurs résultats.

Beaucoup d'écrits voient ainsi dans la démarche d'analyse des pratiques un moteur du développement professionnel, dans la lignée des travaux de Schön (1983, 1987, 1994) sur le praticien réflexif qui apprend dans et à partir de sa pratique. La démarche réflexive semble « un tremplin pour une articulation réussie de la pratique et de la formation » (Charlier, 2000). Les compétences professionnelles, objet d'étude scientifique encore récent, se développeraient à partir d'une confrontation à des situations complexes réelles, d'une émergence de problèmes analysés en vue d'une régulation. De ce fait, les interactions entre enseignants, le partage d'expériences, les expérimentations concertées, les échanges contribueraient presque inmanquablement au développement des compétences professionnelles (Huberman, 1995). La même perspective interactive fait de la discussion de groupe le cœur de la méthodologie d'enseignement aux adultes : elle donne une signification à l'apprentissage, et l'argumentation développée entre les pairs est la modalité privilégiée d'apprentissage en groupe (Bourgeois, Frenay, 2001). C'est dans cette perspective que se situe notre recherche, qui a consisté à suivre pendant trois ans un groupe d'enseignantes volontaires pour proposer à leurs élèves de cycle 1 et 2 des activités d'initiation à la langue écrite tout à fait nouvelles par rapport à leurs pratiques antérieures. Après avoir présenté le cadre général de la recherche, c'est sur la dimension d'analyse de pratiques que nous ferons porter les éléments retenus prioritairement pour cet article.

## UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION

Nous avons proposé à un groupe d'enseignantes du département de la Creuse, d'adopter/adapter pour leurs élèves de cycle 1 et 2 la démarche d'apprentissage proposée par l'équipe de recherche de J. Fijalkow (EURED-CREFI, Toulouse). Il s'agissait d'utiliser des albums ou d'autres supports de lecture, de faire produire aux élèves des écrits pour comprendre et analyser le fonctionnement de la langue écrite, d'organiser la classe pour aider chacun à se sentir « responsable » de ses apprentissages. L'axe d'étude retenu ne portait pas seulement sur les effets objectifs de cette recherche-action mais sur le processus enclenché chez les enseignantes du fait de l'existence d'un groupe « référent » pour parler ensemble des activités de classe

mises en œuvre dans chaque classe de façon singulière, mais préparées et évaluées après coup collectivement. La recherche visait à repérer la façon dont peuvent interagir et se réguler les trois démarches présentes simultanément dans cette expérience (recherche, action et formation) qui sont généralement étudiées de façon disjointe.

Le groupe est composé d'une dizaine d'enseignantes volontaires exerçant dans des écoles rurales différentes, éloignées d'une trentaine de kilomètres. La majorité a entre trente et quarante ans, entre dix et seize années d'expérience professionnelle et a bénéficié d'une formation initiale à l'école normale. Pendant trois ans, nous avons eu des réunions hebdomadaires, réunions consacrées au travail de préparation et au bilan des situations d'apprentissage proposées aux élèves ; au cours de ces réunions, je jouais le rôle d'animateur et de relais de l'équipe de recherche (dans la transmission des informations concernant la démarche d'enseignement). Une à deux fois l'an, des réunions pédagogiques ont rassemblé des chercheurs toulousains et le groupe d'enseignantes. Ma démarche d'analyse était donc qualitative et longitudinale. Il s'agissait de tenir compte de la subjectivité des acteurs, en considérant la complexité des situations, en analysant à la fois leur action et leur discours. Ainsi, les enseignantes m'ont accueillie dans leur classe, pour une observation *in situ* de ce qu'elles projettent de faire, de ce qu'elles réalisent effectivement et comment, des transformations perçues ou non perçues, ce qu'elles en disent, et de la façon dont elles en parlent dans le groupe : ceci à différentes étapes du processus et dans différentes situations.

## **Le dispositif de recherche. Recueil et analyse des données**

75

En bout de course, il s'agissait de répondre à trois séries de questions suivantes (la troisième concernant directement l'analyse de pratiques, les deux premières, indirectement) :

- ce dispositif a-t-il conduit les enseignantes à mettre en œuvre une démarche d'enseignement différente ?
- leurs représentations de l'enseignement de la langue écrite ont-elles été modifiées ?
- quels sont les facteurs qui leur ont (ou non) permis de s'autoriser une transformation de la pratique individuelle ?

Pour répondre à ces questions, j'ai eu recours à différents recueils de données : questionnaire (fin de première année), observations directes dans les classes (trois fois par an au cours de la deuxième et troisième années), inventaires des activités de productions d'écrits des enfants (tout au long de la deuxième et troisième années), entretiens individuels semi-directifs (début, milieu et fin d'expérience), analyse des

échanges entre enseignants dans les phases de planification ou de bilan au cours des réunions hebdomadaires de travail des trois années. Tous les entretiens réalisés et toutes les réunions des trois années de l'expérience ont été enregistrés et décryptés. Une analyse de contenu thématique a été effectuée. Tout le discours recueilli n'a pas été traité. Nous avons préféré recueillir un discours varié dans les moments et les situations de recueil pour croiser des thèmes abordés, les confronter d'un point de vue diachronique et synchronique.

