

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

Analyse de pratiques De la recherche à la formation

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 52 - **QUELLE ÉTHIQUE POUR L'ÉDUCATION AUJOURD'HUI ?**
- N° 53 - **FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES : ÉCLAIRAGE HISTORIQUE**
- N° 54 - **LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ET DE TRAVAILLEURS SOCIAUX**
- N° 55 - **LA QUESTION DES CONTENUS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Vous pouvez proposer des articles pour Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30000 à 35000 signes (espaces compris). Veuillez les envoyer par mail à rechform@inrp.fr accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et, si possible, en anglais (600 signes, espaces compris) ou joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) et les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS - 45, rue d'Ulm 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10.

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr/publications/

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation

INRP-ENS
45 rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
rechform@inrp.fr
Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications

INRP
19 allée de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
<http://www.inrp.fr/publications/>
Tél. : 04 72 76 61 58



SOMMAIRE N° 51

ANALYSE DE PRATIQUES DE LA RECHERCHE À LA FORMATION

(Max Butlen et Anne-Marie Chartier, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Max BUTLEN ET Anne-Marie CHARTIER	5
Articles	
ENTRETIEN de Anne-Marie CHARTIER avec Marguerite ALTET – <i>L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles</i>	11
Jean-Yves BODERGAT – <i>Dilemmes et ressources de l'accompagnement en formation initiale : savoirs et démarches stratégiques en analyse des pratiques</i>	27
Luc RIA, Serge LEBLANC, Guillaume SERRES, Marc DURAND – <i>Recherche et formation « en analyse de pratiques » : un exemple d'articulation</i>	43
Marie-Anne HUGON, Marianne HARDY – <i>Susciter des dynamiques de découverte et de changement : analyse de formations interactives dans le premier et le second degrés</i>	57
Françoise CHARRAT – <i>L'analyse de pratiques au service d'une formation entre pairs</i>	73
Nadine FAINGOLD – <i>Formation de formateurs à l'analyse des pratiques</i>	89

3

Élisabeth BAUTIER – <i>Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves: une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées</i>	105
Christian ORANGE – <i>Analyse de pratiques et formation des enseignants: un point de vue didactique</i>	119
AUTOUR DES MOTS – <i>Analyse des pratiques et problématisation: quelques remarques épistémologiques</i> de Michel FABRE	133
* * *	
VARIA	
Carmen STRAUSS-RAFFY – <i>La « rééducation » à l'école: un métier en danger?</i>	147
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	161
VANHILLE Sabine, LENOIR Yves (2005). <i>L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement</i> (Michel Bois)	
Autour des compétences (analyses de trois ouvrages par Bernard Rey)	165
■ BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (dir.) (2004). <i>Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences?</i>	
■ RODRIGUES-LOPES António (2004). <i>La formation des enseignants, un problème de notre temps. Contribution à la clarification des compétences professionnelles des enseignants.</i>	
■ TOUSSAINT Rodolphe, XYPAS Constantin (dir.) (2004). <i>La notion de compétence en éducation et en formation, fonctions et enjeux</i> (postface de Michel Fabre).	
NOUS AVONS REÇU	172
RÉSUMÉS EN ANGLAIS de Joëlle OULHEN	173
RÉSUMÉS EN ESPAGNOL de Anne-Marie MERLET	175
RÉSUMÉS EN ALLEMAND de Christine BERNARD	177

4

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.

ENTRETIEN¹

DE MARGUERITE ALTET* AVEC ANNE-MARIE CHARTIER**

L'ANALYSE DE PRATIQUES RÉTROSPECTIVES ET QUESTIONS ACTUELLES

Anne-Marie Chartier. – Marguerite Altet, les lecteurs de Recherche et Formation vous connaissent comme chercheur, spécialiste des questions concernant les pratiques d'enseignement. Mais vous êtes aussi, en tant que directrice de l'IUFM des Pays-de-la-Loire, responsable de l'organisation des formations. Vous avez aussi, à la CDIUFM (2), joué un rôle moteur pour faire inscrire l'analyse de pratiques dans les dispositifs de formation : la circulaire de 2002 institue des modules intitulés « Analyse de pratiques » dans tous les IUFM. L'objet de cet entretien est d'éclairer cette conjoncture dans laquelle se sont effectués des échanges entre recherche et formation. Comment un objet de recherche, l'analyse de pratiques, est-il devenu un élément aujourd'hui incontournable de la formation ? Et comment s'est constitué cet objet de recherche ?

Marguerite Altet. – Je vais partir de mon positionnement en tant que chercheur. Pourquoi est-ce que je me suis intéressée à ces questions ? C'est bien pour des raisons d'abord professionnelles. En effet, j'étais jeune professeur de philosophie et je suis tombée des idées philosophiques dans les pratiques enseignantes, en étant, comme on disait alors, nommée « psychopédagogue » dans une école normale. J'étais chargée de former de futurs instituteurs, mais je ne comprenais pas les pratiques des enseignants du primaire que je devais former. Je n'avais pas enseigné personnellement dans des classes du primaire (pas plus que tous mes collègues, certifiés ou agrégés) mais contrairement à eux, professeurs d'histoire, de mathématiques, de français, je n'étais pas spécialiste d'une discipline enseignée dans les

11

* - Marguerite Altet, université de Nantes (CREN, OPEN) ; IUFM des Pays-de-la-Loire ; CDIUFM.

** - Anne-Marie Chartier, Service d'histoire de l'éducation, INRP.

1 - Entretien réalisé à l'IUFM de Nantes le 29 novembre 2005.

2 - Conférence des directeurs d'IUFM.

petites classes. Eux pouvaient s'investir dans un travail de didactique de leur discipline et y trouver une légitimité, alors que cela m'était impossible. Et c'est ainsi que je me suis tournée vers les sciences de l'éducation. Ma première interrogation et mon premier thème de recherche ont été : « Comment fonctionnent les pratiques enseignantes et comment peut-on former un enseignant à ces pratiques ? ». J'ai supposé que l'interrogation n'était pas réductible à une somme de questions relevant des didactiques spécialisées (comment fonctionne, en pratique, l'enseignement des maths, du français, de l'histoire, etc.). Pour moi, la question des pratiques enseignantes et la compréhension de l'enseignement sont donc nées de mes besoins en tant que nouveau professionnel de la formation et sont devenues un thème de recherche privilégié.

A.-M. C. – À une époque où il n'y avait pas de recherches sur ce sujet...

M. A. – Les années soixante-dix, une époque où il y avait peu de recherches en France. Ceci n'est pas neutre. Lorsque je suis arrivée en recherche, c'est par le biais du laboratoire de Caen de Gaston Mialaret. Gaston Mialaret est un des premiers qui ait travaillé sur les pratiques enseignantes et sur la question des interactions en classe dans l'université française. Peut-être parce qu'il pensait possible une « nouvelle pédagogie scientifique » (3), qui ne soit pas seulement une philosophie de l'éducation se référant à des discours. Gilbert de Landsheere, en Belgique, s'était lui aussi posé, à cette même période, la question de « comment les maîtres enseignent », voulait objectiver les pratiques enseignantes (surtout à des fins d'évaluation). C'est dans cette lignée que l'on trouve Marcel Postic (4). Or, ce sont des gens avec qui j'ai travaillé à ce moment-là, du côté français. Cependant, il y avait chez les Anglo-Saxons une longue tradition de recherches sur l'enseignement, domaine dans lequel entrait alors la pratique enseignante, avec des travaux de didactique qu'on rangerait aujourd'hui du côté d'une « didactique générale » (de Corte, 1986).

Je pense en particulier au courant de recherche sur « l'enseignement efficace » qui s'inscrivait dans un modèle « processus/produit » d'origine behavioriste. Il travaillait uniquement sur ce que fait l'enseignant à partir des comportements observables, et s'intéressait à sa personnalité. Dans les années 1950-1960, c'était la première variable étudiée. Dans les années 1970-1980, il y a eu de nombreux travaux qui ont moins pris en compte la personnalité du professeur que ce qu'il pense et décide. C'est

3 - G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique* (préface de Maurice Debesse), Paris : PUF, 1954.

4 - M. Postic, *Observation objective des comportements d'enseignants : étude de comportements de professeurs de sciences* (thèse, université de Caen, 1974) ; *Observation et formation des enseignants* (préface de Gaston Mialaret), Paris : PUF, 1977.

le courant cognitiviste du *Teacher Thinking*, où la variable étudiée n'était pas uniquement ce que fait l'enseignant, ce qui est « observable » à la façon dont le behaviorisme définit l'observable. L'objet de recherche devient ce qui se passe dans la tête des enseignants, quelles sont ses théories personnelles, ses croyances, ses représentations, qui font qu'il agit de la sorte ou qui permettent de comprendre pourquoi il fait comme il fait. Les travaux de Clark, Peterson, Shavelson, et en France, Tochon, ont montré que l'enseignant était un « décideur ». En s'intéressant à la planification de l'enseignement, à l'enchaînement des actions, on a une entrée pour comprendre comment fonctionne la pratique en classe. C'était une autre entrée que de s'intéresser à la personnalité de l'enseignant, mais on privilégiait aussi une seule variable.

Il y a eu ensuite tout le courant « écologiste » que l'on appelle maintenant « situationniste ». Des chercheurs comme Doyle, Kounin (1990) aux États-Unis ont montré qu'on ne pouvait pas expliquer la pratique de l'enseignant sans prendre en compte la situation d'enseignement, dans ses particularités. Ce courant situationniste est revenu en force récemment, avec Marc Durand par exemple. Marc Durand dans son ouvrage sur l'enseignement scolaire explique comment le courant de la « cognition située » permet de mieux comprendre la pratique enseignante en situation dans son couplage « action-cognition-situation ».

À travers ces travaux, on voit que chaque courant mettait en avant une variable, qui devenait le point de vue à partir duquel il construisait son matériel empirique et son interprétation. Cette variable était, par construction pourrait-on dire, posée comme la plus forte, celle qui permettait de rendre le mieux compte de la pratique enseignante : la personnalité, les croyances, les représentations, la décision de l'enseignant, la situation. Très vite, il m'a semblé que ce qui pouvait être plus riche, même si c'était plus difficile à faire sur le plan de la recherche, c'était de mettre en place un modèle intégrateur, qui permette de prendre en compte simultanément plusieurs variables. C'est ce que j'avais appelé un modèle « interactionniste ». Je n'étais pas la seule puisque Marc Bru, au même moment à Toulouse, avait la même idée de caractériser la pratique enseignante à partir d'une approche systémique. En 1991, nous avons tous les deux publiés des travaux avec des modèles très voisins, modèle interactionniste et modèle intégrateur des variables. Ensuite, d'autres nous ont rejoints, comme Joël Clanet à Toulouse, ou sont allés dans le même sens, notamment au Québec, comme Clermont Gauthier (1996) (5).

L'idée, c'est qu'il faut travailler à la fois sur ce que l'on voit de l'enseignant, sur le choix de ses situations, mais également envisager des entrées par les interactions. Il m'a semblé que si l'on envisageait d'emblée l'interactivité et les interactions mises en

5 - C. Gauthier, M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal : Gaëtan Morin, 1996.

place, on pouvait embrasser toutes ces variables. Je suis toujours entrée par les interactions en classe, interactions pédagogiques mais aussi didactiques. Par cette voie, il était possible de réintroduire le volet didactique. Le courant centré sur l'enseignement l'avait laissé de côté, en disant que l'entrée, c'est l'enseignant, qu'à côté il y a les variables de l'élève et de son apprentissage dont s'occupe le courant didactique : le partage en deux domaines de recherche leur semblait aller de soi. Personnellement, il ne m'a jamais paru possible de couper l'enseignement de ce qu'acquièrent les élèves. J'ai toujours parlé des processus interactifs « enseignement/apprentissage », et j'ai mis en place au CREN (6), à Nantes, une analyse plurielle, avec des didacticiens, analyse qui m'aide à comprendre l'entrée par l'élève.

A.-M. C. – *Est-ce que cela implique que le chercheur se dote d'une formation polyvalente, pluridisciplinaire, ou qu'il y ait des équipes de chercheurs venant des disciplines différentes, chacun ne pouvant être assez compétent dans les savoirs mobilisés ?*

M. A. – La situation est étudiée par plusieurs chercheurs. Le courant que j'ai mis en place au CREN sur l'analyse plurielle est une approche pluridisciplinaire, qui cherche à comprendre les différentes variables en jeu et la complexité des situations. Il s'agit d'articuler l'approche qualitative d'observables et de significations, en confrontant plusieurs approches de chercheurs, afin de rendre compte de la multidimensionnalité des pratiques.

A.-M. C. – *Comment est-ce que ça se passe concrètement ?*

14

M. A. – Une analyse plurielle confronte les approches variées de différents chercheurs. Pour analyser les multiples dimensions des pratiques au niveau des processus en jeu et de leur articulation, les chercheurs travaillent ensemble sur les mêmes séquences, les analysent et essaient de construire quelque chose d'autre, un métalangage, une approche transversale, qui finalement puissent en dire plus que des approches juxtaposées. Au CREN, nous faisons partie des équipes françaises qui travaillent sur l'analyse des pratiques enseignantes, à partir de l'observation de pratiques effectives, en classe. Je crois qu'il y a deux grands courants en France, ceux qui travaillent sur les pratiques à partir des discours, des pratiques déclarées, des discours rapportés, et ceux qui travaillent sur les pratiques effectives, observées en classe. C'est ce qui se fait au CREN de Nantes et ce que Marc Bru fait au CREFI (7) à Toulouse. On a décidé de créer le réseau OPEN (8) qui comprend aussi Claudine

6 - CREN : Centre de recherche en éducation de l'université de Nantes, EA 2661.

7 - CREFI : Centre de recherches et d'études en formation et intervention.

8 - OPEN : Observatoire des pratiques d'enseignement.

Blanchard-Loville, qui travaille à Nanterre, et dont l'approche part aussi de l'observation de pratiques en classe.

A.-M. C. – *Et du côté des pratiques rapportées ou déclarées ?*

M. A. – Les travaux sont légion, peut-être parce que c'est moins lourd du point de vue méthodologique de passer des questionnaires ou des entretiens que de recueillir *in situ* des données qu'il faudra ensuite traiter « scientifiquement », avec tout ce que cela suppose de contraintes de temps, d'espace, d'interférence avec une classe qui a sa vie propre et n'est pas au service du chercheur, etc. Quand on travaille sur les pratiques déclarées ou rapportées, on peut bien plus aisément constituer des panels d'informateurs et des corpus de données. Mais je distinguerai deux voies méthodologiques : celle qui travaille à partir de restitutions orales, en situation de parole vive, parfois de façon quasi clinique, (comme le fait par exemple Suzanne Nadot, à l'IUFM de Créteil, ou comme le font ceux qui se réfèrent à « l'entretien d'explicitation » de Pierre Vermersch), et celle qui travaille à partir de questionnaires écrits.

A.-M. C. – *Comment caractériser les recherches actuelles sur l'observation de classe ?*

M. A. – En créant le réseau OPEN en 2002, on voulait fédérer les chercheurs qui s'emploient à décrire, caractériser et comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes. Il fallait répertorier les travaux existants, poursuivre la clarification des concepts utilisés autour de la pratique enseignante. Par exemple, se mettre d'accord sur la définition de termes qu'on utilise souvent comme des synonymes dans le langage courant (action, activité, pratique, travail, etc.) et qui renvoient pourtant à des objets et des points de vue différents sur ce que fait un enseignant. OPEN comporte un ensemble d'équipes, venant de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation. On travaille avec l'idée que la notion de « méthode d'enseignement » (très employée pour distinguer des courants de prescriptions institutionnelles) ne convient pas pour caractériser des pratiques. Il s'agit de s'intéresser aux processus, aux procédures, aux produits, en prenant en compte le contexte. L'idée est qu'on n'explique pas une pratique en la ramenant à l'acte délibéré d'un individu, ni à une décision de l'enseignement, ni à des déterminismes extérieurs. Tout le monde est d'accord pour concevoir qu'il y a plusieurs manières (également légitimes, rigoureuses) de rendre raison des pratiques. La pratique est une notion englobante, qui comprend les actions, l'activité et les actes de l'enseignant. Ainsi, en confrontant nos approches et nos résultats sur des corpus communs, on a produit des résultats par lesquels on comprend mieux, globalement, le fonctionnement des pratiques enseignantes, ses « organisateurs » (M. Bru), ses invariants : c'était l'objectif.

A.-M. C. – *On peut donc passer du secteur de la recherche, au secteur de l'intervention dans la formation. Vous avez joué un rôle décisif dans le fait qu'il y ait, aujourd'hui, en IUFM un module de formation obligatoire appelé « Analyse de pratiques ». Chacun sait que derrière cet intitulé, on trouve une grande variété de mises en œuvre, qui peut témoigner du génie inventif de l'institution ou du dévoiement du projet initial. Pouvez-vous nous donner des éléments d'information sur la façon dont a eu lieu la prise de décision politique ? Comment a-t-on décidé de faire une circulaire pour généraliser ce module dans tous les IUFM ?*

M. A. – Cette généralisation était imaginable parce qu'on ne partait pas de rien. Ce n'était pas une création *ex nihilo*, et il y existait déjà des choses depuis longtemps. Vous savez bien que dans les écoles normales, on faisait de l'observation et de l'analyse de pratiques : il suffit de citer, par exemple, les fameux ateliers « pédagogie et formation » de « Média-Formation » avec Gérard Mottet qui passait par des enregistrements vidéo et des analyses de séquences. À l'époque où les moyens audiovisuels sont arrivés dans les centres de formation, la pratique de l'autoscopie ou celle du *micro-teaching* relevaient bien de « l'analyse de pratiques », même si l'expression n'était pas alors une formule labellisée. Mon premier ouvrage, *Vidéo-formation et formation des enseignants*, date de 1986. La vidéo-formation était d'abord une réponse à un problème très concret. Dans ce livre, je disais déjà qu'on ne pouvait pas accepter qu'une formation d'enseignants entérine le hiatus entre théorie et pratique. Ce hiatus se matérialisait très clairement entre deux lieux séparés de la formation, les écoles (où on apprend à faire classe) et l'école normale (où on entend des discours sur la classe). Il était donc important pour moi, dès mon travail en EN et tout autant plus tard, quand ont été créés les IUFM, de trouver un dispositif qui permette une plus grande articulation et une plus grande intégration entre les champs de savoirs que se construisent les stagiaires à l'IUFM et dans leurs pratiques de stage.

16

A.-M. C. – *Il y avait un héritage venant des écoles normales. Existait-il aussi une mémoire du même type dans les MAFPEN, ou pour la formation du second degré ?*

M. A. – J'avais, à cette époque, proposé des actions d'analyse de pratiques enseignantes, d'enseignants de disciplines différentes en formation continue. En effet, en formation continue, on a affaire à des acteurs qui ont eu le temps de se construire un répertoire de pratiques. Parce que ces pratiques singulières existent, la confrontation entre ces pratiques est riche. Elle est aussi plus difficile, parce que la confrontation entre ces pratiques expertes concerne des routines intériorisées et difficiles à changer. Elle est plus riche, car des praticiens expérimentés ont infiniment plus à dire (si on leur donne le temps et les moyens de « trouver les mots pour le dire ») que des

praticiens novices qui en sont seulement au moment de la découverte du métier. Cela existait bien sûr.

A.-M. C. – *Qu'est-ce qui a conduit à la décision politique de la circulaire ?*

M. A. – Les IUFM, depuis leur création, n'ont cessé d'être en but à des critiques contradictoires. Tantôt on leur reprochait de se soucier trop du « comment faire » et d'oublier les contenus des savoirs à transmettre ; tantôt on leur reprochait de n'être pas assez « professionnalisant » et de laisser démunis les jeunes qui arrivent devant leurs élèves. Les savoirs acquis pour passer un concours ne suffisent pas. Les stagiaires en IUFM demandaient eux-mêmes une meilleure prise en compte du terrain. Certains allaient même jusqu'à dire que la seule véritable formation ne s'acquiert qu'en enseignant « dans des conditions réelles », sans se rendre compte que commencer par les conditions réelles, c'est accepter la « formation sur le tas ». Elle est toujours pratiquée dans les années de pénurie, c'est justement ce que dénoncent régulièrement les remplaçants, les syndicats, les associations de parents d'élèves, etc. Bref, c'est toujours le hiatus que j'ai désigné plus haut qui fait problème. Il s'agissait donc de répondre à toutes ces critiques en trouvant comment accroître la place trop congrue accordée à la pratique et à la réflexion sur les pratiques effectives des stagiaires dans des dispositifs d'articulation théorie-pratique.

La réflexion sur les pratiques des IUFM qui s'est poursuivie sous divers ministères a abouti sous le dernier ministère de Jack Lang, sans doute à cause de la volonté de certains de ses conseillers dont Philippe Meirieu. Il existe trente et un IUFM, un cadre commun, avec des textes communs, mais il n'était pas difficile de constater la grande disparité des modalités de mise en œuvre de la formation. À cette époque, Bernard Cornu et Bernard Alluin, chargés de réfléchir à la façon de mieux construire les compétences professionnelles, se sont adressés à quelques experts, et c'est à ce titre que j'avais rédigé un document où j'expliquais l'intérêt de mettre systématiquement en place des dispositifs permettant un aller-retour entre ce qui était fait sur le terrain et à l'IUFM. Cela permettait de faire le lien entre différents champs de savoir et approches et de rendre visible la cohérence de la formation, puisque tout ce qu'on faisait en IUFM pouvait y être réinvesti (cours et stages en responsabilité, analyse de manuels et observations de classe, préparations et critiques de séances pédagogiques, lectures et écritures professionnelles, etc.). Très concrètement, on pouvait aider des débutants à construire des compétences professionnelles à partir de trois choses : des pratiques, des savoirs pratiques mais aussi des savoirs théoriques permettant de travailler les objets avec des outils d'analyse de ces situations pratiques. Les ateliers pédagogiques qui existaient à Nantes sous l'appellation « Groupes de référence », de même à Lille, Aix, Marseille, essayaient de réaliser cette convergence. De là découlent les ateliers « Analyse de pratiques ». En effet, la seule façon

de faire exister visiblement cette convergence dans chaque IUFM, c'était d'exiger qu'on y affecte des plages spécifiques dans l'emploi du temps des étudiants et des enseignants. On a ainsi cherché à traduire dans l'institution la « centration sur la pratique », mais sur une pratique réfléchie à partir de grilles de lectures théoriques. C'est tout de même la généralisation d'un paradigme nouveau.