## **ANALYSE DES RÉSULTATS**

### **Évolution de la pratique et des représentations des enseignantes**

L'analyse longitudinale des données recueillies au fil des trois années montre que toutes les enseignantes sauf une ont mis en œuvre la démarche novatrice d'enseignement de la langue écrite. Au départ, aucune n'imaginait qu'il était possible en cycle 1 de se situer au niveau du texte; le savoir-écrire n'y était abordé qu'en tant que production de mots séparés. Au terme des trois ans, la majorité des enseignantes accordent une large place à l'écriture dès le début de l'année scolaire et l'entrée dans l'écrit est manifeste dès la moyenne section. En bref, la production d'écrit est devenu un réel outil d'analyse et de construction de la langue écrite, alors qu'en première année, l'écriture était perçue comme ce qui a avant tout fonction de fixer la norme (montrer la bonne orthographe du mot écrit). Ce rôle de « fixateur » évoqué en début d'expérience est maintenant considéré sous un autre angle.

76

Le changement de pratiques a été parallèle à une modification des représentations des enseignantes relatives aux activités de lecture et d'écriture. À terme, on peut dire que les représentations des enseignantes se sont rapprochées des directives officielles qui préconisent une initiation au monde de l'écrit et à son analyse dès la maternelle (dans ce cas, comme dans beaucoup d'autres, l'innovation ne conduit pas à se mettre en marge de l'institution, mais plutôt à en adopter les objectifs). Les supports de lecture se sont diversifiés. Le « savoir-lire » des textes est désormais envisagé dès le cycle 1, alors qu'il concernait essentiellement le mot au début de l'expérience. Le « savoir-écrire » n'est plus considéré seulement comme production de mots séparés, mais aussi en tant que production de sens. Les enseignantes ont découvert qu'il était possible de s'intéresser à la production de textes des enfants dès la grande section (de phrases dès la moyenne section), alors qu'elles pensaient qu'une telle démarche n'était pas possible en maternelle.

Pourtant, ces représentations outrepassent en quelque sorte les pratiques effectives, puisque les observations faites en classe permettent de constater que certaines enseignantes du groupe proposent des productions de texte uniquement en situation fermée. Tout se passe comme si elles savaient « possible » la production en situation ouverte, mais n'en prenaient qu'encore guère le risque. Elles évitent ainsi d'avoir à gérer les erreurs que ne manqueraient pas de faire les élèves. C'est qu'elles ne savent pas encore bien comment traiter des productions « non conformes », dont elles perçoivent mieux désormais qu'elles ne peuvent seulement être jugées seulement en termes d'erreurs ou d'ignorance. Comment un enseignant, garant de la norme écrite, peut-il gérer des productions novices sans les évaluer seulement par rapport à cette norme ?

## **L'analyse de pratiques : moteur des échanges et des mises en œuvre professionnelles**

L'analyse des échanges et discussions entre pairs, au fil des réunions, fait apparaître une dynamique dont le moteur essentiel n'est pas la discussion sur la validité ou la pertinence des « théories » qui sous-tendent l'approche socio-constructiviste de l'équipe universitaire de Jacques Fijalkow. Ce sont les allers et retours entre les pratiques, toujours singulières, mises en œuvre en classe et la nécessité de « trouver des mots pour en parler » (en empruntant ceux du discours théorique, mais pas seulement), qui produisent l'investissement de chacun dans l'entreprise.

### **Dire « je » devant des pairs**

Dans l'expérience menée, des enseignantes s'engagent dans une action commune, motivées par le projet d'une réflexion à propos de l'apprentissage de la langue écrite. Au cours de la première année s'engage une nouvelle histoire à partir d'histoires professionnelles singulières (Imbert, 1986). Un vécu commun s'établit autour de matériels, d'objectifs, de conduites pédagogiques, de valeurs communes malgré des représentations différentes de l'apprentissage. Chacune commence à exposer le « je » professionnel et personnel, acceptant progressivement de mettre à l'épreuve son image de soi professionnelle :

*« Si je viens ici, c'est pour me donner de la force dans mon boulot (An).*

*– C'est sûr, ce que je retire des réunions, c'est ça (Rb).*

*– Il faut le replacer dans tout notre travail (Si).*

*– Dans les instructions officielles, les enfants sans problème, ceux à problèmes. Qu'est-ce qu'on a pour nous ? Ce qu'on ressent pour nous en tant que personne face à un problème (Ch).*

*– En parler, ça fait du bien (An).*

*– Le gamin, tu lui en veux (De).*

- *Ça vient de notre personne aussi (Ch).*
- *Ça rompt l'isolement. Tu as l'impression d'être un robot; ça fait du bien de discuter (An).*
- *Est-ce quand on discute, c'est du travail pour autant?» (Ch)*

L'enseignant est une personne ; les échanges de ces réunions hebdomadaires constituent un espace de parole qui peut lui permettre de « vivre entièrement ce qui se passe en lui, et entre lui et autrui, et surtout d'assumer ce vécu sans crainte ou sentiment de culpabilité dans son soi professionnel » (Abraham, 1984). La dynamique du dispositif conduit chacune à laisser découvrir sa pratique aux autres, tout en s'engageant ainsi dans une prise de conscience d'une réalité complexe habituellement vécue mais non totalement perçue.