A.-M. C. – *Pourquoi faut-il distinguer pratique et savoir pratique ? Quelle pertinence a cette distinction en formation ?*

M. A. – Dans les IUFM, la formation se fait « en alternance », c'est ce qui permet l'analyse de pratiques. Dans ce modèle, le jeune stagiaire agit dans sa classe, tout seul et de ce fait il se construit des savoirs pratiques. Puis il revient à l'IUFM, et dans la séance d'analyse de pratiques, il rapporte son expérience, verbalement, mais pas seulement. Vous savez qu'il y a plusieurs manières de faire : un récit, une vidéo, une séquence audio, une étude de cas présentée avec une trame, c'est-à-dire objectivée, ou simplement racontée, et à partir de là on va aider le stagiaire à interroger ce qu'il a fait, c'est-à-dire sur sa pratique en contexte en regardant tous les éléments qui concourent. C'est cela qui est riche dans le modèle d'analyse de pratiques. On va pouvoir poser un regard distancié sur tout ce qui a produit cette pratique que présente stagiaire, en essayant de la mettre en mots. Pour cela, le groupe va aider le stagiaire à recadrer ce qu'il a fait. Certains formateurs vont apporter des outils théoriques de lecture et des données issues de la recherche. D'autres formateurs vont apporter des outils issus de leur savoir-faire d'experts (les conseillers pédagogiques, les maîtres-formateurs, en particulier). Tout cela va permettre au stagiaire de lire autrement, d'élucider, de rendre intelligible ce qu'il a fait et donc de prendre une posture lui permettant d'avoir cette pratique réflexive à laquelle on veut le former pour construire ses compétences.

18

A.-M. C. – *Tout le monde est d'accord sur l'idée qu'il est nécessaire de faire cette articulation ; en revanche, c'est sur les modalités de leur mise en œuvre et sur les priorités que j'ai des questions. D'une part, l'IUFM a pour mission d'aider les stagiaires à analyser et améliorer leur pratique, en leur donnant des conseils, non pas en général, mais suite à l'observation directe de leur action. D'autre part, l'IUFM a pour mission d'aider les stagiaires à analyser et améliorer leurs pratiques, à partir de la restitution subjective de ce qu'ils ont fait, mais en ne leur donnant surtout pas de conseils. Comment situer ces deux positions l'une par rapport à l'autre ? L'une s'appuie toujours sur l'observation directe que vous préconisez dans vos recherches (la visite en classe), l'autre généralement pas (même s'il arrive que le stagiaire rapporte une situation de classe qui a eu lieu pendant la visite du formateur). Est-ce qu'il faut réserver l'expression « analyse de pratiques » aux situations exemptes de toutes prescriptions ou peut-on dire que l'analyse de pratiques est aussi ce qui peut aider l'attitude de conseil ?*

M. A. – Je pense qu'on a besoin des deux choses parce qu'elles n'ont pas la même fonction. Le conseil et l'analyse de pratiques sont deux démarches complémentaires. L'analyse de pratiques renvoie à une conception du métier comme pratique réflexive. On essaie de comprendre un fonctionnement, on se demande ce qui a marché ou pas dans cette séquence-là et pourquoi. On est bien sur des éléments de fonctionnalité de la pratique, on n'est pas sur la norme ou la vérité de la pratique : on ne s'interroge pas pour savoir si c'est bien ou mal. Et puis à côté de cela, pour agir, il faut avoir des manières de faire, des gestes professionnels, et le conseiller pédagogique-tuteur qui a son expérience et qui a réussi (et raté) des séquences bien avant le jeune stagiaire, va dire comment il fait, personnellement, pour réussir ses séquences. Il n'est pas centré sur la compréhension du fonctionnement de la séquence, il est sur son efficacité personnelle, et il va essayer de transmettre une efficacité personnelle. Tout le monde sait bien qu'une efficacité personnelle ne se transmet pas. En revanche, en parler et dire comment on ferait (« si j'étais vous ») est utile. Le stagiaire a aussi besoin d'avoir ce regard du conseil et l'apport du conseiller sur le « comment faire ? ». On est bien sur autre chose. On est sur des éléments d'échanges et à partir du moment où le conseiller pédagogique ne dit pas « il faut que tu fasses comme cela », mais « voilà comment j'ai fait, réfléchis et vois comment tu peux t'approprier à ta manière ce que j'ai fait, si ça te convient », on est alors sur un dialogue professionnel qui ne relève pas de la sanction évaluative, mais de tout autre chose.

A.-M. C. – *Aujourd'hui, quelles sont les modalités les plus fréquentes de mise en œuvre de l'analyse de pratiques ? Peut-on dire qu'elle fait partie des choses bien installées en IUFM ou bien reste-t-elle une innovation encore fragile qui pourrait être remise en cause par l'intégration des IUFM aux universités, par exemple ?*

19

M. A. – Vous savez bien qu'une pratique de formation ne s'installe pas comme ça. Et puis il n'y a pas UNE pratique de l'analyse de pratiques ; il y a des pratiques et des modalités multiples. D'après les enquêtes sur les modalités de travail actuelles, trois courants dominent dans les IUFM. Le premier est centré sur la construction des compétences dont j'ai parlé et il est étayé par des outils de lecture conceptuelle, didactique, pédagogique, psychosociologique, etc. Une deuxième approche est plus centrée autour de l'analyse de pratiques référée à la personne et se veut plus clinique, (comme ce que fait Claudine Blanchard-Laville en recherche, ou Suzanne Nadot en formation) : c'est le travail sur le sujet en situation professionnelle. Enfin, on trouve l'analyse de pratiques clairement didactique, où la spécificité disciplinaire est un axe d'analyse : on a préparé une séquence à l'avance, on la met en œuvre et on analyse ensuite ensemble la pratique d'un individu, c'est-à-dire la mise en œuvre de cette séquence par un sujet. À mes yeux, ces trois grands courants, qui coexistent actuellement, sont complémentaires. Un certain nombre de formateurs sont tout à fait à l'aise

et compétents dans la mise en œuvre du courant centré sur la construction des compétences et le courant didactique. Je pense que le courant plus clinique nécessite d'autres compétences, que certains formateurs ont et d'autres pas. Ce qui est important, c'est de bien identifier le type d'analyse de pratiques qui est fait, et que le stagiaire puisse bénéficier des trois formes, conduites par des formateurs compétents.

A.-M. C. – *La compétence des formateurs est effectivement un problème : comment devient-on compétent ? Il y a en ce moment un renouvellement des formateurs qui va encore s'accélérer prochainement, puisque la génération qui s'est formée par les EN ou les MAFPEN arrive à l'âge de la retraite. Comment va s'assurer la relève de génération, alors que la compétence à l'analyse de pratiques ne s'acquiert pas seulement en faisant des études universitaires ?*

M. A. – Si l'on parle des formateurs associés, à temps partagé, il est clair qu'il faut les former à la méthodologie et par la recherche. À ce titre le rôle de la formation de formateurs est fondamental. Il existe une formation de formateurs, interne aux IUFM, nous avons tous des actions de formation soit en interne, soit à travers les pôles régionaux inter-IUFM, qui doivent proposer ce type de formation. Je pense aussi que l'Institut national de recherche pédagogique peut et doit activement participer à cette entreprise. On a vraiment besoin qu'il y ait des actions suivies de formation de formateurs dans ce champ pour renouveler le vivier.

20

A.-M. C. – *L'INRP est tout prêt à participer à cette entreprise, il y a d'ailleurs déjà eu deux journées de formation en partenariat entre l'INRP et l'IUFM de Nantes, et on attend beaucoup de la concertation entre la Conférence des directeurs d'IUFM et la Mission-Formation de l'INRP sur cette question. Mais on voit bien qu'il est difficile de gagner à la fois en surface et en profondeur et vous mettez la barre assez haute du côté de l'exigence. Comment voyez-vous la stratégie de formation des formateurs : pensez-vous que cela devrait plutôt être une des dimensions de la compétence de tout formateur, ou voyez-vous davantage des personnels spécialisés dans ce rôle ?*

M. A. – Tous ceux qui sont prêts à se former par la recherche sur l'enseignement, l'apprentissage, la didactique et sur la façon dont se construisent des compétences, ceux-là sont les formateurs les plus à même de faire un certain type d'analyse de pratiques, du moins celle que j'ai présentée.

A.-M. C. – *C'est une dimension pour tous les formateurs ?*

M. A. – Pour moi, un formateur d'enseignants, c'est quelqu'un qui a une expertise d'enseignant, qui a une expertise de formateur d'adultes et qui a une expertise

d'analyste de la pratique. Il possède les trois compétences, et il est (plus ou moins) chercheur. Le volet où il faut vraiment qu'il se forme, c'est la recherche, pour avoir des outils et pour faire de l'analyse. Il semble difficile qu'on puisse être un formateur sans comprendre ce qu'est la pratique enseignante. Il faut posséder, au minimum, cette formation-là de manière plus ou moins approfondie, avec plus ou moins d'outils, d'où la nécessité de se former. Mais dans le profil de recrutement des formateurs, être simplement un expert enseignant ne suffit pas.

A.-M. C. – *Il y a tout de même une grande différence dans le profil des formateurs premier degré et second degré, puisque traditionnellement les formateurs second degré sont des gens qui ont été enseignants. On peut dire qu'ils ont déjà une expérience et une pratique, alors que dans la tradition de la formation du premier degré (depuis la Libération), les formateurs sont issus du second degré et n'ont pas été instituteurs. L'arrivée d'un nouveau profil d'instituteurs et de professeurs des écoles ayant fait de la recherche vous paraît pouvoir modifier cette situation ? Est-ce important d'avoir soi-même dans son passé été praticien ?*

M. A. – Oui, je pense que c'est important, parce qu'on voit bien le rôle que jouent actuellement les IMF (instituteur-maître-formateur) ayant fait de la recherche et qui sont une nouveauté dans l'institution. Ce sont des praticiens, experts de la pratique, qui ont su la théoriser et qui sont prêts à procéder à des transpositions en didactique professionnelle. Ces gens-là sont tout à fait intéressants pour la formation des enseignants dans le premier degré. Ensuite, à chacun ses spécialités. Il y en a qui sont plus compétents sur le volet didactique, par exemple. Mais je voudrais ajouter qu'en IUFM, il paraît difficile de ne pas former par des équipes pluricatégorielles de formateurs. En ce sens, la modalité « analyse de pratiques » ne semble pas remise en cause, bien au contraire. Ce que j'espère, c'est que dans l'intégration des IUFM à l'université, ces dispositifs d'analyse de pratiques, qui sont donc entre les stages et ce qui se fait à l'IUFM, vont se développer. Cela sera possible à partir du moment où l'on sera capable de constituer des équipes de formateurs avec des didacticiens des disciplines scolaires, des formateurs issus de disciplines plus généralistes (philo, psycho, socio, sciences de l'éducation), des analystes de la pratique, pour travailler ensemble sur ces séquences-là.

A.-M. C. – *Il y a une autre différence entre premier degré et second degrés, qui est en lien avec les modalités de l'alternance. Faire une analyse de pratiques se rapportant à une activité qui a eu lieu dans une classe où l'on continue d'enseigner (comme c'est le cas pour les PLC qui garde leurs élèves toute l'année) ne met pas l'analyse de pratiques, ou ses effets, dans la même situation que lorsqu'on fait l'analyse d'une séquence de stage après coup, concernant une classe dans laquelle on ne retournera pas (comme le font les PE2). Que pensez-vous de ces deux modèles ?*

M. A. – Je pense pour cette raison qu’il faudrait développer le stage filé dans le premier degré. Si un jeune stagiaire PE (professeur des écoles) peut se rendre régulièrement une journée par semaine dans une école de référence, une école associée, il peut découvrir ainsi la progression et les apprentissages d’une classe sur l’année. Lorsqu’il prend la classe régulièrement, il peut ensuite, à l’IUFM, travailler sur des actions qu’il aura menées lui, et non pas sur des actions qu’il aurait menées par procuration, en remplacement et dont il ne peut rendre compte que de manière trop différée.

A.-M. C. – *Un stagiaire du second degré, avec son service allégé, a des classes à temps complet. Pour les élèves, il est le prof, sans conteste. Un stagiaire PE qui passe une après-midi par semaine dans un CE1 n’est pas considéré comme le maître et les activités qu’il peut conduire restent marginales et « artificielles ».*

M. A. – Le gros problème des stages massés par blocs de trois semaines sur trois trimestres, c’est justement le temps différé. On ne travaille que sur des mémoires de pratiques passées, des traces de pratiques, alors qu’un stage filé hebdomadaire d’une demi-journée, par exemple, où il y aurait une action conduite par chaque stagiaire pourrait vraiment s’appuyer sur de l’analyse de pratiques.

A.-M. C. – *Pour accueillir les néotitulaires (T1), trois fois une semaine pendant leur première année complète sur le terrain, certains IUFM ont mis en place d’autres dispositifs : les PE2 remplacent les T1 et leur stage est segmenté, en trois fois une semaine. Ils retrouveront donc la même classe, dans une vraie situation d’instituteur remplaçant avec toute une classe en responsabilité. Les analyses de pratiques qu’on peut alors conduire avec eux peuvent avoir prise sur le futur, puisqu’ils retourneront dans cette classe.*

M. A. – Effectivement, le stage où l’alternance serait une vraie alternance avec des allers-retours terrain et formation professionnelle, me semble être la forme la plus appropriée pour mettre en place de l’analyse de pratiques. Il faut toujours penser que la finalité de ce travail est la construction d’une posture réflexive. On voit que selon les modalités d’alternance (différentes pour les PLC et les PE), on n’a pas non plus les mêmes investissements dans le travail du mémoire professionnel. Or, les séances d’analyse de pratiques nourrissent largement le travail du mémoire professionnel. On voit bien que les mémoires professionnels en PE sont moins centrés sur des situations pratiques travaillées, retravaillées et reprises, qu’en formation second degré, à cause justement du délai d’alternance. Je sais que certains IUFM ont libéré une demi-journée par semaine dans l’emploi du temps des PE2, justement pour qu’ils puissent aller dans une classe, et y travailler avec les élèves sur le projet qui sera le matériau de leur mémoire professionnel. Mais on voit que tout est une question

d'articulation entre les dispositifs. L'analyse de pratiques (qui n'est pas une fin en soi) n'a de sens que s'il y a une alternance suffisamment proche entre travail pratique, réflexion sur la pratique et retour dans la classe. C'est ce qui en fait l'intérêt. Les dispositifs doivent s'articuler.

A.-M. C. – *D'après ce que vous connaissez des comparaisons internationales de formation des novices et des formations en cours, comment situeriez-vous l'état actuel de la question en France, par rapport à certains pays comme l'Angleterre ou les États-Unis ?*

M. A. – Les pays nord-américains en particulier où l'analyse de pratiques s'appelle parfois supervision, ont aussi ce genre de retours pour former une pensée réflexive sur l'action. La grande différence avec la France c'est que ces pays organisent ces retours au sein même des écoles. Par exemple, dans les pays scandinaves, ce sont les formateurs qui vont faire l'analyse des pratiques, sur place dans les écoles. Il y a des écoles associées qui regroupent des stagiaires. C'est en cela que ce genre dispositif est spécifique.

A.-M. C. – *On retrouve donc ma question des lieux séparés ou pas : dans le cas où les analyses de pratiques ont lieu dans l'école, ne sont-elles pas normalisantes ? Il me semble, pour ce que j'en connais, que même si elles sont extrêmement prudentes dans la formulation des injonctions pédagogiques, elles n'en sont pas moins tout à fait normalisantes.*

M. A. – D'où l'importance du formateur d'IUFM pour faire de l'analyse de pratiques et non pas du conseil.

A.-M. C. – *Le conseil peut aussi être considéré comme nécessaire, mais le problème est de savoir si les mêmes personnes peuvent faire l'un et l'autre.*

M. A. – Je pense que le conseiller pédagogique-tuteur dans son entretien après la visite, par exemple, doit faire les deux. Il doit analyser ce qui s'est passé en écoutant le stagiaire, en le laissant parler, mais à la fin, il doit être en mesure de donner des conseils, tout ceci dans des temps bien séparés. Il n'y a pas de jugement dans l'analyse de pratiques, on n'est pas dans de l'évaluation.

A.-M. C. – *Il est difficile d'imaginer un système où les personnes qui ont été en visite-conseil et se retrouvent dans les jurys d'évaluation de fin d'année puissent ne pas se servir dans leur évaluation, des éléments qu'ils ont observés. On peut imaginer que les deux fonctions soient séparées dans le temps, mais est-ce que ce n'est pas une fiction de dire qu'elles doivent être séparées totalement ?*

M. A. – À l'IUFM de Nantes, on a dissocié ce qui relève de l'analyse de pratiques et ce qui est plutôt du côté du conseil et de l'évaluation. Je pense que c'est l'ensemble des apports des deux démarches qui forme les compétences. Si l'on veut développer le raisonnement professionnel, le jugement du stagiaire, ces moments d'analyse de pratiques sont des états préalables au conseil et il est nécessaire de clarifier suffisamment les choses pour qu'ils n'aient pas de doute la dessus.

A.-M. C. – *Je voudrais revenir sur ce que vous avez dit plus haut concernant la formation continue. En formation initiale, l'analyse de pratiques nécessite du temps et des instruments mangeurs de temps (des vidéos, des enregistrements). Elle se pratique en groupe, et la qualité d'écoute ne s'acquiert pas d'emblée. C'est pour cette raison que certains formateurs distribuent la parole (quelqu'un raconte une anecdote ou un incident professionnel, le formateur invite le groupe à faire quelques commentaires, et passe la parole à un autre) et le module devient un lieu de libre discussion informelle où l'analyse se fait rare. Pour d'autres, le temps de mettre en place l'apprentissage au rituel relativement formel requis par l'analyse de pratiques, le module est terminé. Or, la formation est très courte et d'une certaine manière cela représente un poids très lourd quand on veut faire les choses sérieusement. D'autre part, comme vous le disiez à propos des MAFPEN, c'est quand la pratique est installée qu'elle peut être riche et qu'il devient utile de faire une analyse réflexive. En faisant de l'analyse de pratiques en formation initiale, alors qu'on a si peu de temps, est-ce qu'on ne met pas la charrue avant les bœufs ? On demande à un novice, qui est à peine en train de se constituer sa pratique, de lever le nez du guidon, alors que dans les stages de formation continue, où l'analyse de pratiques pourrait avoir toute sa place, elle est finalement moins représentée. Comment expliquez-vous cela ?*

24

M. A. – D'abord, si je défends l'analyse de pratiques en formation initiale, c'est parce qu'il me semble essentiel de créer une attitude professionnelle de réflexion sur sa pratique, et que l'on engage ainsi sa réflexivité dans un processus de développement professionnel pour l'avenir. Je pense que si le jeune stagiaire est réellement formé à cette attitude, à ce questionnement permanent, à cette prise de distance sur ce qu'il fait et à cette capacité à argumenter et à porter un jugement sur sa pratique, si cela est bien construit en formation initiale, ça restera. Lorsque certains stagiaires T1 nous disent, lors de leur première année sur le terrain, que ce qu'ils ont retenu de leur formation initiale, c'est la capacité à comprendre ce qu'ils font, à s'adapter, je trouve qu'on a réussi la formation. Pour moi, c'est un outil fondamental à mettre en place très tôt. Ce qui serait formidable, c'est que l'on puisse réellement poursuivre et développer l'analyse de pratiques avec les nouveaux titulaires. C'est ce que l'on fait sur dix jours dans notre académie, en tandem avec un formateur IUFM et un maître-formateur, qui souhaite que le « cahier des charges » permette de développer cette modalité qui fait tra-

vailler ensemble de façon complémentaire, IUFM et formateurs «de terrain». Alors pourquoi cela n'est pas fait en formation continue? C'est peut-être parce que la formation continue dépend de cahiers des charges des rectorats et que beaucoup de formateurs d'IUFM n'ont plus le temps de participer à la formation continue qui est de plus en plus assurée par des formateurs de terrain avec les inspecteurs (IPR pour le secondaire ou les IEN pour le primaire) sur des priorités nationales des commandes universitaires. En ce qui concerne les approches transversales des cahiers des charges de la formation continue, il est vrai que certains IUFM participent et font de l'analyse de pratiques. Mais cela ne peut l'être, d'une façon générale, que s'il y a une véritable articulation entre formation initiale et formation continue.

A.-M. C. – *Une fois qu'ils sont titulaires et chevronnés, les enseignants ne considèrent-ils pas que cela relève de leur vie professionnelle privée? L'analyse de pratiques est réalisée en formation initiale dans des groupes de pairs, alors qu'en formation continue elle est faite devant des collègues qu'on ne connaît pas forcément, ce qui lui confère un aspect plus déstabilisant de remise en cause. Pratiquer cela, dans des journées de formation continue souvent très brèves, pose problème.*

M. A. – Le groupe est très important dans la construction de la professionnalité enseignante. Au contraire, il me semble que notre corps professoral aurait tout à gagner à partager des expériences et à les analyser en groupe de formateurs disciplinaires ou interdisciplinaires. Les temps de formation continue, que l'on avait réussi à mettre en place du temps des MAFPEN, étaient parfois des blocs de six jours sur l'année avec des temps différés. Ainsi des collègues de disciplines différentes préparaient des séquences, les mettaient en œuvre les proposaient en vidéo et on les travaillait en groupe. On était sur «comprendre ce qui se passe, ce que je fais, et mon effet sur la situation, les élèves et l'apprentissage», le tout dans le but de «modifier, améliorer les pratiques et développer le raisonnement professionnel».

A.-M. C. – *Donc on peut imaginer que l'analyse de pratiques deviendra probablement plus facile dans la profession enseignante pour des jeunes qui auront déjà été formés en formation initiale.*

M. A. – C'est vraiment ce que j'espère. Je pense que c'est un pari à tenir. Ce qui me conforte dans mon espoir, c'est que chaque fois que l'on fait revenir nos stagiaires pour présenter un forum des métiers d'enseignants, par exemple, ce qu'ils disent, à travers des enquêtes, des comptes rendus ou des entretiens, c'est qu'ils se sont construits une posture professionnelle qui leur permet de réfléchir pour élucider leur pratique et les situations qu'ils rencontrent. Dans ce cas, je pense que, globalement, l'analyse de pratiques aura servi à quelque chose; construire leur professionnalité d'enseignant réflexif et les engager dans un développement professionnel.

DILEMMES ET RESSOURCES DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION INITIALE SAVOIRS ET DÉMARCHES STRATÉGIQUES EN ANALYSE DES PRATIQUES

JEAN-YVES BODERGAT*

Résumé *Surmonter les difficultés de différents ordres que soulève l'élaboration de savoirs stratégiques permettant en formation initiale de construire les pratiques ne met pas encore les formateurs à l'abri des résistances de stagiaires désireux d'une adaptation commode au poste de travail. Des stratégies différentes pour susciter alors leur implication en échappant au dilemme, laisser faire ou imposer, donnent une chance à l'accompagnement de déployer ses ressources formatrices. La réflexion théorique prend ici appui sur les pratiques de formation des PE2 (1) mises en œuvre avec toute une équipe.*

27

L'adhésion des enseignants stagiaires à leur formation est décisive pour qu'ils puissent s'affirmer comme acteurs, selon leurs convictions et leur style propre, dans le cadre institutionnel qu'ils ont manifesté le souhait d'intégrer. Elle appelle en conséquence une posture d'accompagnement. Mais si les formateurs veulent concevoir et promouvoir des pratiques d'excellence requises par les missions assignées à cette profession, en veillant à leur appropriation effective par les stagiaires, il leur faut solliciter des champs différents de la recherche pour élaborer des outils et des dispositifs opérationnels.

* - Jean-Yves Bodergat, IUFM de Basse-Normandie.

1 - Professeurs des écoles stagiaires 2^e année.

DES RESSOURCES THÉORIQUES AU SERVICE DU TRAJET DU STAGIAIRE ET A L'ÉPREUVE DE SA PRATIQUE

Une procédure dans le cadre de l'alternance intégrative

Dans le cadre des modules d'analyses de pratiques professionnelles que nous assurons en équipe, nous mettons en place dès le début de l'année des travaux dirigés.

Dans un premier temps, les stagiaires construisent à trois des projets d'enseignement qu'ils vont conduire dans la classe d'un PEMF (2). Chaque projet, sur un thème proposé par l'enseignant de la classe, fait l'objet d'une étude préalable de faisabilité afin d'éviter un échec cuisant qui affecterait le désir d'enseigner et compromettrait la dynamique de la formation à mettre en place. L'acteur de chaque séance est invité à en conduire l'analyse et à engager si nécessaire une réélaboration du projet. Dans un troisième temps, une synthèse des apports et découvertes de cette pratique est alors présentée au groupe-classe, réuni au centre de formation. C'est, au-delà de la procéduralisation engagée sur place dans l'analyse qui suit immédiatement la séance, la phase de formalisation effectuée par les stagiaires eux-mêmes. C'est seulement une fois cette phase effectuée que les formateurs proposent les premiers linéaments d'une modélisation des situations d'enseignement-apprentissage, avec le souci que tous les éléments proposés correspondent à des points de la pratique mis en évidence.

Dans ces conditions, les trois dimensions du sens (3) que nous demanderons ensuite aux stagiaires de prendre en compte dans leur classe sont assurées. Cette situation « leur parle » : elle est concrète, ils y étaient ! C'est la dimension de la *désignation* et de la référence. Elle « les touche » : c'est leur propre pratique, elle les concerne au premier chef et ce sont eux qui la présentent et l'analysent ; c'est la dimension de la *manifestation*. Enfin les éléments caractéristiques et décisifs des situations d'enseignement-apprentissage (Le Roux, 1997, p. 161-162 et 207-230) peuvent leur apparaître dans leur pertinence : c'est la dimension de la *signification*.

Un bilan global de toute cette séquence est sollicité auprès des stagiaires. Il assure trois fonctions. D'abord il offre des éléments d'évaluation et nous invite à d'éventuels ajustements. Ensuite, cet écrit aide le stagiaire à mieux se situer dans son positionnement professionnel, à déterminer les évolutions en cours et celles qu'il doit engager. Enfin, les questions posées, qui renvoient aux intentions des formateurs, constituent autant d'éléments de modélisation proposés, mais arrimés à cette situation vécue et agie. Ces bilans contribuent donc à s'approprier progressivement ces modèles, tout en appelant à en juger la pertinence.

2 - Professeur des écoles maître-formateur.

3 - G. Deleuze, *Logique du sens*, Paris : Éd. de Minuit, 1969, chap. 3.

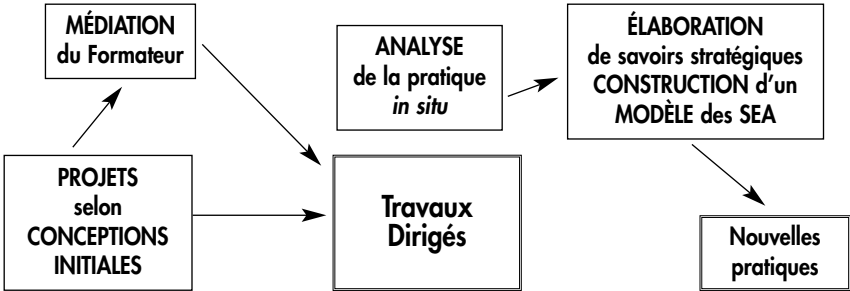


Fig. 1. Une procédure dans le cadre de l'alternance intégrative
Un exemple : des travaux dirigés en analyse de pratiques professionnelles

Le trajet de formation mobilisant les ressources théoriques pour mettre en œuvre dans la classe une stratégie pédagogique

Nous proposons le schéma ci-dessous (fig. 2) pour visualiser le trajet de formation qui s'appuie résolument sur l'analyse des pratiques. Le passage entre le premier cercle et le second peut s'effectuer pour un même stagiaire entre la première séance en travaux dirigés et la dernière (sur une semaine), lorsque les analyses ont été conduites avec les deux autres stagiaires et le formateur qui les accueille. Certains parviennent ainsi à passer d'une fixation sur le dispositif didactique tel qu'il avait été mis au point à une stratégie pédagogique qui assure la construction du savoir avec et par la classe en fonction des propositions, erreurs et réactions des différents élèves. C'est cette même dynamique, mise en œuvre dans un cadre restreint et sur des objectifs limités, qu'il s'agira d'assurer et de réussir sur l'année entière de formation.

29

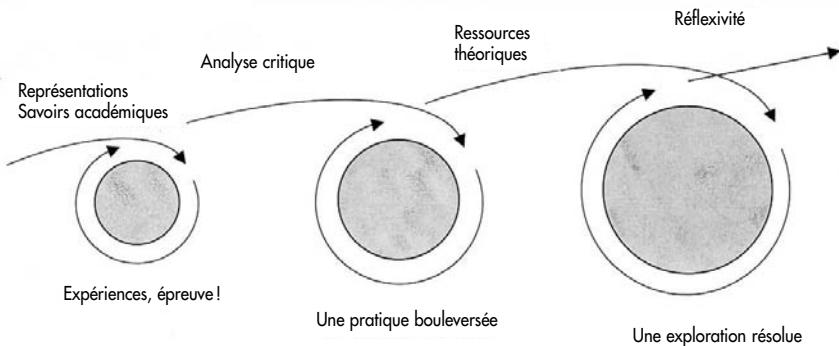


Fig. 2. Régulation-transformation des pratiques dans le cadre de l'alternance intégrative

L'efficacité de cette formation suppose que soient évités des écueils et surmontés des difficultés.

LES DIFFICULTÉS DES SAVOIRS STRATÉGIQUES POUR LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Les dangers de la posture d'expertise : les apories de l'applicationnisme

Quand la théorie est orientée vers la pratique, elle peut se présenter sous la forme d'une modélisation des situations d'enseignement-apprentissage que les formateurs mettent à la disposition du stagiaire. Les stagiaires et les formateurs eux-mêmes ont besoin d'une théorie de ce type : non seulement les objectifs doivent être clairs, c'est une condition de la motivation (4), mais un cadre de l'action doit lui aussi être déterminé. Les stagiaires souhaitent également que les orientations théoriques soient traduites en outils opérationnels : ils estiment qu'ils sont capables de les adapter et de les faire évoluer eux-mêmes.

Néanmoins, si les formateurs imposent « leur » ingénierie de la formation (5), exigent que le modèle soit intégralement repris sans laisser de place à l'expression légitime des doutes et des difficultés et sans prendre en compte la résistance du réel, alors le modèle est censé fonctionner mais avec le risque que le stagiaire soit, *de facto*, réduit à être l'exécutant d'un projet qui n'est pas le sien et qu'il le vive comme une imposition, à laquelle il se résigne (il pourra disposer d'un modèle qu'il fera fonctionner tant bien que mal ou il attend d'être validé pour s'en débarrasser !). Mais s'il ne peut ou ne veut s'y résigner, s'il vit subjectivement cette transformation sous le registre de l'assignation d'un projet identitaire qui lui est exogène et qu'il rejette (Kaddhour, 2002, p. 38), la contrainte alors compromet le projet professionnel lui-même et risque d'engendrer la souffrance.

Le danger est bien souligné par Jean-Marie Van der Maren (1996, p. 56, note 16) : « Nous posons que la recherche d'un modèle de l'action éducative serait une utopie totalitaire : elle ne permettrait pas de mieux comprendre la situation et de résoudre ses problèmes, elle permettrait seulement d'en culpabiliser les acteurs, car leurs gestes

4 - C. Levy-Leboyer, « Autrement dit, le but, l'objectif, sa clarté, sa précision représentent une condition essentielle et souvent suffisante de la motivation », *Sciences Humaines*, n° 97 bis, 1999, p. 9.

5 - H. Lenoir, « L'avenir radieux de l'ingénierie », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 1998, p. 130.

ne pourraient jamais que s'écarter du modèle ». La difficulté pour les concepteurs est alors de mettre au point des outils assez souples pour répondre à des exigences de manière, de mesure et de casuistique (6) et favoriser ainsi le trajet des stagiaires.

Des praticiens-formateurs confrontés à la difficulté d'élaborer des savoirs stratégiques

Les praticiens-formateurs se heurtent à la difficulté que Patrice Pelpel avait identifiée (7). Il ne s'agit plus de montrer ses pratiques ni même de les expliquer mais de diagnostiquer les compétences à construire chez un praticien novice et de déterminer comment il peut y parvenir.

Nous reprendrons la catégorisation des cinq savoirs telle qu'elle est proposée par Jean-Marie Van der Maren (1996, p. 43-57) : le savoir scientifique et le savoir appliqué ou le savoir technique (celui de l'ingénieur) d'un côté, la *praxis* et le savoir pratique (incorporé) de l'autre et enfin le savoir stratégique, « ou savoir pour l'action [qui] se situe à l'enchevêtrement du savoir appliqué et de la praxis » (*ibid.*, p. 48). Alors que le formateur qui évolue préférentiellement dans le champ théorique est tenté de présenter des savoirs appliqués, le praticien-formateur, en l'occurrence le maître-formateur qui continue d'enseigner dans la classe, reste en premier lieu centré sur l'action à conduire, sur la tâche à accomplir. Son statut garantit une pratique éminente : il est capable d'une intelligence remarquable dans l'action ainsi que sur son action. En revanche, pour orienter les pratiques du stagiaire qui s'effectuent dans des contextes différents et qui sont celles d'un novice, il importe de modéliser les situations d'enseignement-apprentissage de telle sorte qu'elles soient appropriables par le nouvel enseignant et qu'elles conduisent à des pratiques d'excellence, en avance sur celles du milieu (8). Il doit donc passer des savoirs de la praxis aux savoirs stratégiques.

Les modélisations doivent être suffisamment abstraites pour convenir aux différentes situations et aux différentes disciplines ; or, les praticiens estiment qu'il est difficile de disposer par eux-mêmes, c'est-à-dire sans dispositifs de formation continue, d'une culture théorique suffisante et d'intégrer au fur et à mesure les acquis récents de la recherche. De même, conduire un entretien d'explicitation ne s'improvise pas. Enfin

6 - G. Deleuze, *Différence et répétition*, Paris : PUF, 1968, p. 236.

7 - P. Pelpel, « Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation », *Recherche et formation*, n° 22, 1996, p. 65-80.

8 - P. Perrenoud : « L'important est [...] que le référentiel de compétences ait une avance "optimale" sur l'état des pratiques », 2001, p. 181.

réélaborer théoriquement ce que les stagiaires disent de leur pratique constitue une compétence spécifique qui ne relève pas de la seule conduite experte de la classe.

Des outils qui tiennent compte des possibilités et difficultés d'intégration de modèles théoriques par le praticien novice : la recherche d'une alliance

L'objectif de la formation professionnelle peut ainsi être défini : comment aider les stagiaires à concevoir, mettre en œuvre et analyser les séances qu'ils conduisent dans une « logique de la pertinence ? » (Clerc, 1998, p. 158). Comment déterminer les situations qui soient les plus appropriées aux apprentissages visés, qui suscitent la mobilisation cognitive de tous les élèves et garantissent l'intégration des savoirs en jeu ?

Les outils à construire doivent répondre à notre sens aux six critères suivants. Les deux premiers concernent les formateurs, les deux suivants les caractéristiques intrinsèques, les deux derniers les stagiaires.

1. Des outils qui expriment d'une manière formalisée *les pratiques les plus efficaces des formateurs* qui sont aussi des praticiens expérimentés (pratiques jugées telles par l'équipe entière, lors des réunions où celles-ci sont présentées, examinées, critiquées si nécessaire et réélaborées). Ceci récuse un modèle de surplomb produit par un expert et suppose une grande confiance entre les membres de l'équipe.

2. Ils font l'objet d'un *accord raisonné* entre l'ensemble des formateurs de l'équipe, après l'appropriation commune de travaux de recherche pour parvenir à une modélisation. L'intérêt d'un tel accord raisonné est d'assurer un langage commun de tous les membres de l'équipe à l'égard des stagiaires.

3. Ils sont assez *formalisés* pour accueillir des approches et des contenus différents dans une discipline, pour fonctionner dans des disciplines différentes, pour rendre compte des moments différents de l'apprentissage (phases d'élaboration et de confrontation mais aussi d'application, de métacognition, de réinvestissement, par exemple). Il s'agit, dans toute la mesure du possible, de dégager des incontournables, tout en veillant à la souplesse nécessaire et aux différenciations selon les disciplines !

4. Ils sont *fonctionnels* : ils aident les stagiaires à mieux concevoir les séances et les obligent à penser les apprentissages et à les conduire avec un axe directeur, de telle sorte que le sens de la séance et de la séquence soit lisible par les élèves, garantissant ainsi leur implication.

5. Ils doivent être *appropriables dans un délai raisonnable*, donc ni sophistiqués ni surchargés.

6. Enfin ils sont *exigibles* par tous aux moments de validation, c'est-à-dire au bout de quelques mois.

L'élaboration de ces critères suppose de subordonner, lors de cette deuxième année,

la recherche sur l'éducation qui relève de disciplines contributives à l'éducation à la recherche pour l'éducation, soucieuse, elle, de fonder des théories pédagogiques portant sur la situation éducative et de produire des outils permettant « d'agir sur le terrain » (Van der Maren, 1996, p. 22). Ces dernières théories supposent non seulement l'observation des situations réelles de classe mais un travail de construction avec des praticiens expérimentés, et elles doivent elles-mêmes servir à la mise en place par le praticien novice d'une stratégie pédagogique qui met en synergie dans le temps réel de la classe les différents facteurs qui concourent à la réussite d'un apprentissage.

C'est donc une *alliance* (9) qui est recherchée, entre les savoirs scientifiques et les savoirs de la praxis (Perrenoud, 2001, p. 105), alliance entre les différentes catégories de formateurs, alliance entre les formateurs et les stagiaires et au bout du compte alliance entre les élèves et les savoirs (Develay, 1996, p. 66).

UNE INDIVIDUALISATION DE LA FORMATION EN VUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

La formation implique une ambivalence : d'un côté susciter l'adhésion du stagiaire, de l'autre l'inscrire dans un cadre, qui définit préalablement l'acquisition des compétences requises pour exercer l'activité professionnelle choisie. Or nous pouvons rencontrer des personnes qui ne veulent pas entendre parler d'un processus de formation, qui n'en voient pas la nécessité ou se le représentent tout autrement que les formateurs. Est-il possible alors de les convaincre de s'engager dans un tel processus ? Nous pouvons en effet estimer que leurs pratiques et leurs conceptions initiales constituent une très forte entrave à la réussite (optimale) des apprentissages des élèves : par exemple, des exercices dépourvus de sens entraînant une chute souvent fatale dans l'occupationnel ou l'activité mécanique risquent fort d'éteindre l'esprit des élèves et de les réduire à n'être que des « tâcherons ». Mais si les formateurs se refusent à instituer un rapport de soumission, ce qu'ils pourraient faire en imposant leur projet de formation sans tenir compte des réactions des stagiaires, comment peuvent-ils alors échapper à un tel dilemme ?

Nous évoquerons trois cas de figure rencontrés dans le cadre des modules d'analyse

9 - Terme majeur non seulement de la formation et de l'éducation mais aussi de la didactique et de la pédagogie. Philippe Perrenoud l'utilise pour la formation et Michel Develay pour la didactique, en faisant explicitement référence à Francis Imbert qui en a fait le terme d'un processus majeur de la pédagogie et du détachement à l'égard des images spéculaires dans lesquelles l'individu s'enferme : cf. *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris : ESF, 1994, p. 100.

de pratiques professionnelles et qui ont donné lieu à des stratégies différentes appropriées à des résistances spécifiques.

Une fixation sur le « pratico-pratique »

Dans la première forme de résistance, le stagiaire se persuade qu'il dispose d'atouts qui lui permettront de « s'en sortir » : d'une part des routines acquises l'année précédente en tant que PENR (10), d'autre part une relation plutôt bonne aux élèves. Mais il ne parvient pas à définir les compétences à acquérir et à concevoir dans cette perspective les situations sollicitant nécessairement les apprentissages requis (11). Plus grave, il ne tente même pas de le faire et ne fournit aucune fiche de préparation !

Les formateurs choisiront, bien sûr, de signifier avec le plus de clarté possible leur désaccord, c'est un premier point essentiel mais ils s'efforceront de rendre sensible le stagiaire à leur propre inquiétude ; en effet si celle-ci est partagée, alors la formation peut réellement commencer puisqu'elle suppose un engagement de la personne elle-même et un désir d'acquérir des compétences appréhendées comme source de satisfactions professionnelles. Le choix de l'expression de cette inquiétude est lui-même déterminant ; il s'est porté en l'occurrence sur la proposition d'une aide ciblée : en mobilisant les ressources de l'institution par une visite complémentaire sur le lieu de stage, en sollicitant une rencontre solennelle où les formateurs invitent la personne à faire le point elle-même et à confronter son point de vue au leur. Ceci suppose une disponibilité dont on peut espérer qu'elle sera appréciée par son bénéficiaire et qu'elle le conduira à honorer cette attente. Enfin, un entretien demandé par le stagiaire lui-même a conduit à rechercher ensemble ce qui constituait la difficulté majeure, en l'occurrence la capacité à définir l'objectif d'apprentissage de la séance.

34

Un ancrage dans une conception transmissive

Dans ce deuxième cas, le stagiaire estime que présenter clairement les contenus suffit. L'évolution des conceptions sera attendue des pratiques conduites par lui-même, acceptant de se prêter (de bonne grâce) au jeu de la formation dans des

10 - Professeur des écoles nouvellement recruté : candidat au concours PE reçu sur la liste complémentaire et envoyé directement sur le terrain au lieu de disposer de l'année de formation à l'IUFM. Il deviendra PE2 l'année suivante.

11 - C'est le cœur de la formation que nous voulons assurer : que le stagiaire soit capable de mettre en œuvre des situations qui déclenchent et entretiennent la mobilisation cognitive de chaque élève, condition de tout apprentissage réussi.

conditions particulièrement favorables : un projet limité dans le temps, construit avec les pairs, discuté avec le formateur et mis en œuvre dans la classe de celui-ci.

La stratégie consiste alors à engager le stagiaire dans l'analyse de sa réussite, pour qu'il se fasse juge lui-même de la fécondité mais aussi de la complexité d'une telle démarche et saisisse l'intérêt de reproduire et de conforter une telle pratique. L'invitation à développer cette analyse devant le groupe-classe est aussi une manière de construire une culture commune et de réélaborer son identité professionnelle (Bouyssieres, 2002).

L'objectif est que le stagiaire s'enquière des travaux qui montrent les raisons et la portée de ce qu'il a entrepris ponctuellement mais aussi prenne conscience des conditions plus pratiques qui rendent cette démarche efficiente : une préparation conséquente, le choix des moments clés pour la mettre en œuvre, la prise en compte de toutes les dimensions, d'ordre diachronique et synchronique, constitutives des situations d'enseignement-apprentissage.

Un alignement sur les réflexes du milieu

Un pari comme préalable

Dans la troisième forme, une stagiaire essuie un échec patent dans la conduite de sa classe, qui la conduit à adopter des attitudes incohérentes et humiliantes à l'égard des élèves mais elle se dérobe aux premières aides qui lui sont proposées, reprenant à son compte les discours de quelques collègues de l'école où elle fait son stage, qui stigmatisent certains élèves et dénigrent la formation. La tentation d'un jugement sans appel et d'une sommation à suivre les injonctions des formateurs traverse alors l'esprit de ces derniers ! Comment procéder autrement qu'en demandant à la personne d'obtempérer ? La première étape est un préalable : c'est de faire le pari de la formation en postulant que la personne peut se décider à changer, au lieu de faire peser dès le début la menace de la non-validation et de disqualifier d'emblée la personne elle-même.

35

Les cinq phases de l'entretien

La seconde étape est de mettre en œuvre notre protocole d'entretien qui comporte cinq phases : « De l'expressivité à l'inventivité ».

L'expressivité

Le premier temps est de laisser la personne dire son désarroi et sa souffrance mais aussi son ressentiment à l'égard des élèves. Cette phase nous semble nécessaire pour

qu'il y ait possibilité de « congruence », au sens de Carl Rogers, c'est-à-dire correspondance entre ce que la personne ressent réellement et ce dont elle a conscience et correspondance aussi entre ce dont elle a conscience et ce qu'elle communique (12). En cas de non-congruence, la personne restera, comme le souligne Rogers, sur une attitude défensive ou manifestera un refus de prise de conscience. Et si elle ne perçoit pas une attitude suffisamment empathique de la part du formateur, la non-congruence entre la conscience et la communication conduira à la duplicité et à la tromperie (13).

L'objectivité

Ensuite le formateur lui propose de restituer le plus exactement possible ce qui s'est passé pendant la séance pour qu'elle prenne conscience de ce qu'elle a fait et de ce qu'elle a dit ; quand les choses se passent mal, la personne a tendance à oublier les faits les plus pénibles, les attitudes disqualifiantes de la part des élèves eux-mêmes ainsi que ses propres réactions qui altèrent l'image de soi. Cette phase est peu gratifiante mais si la personne a donné son accord sur le protocole (Vermersch, 1994, p. 108-110 et 129-130), et si le formateur montre son souci d'aider, alors elle peut être assumée par la stagiaire qui voit bien qu'il lui faut affronter cette réalité.

La probité

Le troisième temps consiste à lui demander d'identifier les écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est produit, en évaluant les résultats obtenus.