### **Découvrir sa pratique ordinaire grâce à une pratique inhabituelle**

Dès les premières semaines, l'apport d'un outil nouveau comme le test « d'écriture inventée » (1) conduit les enseignantes à se décentrer de leurs objectifs habituels :

*« Tout est parti pour moi des tests d'écriture inventée. Parce que c'est là que j'ai pris conscience que, même chez les tout-petits, y'a une envie d'écrire et je me suis dit que c'était l'occasion ou jamais de l'appliquer même avec des CP. » (Ch)*

La réflexion commune à propos de l'analyse des résultats du test va permettre à certaines d'exprimer l'impuissance à résoudre des difficultés d'élèves :

*« Ce gamin qui est en difficulté, qui dessine uniquement, je peux l'aider au niveau de l'oral au sein de la classe. Mais il faudra qu'il y ait une relation duelle. Moi, je ne peux pas tout faire. Je ne peux pas tout pour ce gamin-là. » (Pa)*

Celles-ci vont être progressivement décrites, par le jeu des questions de chacune et des recherches de solutions, pour tenter de mieux comprendre chaque problème évoqué :

*« Ce gamin, il ne connaît pas l'écrit, il ne sait pas que ça s'écrit avec des lettres... Donc la première chose à faire, c'est montrer qu'effectivement, c'est avec des lettres qu'on écrit. Est-ce qu'il sait, ce gamin, découper des lettres, des chiffres, des dessins et faire des tris là-dedans ? De toute évidence, il n'a rien compris, il faut le faire entrer dans le code. » (Deb)*

- *« On peut le faire entrer dans le code aussi en le laissant s'exprimer, tu le laisses s'exprimer, tu le laisses s'exprimer, écrire librement. Après tu lui donnes la traduction (Ch).*
- *Mais il n'a pas envie d'écrire ! (Pa).*

---

1 - Test construit par l'équipe de recherche de l'EURED-CREPI (Jacques Fijalkow), dont l'objectif est d'évaluer le niveau de conceptions des élèves sur la langue écrite.

- *Faut lui donner l'envie (An).*
- *Mais avant, il faut lui donner l'envie de s'exprimer.» (Ch)*

Un problème tente d'être formulé, ce qui oblige à clarifier « ce qui fait problème » pour l'élève (quel est son niveau de conception de l'écrit ?), mais aussi pour le maître (comment le faire progresser ?). Les informations apportées à propos de la démarche novatrice conduisent les enseignantes à mieux prendre conscience de leur pratique habituelle (qu'est-ce que l'enseignante met en place pour répondre aux difficultés de l'élève ?), en se dégageant de l'emprise du quotidien.

### **Formuler des difficultés angoissantes**

Le déni des angoisses conduit à résister au changement (Baillauguès, 1990) et n'aide pas à transformer sa pratique professionnelle. Dans l'espace de parole et d'écoute qui se crée progressivement dans le groupe, évoquer, clarifier, identifier des problèmes peut éviter l'enlèvement de l'enseignant dans des angoisses consécutives à des difficultés persistantes chez certains élèves :

*« Et bien, je peux souffler, parce que je peux vous parler de mes ennuis, ça vous intéresse... Je vois ce que j'ai vécu cette année avec ma gamine qui a redoublé sa grande section et le CP... C'est aussi ça que je cherche dans un groupe, c'est pouvoir parler, trouver une solution et puis avancer quoi... C'est vrai que préparer des fiches, c'est bien, mais je pense que discuter, c'est beaucoup plus important. »*

### **Trouver les mots pour décrire ce que l'on fait à des tiers**

À la suite d'une première intervention d'un membre de l'équipe de recherche de Toulouse (en mars), les enseignantes vont devoir exposer les situations pédagogiques mises en place. Au cours des réunions, certaines résument ce qui a été précisément réalisé dans la classe, en faisant état des difficultés rencontrées, des réactions positives ou négatives des élèves. Cette ouverture aux collègues conduit à rompre avec une culture de praticien solitaire. Elle rompt aussi avec les échanges professionnels allusifs de « l'entre-soi » où chacun fait comme si la désignation de l'outil utilisé suffisait à rendre compte de ce qui se passe dans la classe (dire le nom du manuel ou du fichier, évoquer l'activité par un nom canonique). De fait, dans la plupart des échanges professionnels, on évite soigneusement de poser des questions précises sur ce qui s'est passé, ou de « décrire » ce qui se passe réellement, pour n'être ni en position de juge ni en risque d'être jugé. Or, le fait de mettre en place des procédures inhabituelles de travail et de les préparer collectivement (tout le monde se trouvant également « novice » devant elles) rend nécessaires et légitimes une « description » anticipée de ce qu'on projette, puis un « récit » de ce qui s'est passé. Une activité novatrice, la phrase du jour, donne lieu à des échanges :