La lucidité

Ceci la conduit à analyser ses propres attitudes et à en mesurer les effets ; la stagiaire peut en effet imputer l'échec aux élèves, comme ce fut le cas ici : les élèves sont « mal élevés, inintéressés, insolents ». Le rôle des formateurs est d'amener la stagiaire à identifier ce qui dans sa propre manière de se positionner et d'enseigner provoque des conduites indésirables de la part des élèves. La tendance d'un débutant est de substantiver des réactions produites dans un contexte déterminé pour en faire des propriétés constitutives de la personnalité, relevant alors, selon l'expression de Sartre, de « la transcendance de l'ego » (14) ; il s'agit de conduire la personne à

36

12 - C.R. Rogers, *Le développement de la personne*, Paris : Dunod, 1970, p. 238.

13 - C'est pourquoi il ne faut pas « tout attendre de l'analyse de pratiques en formation », comme le souligne Marc Bru (2002, p. 67) : le dispositif technique ne garantit pas des effets fructueux par lui-même. Plusieurs facteurs interviennent, notamment la disposition et l'attitude du formateur pendant l'entretien, qui sont décisives : tout discours est fonction de la situation d'énonciation et de la perception qu'a le locuteur du destinataire.

14 - J.-P. Sartre, *La transcendance de l'ego*, Paris : Vrin, 1937.

envisager elle-même l'impact de ses propres paroles et attitudes, une fois celles-ci remémorées par elle-même ou restituées par l'observateur, sur les élèves. L'objectif est que la personne opère elle-même le jugement plutôt que de le recevoir. C'est un enjeu majeur qui peut constituer le tournant tant souhaité car apprécier soi-même les conséquences de ses actes sur les élèves est une façon de retrouver la maîtrise de soi-même, selon un processus analogue à celui qui permet à l'enfant, dans le jeu, de convertir en activité le dommage qu'il a subi précédemment dans la réalité (15).

L'inventivité

Enfin le formateur détermine avec la stagiaire l'intérêt que présentaient ses intentions et ses propositions pédagogiques et ils cherchent alors ensemble comment elle aurait pu les mettre en œuvre de manière satisfaisante. Il s'agit de repartir de l'idée qu'avait la stagiaire et ce pour trois raisons : cette idée a germé en elle, elle a donc du sens pour elle ; c'est une façon de se réapproprier son expérience et de reconstituer le lien, même s'il est encore pour l'instant virtuel, entre soi et le réel ; et c'est enfin une manière de lui montrer les potentialités dont elle dispose puisqu'à partir de son idée elle peut trouver elle-même une mise en œuvre judicieuse.

L'entretien comme espace potentiel

À ce titre, l'entretien portant sur les pratiques du stagiaire lui-même constitue un « espace potentiel » (16), disposant d'abord d'une valeur expressive et assurant une fonction de réélaboration, permettant de se réapproprier son passé immédiat et de se projeter dans le futur proche en tant qu'acteur. Ces deux dernières propriétés, d'ordre temporel, permettent « la transformation de l'activité en expérience » (17). C'est ce que souligne Abdallah Nouradine : « Lorsque les activités mobilisées dans la gestion de l'écart entre prescrit et réel ne font pas que déborder du côté du passé et de l'avenir, mais sont enracinées dans une histoire et projetées dans un avenir à construire, cela permet la durée et provoque des effets cumulatifs de savoirs et de valeurs qui constituent l'activité en expérience » (18). À condition que la confiance soit établie, de tels entretiens revêtent une importance décisive pour les stagiaires

15 - S. Freud, « Au-delà du principe de plaisir », in *Essais de Psychanalyse*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, trad. fr., 1967, p. 15-19.

16 - D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard, trad. fr., 1975.

17 - A. Nouradine, « L'expérience : creuset de rencontres et de transformations », *Éducation permanente*, n° 160, 2004-3, p. 24.

18 - *Ibid.*

puisqu'ils sont centrés sur ce qui, pour eux, est le cœur de leur profession, leurs pratiques dans la classe (19).

Valoriser la stagiaire dès que l'occasion se présente

La troisième étape a été de favoriser un changement d'attitude de la stagiaire à l'égard de la formation proposée, en essayant de faire saisir l'intérêt de pratiques que les formateurs tiennent pour nettement plus efficaces, en valorisant devant les pairs ce que la personne avait pu (néanmoins) réussir dans telle autre discipline et qui prenait davantage en compte les préoccupations pédagogiques et didactiques. Ce changement ne s'est pas opéré tout de suite mais en ce qui concerne ce cas, nous disposons d'une observatrice extérieure qui a assisté à plusieurs séances d'analyse des pratiques sur le site de formation, juste après le stage calamiteux, puis trois mois plus tard (20).

L'INDIVIDUALISATION AU SEIN DE L'ACCOMPAGNEMENT

La réussite de la formation n'est possible, à notre sens, que si une logique d'accompagnement peut se mettre en place. Alors l'individualisation ne consistera pas seulement ni essentiellement à remédier à de graves lacunes, à tenter de « sauver » un stagiaire parfois en perdition ou en dernier recours à le contraindre à un travail dont il se dispenserait volontiers. Elle reste nécessaire pour que chacun construise des

78

19 - Cette fonction ressort nettement lorsque des formateurs sont eux-mêmes invités à analyser leurs pratiques. Dans une recherche que nous conduisons actuellement en Suisse sur la direction du mémoire professionnel, les formateurs nous ont remerciés alors que c'est nous qui les sollicitons. Devant notre étonnement, l'un d'eux a notamment précisé : « *C'est l'occasion de faire le point. J'ai peut-être pensé là des choses que je n'aurais pas pensées. C'est la même réflexion que les étudiants m'ont faite* », « Conceptions du mémoire professionnel et figures de la professionnalité des enseignants », in *Le mémoire : un moyen pour penser sa pratique ?* Conférence Fribourg, Colloque des HEP de Suisse romande et du Tessin (le 8 avril 2005) (actes du colloque à paraître).

20 - Nous nous permettons de citer une observatrice : « *Le formateur devra veiller au "concept d'attribution d'étiquetage" pour ne pas enfermer l'individu dans une catégorie et lui permettre d'évoluer. Vivre ainsi sa formation permettra de plus, je l'espère, au nouvel enseignant de reproduire cette même attitude positive face à ses élèves. J'illustrerai mon propos par le cas d'une stagiaire PE2 sur qui l'équipe de formateurs a parié et à qui elle a donné les moyens d'évoluer. M. [était] en grande difficulté en début d'année. Le pari a été gagné. Elle va sans doute continuer correctement son année de formation alors qu'elle semblait destinée à échouer à la fin de son premier stage en responsabilité* », in M.-F. Lévêque, *L'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré*, mémoire DESS, 2004, p. 28.

compétences communes, mais en tenant compte de ses difficultés spécifiques, puis affirme son style.

La trajectoire personnelle

L'accompagnement incite d'abord chacun à se situer, en fonction du rythme qui lui est propre, dans son parcours professionnel, en s'efforçant de passer (Clerc, 1998) :

- de *l'égoцентризм* initial (fixation sur soi, crainte du groupe-classe et tendance à imputer ses échecs aux élèves) ;
- à *une fixation, voire une crispation* soit sur le dispositif didactique préalablement mis au point et à appliquer coûte que coûte soit sur la « bonne relation » aux élèves (« cela se passe bien » mais on ne sait pas ce qui est appris et si des apprentissages ont lieu, ils sont incidents mais pas construits) ;
- pour tenter d'arriver à *une stratégie pédagogique* qui intègre les différentes dimensions de la situation et qui prend en compte le profil des élèves ainsi que leurs réactions au sein même des séances pour réguler les différentes interventions.

Individuation, mutualisation : vers des savoirs stratégiques par et pour le groupe

Les séances d'analyse de pratiques, conduites en effectifs restreints au centre de formation et portant sur un enjeu préalablement déterminé d'une situation d'enseignement-apprentissage assurée auprès des élèves, s'inscrivent dans le cadre d'un tutorat : chaque petit groupe est pris en charge par un maître-formateur, avec lequel il noue une relation privilégiée dès le début de l'année. Les différentes visites effectuées en stage donnent lieu bien sûr à un entretien. L'ensemble de ce dispositif débouche sur un contrat de stage, en vue de la première validation du second stage en responsabilité : ce contrat détermine en commun les compétences qui sont les plus importantes à travailler par le stagiaire à ce moment donné de la formation et c'est sur le constat de progrès sensibles sur ces points bien déterminés que se fera essentiellement la validation.

Ce dispositif est complété, dès que l'occasion se présente, par la mise en valeur des travaux, des avancées et des réussites des uns et des autres dans une perspective de mutualisation. Ce peut être un projet pensé avec rigueur et conduit selon une réelle logique de pertinence : le stagiaire sera invité à en parler. Les formateurs comptent ainsi rendre communicatif l'intérêt que le ou la stagiaire a pris à un tel travail ; dans un cas précis, ils espèrent même rendre contagieuse la ferveur avec laquelle tel

stagiaire va en rendre compte, ferveur qui tient tant à l'adhésion des élèves au projet que des transformations opérées au cours des séances (grâce au dispositif didactique retenu et à la stratégie pédagogique déployée) ainsi que de la production finale des élèves, indicatrice d'une compétence (celle qui avait été visée initialement) en bonne voie de construction.

Ce travail en groupe-classe sur le projet a été soumis à trois conditions : d'abord la visite d'un maître-formateur, qui avait pu observer le projet dans la classe et avait contribué aussi à le faire évoluer ; ensuite, au retour de stage, la consultation du professeur de la discipline concernée (notamment pour s'assurer de certaines caractéristiques du savoir de référence qui peuvent faire problème et qui font débat, même pour les spécialistes) ; enfin un travail repris par le coordonnateur du groupe pour apporter des éclairages didactiques nouveaux et mobiliser sur cet exemple des ressources théoriques afin de mieux souligner et garantir la pertinence du projet.

Un style à trouver

Le rôle de l'individualisation est d'offrir à chacun la possibilité de décliner les compétences professionnelles nécessaires selon ses préoccupations les plus fortes, ses convictions qui constituent des moteurs puissants d'adhésion et d'implication et selon sa manière d'être qui permet d'être réellement présent dans la classe, d'y être « en personne ». Il s'agit de pouvoir habiter son rôle d'enseignant : c'est bien un rôle qui est confié par l'institution et dont les règles fondamentales doivent être acceptées comme telles mais que chacun est appelé à jouer avec ses propres ressources et à interpréter avec sa créativité.

Alors chacun, dans sa singularité, est en mesure de trouver son style propre. Ainsi tel stagiaire accordera une importance décisive à l'écoute mutuelle pour conduire une réflexion critique sur les rôles sociaux et les valeurs qui fondent le vouloir-vivre commun : pour ce faire, il s'emploiera plus particulièrement à former les élèves au débat collectif. Tel autre, passionné de littérature et soucieux de rendre accessibles de grands textes littéraires, choisira des extraits ambitieux mettant en scène la peur d'un personnage (Cervantes, Hugo, Baudelaire !) mais en mesure de parler aux enfants de CM2 et les aidant à produire un récit qui leur permettra alors de mieux exprimer leurs propres sentiments. Toute la préoccupation des formateurs est de s'assurer que les apprentissages sont bien pensés et que les élèves acquièrent les compétences visées en termes de production d'écrit, mais à cette condition, ils ne peuvent que se réjouir du plaisir que l'enseignant sait communiquer à ses élèves, en considérant qu'un tel plaisir est dynamogène et qu'il est l'indice d'une curiosité éveillée pour les ressources que recèle la langue.

CONCLUSION

Accompagner le stagiaire, ce n'est pas, dans le cadre des analyses de pratiques professionnelles, assurer un suivi psychologique déconnecté d'une formation technique. Cette manière de traiter la question relèverait d'une pensée de la complication qui ajoute des actions indépendantes les unes des autres : un stagiaire devrait « souffrir » pour acquérir des compétences dans le domaine de la didactique et un soutien moral extérieur viendrait apaiser les souffrances.

À ce schéma dichotomique de la complication, qui sépare puis superpose, nous opposons le paradigme de la complexité (21). Prendre en compte la personnalité professionnelle s'impose en raison des capacités à attendre d'un enseignant : être capable d'affronter des situations complexes et inédites et de transformer les difficultés judicieusement identifiées en problèmes bien posés et dûment construits, faire preuve d'inventivité pour mobiliser les élèves et décider de régulations en fonction de leurs réactions, enfin être suffisamment assuré tout en se décentrant pour faire preuve de « sollicitude » (Ricoeur, 1990, p. 212 et 226) à l'égard des élèves, même et surtout de ceux qui font problème à un titre ou à un autre.

Pour tendre vers cela, il faut, dans le processus même de formation, donner confiance aux stagiaires, souligner (aussi) leurs avancées et leurs réussites, les conforter dans leur projet professionnel en construction, parvenir à les convaincre que les compétences qu'on leur propose d'acquérir et que les orientations qu'on souhaite leur faire partager les aideront à mieux réussir les apprentissages des êtres en devenir qui leur sont confiés.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1999). « Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé : le Groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire », *Recherche et formation*, n° 31, p. 31-52.
- ARDOINO J. (2000). « De "l'accompagnement" en tant que paradigme », *Pratiques de formation-Analyses*, n° 40.
- ASTOLFI J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.
- BODERGAT J.-Y. (2005). « Quel accompagnement pour que les enseignants stagiaires puissent s'affirmer comme acteurs reconnus dans l'institution ? », *Colloque IUFM de Rouen* (nov. 2003), *Les cahiers de l'IUFM*, n° 3.

21 - E. Morin, « Pour la pensée complexe », in *Science avec conscience*, Paris : Fayard, 1990, p. 163-315.

BODERGAT J.-Y. (2005). « La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ?* n° 2.

BOUYSSIÈRES P. (2002). « Nouvelles compétences de formateurs et accompagnement des groupes en formation », *Congrès international de l'AFIRSE*, Pau.

BRU M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, n° 138.

CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF.

CLERC F. (1998). « Former des praticiens-formateurs », in A. Bouvier, J.-P. Obin (coord.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris : Hachette Éducation.

DEVELAY M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF.

FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris : PUF.

FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation*, Paris : Éd. Dunod.

GEAY A. (1999). « L'alternance intégrative », *Revue française de pédagogie*, n° 128.

IMBERT F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux : Matrice.

KADDOURI M. (2002). « Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherche et formation*, n° 41, p. 31-47.

LE ROUX A. (1997). *Didactique de la géographie*, Caen : Presses universitaires de Caen.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (éd.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (2^e éd.).

PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

RICOEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Éd. du Seuil.

VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck (2^e éd.).

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.

WITORSKI R. (coord.) (2004). « L'analyse des pratiques », *Éducation Permanente*, n° 160, 2004-3.

RECHERCHE ET FORMATION EN « ANALYSE DE PRATIQUES » UN EXEMPLE D'ARTICULATION

LUC RIA*, SERGE LEBLANC**,
GUILLAUME SERRES*, MARC DURAND***

Résumé *En analysant « l'activité située » de professeurs stagiaires en IUFM trois boucles d'articulation entre recherche et formation sont proposées : a) les données de recherche sur l'activité des enseignants peuvent devenir des artefacts efficaces en formation ; b) les recherches couplées à leur activité en formation permettent de modifier l'espace de formation ; c) les données de recherche sur l'activité en classe et en formation peuvent participer à la conception de dispositifs de formation innovants prenant en compte des caractéristiques récurrentes de l'activité des novices, non spécifiques à une discipline.*

43

Introduction

Depuis la circulaire du 06.09.2001, préconisant la création de dispositifs originaux susceptibles d'aider les professeurs stagiaires et néo-titulaires à adopter une posture réflexive par rapport à leur pratique, l'analyse de pratiques fait partie du paysage des IUFM (cf. l'entretien de M. Altet, dans ce numéro). De nombreuses journées de formation de formateurs et la publication de numéros de revues scientifiques sur ce thème témoignent de cet essor (par exemple, *Éducation permanente*, n° 160 et 161 ; *Revue française de pédagogie*, n° 138). Cependant, les dispositifs utilisés pour analyser les pratiques en formation initiale et continue sont très éclectiques (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Selon les cas, l'accent est mis sur : a) la maîtrise

* - Luc Ria, Guillaume Serres, Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne.

** - Serge Leblanc, Laboratoire du LIRDEF, IUFM de Languedoc-Roussillon.

*** - Marc Durand, Équipe Form'Action, université de Genève.

des gestes professionnels ; b) les capacités d'analyse des situations professionnelles à partir de grilles préétablies ; c) la prise de conscience par le sujet de ses propres stratégies d'actions ; d) l'élucidation de son implication personnelle et « identitaire » au fil des interactions en classe ; e) la recherche d'invariants interpersonnels ou de genres professionnels (Clot, 2005). Cet éclectisme est une richesse, mais aussi une source potentielle de confusion entre les finalités de la formation et de la recherche au sein des IUFM, et notamment par le fait que les dispositifs de formation sont rarement adossés à des postulats scientifiques (Perrenoud, 2004).

Schématiquement, deux postures de recherche s'opposent dans l'analyse des pratiques professionnelles : l'une vise à construire des savoirs académiques sous-tendus par un cadre théorique ; l'autre postule que les savoirs construits en observant les pratiques « du dehors » peuvent être utilisés sur le terrain, à condition d'être traduits, vulgarisés dans un langage accessible pour le praticien. Ces deux postures sont insatisfaisantes puisque l'espace d'intelligibilité entre les praticiens et les chercheurs est à chaque fois limité – d'un côté, par l'hermétisme du langage scientifique du chercheur, de l'autre, par l'incomplétude du langage naturel du praticien – au point que la connaissance délivrée aux praticiens n'est pas génératrice d'actions plus pertinentes, mais qu'au contraire, elle peut être un facteur d'inhibition pour l'action à venir (Clot, 2005).

Notre projet est de montrer comment, à partir d'une ergonomie cognitive, la recherche peut aider à structurer la formation et être nourrie en retour des données recueillies en formation. Nous cherchons à concevoir et tester des passerelles effectives et fécondes entre chercheurs, formateurs et formés dans les IUFM.

UN OBSERVATOIRE DE RECHERCHE SUR LES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES

Une première distinction est à opérer entre pratique et activité. Si la pratique est souvent réduite à la réalisation, à l'accomplissement d'un projet, elle est aussi souvent considérée comme une activité sociale non théorisée. Nous lui préférons le terme d'activité comme totalité dynamique intégrant des composantes internes (cognitives, intentionnelles, émotionnelles, mémorielles et perceptives) et externes (contexte d'action).

C'est dire que notre travail de recherche s'inscrit dans le courant de recherche généralement désigné comme celui de « l'action ou de la cognition située » (Barbier, Durand, 2003), et plus particulièrement dans le cadre de recherche en ergonomie cognitive (Theureau, 2004). Ce dernier comporte trois présupposés théoriques

essentiels : a) l'activité est toujours couplée à une situation, l'une et l'autre évoluant conjointement dans le temps. Le sens de l'activité pour l'acteur est donc en continuelle reconstruction ; b) une activité ne peut être comprise hors de la signification que lui donne son acteur, dont le regard partiel, subjectif ne croise qu'en partie (ou pas du tout) une représentation objective et rationalisée du monde ; c) bien que ressentie comme singulière et subjective, une activité s'inscrit toujours dans un héritage culturel et dans une communauté d'appartenance. Dans l'activité, chaque acteur se réapproprie cet héritage et contribue à le perpétuer localement, comme une réalité collective.

Les résultats présentés pour cet article proviennent de notre observatoire de recherche sur « l'entrée dans le métier » au sein du laboratoire du PAEDI (1) de l'IUFM d'Auvergne et plus ponctuellement sur l'académie de Créteil, portant sur l'analyse de l'activité de différents professeurs stagiaires et néo-titulaires (2) du second degré, spécialistes de disciplines scolaires différentes. Deux catégories de données ont été recueillies : a) des données d'enregistrement de l'activité des professeurs stagiaires au cours des divers contextes de classe et de formation ; b) des données de verbalisation lors d'entretiens d'auto-confrontation *a posteriori* permettant de saisir le sens de l'activité pour son acteur (ce qu'il a visé, ressenti, appris dans la situation vécue). Le traitement des données a été réalisé en deux étapes : la description des comportements et la transcription des verbalisations des professeurs stagiaires en classe ou au cours du dispositif de formation, et l'identification et nomination des composantes de leurs activités en termes de perceptions, préoccupations, émotions, interprétations et connaissances.

Cet observatoire de recherche nous a permis de mettre en évidence le caractère complexe et non prévisible du développement de l'activité des stagiaires en formation.

Le développement complexe de l'activité des professeurs stagiaires en formation

Une première recherche s'est attachée à étudier l'activité de huit professeurs stagiaires PLC2 en éducation physique et sportive (EPS) lors d'un atelier d'« analyse des

1 - Laboratoire PAEDI (Processus d'actions des enseignants : déterminants et impacts), habilité « Jeune équipe » (n° 2432).

2 - Les lauréats du CAPES ou de l'Agrégation deviennent des professeurs de lycées et de collèges (PLC2) inscrits en deuxième année à l'IUFM. Ils ont en responsabilité une ou plusieurs classes sur une année scolaire et assistent à des cours théoriques en alternance. Les néo-titulaires sont les enseignants titulaires en 1^{re} année d'exercice professionnel ; ils bénéficient encore de dispositifs de formation dans leur académie d'accueil.

pratiques » (3) pendant lequel étaient présentées des séquences vidéo portant sur l'activité d'enseignants novices et chevronnés. Deux modalités de développement de leur activité ont été repérées (Serres, Ria, Adé et Sève, sous presse).

La première montre que l'activité des stagiaires se développe parfois de manière linéaire et distribuée dans le temps. Des connaissances construites précédemment en formation ou en classe selon leur efficacité pragmatique sont successivement validées ou invalidées lors du dispositif. L'activité professionnelle se construit alors de façon progressive à partir d'une succession de situations de formation et de situations professionnelles et le dispositif d'analyse des pratiques participe à sa validation individuelle et collective.

La seconde modalité met l'accent sur une dynamique rétrospective plus complexe du développement de l'activité. Des expériences passées aussi diverses que le ressenti d'une ambiance particulière lors d'une intervention en classe de la part d'un conseiller pédagogique deux années au préalable, que la rédaction d'une copie d'examen ou encore la lecture d'un ouvrage sur l'intervention pédagogique peuvent être mobilisées de nouveau lors de l'activité d'analyse des pratiques. Ainsi, des expériences syncrétiques, n'ayant pas forcément donné lieu à la construction de connaissances sur le champ, prennent sens après-coup en formation. La construction de nouvelles connaissances s'effectue alors sur la base de ces expériences diffuses jusque-là faiblement symbolisées, de ces parcours personnels qui sont redéployés et capitalisés lors de situations d'analyse des pratiques particulièrement significatives du point de vue des stagiaires.

46

Ainsi, les dispositifs d'analyse de pratiques confèrent à une pluralité d'expériences, plus ou moins anciennes et sans cohérence *a priori* les unes par rapport aux autres, une nouvelle unité de sens plus explicite pour les stagiaires. Le développement de l'activité professionnelle correspond alors à des parcours d'expériences dont la distribution des espaces et des temporalités est très variable d'un enseignant à l'autre et pour lesquels les émotions vécues, qu'elles soient positives ou négatives, jouent un rôle décisif.

Le caractère non prévisible du développement de l'activité professionnelle

Une seconde recherche a porté sur les effets d'une situation de formation sur l'activité ultérieure en classe de professeurs stagiaires en EPS (Serres, Ria, Adé, 2004).

3 - « Analyse des pratiques » désigne les dispositifs de formation organisés au sein des IUFM pour analyser l'activité professionnelle des stagiaires.

Lors de ce dispositif, un formateur les invitait à expliciter leur activité enregistrée par vidéo et énonçait en leur présence des conseils au fur et à mesure de l'analyse des situations de travail. Quels ont été les effets de cette formation sur les stagiaires ? Certains stagiaires ont adopté les conseils énoncés, mais non sans difficulté. En effet, bien que convaincus de la pertinence des conseils prodigués – liés essentiellement à leur portée pratique potentielle – ils craignaient d'abandonner leur première façon d'agir pourtant insatisfaisante à leurs yeux. Ils tentaient alors prudemment de recomposer pas à pas des scénarios avant de les mobiliser en classe. D'autres stagiaires se disaient « empêchés » par la situation de classe pour mettre en œuvre le conseil dispensé. Tout se passait comme s'ils ne parvenaient pas à mobiliser « dans l'instant présent » les éléments de réflexion construits en formation et à modifier le cours des contraintes extérieures pesant sur leur activité. Enfin, d'autres stagiaires récusaient la pertinence des conseils du formateur qui leur paraissait avoir des exigences professionnelles démesurées. Ils repartaient vers leur classe sans avoir la moindre intention de changer leur façon de faire.

En somme, les jeunes enseignants ont tendance à préserver des formes d'intervention déjà testées en classe – et donc familières – même si, à leurs yeux, elles demeurent d'une faible efficacité. L'adoption de nouvelles formes d'intervention ne se réalise qu'à la suite d'enquêtes minutieuses, de recompositions prudentes des scénarios de classe et avec souvent des émotions intenses.

Ces deux recherches dévoilent une partie de la dynamique de transformation complexe, invisible, singulière de l'activité des professeurs stagiaires lors des dispositifs d'analyse des pratiques. Se trouve ainsi dépassée l'opposition classique des recherches sur les formations en alternance (épistémologie des savoirs *versus* épistémologie de l'action), puisque les deux activités (en classe et en formation), analysées « à grain fin », témoignent des échanges et des convergences dynamiques entre lesquels on ne peut supposer ni lien de subordination *a priori*, ni isomorphisme. Ce qui nécessite de réfléchir à d'autres modalités d'articulation, de synchronisation entre les activités de classe et de formation pour pouvoir offrir aux stagiaires les espaces où les artefacts de formation les plus susceptibles de favoriser la construction de nouveaux savoirs professionnels.

TROIS BOUCLES D'ARTICULATION DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION

L'analyse de l'activité en situation permet de proposer une contribution de la recherche à la conception des dispositifs de formation en trois boucles, fondée sur

l'idée que les enjeux épistémiques et transformatifs de la recherche et de la formation peuvent se développer de manière consubstantielle (Schwartz, 1997).

1^{re} boucle: la recherche sur l'activité en classe comme artefact pour la formation

La première boucle consiste à ordonner l'espace de formation à partir des résultats de recherches préalables pour définir des situations les plus « prometteuses », c'est-à-dire le plus en rapport avec les pratiques cibles, les difficultés typiques des stagiaires et leurs attentes professionnelles (Leblanc, Gombert, Durand, 2004). Par exemple, nous avons pointé, notamment pour les enseignants novices en EPS, le caractère typique: a) de leurs émotions intenses en classe (Ria, Sève, Theureau, Saury, Durand, 2003); b) de leurs engagements indéterminés, contradictoires et exploratoires devant les élèves (Ria, Sève, Durand, Bertone, 2004); c) des interactions avec leur conseiller pédagogique (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, Durand, 2004; Ria, Chaliès, 2003)..., etc.

Concrètement, la première séquence de formation à l'analyse des pratiques, débute par la présentation aux stagiaires de séquences vidéo de quelques minutes extraites de nos corpus de recherche (Leblanc, Serres, Ria, et Roublot, 2005), comme par exemple, l'activité d'un professeur novice lors de ses premières consignes collectives, de la mise au travail des élèves, de la régulation des actions collectives et individuelles en classe, de la gestion d'élèves perturbateurs..., etc.

48

Le premier intérêt de ce démarrage de la formation à partir d'extraits de corpus est de proposer aux stagiaires directement les points névralgiques autour desquels leur activité risque d'achopper et d'écarter ceux *a priori* moins cruciaux pour leur développement professionnel. Il semble en effet inutile de laisser les débutants arpenter seuls la sphère de leur activité professionnelle et redécouvrir l'ensemble des obstacles pointés par la formation et/ou la recherche.

Le second intérêt est de leur permettre de s'assurer que les problèmes rencontrés en classe ne sont pas imputables à des traits personnels mais plutôt à des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement. Une stagiaire confirme ce phénomène typique de réassurance lors d'un entretien d'auto-confrontation: « *Quand Étienne dit qu'il se sent en difficulté dans cette situation-là, ça me rassure vraiment... Je commençais à douter sérieusement de moi... Et là, ça me rassure... Je ne suis pas toute seule dans ce cas...* »

La réassurance entre pairs est ici essentielle, au point que les matériaux de recherche portant sur l'activité d'enseignants plus chevronnés sont moins prisés par les stagiaires qui estiment être trop éloignés de ces derniers dans leurs façons d'intervenir en classe pour en tirer un quelconque bénéfice. L'un d'entre eux l'exprime à sa façon : *« Ça ne me sert pas vraiment cette vidéo [d'un enseignant chevronné]... Je suis vraiment à mille lieux de sa façon de faire... Mon problème est ailleurs... On verra dans quelques années... »*. Ce constat montre l'importance d'amorcer la formation par des analyses de pratiques débutantes avant d'envisager à moyen terme l'analyse de pratiques plus expertes.

2^e boucle : la recherche sur l'activité en formation pour modifier l'espace de formation

L'analyse de l'activité des stagiaires en formation permet d'identifier les effets de la formation et la nature des situations les plus favorables de leur point de vue. Ce qui favorise ensuite la modification des contours ou des orientations du dispositif de formation. Cette contribution de la recherche sur la conception d'un dispositif de formation peut s'effectuer de manière itérative d'une session à l'autre (modification à un court terme).

Dans cette perspective, les données recueillies lors d'un dispositif de recherche couplé à un dispositif de formation à l'analyse des pratiques, démarrant en première session de formation par une analyse collective de l'activité des stagiaires sur vidéo (Ria, Serres, Mérini, 2005), ont montré à quel point ces derniers étaient « paralysés » par l'idée d'observer leur propre activité en public. L'extrait d'un d'entretien d'auto-confrontation illustre l'épreuve vécue par un stagiaire : *« Là, je vois que c'est moi sur la vidéo, c'est horrible... La vidéo n'a pas démarré et dans ma tête je me passe le film de la leçon, mais plus vite que la bande. Je regarde si j'ai fait une boulette, je me dépêche pour essayer de voir ce que j'ai fait... Je suis très mal à l'aise, j'ai l'impression que tout ce que je dis est hésitant... S'entendre et se voir, c'est terrible... »*. Ces données montrent la nécessité d'engager une réflexion préliminaire sur les questions d'intervention en classe sans que l'image des stagiaires soit directement impliquée. Cette première confrontation pouvant être difficile à surmonter en début de formation. La seconde session de formation s'est alors amorcée par l'observation de l'activité d'un enseignant débutant anonyme appartenant à une session de formation précédente. Cette activité « par procuration » laissait à autrui le soin d'agir à sa place. Néanmoins, il est possible de privilégier en début de formation des procédures plus individuelles d'analyse de l'activité pour que les stagiaires apprennent progressivement et de façon plus intime à accepter leur propre image et à la décrire de façon détaillée.

D'autre part, nos données ont montré que les stagiaires en formation recherchent systématiquement à accorder leur point de vue avec celui de leurs pairs. C'est le cas de ce stagiaire soucieux de l'opinion des autres : « Là, j'attends vraiment la réflexion de mes collègues [stagiaires]... Car je trouve que ce n'est pas terrible sa façon de faire... [action observée sur la séquence vidéo] ». L'activité de chacun s'ajuste peu à peu aux normes du groupe selon un processus d'acculturation. Ces ajustements intersubjectifs correspondent à une mise en conformité implicite vis-à-vis de règles et d'usages professionnels, et plus largement à un processus d'intégration d'une « communauté de pratique ».

Parfois, l'intervention du formateur a nourri l'activité réflexive des professeurs stagiaires sans qu'il ait pu lui-même le subodorer. Ce fut le cas d'un stagiaire EPS qui a tenté pendant plusieurs minutes de s'isoler mentalement des discussions du groupe, pour réfléchir à son activité professionnelle à la lumière d'une remarque apparemment incidente du formateur : « Là, [lors de l'activité en formation]... Je suis en train de réfléchir à mon propre vécu... Quand le formateur parle du mur qui est trop près [pour qu'une file d'attente à un atelier de gymnastique puisse se déployer sans bousculade] ça me percute... Et là, je refais dans ma tête tout mon cycle avec cette idée... ». Ces données montrent que l'activité en formation est autonome : chacun sélectionne certains éléments pour construire des significations à partir de sa propre sensibilité et expérience professionnelle.

Dans cette perspective, il n'est pas possible de déterminer *a priori* et dans le détail les espaces de formation les plus opportuns pour les stagiaires. Cependant, l'étude de leur activité en formation permet de baliser à grands traits l'orientation des sessions ultérieures. A titre d'exemple, nos données de recherche pointent la nécessité : a) de ne pas exposer trop vite les stagiaires en début de formation ; b) d'alterner des séquences favorisant les réflexions individuelles et collectives ; c) d'exploiter en formation leur tendance à comparer – sur un jeu de ressemblances/dissémbances – leur activité professionnelle ; d) de limiter les séquences vidéo sur l'activité d'enseignants plus chevronnés ; e) de définir plus précisément la nature des interventions du formateur dans cet espace de formation..., etc.

3^e boucle : la (re)définition structurelle des espaces de formation

Cette troisième boucle dépasse la modification d'une séquence à l'autre du dispositif. Elle correspond à des modifications structurelles à plus grande échelle (par exemple, l'ensemble d'un dispositif de formation à l'IUFM) et selon des empanns temporels bien plus longs (mois, année). Si la cyclicité de la transformation est annuelle,

la nouvelle formation sera alors destinée à des stagiaires nouvellement promus. Une nouvelle fois, ce sont les données de recherche qui peuvent infléchir l'organisation de ces espaces de formation. Deux exemples sont présentés ici : le premier correspond à une modification d'un dispositif à grande échelle déjà existant ; le second à une création d'un espace de formation innovant.

Une Action Concertée Incitative (ACI) en cours (Ria, Serres, Goigoux, Baquès, Tardif, 2004-2007) porte sur le développement de l'activité de professeurs stagiaires PLC2 en histoire et géographie (HG), mathématiques et EPS à l'IUFM d'Auvergne. Son but est de comprendre la dynamique de leur développement au gré des multiples contextes de classe et de formation. La formation à l'analyse des pratiques prend différentes formes selon des espaces/temps distribués tout au long de cette seconde année d'IUFM : conseils pédagogiques en stage en responsabilité ou lors du stage de pratique accompagnée, visites-conseils effectuées par les formateurs IUFM, ateliers de pratique réflexive dans le cadre des formations générale et/ou disciplinaire, ou encore rédaction du mémoire professionnel.

Des monographies ont décrit de façon qualitative l'activité hebdomadaire de classe et de formation de quatre professeurs stagiaires en HG et en mathématiques. Plus d'une trentaine de recueils de données ont été réalisés auprès de chaque stagiaire tout au long de leur année scolaire (enregistrements de l'activité dans les différents contextes ; entretiens d'autoconfrontation). Ces recueils ont permis, par exemple, d'identifier les effets des conseils donnés aux stagiaires selon : a) les personnes qui les énonçaient (formateurs IUFM, conseillers pédagogiques, IA-IPR, amis ou anciens professeurs...); b) les lieux d'émission (IUFM, établissements scolaires, bassins de formation, universités...); c) les périodes scolaires d'énonciation ; d) leur nature, leur forme (par exemple, l'effet déstabilisateur de « conseils en cascades » même les plus pertinents)..., etc.

Ces monographies ainsi que les premiers éléments de généralisation ont été présentés aux formateurs des départements disciplinaires au sein de l'IUFM. Ces derniers ont découvert avec une autre focale – celle de chercheurs non spécialistes du domaine disciplinaire et non impliqués dans l'activité de formation de ces départements – la dynamique endogène des parcours d'expérience des stagiaires et les effets générés par leur propre activité de formation. Cette rencontre a permis de finaliser de nouvelles coordinations entre formation et recherche : a) la possibilité pour les formateurs d'accéder à l'ensemble du corpus de la recherche pour satisfaire individuellement ou collectivement la curiosité suscitée par la présentation des données ; b) la possibilité pour eux de présenter l'année de formation suivante des extraits d'entretiens de recherche pointant les difficultés typiques des stagiaires au cours de

leur année de formation ; c) la sollicitation des formateurs pour des opérations de recherche complémentaires ; d) la redéfinition l'année suivante de certaines orientations du dispositif de formation existant.

Une seconde recherche en cours (Rayou, Ria, Lecomte, 2004-2007) a pour but d'évaluer un dispositif innovant d'analyse des pratiques professionnelles dans l'académie de Créteil. Elle s'attache à décrire l'activité de néo-titulaires de toutes disciplines d'enseignement du second degré lors de séquences de co-observation entre pairs intervenant en classe. Ce dispositif est innovant dans la mesure où il se développe non plus au sein du centre formateur mais au sein d'un nouvel espace de formation, là même où s'exerce la pratique professionnelle, et de manière quasi autonome puisque les néo-titulaires définissent eux-mêmes leurs dispositifs d'observation tant au niveau du choix des pairs, des disciplines d'enseignement qu'au niveau des modalités de formation (durée, nombre de rotations, nature des régulations post-observation...). Ces derniers apprécient de pouvoir développer des relations de coopération entre pairs moins surplombantes que celles vécues en formation initiale lors des régulations de conseil pédagogique. Les chercheurs présents dans les classes mais aussi lors des interactions post-leçons entre néo-titulaires, s'attachent à repérer les effets de ces séquences de co-observation sur le développement de leur activité professionnelle.

Les premiers résultats montrent comment les néo-titulaires observent : a) en comparant implicitement l'activité observée à leurs propres repères pour agir en classe ; b) des indices tenus sur les comportements de classe habituellement non significatifs pour eux ; c) en se décentrant des questions de formation disciplinaire au profit des techniques d'intervention en classe ; d) en retenant des gestes professionnels « pris sur le vif ». Les effets positifs ou négatifs de cette « co-formation *in situ* » contribuent ensuite à modifier les modalités de formation pour le plan académique l'année suivante. Par exemple, a été constaté le faible bénéfice pour des néo-titulaires en difficulté dans leurs classes, d'une activité d'observation de leurs propres élèves encadrés par d'autres néo-titulaires. L'implication affective trop forte avec leurs propres élèves ne leur permettant pas d'obtenir le recul nécessaire pour observer avec discernement. De plus, l'observation de pairs plus efficaces en classe peut finir de les culpabiliser sans leur donner de solutions concrètes pour améliorer leur pratique professionnelle. Ce type de constat a permis d'envisager au sein du dispositif de formation académique de Créteil un suivi plus individualisé de ces enseignants en difficulté.

La conception d'un tel dispositif oblige à repenser la nature des relations entre recherche et formation dans la mesure où les stagiaires ont tendance à solliciter les chercheurs pour une aide immédiate après la classe. Ce qui implique de respecter trois étapes : a) la mise en place d'un observatoire de recherche adapté à la situa-

tion de travail pour décrire avec la plus grande neutralité l'activité des néo-titulaires observés et observateurs ; b) la possibilité d'une analyse « à chaud » – effectuée à l'issue des entretiens de recherche – pour répondre aux sollicitations des néo-titulaires concernant leur activité en classe ; c) une aide différée se traduisant par la production de résultats de recherche et la conception d'un nouvel espace de formation.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Les principaux résultats de notre observatoire de recherche sur « l'entrée dans le métier » soulignent à quel point l'activité, en classe ou en formation, est complexe. Elle conserve une large part d'imprévisibilité, d'incommensurabilité jamais saisie dans sa totalité ; ce qui confère aux parcours individuels leur originalité et leur richesse.

L'étude de l'activité des professeurs stagiaires en formation montre : a) qu'elle se développe selon des espaces/temps dont les échelles et les durées échappent en grande partie aux formateurs ; b) qu'elle produit de nouvelles significations en situation de formation à partir d'éléments personnels préalablement construits et d'éléments du dispositif de formation constituant des offres, des ressources opportunes ; c) qu'elle s'appuie sur une dynamique rapprochant et comparant en permanence, sur un jeu de ressemblances/dissemblances, leur propre activité en classe à celles d'autrui ; d) qu'elle n'a pas forcément de portée immédiate sur la classe. En effet, son développement peut sembler ne produire aucun effet apparent et concret. Il peut être un processus lent d'ouverture de possibles sans concrétisation immédiate, ou bien une maturation de nouveaux éléments de signification potentialisés, c'est-à-dire en germes sans aucune certitude quant à leur devenir.

Ce constat explique en partie les faibles incidences – ou l'apparente inefficacité – des dispositifs de formation ayant une orientation prescriptive reposant sur un principe mécanique de transposition de connaissances de la formation vers la classe : les formateurs – généralement des enseignants chevronnés – énoncent des règles que les stagiaires doivent appliquer dans l'action en classe. Ces conseils achoppent souvent sur le trop grand écart entre les niveaux d'exigence. Si un espace comporte des prescriptions, celles-ci doivent en partie être définies à partir de « l'activité réelle » déployée en formation et en classe. Au lieu de prescrire une formation à partir d'injonctions idéalistes (par exemple, les prescriptions de la Mission du professeur (4) ou

4 - « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » (Bulletin officiel, n° 22 du 29 mai 1997 de l'Éducation nationale française).

celles d'un enseignant chevronné), il semble plus opportun de partir de l'activité déployée en classe par les débutants pour la « naturaliser » au sein des espaces de formation. L'enjeu de la formation n'étant pas de conformer les stagiaires à cette activité prescrite (car typique) mais d'en faire le point de départ de leur développement professionnel.

L'espace de formation peut être ainsi défini comme un artefact le plus favorable pour le développement de processus de sémiotisation de la part des stagiaires, et plus généralement la formation comme un ensemble d'artefacts sémiotiques physiques (les dispositifs) et humains (les formateurs) susceptibles de contribuer au développement de chacun. Cela suppose que l'espace de formation soit en phase avec leurs préoccupations typiques ou attentes typiques en fonction de leurs lieux d'exercice, de la discipline scolaire enseignée, de la période pendant laquelle se déroule la formation. La signification ayant émergé en classe devrait pouvoir se re-déployer plus explicitement en formation pour s'y développer individuellement et collectivement. L'espace de formation nécessite d'être alors ouvert aux deux bouts, c'est-à-dire ouvert en amont pour favoriser l'expression d'expériences professionnelles « saillantes » ou au contraire « dormantes », et en aval pour que la signification construite en formation permette d'appréhender autrement les situations de classe ultérieures. La conception d'un tel dispositif requiert donc de penser l'alternance entre travail et formation selon la continuité des liens de signification qui se développent d'une situation à l'autre.

Finalement, « l'analyse des pratiques », dans ses multiples formes et selon des temporalités et des espaces très variés, constitue un objet essentiel d'intérêt pour la recherche et la formation au sein des IUFM. Pour ce faire, il est nécessaire de réduire le fossé existant le plus souvent entre formés, formateurs et chercheurs. Dans notre optique, la recherche peut aider à décrire l'activité, à la comprendre et à offrir un espace le plus pertinent pour qu'elle se développe. Elle peut fournir en amont des données relatives à l'activité des professeurs stagiaires en classe, mais aussi en aval en identifiant les effets de la formation sur leur activité en formation et en classe. Ces nouvelles données de recherche sur les activités déployées pendant et après la formation peuvent contribuer à leur tour à modifier ou à redéfinir, à court ou à moyen terme, les espaces de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M., DURAND M. (2003). « L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? » *Recherche et Formation*, n° 42, p. 99-117.
- CHALIÈS S., RIA L., BERTONE S., TROHEL J., DURAND M. (2004). « Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews », *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), p. 765-781.
- CLOT Y. (2005). *Enjeux du travail et « genres » professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*, rapport réalisé à la demande du ministère de la Recherche dans le cadre de l'Action Concertée Incitative « Travail », 2002.
- LEBLANC S., GOMBERT P., DURAND M. (2004). *Réfléchir les pratiques: sport, éducation et formation*, cédérom, Montpellier: Saint-Pierre Quiberon: IUFM-ENV Éditeurs.
- LEBLANC S., SERRES G., RIA L., ROUBLOT F. (2005). *Étude de l'activité d'apprenant en interaction avec l'espace numérique d'analyse de pratiques « Réfléchir les pratiques »*, actes du colloque inter-IUFM « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », cédérom, Nantes, février 2005.
- MARCEL J.-F., OLYR P., ROTHIER-BAUTZER E., SONNTAG M. (2002). « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 135-170.
- PERRENOUD P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales. Condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, n° 160, p. 35-60.
- RAYOU P., RIA L., LECONTE C. (2004/2007). « Observatoire d'étude de l'activité de co-observation des néo-titulaires du second degré en formation sur l'académie de Créteil », Projet de recherche adopté par le CSP de l'IUFM de Créteil et la CAF du rectorat de Créteil (2005).
- RIA L., CHALIÈS S. (2003). « Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants », *Recherche et Formation*, n° 42, p. 7-19.
- RIA L., SÈVE C., THEUREAU J., SAURY J., DURAND M. (2003). « Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences », *Journal of Education for Teaching*, 29 (3), p. 219-233.
- RIA L., SEVE C., DURAND M., BERTONE B. (2004). « Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXX, 3, p. 535-554.
- RIA L., SERRES G., GOIGOUX R., BAQUÈS M.C., TARDIF M. (2004-2007). « Développement professionnel en formation par alternance: nature et dynamique temporelle des apprentissages des professeurs stagiaires au sein des IUFM », *Contrat de Recherche ACI Éducation et Formation*, « Contextes et Effets » (EF 0029).
- RIA L., SERRES G., MÉRINI C. (2005). *Formation initiale: étude de l'activité des professeurs stagiaires lors d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles*, actes du colloque inter-IUFM « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », cédérom, Nantes, février 2005.