« J'ai demandé de faire une phrase. Ils ont un peu pataugé. C'était l'anniversaire de Sébastien : "Sébastien a cinq ans". Élodie a écrit au tableau comme elle pensait que ça s'écrivait. Alors après j'ai dit : "Je vais vous montrer comment ça s'écrit". Ensuite, j'ai donné un petit cahier où on fera ça tous les jours. Ils ont écrit la phrase et ils ont fait le dessin. » (Lu, classe de moyenne section)

- « On a d'abord dessiné tous ensemble. Et je leur ai demandé d'écrire l'histoire qui allait avec le dessin. Ils ont tous écrit quelque chose, ils me l'ont lu. J'ai écrit au tableau leurs phrases en écriture normée pour qu'ils se rappellent à qui était la phrase. Et je leur ai demandé de comparer ce qu'ils avaient écrit avec ce qui était au tableau. Il y a des gosses qui ont réellement comparé. Y'en a une qui suivait avec son doigt sur sa feuille ce qu'elle avait fait et elle disait "ah, ça c'est le mot hérisson". Y'en a une qui disait : "ah ben là, c'est pas pareil, c'est pas écrit pareil" (Ch, classe de grande section/CP).
- La phrase du jour, c'est un peu l'orthographe. Ça dure quinze minutes. Ils sont hyper-motivés. Ils écrivent sur leur cahier... En tout cas, c'est une activité où ils participent et là, du coup, on en a profité pour parler des homonymes. » (An, classe de CE1/CE2)

On voit apparaître comment une même situation peut viser des objectifs différents selon les modalités mises en œuvre et les niveaux de classe concernés. La prise de conscience de nouveaux possibles, de par la confrontation et la parole engagées, est ainsi très liée à un « pouvoir-dire » qui se construit du fait des rencontres entre pairs et non pas du seul fait de l'action (innovante ou non). Ce travail de verbalisation contribue à éclairer différemment ce qui a eu lieu et à dégager des éléments « notables », d'autres qui ne méritent pas d'être rapportés : une hiérarchie qui donne sens aux modifications introduites par rapport aux pratiques antérieures.

## **Analyse de pratiques et distance réflexive**

Au-delà de la prise de conscience de sa pratique, chaque membre du groupe commence à s'interroger sur les situations habituellement mises en place dans la classe, développant ainsi une attitude réflexive. Plusieurs processus entrent en jeu.

### **Relire sa pratique en la racontant**

À partir de la deuxième année, toutes les enseignantes préparent ensemble les activités d'apprentissage de la lecture et d'écriture. Sans laisser penser que nous sommes dans les conditions de « l'entretien d'explicitation » de Vermeersch (1994), nous pouvons dire que l'enseignant fait une relecture de son action, peut-être de sa pensée, lorsqu'il a été amené à modifier les grandes lignes d'une démarche prévue lors de la réunion précédente. Les entretiens individuels réalisés pour les besoins de

la recherche, suite aux observations directes dans les classes, tendent aussi à développer une attitude réflexive. Les enseignantes sont ainsi régulièrement amenées à verbaliser leur pratique : décrire et justifier une mise en place, résumer sa démarche et la rendre ainsi cohérente. Dans une attitude métapédagogique ou métadidactique, une mise à distance de l'espace-classe s'opère.

### **Se questionner**

La rencontre régulière avec des praticiens ou occasionnelle avec des formateurs conduit à se questionner autrement que dans la solitude de sa classe. Pour une enseignante :

*« [le travail de groupe entre collègues] ça m'aide à me poser des questions auxquelles je n'aurais pas pensé, ou trouver quelquefois justement des réponses à mes questions ».*

Selon une autre :

*« Moi, je suis coincée maintenant. Qu'est-ce que je peux leur apporter pour qu'ils écrivent mieux ?.. je sens qu'ils ont envie d'écrire, mais ils sont coincés ! Qu'est-ce que je peux faire ? »*

Si la confrontation à des éléments novateurs a engendré des questionnements, c'est la présence d'autres praticiens qui a permis de les formuler. L'attitude réflexive a été entretenue dans des questionnements toujours renouvelés, autant de pauses dans le flot de décisions quotidiennes plus ou moins conscientes et réfléchies de l'enseignant.

### **S'expliquer pour comparer des pratiques**

L'organisation des réunions fait que les enseignantes sont amenées à comparer leurs pratiques, soit au moment de la planification, soit à celui de la relecture de l'action mise en place. Ces comparaisons permettent au groupe d'apparaître comme un système de ressources sécurisant : ce processus répond à un besoin pour la plupart des enseignantes concernées :

*« En plus, moi j'ai toujours l'impression de pas faire ce qu'il faut faire, alors ça me conforte, ça me sécurise d'en parler avec d'autres, et puis de voir ce que les autres font, pour voir si moi je fais bien ce qu'il faut, et puis aussi pour me renouveler. »*

Par ce biais, la diversité des stratégies pédagogiques et le lot de routines sont accrus. L'effet analyseur de l'innovation sur la pratique de chacune se trouve ainsi amplifié. Le dispositif engendre discussion, justification, argumentation qui précèdent toute décision collective : impliquées dans une action commune, les enseignantes ont à s'expliquer sur des points de vue parfois différents (Bataille, 1996). Le groupe de discussion peut ainsi être considéré comme médiateur, ouvrant la voie vers le consensus explicite (Mias, 2000). Ce processus développe la posture réflexive et la capacité à prendre des décisions pensées à partir d'une plus grande variété de possibles.

Enfin, la décision consensuelle prise par le groupe dans un temps d'analyse et de réflexion favorise la prise de risque individuelle dans l'action individuelle du quotidien (Moscovici et Doise, 1992). La réflexion sur l'action individuelle pourra peut-être se trouver mise au service de la réflexion dans l'action (Schön, 1994).

### **Entrer en conflit**

La prise de distance réflexive nécessaire à tout enseignant professionnel, a été également facilitée grâce aux conflits intra-individuels provoqués par l'entrée dans l'innovation. La mise en place d'ateliers autonomes de travail en a été un exemple ; même si la volonté de chacune est de développer l'autonomie des élèves, il est difficile de modifier le rôle habituel du maître : *« Le problème, c'est moi, c'est pas les enfants. Là, j'ai fait un effort : j'ai réduit les groupes... Il faut tout le temps que j'aille voir ailleurs, je peux pas rester avec un groupe. Y'en a toujours un qui vient m'embêter, j'arrive pas à lui dire "non, je ne peux pas m'occuper de toi pour l'instant". » (Pa)*

D'autre part, des conceptions pédagogiques différentes sont parfois source de conflit cognitif et de difficulté de rencontre autour de mise en œuvre commune de situation novatrice :

*« Il y a trois [élèves], ils ne vont pas aussi vite que les autres, c'est parce que ça les force, c'est dur. Si je ne les aide pas, ça n'avance pas. Si je leur propose un exercice plus simple, ils le font, un exercice en dessous de leur niveau (Si).*

- *C'est vrai qu'il faudrait trouver l'exercice juste à leur niveau pour qu'ils puissent se débrouiller (Rb).*
- *Mais ce genre d'exercice [évoqué dans une phase précédente de la réunion], pas besoin de proposer des exercices différents, mais des niveaux d'exigence différents. On sait que tel gamin ne peut pas en faire plus, on exige tel niveau de lui (Bo).*
- *Oui, mais moi je trouve qu'on traîne toute la classe, et qu'on fait pas bourrer les meilleurs... C'est pour ça que je propose le même exercice à tout le monde. Ces trois gamins, ils avancent moins vite, si je les laisse sans que je sois derrière, ils avancent pas, le décalage sera encore plus grand (Si).*
- *J'en ai qui ne savent ni lire, ni écrire. Je suis bien obligée de laisser avancer les autres. Comment je fais sinon ? (Ch).*
- *Je dis que je les attends en étant derrière... C'est pour ça que je prolonge la séance jusqu'à ce qu'ils en aient fait autant. » (Si)*

Cette dernière enseignante, bien qu'elle désire défendre une pédagogie différenciée, se fige sur une soi disant norme d'égalité entre les élèves ; elle se voit dans l'impossibilité de mettre en place des ateliers tournants de travail autonome et de travail en accompagnement avec l'enseignant, refusant de prendre le risque « d'abandonner

certains de ses élèves». Elles seront deux enseignantes dans le groupe a désapprouvé une telle organisation de classe. Ce n'est que progressivement qu'elles vont parvenir à s'approprier le dispositif et à y découvrir des avantages : *« C'est vrai que les prendre en petits groupes comme ça, déjà tu vois mieux où ils peinent »* (Si). Une distance s'établit peu à peu avec la pratique d'origine, le rôle de l'enseignant se modifie, mais le conflit interne ne disparaît que progressivement :

*« Comme moi, ce matin, la production d'écrit, ils avaient obligatoirement besoin de moi [au sein d'un atelier en accompagnement]. Enfin, je choisis selon la difficulté de l'atelier, là où je pense qu'ils ont besoin de moi. Enfin, y'en a qui n'ont pas besoin de moi du tout* (Ch).

– *Oui, ça m'est arrivé aussi l'autre fois, j'étais là et j'avais pas l'impression de servir.* » (Si)

Cette dernière enseignante découvre donc que les élèves peuvent être véritablement autonomes sans une intervention soutenue et continue de sa part ; elle se découvre un nouveau rôle. La coopération à l'intérieur du groupe a engagé des conflits inter-individuels, alors source de conflits intra-individuels, au fil d'une co-analyse des pratiques exposées. Des accords partiels se sont créés progressivement par le biais d'une démarche d'essais-erreurs et d'une co-analyse des essais.