SCHWARTZ Y. (éd.) (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

SERRES G., RIA L., ADÉ D. (2004). « Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive », *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 49-64.

SERRES G., RIA L., ADÉ D., SÈVE C. (sous presse). « Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? Prémises du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance », *STAPS*.

THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.

SUSCITER DES DYNAMIQUES DE DÉCOUVERTE ET DE CHANGEMENT

ANALYSE DE FORMATIONS INTERACTIVES DANS LE PREMIER ET LE SECOND DEGRÉS

MARIE-ANNE HUGON*, MARIANNE HARDY**

Résumé *Une équipe de l'INRP, le Cresas, a conçu des formations visant à initier des enseignants à une approche constructiviste et interactionniste des apprentissages. C'est par l'entrée méthodologique que les professionnels s'approprient les fondements de cette approche. Ils sont initiés à une démarche qui va leur permettre, dans le cours de la formation, d'expérimenter, d'observer et d'analyser en équipe des situations mises en œuvre dans leurs classes. L'objectif est que tous les élèves, quelle que soit leur performance scolaire, se mobilisent pour résoudre ensemble les problèmes intellectuels proposés. Des voies pour aller vers des pratiques d'enseignement moins sélectives sont ainsi explorées.*

En matière de formation continue, dès lors que la visée est une transformation des pratiques des enseignants, certaines interrogations se posent inévitablement aux formateurs : comment légitimer cette intention d'intervenir sur les pratiques d'autrui ? Quelle posture adopter face à des professionnels confirmés ? Comment coordonner les savoirs de protagonistes ayant des statuts différents ? Quels rapports tisser entre les propositions présentées en formation et les pratiques effectives dans les classes ? Entre les années quatre-vingt-dix et le début des années 2000, une équipe de recherche de l'INRP, le Cresas (1), a développé des formations dans les secteurs de

57

* - Marie-Anne Hugon, Centre de recherche en éducation et en formation, université Paris X.

** - Marianne Hardy, Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles, université Paris XIII.

1 - Cresas : Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire. Précisons qu'à la suite de la recomposition de l'INRP, l'équipe du Cresas a cessé d'exister. Actuellement, les approches élaborées par cette équipe se développent dans de nouveaux contextes institutionnels – notamment au sein du GREC, laboratoire de Paris XIII et du CREF (Centre de recherche en éducation et en formation) de l'université de Paris X-Nanterre, et fait l'objet d'un séminaire à la Maison de la recherche sur les pratiques professionnelles (CNAM).

la petite enfance, de l'école primaire et du second degré (Cresas, 2001) qui présentent une voie pour sortir de ces dilemmes concernant les rapports théorie/pratique, formateurs/formés et savoirs théoriques/savoirs d'action. Il s'agit de « formations-actions » qui visent à engager les professionnels en équipe dans une dynamique de découverte et de transformation pédagogique et institutionnelle centrée sur l'observation des conduites d'apprentissage des élèves, des enfants. Elles s'apparentent au courant dit « d'analyse de pratique professionnelle » en privilégiant, dans une perspective constructiviste et interactionniste, la dimension du collectif et de l'expérimentation.

Ces formations ont été élaborées sur le modèle de recherches-actions (2) telles qu'elles ont été définies par le Cresas (Hugon 1999 ; Stambak, 1999), à savoir : des expérimentations rigoureuses et prolongées dans des établissements, menées par des équipes mixtes de chercheurs professionnels et d'acteurs de terrain. Ces collectifs s'organisent et fonctionnent de telle sorte que chaque étape de la recherche résulte de la coordination – au sens piagétien – des idées et points de vue des uns et des autres et engage la responsabilité de chacun. Cette voie permet d'établir des analyses sur et pour l'école ancrées dans une connaissance de l'intérieur de la classe, dans une zone où savoirs théoriques et savoirs d'action s'entremêlent. Pour les formations, cette démarche a été repensée en fonction de trois contraintes : un temps restreint, des rapports formateurs/formés au départ asymétriques, la nécessité de s'adresser à des équipes d'établissements tout-venant.

L'objectif de ces formations est d'introduire l'approche dite de « pédagogie interactive » (Cresas, 1991) dans la perspective de réduire les processus de désinvestissement de l'activité d'apprentissage en classe. Le concept nodal de la pédagogie interactive est l'équilibration des relations entre partenaires d'action et de réflexion. Nous entendons par là des relations telles que chacun s'autorise à manifester ses idées et à réagir à celles d'autrui, sans crainte d'être jugé. À l'école, cette approche consiste à aménager, par approximations successives et méthodiques, des conditions pour que les élèves manifestent, confrontent et construisent ensemble leur pensée sur des objets de travail proposés par les enseignants.

L'utilisation de l'expression *approche pédagogique*, met l'accent sur le *comment* faire (comment essayer, mettre en œuvre), plus que sur le *quoi* faire (la prescription). En

2 - Pour tous les niveaux de la scolarité, ces recherches ont été inscrites dans le programme scientifique de l'INRP. Dans le secteur de la petite enfance, ces recherches ont été initiées par l'IEDPE (Institut européen pour le développement des potentialités de tous les enfants) et mises en œuvre dans le cadre d'une collaboration Cresas-IEDPE.

ce sens, il ne s'agit pas de faire approprier et mettre en œuvre une « pédagogie de la communication spécifique et repérée dans le courant socioconstructiviste » (Pourtois, Desmet, 1997), mais de fournir outils théoriques et méthode pour – dans le respect des programmes et des contraintes de l'école –, concevoir et mettre en œuvre des situations révélatrices des démarches intellectuelles des élèves, les observer, les analyser, et en tirer les conséquences dans les enseignements.

Pour ce faire, les enseignants mobilisent leurs savoirs théoriques et pratiques, utilisent la panoplie de situations déjà bien rodées des pédagogies actives et coopératives, ainsi que des connaissances théoriques ou didactiques restées parfois sans application. L'expérience montre qu'en proposant une démarche qui tire parti du rôle des interactions entre enfants et entre adultes et enfants dans la construction des savoirs, l'approche interactive, loin de concurrencer les pédagogies proches d'une conception constructiviste et coopérative des apprentissages, en renforce l'impact (Hardy *et al*, 2001).

Dans cet article, en prenant appui sur les données de recherche (décryptages de séances enregistrées, comptes rendus, etc.) recueillies au cours d'actions qui s'adressent à des enseignants d'école primaire et du secondaire en exercice, on se propose de caractériser succinctement la philosophie d'ensemble, la méthodologie et les principes d'organisation et d'animation. On décrira ensuite le déroulement et la dynamique d'un stage en trois sessions. Puis l'analyse se focalisera sur les rôles et interventions des formateurs à partir d'exemples de stages menés l'un au collège et l'autre à l'école primaire.

LES CARACTÉRISTIQUES DES FORMATIONS

Principes généraux et méthode

Ces formations-actions ont des principes d'organisation, de fonctionnement et d'animation qui découlent d'une conception progressive, collective, intégrée et méthodique du changement, conforme à une vision interactionniste des apprentissages. Elles favorisent en outre l'intégration et la mise en œuvre de savoirs disciplinaires et techniques dispensés dans d'autres stages.

Pour des raisons de commodité de lecture, les principes généraux en sont présentés séparément. Mais il convient de les penser ensemble.

Une idée du changement

Les stages s'adressent non pas à des individus mais à des collectifs, d'un même secteur ou d'un même établissement. Co-animés par deux formateurs, ils sont de longue

durée – une à deux années –, et font alterner temps de regroupement (sessions) et temps de mise en œuvre sur les terrains (intersessions). Ils visent la transformation des pratiques enseignantes auprès des enfants et au sein des équipes. Ils associent étroitement les cadres locaux afin que ceux-ci apportent leur collaboration pour en organiser les conditions de mise en œuvre et de développement : informer et sensibiliser les équipes pédagogiques, procéder à des aménagements internes des établissements, intégrer et diffuser les nouvelles pratiques à différents niveaux institutionnels. Ces formations sont insérées dans l’affichage des priorités académiques et locales : ainsi les participants ont la certitude que les nouvelles pratiques ne les mettent pas en porte-à-faux vis-à-vis de leur milieu et de leur hiérarchie, et que les questions traitées les aideront à s’acquitter de leurs obligations : textes officiels, réformes, projets d’école...

Dans ce contexte sécurisant, les participants ne sont donc pas poussés à bouleverser d’emblée leur façon d’enseigner, les formateurs n’agissent pas de front sur les pratiques usuelles, mais ils incitent les enseignants à des tentatives limitées de travail interactif, en faisant le pari que ces expériences-là, si elles sont bien analysées, donneront des éléments pour poursuivre et reconsidérer en équipe les fondements de leurs pratiques. Ainsi le changement commence par des actions modestes mais conduites de façon rigoureuse et surtout sur de nouvelles bases.

Des expérimentations centrées sur l’observation des conduites des enfants

Encadrés par les formateurs, les professionnels en viennent à reconstruire les paramètres de situations favorisant la mobilisation de tous dans les apprentissages et à découvrir à leur tour les dynamiques d’apprentissage déjà décrites dans les approches constructivistes et interactionnistes. Ce faisant, ils acquièrent un esprit de recherche et, en s’appropriant la perspective interactionniste, ils l’enrichissent. En effet, chaque expérimentation s’inscrit dans un contexte nouveau, ce qui les amène à proposer des situations originales : l’analyse conjointe qu’en font les formateurs et les stagiaires contribue à l’approfondissement de la théorie.

Dans cette démarche, les enseignants sont conviés à tâtonner jusqu’à parvenir à servir leurs intentions, et régulent leurs actions à partir d’une observation outillée : vidéofilms, journaux de bord, réalisations de classes ; les données sont objectivées au moyen d’une microanalyse qui fait appel à la confrontation des regards – des formateurs, des collègues.

L’analyse ne se concentre pas d’abord sur l’activité des enseignants mais sur les conduites des élèves, comprises comme un régulateur des pratiques des adultes. Tout commence en déplaçant pour un moment la centration habituelle des enseignants. Ils

vont en effet s'intéresser à ce que leurs élèves montrent de leurs démarches d'apprentissage, s'interroger sur la façon dont elles sont ou non prises en compte dans leur enseignement. Pour cela, ils s'organisent entre eux pour :

- créer des conditions pour voir, en aménageant des situations « révélatrices » des démarches d'apprentissage des enfants ;
- se poser pour regarder, en prenant le temps de s'intéresser à ce qui intéresse les enfants ;
- s'outiller pour observer, en mettant sous la loupe des moments significatifs et recueillant des données fiables (notes, vidéos, photos, réalisations d'élèves, journaux de bord) ;
- comprendre les données, en se gardant des interprétations hâtives : analyser d'abord les faits, procéder à des vérifications, réitérer, faire varier ;
- saisir ce qui se passe en termes de déroulement, processus, démarche, dynamique, évolution, transformation ;
- tirer des conclusions sous forme d'hypothèses d'action à tester, valider, corriger.

Les observations se concentrent donc sur ce que les enfants en groupes laissent apercevoir de leurs idées dans des situations nouvelles que l'on s'attache à rendre de plus en plus pertinentes.

Principes d'animation : équilibrer/objectiver

De cette visée d'ensemble se déduisent des principes d'animation. Les formateurs les mettent en œuvre, avec des ajustements en raison des contextes et des contraintes spécifiques à chaque degré d'enseignement, mais en ne cédant rien quant au type de relation à développer entre formateurs et formés ni quant à l'articulation entre théorie et pratique.

Les modes d'animation sont pensés pour réduire l'asymétrie initiale entre formateurs et formés et mettre en acte l'approche interactive ; ceci passe par des actions très concrètes dont nous citerons les plus caractéristiques :

- prévoir une co-animation par des formateurs d'origine professionnelle différente afin de partager les rôles et compétences et rendre visible la pluralité des points de vue et des moments de régulation entre formateurs ;
- avant même le démarrage et en tout début de stage, clarifier auprès des formés les options et le contexte institutionnel et engager la responsabilité des formateurs et du groupe des formés dans la conduite des projets de terrain ;
- poser un cadre organisationnel pour susciter la créativité, mobiliser les ressources du groupe, permettre une appropriation personnelle ;

- organiser et favoriser la confrontation des points de vue entre les participants en faisant varier les modalités de travail par groupes (inter écoles ou intra écoles, avec ou sans formateurs...);
- veiller à impliquer tous les stagiaires y compris ceux qui sembleraient le moins sensibilisés à l’approche;
- toujours travailler sur le matériau rapporté quel qu’en soit l’état, en évitant les considérations générales et en maintenant l’attention du groupe sur l’observation de ce matériau;
- transmettre les informations théoriques et méthodologiques au fil de l’analyse des actions et nourrir ces apports par une collection d’exemples tirés de recherches, d’autres formations et d’expériences et de témoignages des enseignants.

On voit à travers cette énumération que la démarche de formation est une combinaison inédite de différents éléments repérables dans certains dispositifs de formation professionnalisante ainsi que de principes d’action qui lui sont spécifiques. Son originalité tient au fait que chaque élément de l’ensemble est pensé en vue de pouvoir objectiver une réalité que l’on construit ensemble, ce qui suppose une équilibration des relations entre partenaires quels que soient leurs statuts.

CONSTRUIRE UNE DYNAMIQUE DE RECHERCHE DE SESSION EN SESSION

62

Pour donner au lecteur une idée de l’évolution de la formation, nous prendrons pour exemple des stages dans le premier degré organisés sur le thème « observer les enfants pour faire évoluer les pratiques » en trois sessions d’une semaine réparties sur un an. Ces formations étaient animées par deux chercheurs du Cresas et un professeur de psychopédagogie en IUFM. Elles s’adressaient à de petites équipes d’enseignants d’école maternelle et élémentaire issues de cinq à six écoles d’une même circonscription (Hardy, 2004)

Première session : le lancement des actions

La première session se déroule en deux parties : sensibilisation à l’approche interactive ; élaboration d’un projet d’expérimentation à mettre en œuvre durant l’intersession.

Pour les formateurs, l’enjeu est de susciter l’envie d’essayer : ils commencent par présenter leurs propositions pédagogiques en s’appuyant sur des « séquences-chocs » prélevées dans des vidéos de situations filmées au cours de recherches antérieures, et en impliquant les formés dans l’analyse. Une fois identifiés les paramètres orga-

nisationnels et les principes d'animation qui semblent déterminer les dynamiques d'apprentissage observées, les stagiaires élaborent un guide qui les aide à concevoir et observer d'autres situations, et à construire leur projet d'action : une activité qui offre aux enfants la possibilité de mener régulièrement des investigations à plusieurs. Dans le moment où ces projets sont rapportés au collectif, les désaccords ne sont pas tus car ils sont source de questions qu'il faut clarifier pour tous, et de discussions.

La session se termine avec des bilans collectifs établis sur posters. Pour exemple, les formulations suivantes :

- * *On parle trop... au lieu de laisser les enfants réfléchir.*
- * *On a tendance à vouloir tout maîtriser.*
- * *Notion de « tous ».*
- * *Chacun dans un petit groupe doit profiter de l'activité.*
- * *Même si tout le monde ne passe pas dans le petit groupe d'observation, les autres pourront en profiter après.*
- * *Pas de fixation sur les seuls problèmes des enfants en difficulté.*
- * *Des enfants en difficulté dans une situation ne le sont peut-être pas dans une autre.*
- * *Prendre son temps pour regarder les enfants sans culpabiliser.*
- * *Se convaincre des capacités des enfants et de ses propres capacités à gérer le groupe (différent de donner la becquée à chacun).*
- * *Temps de regard collectif/pédagogie à partir de l'observation des enfants et pas seulement problèmes d'organisation.*
- * *Se donner le temps pour que tous construisent les acquis essentiels.*
- * *Souplesse du travail en équipe : on peut s'y investir sur des modes différents.*

On constate à cette lecture que les participants se sont forgé de nouvelles représentations sur les enfants et l'exercice du métier.

Mais ils n'ont encore qu'une faible idée du processus de tâtonnement dans lequel ils vont s'engager. Ce n'est qu'une fois passés à l'action sur les terrains qu'ils se trouveront en position d'échanger entre eux et avec les formateurs sur les mêmes objets, de façon personnelle parce que vécue, et à parité.

Deuxième session : analyse des données de terrain

La deuxième session, consacrée à l'analyse des actions mises en œuvre dans les écoles, repose entièrement sur les matériaux rapportés par les équipes et sur la capacité des formateurs à en tirer parti, ce qui suscite des inquiétudes. Celles-ci se dissipent lors du tour de table en début de session : les équipes situent les documents qu'elles souhaitent soumettre à l'analyse commune – vidéos, journaux de bord,

réalisations d'élèves. Pendant cinq à dix minutes, chacune synthétise ce qui a été fait : point de départ, historique, contexte scolaire et pédagogique, déroulement... et fait état des changements éventuels. À ceux qui disent n'avoir rien commencé, il est également demandé de relater ce qui s'est passé dans l'intersession, ce qui permet de mettre au jour des avancées et de réduire les écarts entre participants à la formation.

Ces exposés donnent aux formateurs un aperçu des effets de leur propre pratique. Pour faire émerger les points à clarifier, approfondir, emphatiser ou développer, des questions guident leur écoute : sur quels éléments va-t-on pouvoir s'appuyer ? Comment va-t-on dépasser les malentendus ? Comment saisir les indices qu'une attitude de recherche est bien en train de s'installer ? Dans l'enregistrement d'un de ces tours de table, on note l'utilisation récurrente de certaines formulations qui structurent les exposés comme des récits où le héros après de multiples obstacles parvient à son but... qui était parfois à portée de main. L'analyse de ces formulations permet d'identifier une attitude de recherche.

Elle se caractérise par un engagement sous forme de défi que les acteurs se lancent à eux-mêmes : « *Suite au stage, on avait pris une décision sur...* » ; des essais entêtés et répétés... : « *Donc, il me semblait difficile de... j'avais quand même envie de... et puis quand même j'ai voulu...* » ; « *Donc, on a essayé de... on a cherché à...* » ; la recherche de nouvelles pistes : « *Avec la bibliothécaire, j'ai créé...* » ; « *C'est pour ça que j'avais imaginé cette solution...* » qui permettent des constats : « *...et les avoir en petits groupes ça permet...* » ; « *Ils sont très actifs, ils font des choses mais...* ». Les résultats même modestes donnent un sentiment de satisfaction, de fierté : « *Mon objectif c'était quand même de réussir à...* » ; « *Bon, on avait réussi un peu à mettre quelque chose en place* » ; « *...et donc ça se fait naturellement, il y a les bonnes conditions d'adultes et de nombre d'enfants, alors que je me cassais la tête...* ».

À travers ces formulations, les enseignants disent que la démarche proposée est possible à mettre en œuvre dans leurs écoles, et qu'elle permet effectivement de découvrir leurs élèves autrement.

L'analyse de l'ensemble de la session permet en outre de constater une évolution dans la qualité des échanges, bien loin des questions-réponses caractéristiques du début de la première session : ils sont fluides, les interventions des formateurs provoquent des clarifications et des discussions. On constate aussi que, au fur et à mesure de l'analyse des actions, le sens de la démarche se construit collectivement, grâce aux ingrédients sensibles et personnels rapportés des terrains. Enfin, les projets réajustés frappent par la précision des organisations et les liens avec la pédagogie au quotidien.

Troisième session : consolidation de la décision

La troisième et dernière session repose elle aussi sur les productions des équipes de terrain. En règle générale, celles-ci ont mené des expérimentations de façon plus assurée et ont amplifié leur rayon d'action : séances plus régulières, impliquant un plus grand nombre d'adultes et d'enfants, recueil systématique de données, articulation des actions avec le fonctionnement des classes ou intégration dans le projet d'école. L'analyse rétrospective fait apparaître des effets sur le travail entre adultes et sur les conduites des enfants, en particulier ceux en difficulté scolaire. La tendance des enseignants est de leur accorder plus de confiance, de laisser plus de place à leur pensée, leurs actions, même si les vidéos montrent que la juste distance comme le naturel sont encore à gagner.

Cette session se termine par un bilan utilisé ultérieurement pour faire connaître le travail engagé et négocier le soutien d'acteurs du changement pour qu'il puisse se développer.

VERS DES RELATIONS ÉQUILIBRÉES ENTRE FORMATEURS ET STAGIAIRES

Rôles et interventions des formateurs

Le cœur de l'approche interactive réside, nous l'avons dit, dans la recherche de l'équilibration des relations interindividuelles, nécessaire pour produire ensemble idées, actions et analyses partagées. Mais comment parvenir à réduire l'asymétrie initiale entre formateurs et formés ? Dans ce volet, nous choisissons de présenter deux cas délicats : l'un où les formateurs en début de session font appel à des exemples pour engager les enseignants dans la démarche, l'autre où ils travaillent une situation, à première vue déconcertante, rapportée à la deuxième session.

65

Analyser des situations et non présenter des modèles

Le premier cas concerne une action de formation intitulée « Expérimenter des pratiques pédagogiques fondées sur le travail en petits groupes et l'interdisciplinarité ». Cette action s'adresse aux professeurs – invités en raison de la réforme des collèges –, à s'engager dans des pratiques pédagogiques nouvelles : à cette période, les textes officiels préconisaient que les « travaux croisés » (3) soient l'occasion d'une

3 - ... qui, l'année suivante, s'appelleront « itinéraires de découverte », et sont en voie d'être supprimés aujourd'hui.

réelle activité d'apprentissage, impliquent plusieurs disciplines, donnent lieu à une production, soient menés en autonomie, éventuellement en groupe, et fassent l'objet d'une évaluation. Deux formateurs d'origine professionnelle différente (une universitaire et un professeur du second degré) acceptent de répondre positivement à des demandes de formation et conduisent donc plusieurs actions sur ce thème lors du lancement des « travaux croisés », puis des « itinéraires de découverte ».

Le cas rapporté concerne un stage dans un collège de ZEP qui se déroule pendant toute la durée d'une année scolaire en 2001. Le stage s'adresse à dix enseignants qui constituent des équipes de deux à trois personnes ; ils ont un an pour s'essayer à de nouvelles pratiques avant que les travaux croisés deviennent obligatoires. Il est donc négocié avec l'équipe éducative un protocole de formation pensé selon les principes énoncés précédemment, afin que les participants construisent et analysent des situations pédagogiques de travail en petits groupes interdisciplinaire, expérimentées pendant les intersessions.

Au début de la première session, certains participants signalent qu'ils sont demandeurs d'exemples concrets et validés qui puissent leur servir de modèle ou du moins de source d'inspiration. Ils veulent du concret et non pas des considérations générales et théoriques sur les travaux croisés ou sur les apprentissages. Ils attendent de la formation qu'elle les aide à construire un « parcours de travaux croisés ». D'autres ont déjà des idées et voudraient savoir s'ils sont dans la bonne direction. Une enseignante qui a conçu seule son projet, souhaite simplement le faire connaître.