### ***Théoriser sa pratique***

Parallèlement à la mise à distance cognitive, le dispositif engendre un contrôle, implicite ou explicite, effectué par les pairs, l'observateur et les chercheurs qui permet de réguler la mise en œuvre de la démarche novatrice et d'améliorer la compréhension de ses finalités. Nous avons en effet observé comment le dispositif permet la découverte régulière des différentes mises en œuvre réalisées dans les classes et librement exposées. Nous sommes dans le cadre d'un contrôle social « subjectif », « par [la] seule présence, par [le] regard, sans vouloir exercer ce contrôle, sans en être conscient » (Mucchielli, 1994). En s'approchant des représentations diverses des enseignantes, le contrôle effectué facilite la remise en question de celles-ci et la contextualisation de la théorie. C'est le discours de certaines enseignantes qui vient parfois soutenir la mise en cohérence des éléments théoriques, comme l'une d'elles qui explique en quoi la production d'écrit engage une analyse de la langue et contribue à l'apprentissage de la lecture :

*« Dans ma classe, depuis que les gamins écrivent beaucoup plus, sans se servir de mots globaux qu'on a... et bien ils font le même travail en lecture. Quand il y a un mot qu'ils ne connaissent pas, ils vont chercher le mot ailleurs, ils le coupent et ils s'en resservent pour trouver le mot. Et ça ils le font pas depuis longtemps, ils le font depuis que j'ai vraiment mis le paquet sur la production d'écrit, choses sur lesquelles j'ai moins insisté en début d'année. »*

C'est la visite dans la classe d'une collègue du groupe, entrée plus tôt dans la démarche proposée, qui l'a conduite à mettre véritablement en œuvre cette activité de production d'écrit. Ainsi, la fréquence et la variété des liens développent un climat de confiance qui facilite le contrôle explicite ou implicite effectué par les pairs et l'observateur que nous avons été. Un réel dialogue est engagé entre la théorie et la pratique, dans une démarche co-évaluative au fil d'un processus de co-formation. Nous sommes ainsi dans l'articulation pratique-théorie-pratique (Altet, 1994).

### **Analyser sa pratique pour mieux s'engager dans une progression personnelle**

Le groupe a constitué un étayage socioaffectif qui a permis d'alléger la responsabilité de l'enseignant, en lui offrant la possibilité de raconter ses difficultés et de réduire ses incertitudes anxiogènes, d'analyser progressivement son cheminement sans se sentir seul responsable de sa pratique quotidienne et ainsi à poursuivre son engagement. Le dispositif offre des ressources pour que l'enseignant prenne conscience de cet engagement dans l'action nouvelle face aux risques de déstabilisation et de mésestime de soi. C'est ainsi que l'on a pu constater au fil des réunions comment l'exemple de l'expérience parallèle des collègues a permis à certaines de s'engager plus avant dans des actions novatrices :

*« Je pense que t'as des angoisses et en entendant parler les autres, tu te dis c'est pas si terrible que ça. Parce que c'est vrai qu'au départ, moi j'avais des angoisses, je me disais est-ce que je fais comme il faut? T'as besoin de conseils, moi... parce que j'étais très peu sûre de moi. »*

L'engagement de collègues facilite aussi la prise de conscience des potentialités des élèves :

*« Je suis allée plus loin, toute seule j'aurais pas osé. Finalement ça m'a poussée à aller plus loin. Je sous-estimais peut-être les gamins. »*

La prise de risque d'enseignantes du groupe, renforcée parfois par les entretiens qui ont eu lieu lors des visites de classes, ont favorisé la prise de conscience de sa transformation et du chemin restant à parcourir. Ainsi se développe une satisfaction professionnelle qui peut nourrir une estime de soi positive et encourager la poursuite du changement opéré. Ce gain équilibre la déstabilisation encourue par l'engagement dans l'innovation et par la mise à l'épreuve de l'image de soi professionnelle.

Le pouvoir dire, construit au fil de l'existence du groupe, est récompensé par des bénéfices cognitifs et affectifs indissociables. De tels processus sont favorables à la construction d'une identité professionnelle mieux affirmée.

## Analyse de pratiques au sein d'un groupe : les chemins singuliers d'une auto-formation

Divers processus ont permis aux enseignantes de transformer progressivement leur pratique, au sein de leur « zone proximale de transformation ». Chacune avait une histoire professionnelle singulière. L'analyse de l'évolution de chaque membre du groupe a permis de montrer que des chemins particuliers ont été empruntés au fil de l'expérience.

Ainsi, une enseignante a pu satisfaire son besoin de nouveauté en expérimentant les éléments novateurs proposés. Elle a analysé sa pratique en devenant plus réfléchie, au fil de la réflexion commune engagée. Le contrôle régulateur du groupe et son espace de parole sécurisant l'ont conduite à s'autoriser la transformation de sa pratique ; son implication dans l'innovation a été renforcée par la découverte de potentialités inconnues des élèves. Sa satisfaction professionnelle s'est développée.