66

Recours à l'exemple

C'est dans ce climat qu'au cours de la première journée sont présentés plusieurs exemples : les uns portent sur des situations construites et analysées par les formatrices, les autres proviennent de recherches menées par les équipes du Cresas à d'autres niveaux de la scolarité ; l'analyse est présentée avec des supports différents : narrations, schémas, vidéos.

Un exemple est présenté en deux temps ; il concerne un parcours de travaux croisés mis au point et expérimenté en situation réelle par l'une des formatrices. Cette dernière expose d'abord ce parcours, en analyse les caractéristiques, les objectifs, le déroulement, les réussites, les difficultés et les effets sur les élèves. L'exposé est suivi de questions de type informatif et de demandes de précision puis les participants font état des réflexions que leur suggèrent ce travail et son analyse. On passe ensuite au visionnement d'une vidéo montrant l'activité et les échanges d'un groupe d'élèves au cours d'une séance de ce parcours. À cette étape, les formatrices attirent l'attention des stagiaires sur les observables en posant des questions : que voit-on de l'activité

des élèves ? Sur quoi portent les échanges entre eux et avec le professeur ? Comment se déroulent-ils ?

Cette activité proposée en début de stage répondait à quatre objectifs :

- Enrayer le sentiment de découragement qui saisit tout enseignant lorsqu'il met en regard les textes très généraux et généreux de la réforme et les difficultés de son exercice quotidien. La présentation d'exemples dont la mise en œuvre et l'analyse sont à la portée de tous, encourage les uns à penser qu'ils disposent déjà des ressources intellectuelles et matérielles pour se lancer dans des travaux croisés et conforte les autres qui ont déjà des idées. Identifier les caractéristiques de l'exemple et les discuter donne un cadre intellectuel à partir duquel réfléchir avec réalisme à ses propres idées.
- Inciter les enseignants à sortir de leur solitude professionnelle en faisant connaître leur pratique et en la travaillant avec leurs pairs. En présentant une analyse du parcours qu'elle a monté, la formatrice enseignant au collège se situe alors comme une professionnelle qui objective son travail et peut, sans crainte, soumettre son analyse à la réflexion collective.
- Donner des outils pour objectiver et évaluer les situations : les échanges qui suivent le visionnement de la vidéo permettent à chacun de prendre conscience de sa conception des apprentissages, de la clarifier pour soi et pour les autres, de forger des critères communs d'observation, d'analyse et d'évaluation.
- Instaurer les règles du travail collectif : les stagiaires constatent que les formatrices sont prêtes à s'engager concrètement dans l'aide à la réalisation de leurs projets ; que le stage aura bien pour objet la conception et la réalisation de situations qui seront à leur tour soumises au débat et à la discussion, et enfin, que les raisonnements seront fondés sur les enseignements tirés d'exemples concrets, que les formatrices veillent à la sécurité intellectuelle des stagiaires.

67

D'une part, il faut le souligner, le propos des formatrices est bien reçu : leur exposé est perçu comme un encouragement à l'action et non comme la démonstration accablante de leur expertise pédagogique. Aussi, dans la deuxième phase de cette session, les mini-équipes mettent au point relativement aisément des projets de parcours et elles se les présentent mutuellement sans réticence, en se référant aux questions qui ont émergé des discussions qui ont précédé et en utilisant les mots sur lesquels on s'est mis d'accord. Les groupes qui avaient déjà des idées précises présentent leur projet à la lumière des discussions du matin. Ceux qui n'avaient encore rien projeté s'inspirent des situations évoquées en les adaptant au niveau de leurs élèves. Loin d'être une simple imitation, les projets ont leur originalité propre du fait des ajustements au niveau des élèves et au contexte institutionnel.

L'exemple : un outil pour franchir le pas

Ni modèle de bonne pratique à imiter, ni illustration d'une théorie, cet usage de l'exemple en formation permet d'accélérer le passage à l'action et à son analyse collective ; c'est un moyen privilégié pour aller vers l'équilibration. Dans cet esprit, les formateurs soumettent leurs pratiques et savoirs à la discussion, et ils coopèrent à la reconstruction que les formés en font. Tout ce que les formateurs proposent, ils le justifient, l'étayent par des faits, des éclairages théoriques, des expériences ; ils invitent les formés à réagir en puisant à leur tour dans leurs propres expériences, leurs savoirs, ou à vérifier sur de nouvelles expériences et de nouvelles données. Pourvu que ce soit analysé.

Ainsi soutenir que dans l'équilibre des relations se joue l'implication de tous, ne signifie pas que les formateurs se démettent de leur fonction. Bien au contraire, ils se vivent comme des forces de propositions, qui organisent, orientent, offrent des ressources, pour que les équipes mènent à bien leurs projets. Certes, ils conduisent la formation, mais c'est avec pour visée de libérer la pensée des formés.

S'abstenir de juger, entrer dans l'analyse

Dans le deuxième exemple, nous proposons une situation bien connue des formateurs d'enseignants. Comment intervenir, que faire lorsque les enseignants rapportent en stage des situations qui visiblement témoignent que les enseignants ne sont pas entrés dans la démarche proposée ou se la sont appropriée de façon surprenante ? Ce problème a été rencontré au cours des formations d'école primaire évoquées plus haut.

68

Une situation déconcertante

La séquence mise sous la loupe commence quand une école maternelle présente le descriptif de la situation qu'elle a mise en œuvre en signalant d'emblée que l'adulte aurait dû être plus intervenant. Il s'agit d'une situation inscrite dans un projet d'école sur le monde végétal. Le groupe filmé est composé de huit enfants entre trois et cinq ans. Le matériel est posé sur une table ; il est constitué de branches, feuilles, marrons, glands, bogue, cailloux, coquillages, plumes, pommes de terre, etc. L'objectif est que les enfants trient le matériel selon différents critères (vivant/mort, par exemple). Trois adultes sont présents : un anime, un filme, un prend des notes. La séance a lieu pendant une récréation. Le film dure douze minutes.

Certes, la situation ne cadre pas encore avec une vision constructiviste des apprentissages, cependant, les formateurs se gardent de réagir négativement : l'important

est réellement que quelque chose ait bel et bien été réalisé à plusieurs, même avec des objectifs formulés comme des étapes (découverte du matériel, découverte de notions, classement), à explorer en douze minutes seulement. Les formateurs se préparent à saisir ce que le film révélera des enfants.

Regarder encore et encore, analyser ensemble

Au terme d'un premier visionnement de la vidéo, le public réagit vivement en mettant en cause la situation : « *Pourquoi font-ils des tris ? Qui initie ces tris ? Sur quels critères ?* ».

Un formateur interrompt l'offensive en disant simplement : « *Que nous montre la vidéo sur ce que font les enfants ?* » : il signifie par là que le travail d'analyse consiste avant toute chose à objectiver l'action des enfants, sans jugement ni interprétation. Chacun mobilisant alors ce qu'il a perçu dans le film, on s'aperçoit que la liste des actions, même seulement amorcées, est longue : les enfants touchent, sentent, épluchent, piquent, ouvrent ; s'interrogent, commentent – les feuilles mortes ou pas mortes... les écureuils qui grignotent...

C'est sur ces données-là que les formateurs vont élaborer une analyse globale de la séquence, sous une forme explicative qui permet de suivre cette construction mentale. Voici brièvement résumés les contenus de savoir et les étapes du raisonnement.

- S'interroger sur la notion en jeu, sa signification, ses fondements : « La logique du tri est fonction des critères qu'on se donne ».
- Par rapport à la notion, situer les intérêts, les préoccupations des enfants : « Ils en sont à une phase d'exploration, ils font une première approche par les caractéristiques des objets manipulés (ça pique, c'est lourd, ça se casse) ».
- Regarder si l'adulte soutient la réflexion propre des enfants : « L'adulte détourne leurs préoccupations en posant des questions : "Qu'est-ce que c'est à votre avis ? Quoi mettre ensemble ?" ».
- Tirer des conclusions sur le plan pédagogique, faire des suggestions : « Pourquoi ne pas donner une consigne claire qui corresponde aux critères que l'adulte veut faire travailler, par exemple "mettre ensemble ce qui est vivant et ce qui n'est pas vivant" ? ».

Dns la dernière étape de l'analyse, l'action de l'adulte est évaluée en tant que conduite plus ou moins appropriée à la façon dont les enfants engagent leur réflexion sur les notions.

Pour évaluer la pertinence des points de vue exprimés par les formateurs, et approfondir l'analyse, formateurs et enseignants regardent une deuxième fois la même séquence, en énonçant les questions qui orientent les regards : quels sont les intérêts des enfants ? Quelles pistes d'intervention pour les adultes ? Ce second visionnement permet de découvrir un mini-épisode interactif dans lequel on voit l'adulte ancrer son

questionnement sur un intérêt des enfants. Cet épisode était passé inaperçu lors du premier visionnement. L'analyse ouvre une discussion sur le rôle de l'adulte dans les phases d'investigation des enfants. Pour conclure, les formateurs énoncent des principes généraux : « Gérer un groupe, c'est s'emparer des propositions, les faire circuler, accompagner l'inattendu, laisser le temps... ». Quant à la synthèse des stagiaires, elle serre de plus près l'action : ils relèvent l'écart entre attente des adultes et activités des enfants, soulignent la difficulté de savoir quelles notions tirer de l'activité, et reviennent sur l'importance d'être transparent dans ses intentions : « Ne pas faire semblant de les laisser libres quand on a une attente précise. Pas de devinettes. »

Cet exemple montre les conditions qui peuvent rendre une situation intéressante pour tous : qu'on puisse y voir, ne serait-ce qu'un tout petit moment, des enfants agir à leur façon ; que l'analyse soit menée à une juste distance, qui permette à chacun de se sentir concerné par le problème et par la recherche de solutions. La pratique de l'adulte observée lors du visionnement de la vidéo est alors considérée comme un cas permettant de travailler les difficultés que tout enseignant rencontre dans sa pratique, sans jugements stériles.

CONCLUSION

La démarche que nous avons exposée dans cet article rencontre le « credo éducatif » de Piaget selon lequel une « vérité concrète et vivante naît de la libre discussion ainsi que de la coordination laborieuse et tâtonnante de perspectives diverses et parfois contraires (Piaget, 1954, p. 28) », credo qui est, pour Piaget, la condition indispensable de tout travail scientifique, le principe régulateur de toute activité humaine, la règle de vie de tout être intelligent.

En effet, les exemples analysés ont montré comment, dans le temps de ces formations, les équipes adoptent une attitude de recherche : la pratique de chacun est objet de réflexion collective susceptible de faire avancer dans la compréhension de problèmes pédagogiques récurrents et largement partagés ; des rapports au réel et au savoir deviennent plus exigeants au sens où les participants à la formation ne se satisfont plus de la parole de l'autre, ou de premières impressions : on analyse, on reconstruit, et on procède à des mises à l'épreuve et des vérifications. Dans cette dynamique, chacun prélève des idées et propositions d'autrui ce qui lui est utile pour avancer sur les questions qu'il se pose, là où il en est. On est loin d'une vision du changement où tous doivent transformer leur pratique en même temps de la même façon : ici, c'est le groupe qui avance, par les échanges et la recherche de cohérence.

Pour qu'une telle dynamique s'enclenche et perdure dans les établissements, il a fallu négocier avec des partenaires institutionnels situés à différents niveaux hiérarchiques, les conditions d'insertion de ces formations dans leur politique. Mais de telles alliances sont fragiles car encore aux marges d'un système où les formations sont plus souvent considérées comme des prestations dispensées au coup par coup au gré des problèmes et des demandes plutôt que comme des temps forts de dynamiques de transformation impliquant en amont et en aval du temps de la formation l'ensemble des acteurs relevant d'un même secteur, d'une même circonscription.

À notre sens, si les plans de formation des enseignants se bornent à dispenser des savoirs « en mosaïque », il revient alors aux enseignants et à eux seuls d'organiser ces savoirs et de les intégrer ; les effets de la formation risquent alors d'être limités. Un autre scénario repose sur l'idée que la transformation des pratiques de l'enseignant dans sa classe s'appuie sur un cheminement collectif, cohérent et soutenu par une méthodologie du changement qui donne sens et consistance à la diversité des apports et les réorganise. C'est dans cette logique que les actions présentées dans cet article s'inscrivent.

BIBLIOGRAPHIE

CRESAS (coord. par F. Platone, M. Hardy) (2001). *On n'enseigne pas tout seul à la crèche, à l'école, au collège et au lycée*, Paris : INRP.

CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris : ESF.

CRESAS (1991). *Naissance d'une Pédagogie Interactive*, Paris : ESF : INRP.

HARDY M. (2004). « Observer les enfants pour aménager les situations éducatives », in D. Fablet (coord.), *Professionnell(e)s de la petite enfance et analyse de pratiques*, Paris : L'Harmattan, p. 133-161.

HARDY M., ROYON C., PLATONE F. (2001). « Communiquer pour apprendre : la pédagogie interactive du CRESAS », in B.-M. Barth (éd.). « Lev Vygotski aujourd'hui », *Les Cahiers de l'ISP*, n° 33, p. 53-74.

HARDY M., CLERC P. (2000). « Susciter l'émergence de processus interactifs d'apprentissage », in *Constructivisme en éducation*, actes du colloque organisé par les Archives Piaget et le Service de la recherche en éducation (Genève).

HARDY M. (1999). « Pratiquer à l'École une pédagogie interactive », *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 17-28.

HUGON M.-A. (2003). *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique*, note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.

HUGON M.-A. (2000). « De quelques caractéristiques d'une recherche-action en classe de seconde », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (dir), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris : L'Harmattan, p. 97-127.

HUGON M.-A. (1999). « Transformer ses pratiques d'enseignement au lycée et au collège : de la recherche-action à la formation-action », *Questions de recherche en éducation*, n° 1, Paris : INRP.

HUGON M.-A., VIAUD M.-L. (2004). « L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français », *Informations sociales*, n° 116, p. 114-124.

MANESSE D., HARDY M., ROMIAN H., DABÈNE M. (1999). « Points de vue sur la recherche action », *Repères*, n° 20, p. 29-42.

PIAGET J. (1954). « Discours du directeur du Bureau international d'éducation », in *Dix-septième conférence de l'instruction publique : procès-verbaux et recommandations*, Genève : Bureau international d'éducation, p. 27-28 (cité par Alberto Munari dans l'Encyclopédie de l'Agora [sur internet]).

POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *L'éducation postmoderne*, Paris : PUF.

STAMBAK M. (1999). « Donner à tous envie d'apprendre : cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas », *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 7-16.

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

certaines de ses élèves ». Elles seront deux enseignantes dans le groupe à 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^e éd.).

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

BARBIER J.-M., CHAIX M.-L., DEMAILLY 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^e 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.

FORMATION DE FORMATEURS À L'ANALYSE DES PRATIQUES¹

NADINE FAINGOLD*

Résumé *Le paradigme du praticien réflexif souligne l'importance des temps d'analyse de pratiques dans la formation professionnelle. En France, dans un contexte où la formation en alternance des enseignants s'est accompagnée d'une injonction ministérielle à la généralisation des démarches réflexives, un certain nombre d'actions de formation de formateurs aux méthodologies d'analyse des pratiques ont été à l'origine d'une dynamique innovante. L'effet le plus remarquable de la mise en œuvre de ces dispositifs a été le changement de posture des formateurs passant du dire à l'écoute, de la transmission du savoir à un rôle d'aide à la prise de conscience et à la construction de l'identité professionnelle. Par ailleurs, l'expérience a montré l'importance de mener de front le travail d'analyse de pratiques en groupe et l'accompagnement individualisé des stagiaires.*

89

Introduction

Différents dispositifs d'analyse de pratiques existant dans le monde du travail (analyse de l'activité, vidéo-formation) et dans les instances de supervision des métiers de la relation d'aide (approche clinique et psychosociologique) ont été expérimentés sous des formes variées dans les IUFM depuis leur création, venant questionner la problématique articulation théorie-pratique et ses dérivées applicationnistes. Avec la double conjoncture de la diffusion du modèle de formation du praticien réflexif dans la sphère francophone de la formation des enseignants d'une part, et les circulaires de juillet 2001 sur l'accompagnement des nouveaux titulaires et d'avril 2002 sur les principes de l'alternance en deuxième année d'IUFM d'autre part, un processus de

* - Nadine Faingold, IUFM de Versailles ; Centre de recherche sur la formation, CNAM.

1 - Cet article reprend une communication faite au colloque « Formation et innovation », CAFOC-IUFM, Reims, octobre 2003.

changement d'une toute autre ampleur semble s'être mis en place. L'injonction officielle à généraliser les pratiques réflexives en formation initiale comme en formation continue a généré une demande sans précédent dans le champ de la formation de formateurs aux méthodologies d'analyse des pratiques. Un effort considérable en ce sens s'est opéré dans la plupart des instituts de formation.

Dans un premier temps, je rappellerai en quoi le paradigme du praticien réflexif rend compte de la pertinence des dispositifs d'analyse de pratiques dans une formation professionnelle. Ensuite je montrerai en quoi un contexte où une formation en alternance va de pair avec une injonction à la généralisation des démarches d'analyse réflexive des pratiques a pu induire des démarches innovantes en formation de formateurs.

LE MODÈLE DU PRATICIEN RÉFLEXIF

Action, réflexion dans l'action, réflexion sur l'action

D. Schön et C. Argyris « utilisent le terme réflexion dans l'action pour décrire le processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession » (St-Arnaud, 1992). Le praticien expert dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet d'improviser une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. En revanche, pour élaborer des réponses adaptées aux problèmes que lui pose la conduite de classe, le débutant doit, lui, pouvoir bénéficier d'espaces de distanciation qui lui permettent de réfléchir sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissance qui s'intégreront progressivement à son action pédagogique. Le propre d'une formation par l'action et par la réflexion sur l'action est de fournir au stagiaire des temps de « relecture de l'expérience » (Perrenoud, 2001) pour pouvoir analyser ce qui s'est passé et réguler « en différé », ce qu'il ne sait pas encore contrôler dans l'instant. La réflexion s'extériorise dans des dispositifs avant de pouvoir s'intégrer à l'action. Le postulat inhérent à la mise en place de temps d'analyse de pratiques en formation est que la mise au jour de ce qui est en jeu dans des moments repérés comme importants par le sujet lui-même contribue à la fois à l'appropriation de compétences professionnelles nouvelles et à la construction identitaire.

90

De la pratique à la pratique par le détour de l'analyse : des dispositifs de réflexivité

Qu'il s'agisse de travail en groupe restreint ou de tutorat individualisé, on peut définir un dispositif d'analyse de pratiques comme un espace de formation réunissant

les conditions pour qu'un sujet puisse opérer un retour réflexif sur sa pratique professionnelle, et comprendre ce qui se joue dans la complexité des situations difficiles et des moments de réussite. La mise en place de ces dispositifs rend possible un mouvement de décentration et des processus de prise de conscience qui permettent, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action pédagogique. S'il est trop tôt pour évaluer les effets de l'introduction généralisée de ces dispositifs sur les pratiques enseignantes, on peut, en revanche, d'ores et déjà préciser quelques-unes des conditions à réunir pour que les stagiaires s'engagent dans un travail d'analyse de leur propre fonctionnement en situation :

- une garantie de confidentialité ;
- un cloisonnement étanche entre les dispositifs de pratique réflexive et le système de validation ;
- un choix délibéré de travailler sur un moment spécifié de pratique du stagiaire concerné ;
- la conjonction d'un travail sur les compétences et sur la dynamique de construction de l'identité professionnelle.

Les variables qui interviennent dans la conception d'un dispositif d'analyse réflexive de pratiques sont les suivantes

- *Nombre de stagiaires concernés*
 - entretien duel (un formateur, un stagiaire) : entretiens de formation, tutorat, aide à l'écriture d'un mémoire professionnel, accompagnement du parcours de formation, entretiens de suivi lors de visites sur le terrain... ;
 - ateliers ou séminaires (6 à 15 stagiaires).
- *Variables spatio-temporelles*
 - lieu (centre de formation ou terrain de stage) ;
 - nombre de séances, espacement dans le temps ;
 - durée des séances ou des entretiens.
- *Contrat de formation* : volontariat ou non.
- *Implication* : pour le formateur et/ou pour le groupe de pairs, avoir été ou non observateur de la séquence évoquée par le narrateur.
- *Formation initiale ou continue*
- *Outils médiateurs* : vidéo, magnétophone, traces de l'activité, parole rétrospective, écriture, et leur combinaison possible.
- *Méthodologie référée à un cadre théorique*. On trouvera en bibliographie des références à quelques approches développées en France en matière d'analyse de pratiques.

Il importe de souligner l'intérêt pour les stagiaires de pouvoir bénéficier d'approches différentes et complémentaires en matière de pratiques réflexives. Ainsi j'interviens dans une formation d'enseignants spécialisés coordonnée par Agnès Thabuy où nous avons eu la volonté délibérée de mettre en place une dynamique de réflexivité généralisée à travers différentes modalités d'analyse de pratiques : séminaire d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, journal de bord, mémoire professionnel, visites de formation, enregistrement systématique au magnétophone de toutes les séquences pédagogiques. L'une des spécificités de cette formation est que les formateurs n'interviennent à aucun moment dans la validation, la formation étant sanctionnée par un examen comportant des épreuves théoriques et pratiques évaluées par un jury extérieur. La séparation claire entre formation et validation facilite grandement le contrat de communication c'est-à-dire la relation de confiance nécessaire à l'instauration d'une parole vraie aussi bien entre formateurs et formés qu'entre pairs, indispensable à une dynamique d'analyse réflexive des pratiques.

Ce choix de placer la réflexivité au centre du processus de formation pose la question du rôle et de la place du formateur dans les différents dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles. À partir de 2001-2002, l'injonction ministérielle à généraliser l'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants et au plan de l'accompagnement de l'entrée dans le métier va placer les instituts universitaires de formation des maîtres devant la nécessité d'innover « dans l'urgence » en matière de formation des formateurs.

LE CONTEXTE DE LA GÉNÉRALISATION

L'injonction à l'analyse de pratiques

Un fort encouragement institutionnel en direction de l'analyse de pratiques comme modalité essentielle d'opérationnalisation de l'alternance tant en formation initiale que pendant les deux premières années de titularisation et comme moyen essentiel d'aide à la construction de l'identité professionnelle, se concrétise par deux circulaires en 2001 et 2002.

Dispositifs innovants en formation continue

La circulaire du 27 juillet 2001 portant sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant recommande de « veiller à élaborer un projet d'accompagnement spécifique dont les dispositions organisationnelles garantissent à terme à tous les débutants une formation d'une durée minimale de trois semaines au cours de leur première année d'exercice et de deux semaines au cours de la seconde année [...] ».