Pour une autre, malgré une résistance durable à la mise en place de certains éléments novateurs et une oscillation entre ce qui était perçu comme une contradiction entre la norme du groupe (référée à l'Université) et celle de l'institution (référée à l'Inspection), les conflits intra et interindividuels l'ont conduite à analyser sa pratique et à mieux la comprendre : elle reconnaît *in fine* qu'elle a gagné au change en modifiant ses façons de faire. Sa pratique s'est objectivement transformée.

Une seule enseignante a peu modifié sa pratique. D'après les entretiens conduits avec elle, il est possible d'avancer plusieurs raisons à cela : le poids trop fort de la norme d'une pratique passée, la crainte de s'écarter de la norme institutionnelle (« *que pense l'Inspectrice de tout ce travail ?* »), des éléments novateurs qui lui paraissaient trop coûteux, des représentations de départ trop éloignées des principes de la démarche proposée, sont autant d'éléments qui n'ont pu permettre au système-ressource de jouer son rôle d'accompagnateur cognitif et affectif et l'amener à développer sa satisfaction et son identité professionnelles. Pourtant, elle n'a pas quitté le groupe. Elle exprimait en effet, au début de l'expérience, son envie de participer à ce travail « *pour rompre l'isolement, ... ne pas s'enliser dans la routine, ... pour avoir des idées nouvelles* ». Peut-être a-t-elle ainsi satisfait ce besoin, sans pourtant s'engager totalement dans la démarche novatrice.

Une autre praticienne à la recherche de normes de référence, non fournies selon elle par l'institution, pour rompre ses incertitudes professionnelles et guider ses actions, attend beaucoup du processus de comparaison sociale dans un groupe de pairs. Avant le début de l'expérience, elle est soucieuse de se centrer sur l'élève ; elle est poussée par l'envie de donner du sens aux activités des élèves et à la sienne dans un contexte d'échanges, influencée par une pratique antérieure de production

d'écrit. Ainsi, elle s'est engagée sans difficulté dans la démarche proposée. Les situations mises en place dans sa classe sont rapidement devenues des références discutées par les autres membres du groupe, et en ont fait un élément-leader dans la dynamique de co-formation. Son entrée dans la démarche novatrice a eu un effet analyseur sur sa pratique ; ses premières représentations du savoir-lire du savoir-écrire ont évolué.

Une enseignante, qui avait déjà au départ des représentations de l'entrée dans l'écrit proche de la démarche proposée, a introduit rapidement dans sa classe les éléments proposés, novateurs par rapport à sa pratique passée. Comme l'enseignante précédente, elle s'est montrée créative par rapport à la démarche proposée par l'équipe de chercheurs, qui lui donnait l'occasion de faire ce qu'elle souhaitait faire, sans en avoir les moyens. À la fin de l'expérience, elle a formulé un projet personnel de transformation d'autres éléments concernant la construction de l'écrit, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe.

Ainsi, les enseignantes de ce groupe, dont les valeurs professionnelles s'exprimaient de façon assez proches en début d'expérience (respect de l'individu, envie de faire progresser les élèves dans de réelles activités de communication écrite, souhait d'améliorer et diversifier leurs pratiques), avaient des représentations et des pédagogies bien différentes concernant l'entrée dans l'écrit. Ceci a permis la création de conflits intra et interindividuels efficaces dynamisant l'analyse des pratiques individuelles et leur évolution.

## CONCLUSION

Quelles conclusions retenir de cette recherche s'agissant de l'analyse de pratiques ? Tout d'abord, on peut être frappé par la durée du dispositif. Aurions-nous pu percevoir les mêmes phénomènes si le dispositif n'avait duré qu'un an (ce qui, à l'échelle d'une formation continue est déjà long) ? La réponse est négative. D'autres chercheurs (Huberman, 1989 ; Perrenoud...) ont insisté sur les évolutions de longue durée dans la construction d'une profession, mais nous n'avons guère d'études qui permettraient d'explicitier ce qui rend cette « lenteur » inéluctable ou au contraire ce qui fait les « accélérations » à certaines étapes du processus (diversification des conduites, l'élargissement des savoirs pratiques et l'évolution des représentations). Si certains traits récurrents de la prise de fonction commencent à être mieux perçus en formation initiale, ce n'est pas le cas en formation continue.

Deuxième point, les enseignantes auraient-elles pu mener à bien la même démarche de prise de conscience réflexive si les finalités du travail avaient simplement été d'améliorer leur compétence (d'optimiser leurs procédures habituelles) et non d'in-

roduire de nouvelles pratiques ? Il nous semble que non. En effet, c'est l'introduction de procédures inédites (quel que soit le jugement qu'on porte sur elles) qui a rendu nécessaire leur formulation et leur analyse, et qui a, par contre-coup, rendu possible une prise de parole sur ce qui se faisait « dans l'ordinaire » des pratiques pédagogiques. Il est souvent plus difficile pour un praticien chevronné d'analyser ce qu'il fait, que pour un débutant « sans pratique », du fait que l'intériorisation des finalités de l'action, la routine des procédures et l'évidence des représentations font que rien ne paraît « notable ». Au contraire, une innovation, quelle qu'elle soit, rend soudain visible ce qui était devenu invisible et « fait parler ». C'est un trait essentiel : grâce au système-ressource apporté par le dispositif, de nouvelles normes de référence peuvent se créer, en s'ancrant sur les normes anciennes, par contraste avec elles. Il est en effet impossible d'être seulement « exécutant », même si l'on fait confiance au prescripteur, puisque la moindre procédure demande en permanence de comprendre ce qu'on fait faire et de savoir pourquoi on le fait faire. Faute de quoi, les interactions avec les élèves deviennent impossibles. Les enseignantes, d'abord novatrices en appliquant des modalités d'une démarche dans laquelle elles ont été impliquées, se sont autorisées à adapter l'innovation initiale, processus contribuant à développer leur potentiel créatif. Elles ont été tantôt auteur collectif, tantôt auteur individuel : le premier favorisant le second dans une démarche de prise de risque.

Quel rapport y a-t-il entre l'analyse de pratiques, telle qu'elle est pratiquée par les chercheurs, et telle qu'elle peut être pratiquée dans un groupe de praticiens comme celui-ci ? Dans un cas, il s'agit de produire des connaissances qui puissent être lues et validées dans une communauté scientifique. Dans l'autre cas, il s'agit de dire pour comprendre et de comprendre pour faire, dans la référence à un groupe qui a sa propre dynamique et son propre calendrier d'action (les maîtresses ont à gérer bien d'autres tâches pédagogiques que celles dont il est question dans les réunions). Les régulations ne sont donc pas du côté des connaissances transmissibles (à produire ou assimiler), mais du côté de l'auto-évaluation des actions : la gratification professionnelle est un élément essentiel et il s'appuie autant sur les constats « subjectifs » fait en classe que sur la reconnaissance des collègues du groupe. Le dispositif conduit chacun à laisser découvrir sa pratique aux autres membres du groupe, à s'engager dans une posture de distanciation pour devenir plus lucide de la réalité de son action. La verbalisation de l'action – décrire, justifier, résumer sa démarche et la rendre ainsi cohérente – construit un nouveau cadre interprétatif de sa propre action. La comparaison des pratiques permet d'accroître la diversité des stratégies pédagogiques et le lot de routines ; elle provoque également des « conflits cognitifs », source d'explication collective, favorable à la création individuelle et l'implication dans un projet personnel de changement. À ce titre, l'analyse de pratiques joue un rôle de médiation essentiel, puisque dans les interactions discursives peuvent se construire les bases de l'estime de soi.

## BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM A. (1984). *Le monde intérieur des enseignants*, Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP (2<sup>e</sup> éd.).

BAILLAUQUÈS S. (1990). *La formation psychologique des institutrices*, Paris: PUF.

BARBIER J.-M., CHAIX M.-L., DEMAÏLLY L. (1994). « Recherche et développement professionnel », *Recherche et formation*, n° 17, p. 5-8.

BATAILLE M. (1996). « Modalités d'implication des acteurs dans les processus d'innovation », in F. Cros, C. Adamczewski, *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles: De Boeck, p. 119-127.

BESNARD P., LIETARD B. (1990). *La formation continue*, Paris: PUF, Que sais-je?

BOURGEOIS E., FRENAY M. (2001). « Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation », in C. Solar (dir.), *Le groupe en formation d'adultes*, Bruxelles: De Boeck.

CHARLIER E. (2000). « Développer la réflexivité: entre le dire et le faire », in G. Carlier, J.-P. Renard, L. Paquay, *Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles: De Boeck, p. 111-120.

DONNAY J. (1998). « Préface », in B. Charlier, *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, Bruxelles: De Boeck, p. 13-14.

HUBERMAN M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Paris: Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

HUBERMAN M. (1995). "Networks that alter teaching: conceptualization, exchanges and experiments", *Teachers and teaching. Theory and practice*, 1 (2), p. 193-211.

IMBERT F. (1986). « Innovation et temporalité », *Revue française de pédagogie*, n° 75, p. 53-59.

MIAS C. (2000). « Les prises de décision dans les groupes: exemple d'une action collective, un remembrement communal », *Revue internationale des sciences de l'éducation*, n° 4, p. 99-110.

MOSCOVICI S., DOISE W. (1992). *Dissensions et consensus*, Paris: PUF.

MUCCHIELLI A. (1994). *La psychologie sociale*, Paris: Hachette.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et al., (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.

PAQUAY L. (2000). « Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants », in G. Carlier, J.-P. Renard, L. Paquay, *Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles: De Boeck, p. 155-182.

PERRENOUD P. (1998). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in L. Paquay., M. Altet, E. Charlier et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, p. 181-208 (2<sup>e</sup> éd.).

SCHÖN D.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal: Les Éditions Logiques.

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris: ESF Éditeur.