Des compétences liées à l'exercice du métier d'enseignant méritent une attention toute particulière : analyser l'activité de la classe en relation avec sa pratique pédagogique, en s'appuyant notamment sur l'analyse de pratiques, dégager des points de repère afin de diversifier les modes d'intervention auprès des élèves [...]».

Pour mener à bien cette entreprise, il convient de diversifier les modalités de l'accompagnement de l'entrée dans le métier. « Ainsi, par exemple, il pourra être proposé à l'enseignant débutant l'alternance d'une aide collective et individuelle [...], plus généralement toute forme susceptible de permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions ».

Dispositifs innovants en formation initiale

La circulaire du 4 avril 2002 énonce les principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation : « Une formation professionnelle s'appuyant sur le principe de l'alternance ». Le texte insiste sur la nécessité de moments d'analyse et de réflexion : « Conduits généralement par petits groupes, ces moments de formation ont pour objectif :

- d'identifier, d'analyser et de résoudre des "problèmes professionnels" ;
- de relier les apprentissages faits sur les lieux de formation et de les mettre en perspective ;
- de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix ;
- de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant et d'appréhender sa complexité.

Ces groupes contribuent à l'apprentissage progressif du travail en équipe et favorisent la construction d'une attitude d'analyse critique des situations et des pratiques [...]. La plupart des IUFM innove et expérimentent déjà dans cette voie : cet élément dynamique doit, à partir des expériences conduites, favoriser à terme une valorisation des réussites. La mise en œuvre d'une formation rénovée sera accompagnée par un ensemble de mesures relatives à la formation des formateurs qui feront prochainement l'objet d'un texte national ».

Initiatives innovantes

En l'absence de directives officielles concernant la formation de formateurs, des initiatives ont été prises dans les différents IUFM afin de répondre à la nécessité d'encadrer des groupes d'analyse de pratiques et de mettre au point des modalités d'accompagnement des nouveaux titulaires. Afin de brosser un tableau des orientations selon lesquelles peuvent être envisagées des actions de formation de formateurs,

rappelons que dans les pratiques réflexives interviennent des outils médiateurs, des dispositifs spatio-temporels et différentes méthodologies. Ceci peut se traduire par différents types de modules :

- des modules de familiarisation avec tel ou tel dispositif particulier, utilisant un ou des outils spécifiques avec telle ou telle méthodologie (groupe de type Balint, atelier d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives [GEASE], séminaire d'écriture de pratiques, etc.) supposant que les formateurs vivent ce dispositif puis s'y essaient en position d'animateurs, entre eux puis avec des stagiaires ;
- des modules de formation visant l'acquisition des compétences et des postures spécifiques de l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes : travail sur l'écoute, techniques d'entretien, explicitation de l'action, accueil de l'émotion, modes d'intervention possibles, aide à la prise de conscience. Ces compétences sont à l'œuvre dans les différents dispositifs d'analyse de pratiques, y compris les entretiens de formation et le tutorat de mémoire ;
- des dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques pour les formateurs eux-mêmes, c'est-à-dire des temps de supervision qui facilitent la prise de conscience des différentes attitudes en jeu dans l'interaction avec les stagiaires, l'expression des difficultés rencontrées, mais aussi la mise en mots des savoir-faire déjà en place.

La nécessité de mettre en place dans les IUFM dès la rentrée 2002-2003 des groupes d'analyse de pratiques pour l'ensemble des futurs professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges a induit dans la plupart des Centres de formation des maîtres un effort sans précédent en formation de formateurs. À l'IUFM de Versailles, des propositions de formation ont été faites dans les quatre centres de l'académie par Corinne Mérini, Suzon Nadot et moi-même. Plus il y a d'offres permettant aux formateurs de s'initier à différentes approches, plus chacun est à même de choisir le mode d'animation qui lui convient, sachant que très souvent les outils médiateurs peuvent être complémentaires (vidéo et explicitation, parole rétrospective et travail d'écriture, etc.).

Il s'agissait bien d'une démarche innovante dans la mesure où il fallait pour la première fois penser un dispositif cohérent d'offres de formation de formateurs visant à installer rapidement les compétences qui paraissent nécessaires pour être à même d'animer un groupe d'analyse de pratiques, mais aussi d'accompagner dans une relation duelle de tutorat les stagiaires ou les néotitulaires dans la construction de leur identité professionnelle.

DES PROPOSITIONS NOUVELLES EN FORMATION DE FORMATEURS

Former des formateurs

Je ne rendrai compte ici que des propositions que j'ai faites pour des formateurs n'ayant jamais encadré d'ateliers de pratiques réflexives, bien consciente du caractère limité, partiel et local des choix que j'ai opérés. Pour ma part, j'avais déjà mis en place depuis plusieurs années des groupes de supervision d'entretiens de formation avec des maîtres-formateurs et des conseillers pédagogiques, et des formations à l'entretien d'explicitation (Faingold, 2001). En revanche, je n'avais jamais encore proposé de formation à l'animation d'ateliers d'analyse de pratiques parce qu'il me semblait que la construction des compétences nécessaires m'avait personnellement demandé plusieurs années.

En effet, en ce qui me concerne j'anime depuis 1992 en formation continue des groupes d'analyse de pratiques de huit à dix personnes volontaires avec des personnels des réseaux d'aide (enseignants spécialisés et psychologues de l'éducation nationale) et, dans un cadre de recherche, des séminaires de pratique réflexive avec des conseillers pédagogiques. Dans les deux cas, le travail porte sur l'implication personnelle des membres du groupe. Dans ce cadre, j'interviens en utilisant à la fois une compétence en explicitation des pratiques acquise depuis ma formation avec Pierre Vermersch et Catherine Le Hir en 1990, mais également des modes d'intervention issus du champ de la thérapie. Après quelques années de pratique d'animation de ces groupes j'ai, en effet, décidé d'affiner mes compétences dans ce domaine en suivant une formation de psychothérapeute de 1996 à 1999 afin d'être mieux préparée à travailler avec les manifestations émotionnelles qui ne manquent pas de survenir dès que l'on explore des moments de pratique professionnelle qui mettent en jeu la problématique de la personne.

Former rapidement des collègues à ce type d'intervention était totalement exclu. Différents facteurs me paraissaient à prendre en compte afin de concevoir des actions de formation de formateurs adaptées dans le contexte de généralisation des ateliers d'analyse de pratiques en formation initiale et dans le cadre de l'accompagnement de l'entrée dans le métier :

- d'une part, de nombreux formateurs étaient désireux de se lancer dans l'aventure sans en avoir aucune expérience ;
- d'autre part, il fallait former un grand nombre de personnes en peu de temps ;
- contrairement à beaucoup d'exemples d'expériences en matière d'analyse de pratiques qui posent comme un principe le mode du volontariat, ce mode de formation devenait obligatoire pour tous les stagiaires ;

- les groupes d'analyse de pratiques compteraient au minimum 15 stagiaires ;
- enfin j'étais consciente des risques de dérive et de ce qu'il fallait à tout prix éviter :
 - que ce soit un lieu de discussion et non de formation ;
 - que cela puisse tourner à la prise de parole et de pouvoir par le formateur se remettant en posture de transmission de savoir ;
 - que cela tourne à la « psychanalyse sauvage » en laissant libre cours à des interprétations non contrôlées.

L'objectif premier de formation d'un groupe d'analyse réflexive de pratiques en formation initiale est clairement de permettre aux stagiaires de développer leur compétence à analyser eux-mêmes les situations pédagogiques, et de les aider à devenir des praticiens réflexifs. J'avais eu l'occasion d'expérimenter avec des groupes de quinze stagiaires un dispositif qui m'avait paru particulièrement rigoureux et sécurisant à la fois pour les étudiants et pour le formateur en ce qu'il offre un cadre précis et très efficace: le GEASE, mis au point par une équipe d'universitaires et de formateurs de Montpellier (Fumat, Étienne, Vincens, 2003). Ce dispositif ne permet sans doute pas d'aller aussi loin que d'autres dans le travail sur l'implication émotionnelle, mais il a le mérite de pouvoir faire l'objet d'une formation relativement rapide (quatre jours) à condition d'être accompagné de séances de supervision et de régulation sur les modalités de mise en place du dispositif auprès des stagiaires.

96

Il me semblait également décisif de clarifier les compétences à travailler en formation pour que les collègues se sentent à l'aise dans la prise en charge d'ateliers de pratiques réflexives, et de combattre l'idée fréquemment répandue selon laquelle il suffit d'avoir soi-même participé à un groupe d'analyse de pratiques pour être capable d'en animer un. Si le fait d'avoir soi-même vécu des temps de pratiques réflexives est une condition nécessaire pour comprendre ce qui se joue dans le vécu d'un praticien qui accepte de mettre en mots devant un groupe ses difficultés professionnelles, ce n'est en aucun cas une condition suffisante pour être prêt à prendre en charge soi-même l'animation de ce type de travail.

Dernier point: ma réflexion en tant qu'enseignant-chercheur m'amène aujourd'hui à penser qu'en matière de formation, il importe de mener systématiquement de front le travail d'analyse de pratiques en groupe et l'accompagnement individualisé des stagiaires ou des praticiens sous forme de tutorat. Il convenait donc, et ceci conformément aux circulaires prônant à la fois le travail en groupes d'analyse de pratiques et l'accompagnement des stagiaires et des néotitulaires, de proposer à la fois des formations à l'animation d'ateliers et des formations à la conduite d'entretiens duels. J'ai donc proposé deux doubles dispositifs, l'un plus spécifiquement axé sur la

compétence à accompagner, l'autre sur celle à animer un groupe d'analyse de pratiques. Pour chacun de ces deux dispositifs, j'ai prévu d'une part un volet appropriation, d'autre part un volet supervision.

Formation à l'accompagnement

Savoir accompagner

Objectifs : Ce stage vise à donner aux formateurs des compétences nouvelles pour mener les différents temps d'analyse de pratiques des stagiaires : entretiens de formation, bilans de stage, ateliers d'analyse réflexive des pratiques, tutorat de mémoires professionnels. Il s'agit de travailler sur l'aide à la prise de conscience et à la mise en mots des éléments implicites de l'action pédagogique, et d'aborder différentes modalités de distanciation par rapport au vécu.

Premier module : « *Savoir écouter, savoir questionner* » (quatre jours)

À partir d'une initiation à l'approche de l'explicitation des pratiques (Vermersch, 1994), sont spécifiquement approfondis les points suivants :

- mettre en place une attitude d'écoute évitant projections et interprétations ;
- formuler des questions visant les pratiques effectives et non les rationalisations *a posteriori* ;
- travailler sur l'évocation d'un exemple précis et non sur des généralités, en ciblant un moment spécifié dans un contexte particulier.

Second module : « *Savoir intervenir* » (quatre jours)

- Articuler en analyse de pratiques l'aide à la prise de conscience, l'aide à l'appropriation de compétences nouvelles et l'accompagnement de la construction de l'identité professionnelle. Il s'agit de préciser comment travailler de manière différenciée sur des situations-ressources et sur des situations-problème, d'analyser en quoi la valorisation des situations de réussite peut favoriser le transfert de compétences et de s'approprier différents modes d'intervention en analyse de pratiques.

Supervision de pratiques d'entretien duel (huit demi-journées)

- analyse d'entretiens de formation enregistrés ;
- atelier d'analyse de pratiques d'accompagnement.

Formation au dispositif GEASE

Le dispositif GEASE : « *Initiation et entraînement* » (1 jour + 6 demi-journées)

Il s'agit de présenter aux formateurs un dispositif de pratiques réflexives inspiré de celui mis au point à l'université de Montpellier, le GEASE (Groupe d'entraînement à

l'analyse des situations éducatives) (Fumat, 2003). Cette forme de travail permet aux enseignants-stagiaires de s'approprier des compétences d'analyse de leur propre pratique dans les différentes situations auxquelles ils sont confrontés, en dehors de tout jugement de valeur et dans un cadre de stricte confidentialité. Il est impératif de s'inscrire en parallèle à un groupe de supervision.

Le stage propose une journée de présentation du dispositif et d'animation par la formatrice d'une séance de GEASE (environ une heure et demie). En ce qui me concerne, j'insiste sur les apports dans ce cadre de l'approche de l'explicitation et de la parole en première personne (Lamy, 2002).

Présentation du dispositif et des conditions de fonctionnement :

Confidentialité – Ponctualité – Assiduité – Bienveillance - Pas de jugement de valeur. Le narrateur ne doit à aucun moment être mis en position de se justifier.

– Choix de la situation :

Phase 1. Présentation de la situation par le narrateur.

Phase 2. Recueil d'information complémentaire. Questionnement factuel.

Phase 3. Élaboration des hypothèses par le groupe (le narrateur écoute).

Phase 4. La parole revient au narrateur.

– Clôture et phase « méta » de retour sur le vécu de la séance.

Au cours des séances suivantes le dispositif est animé à tour de rôle par un formateur volontaire qui s'exerce ainsi à la spécificité de chacune des différentes phases. Le dispositif est interrompu après chacune des phases pour un temps de retour réflexif sur la manière d'animer et le vécu de chacun des formateurs présents.

Le dispositif GEASE – Régulation et supervision

Ce module comporte deux dimensions : une dimension de régulation institutionnelle, visant à faire le point sur la pertinence des dates, de la fréquence, de la durée des séances d'ateliers d'analyse réflexive de pratiques.

Le second aspect est spécifiquement une dimension de supervision visant à offrir aux collègues un cadre de travail possible concernant leur propre implication personnelle au cours des séances et leur manière de gérer les aspects émotionnels des situations travaillées.

BILAN QUALITATIF AU BOUT D'UNE ANNÉE

Le livre ici une courte synthèse du bilan réalisé en juin 2003 à partir des réponses de 17 formateurs ayant animé pendant un an et pour la première fois des groupes d'analyse de pratiques selon le protocole GEASE.

Points positifs des ateliers d'analyse réflexive de pratiques

Du côté des formateurs

Les collègues soulignent l'intérêt de l'échange entre formateurs que la préparation et les séances de régulation du dispositif ont occasionné : prises de parole sur des aspects inexplorés de la formation, sur la posture du formateur IUFM, travail en commun sur des questions transversales comme la pédagogie, le rôle de l'enseignant. Par ailleurs il y a une véritable découverte d'un éventail important de situations difficiles auxquelles sont confrontés les stagiaires, et une prise de conscience de problèmes « lourds » dans leur vécu de jeunes enseignants. L'importance des temps de supervision est mentionnée par tous.

Le dispositif

Le caractère sécurisant du dispositif qui propose un cadre à la fois rigoureux et efficace est souligné. Les règles de fonctionnement annoncées clairement semblent contribuer à l'obtention d'un climat de confiance et proposent des repères à la fois pour le formateur et pour les stagiaires. La structuration de la séance permet à tous de savoir où on va, ce qui est rassurant pour tout le monde. Le groupe apprend véritablement à analyser les situations, le formateur n'est plus la référence obligée, la parole converge vers le narrateur pour l'aider à trouver ses propres réponses aux questions qu'il se pose. Le dispositif permet d'éviter à la fois les discussions à bâtons rompus et les interprétations sauvages, il protège la personne du narrateur. Le groupe essaye d'aider un des membres sur une question qui pourrait se poser à chacun. Le temps « méta » final est important, qui permet à tous de s'exprimer sur le vécu de la séance.

Le fait de travailler avec les stagiaires sur des cas singuliers issus de leur pratique dans les classes à partir d'un protocole précis (exposé d'un cas, écoute, questionnement, hypothèses par les stagiaires) permet réellement un approfondissement et une ouverture. Par ailleurs, malgré les contraintes du dispositif, un ajustement et une souplesse sont toujours possibles pour faire face à l'imprévu, aux situations de blocage. Être à l'écoute du groupe permet d'être créatif.

Enfin, il est essentiel d'avoir expérimenté le dispositif entre formateurs : on ne part pas dans l'inconnu. Cela sécurise, au moins pour démarrer la première séance. La formation et l'accompagnement en régulation permettent de comprendre la fonction et donc la forme de ce cadre. En être convaincu soi-même est indispensable pour pouvoir convaincre les stagiaires qui se questionnent sur sa pertinence.

Des modalités de travail spécifiques

Deux points se dégagent principalement :

- l'intérêt du travail en demi-groupe de quinze stagiaires, effectif raisonnable pour une formation d'adultes ;
- le fait que l'animateur ne fasse pas partie de l'équipe de formateurs du groupe et ne soit donc impliqué d'aucune manière dans une procédure d'évaluation ou de validation.

Les échanges, la relation de confiance

L'un des points les plus positifs est la qualité des échanges, la sincérité des débats et la relation de confiance qui se construit entre stagiaires d'une part, entre le groupe et le formateur d'autre part. De séance en séance, ce travail prend du sens et de l'intérêt pour le groupe : qualité d'écoute, et, selon les phases, type de questions ou de formulations de mieux en mieux respectées. Ceux qui ne prenaient pas la parole au début le font quand ils en éprouvent le besoin (parfois au bout de la deuxième ou troisième séance).

100

Un temps et un lieu identifiés

Il est important qu'il existe un cadre officiel qui permette d'inscrire ces ateliers dans la formation professionnelle : c'est une reconnaissance par l'institution de la nécessité des temps de pratique réflexive. Ce qui est essentiel, c'est le fait que ce temps et ce lieu soient identifiés comme tels. Les séances d'ateliers d'analyse réflexive sont une occasion pour les stagiaires de responsabilisation personnelle par rapport à leur place d'enseignant, à la fois parce que ces séances partent de leur propre pratique et donc les implique dans la globalité de leur fonction d'enseignant, et parce qu'elles se jouent dans un échange avec leurs collègues du groupe. Enfin, parce que l'animateur n'étant ni formateur ni évaluateur dans le groupe, les stagiaires se sentent plus libres de s'impliquer personnellement, et se censurent moins.

Pour les stagiaires

Il s'agit à la fois d'une aide à l'appropriation de compétences, et d'un lieu de construction de l'identité professionnelle. L'analyse de pratiques permet une approche de questions n'ayant pas à voir avec la didactique mais inhérentes à la

professionnalisation, elle permet d'éclaircir les situations, de « défricher » les problèmes, d'identifier les malentendus. Elle fait prendre de la distance par rapport à sa pratique, favorise la mutualisation des expériences, fait relativiser les difficultés, bouscule et modifie les représentations du métier (accepter les élèves comme ils sont ; ne pas subir les situations ; être actif et oser s'exprimer dans son établissement ; dialoguer et travailler avec les collègues et en partenariat : « *Je ne peux pas gérer ce problème seul !* »). Les stagiaires évoquent la liberté de s'exprimer, la nécessité d'une expression possible sur des situations « *dont on a eu honte* ». Dans la très grande majorité des cas, on observe une écoute de grande qualité, une attitude de respect et de soutien, une atmosphère de confiance. Le dispositif permet des paroles individuelles fortes pendant les études de situations, puis, à la fin, de la part de certains narrateurs. C'est un lieu où sont posés les vrais problèmes des stagiaires. La réflexion qui se nourrit des interventions des uns et des autres évolue au fil des séances, les éléments d'analyse et les propositions des stagiaires étant de plus en plus riches.

Problèmes rencontrés

Le non-volontariat, la non-assiduité, la participation inégale

Certains stagiaires réfractaires ne souhaitent pas (ou ne peuvent pas) prendre la parole, raconter leurs difficultés. Pour certains, il y a une résistance à ce type de formation : ceux qui ne cherchent pas à s'impliquer ou qui ont peur d'être remis en cause personnellement et contestent le caractère obligatoire des ateliers d'analyse de pratiques. D'où la présence en pointillé de certains stagiaires, leur retard, leur impatience à partir à l'heure. Comment imposer l'assiduité ? Doit-on l'imposer ? Peut-on l'imposer et continuer à décrire l'analyse de pratiques comme une aide ? Peut-on aider les stagiaires contre leur gré ? Les séances placent le stagiaire dans une activité de résolution de problème, ce qui est difficile à accepter pour certains stagiaires « consommateurs de formation » qui attendent des solutions toutes faites (j'apprends-ij'applique).

101

La problématique personnelle du narrateur

Il convient de faire la part entre ce qui est personnel et ce qui peut être généralisé. Comment aborder la question de l'autorité lorsque le narrateur rencontre un problème dans la construction de son autorité d'adulte qu'il n'avoue pas, qu'il semble ignorer ? Un problème en masque d'autres, pouvant être liés à la personnalité de l'enseignant. Tout ne peut être transformé en compétences professionnelles, en propositions d'actions. Certaines difficultés touchent à l'histoire personnelle et c'est là que résident les limites de l'atelier de pratique professionnelle : ça doit s'arrêter là, en particulier dans la mesure où il s'agit d'une formation obligatoire, et non d'un engagement volontaire à travailler sur son mode d'implication comme dans un cadre de supervision, comme en formation continue par exemple.

Observations libres : quelques paroles de formateurs

- « *J'ai eu l'impression d'être dans l'analyse de pratiques quand on parlait de l'expérience du stagiaire, avec la dimension d'émotion qui s'y exprimait, et quand le groupe réussissait à répondre par de l'expérience et non par des principes (du type "moi je pense que dans un cas comme ça il faut faire"). Or, je trouve qu'avec des débutants ce n'est pas si facile d'avoir des échanges sur le plan de l'expérience. Je pense qu'un des atouts du groupe que j'avais était la proportion de stagiaires ayant été "liste complémentaire", donc ayant une expérience de terrain : eux renvoyaient à des expériences... Dans les cas où les autres renvoyaient certes beaucoup d'empathie, de soutien mais peu d'expérience, j'intervenais davantage, en particulier pour accompagner la formulation du problème et aussi pour renvoyer à d'autres cas connus de moi (et aussi je le reconnais à des principes généraux!).* »
- « *On constate l'émergence de problèmes qu'il faudrait aborder à nouveau dans les cours (dimension psychologique du métier, élèves en souffrance, parents en souffrance, violence...).* »
- « *Il est nécessaire de pouvoir, dans certains cas, traiter individuellement de problèmes (soutien à la personne, gestion d'échecs graves et/ou d'angoisse) en les reprenant en entretiens duels d'accompagnement.* »
- « *Beaucoup de difficultés me semblent liées au fait que nous sommes en rodage.* »
- « *Mon intérêt dans ce travail nouveau et un peu stressant au départ est allé croissant.* »

EN CONCLUSION, UN CHANGEMENT DE POSTURE DU FORMATEUR

Ce qui revient dans quasiment tous les bilans individuels rédigés par les formateurs qui se sont lancés dans cette aventure et ce qui a le plus marqué les personnes est le changement de position par rapport aux stagiaires : le rôle d'animateur d'un dispositif est très différent de celui de formateur et tout à fait nouveau pour la plupart. Il s'agit désormais pour eux de renoncer (provisoirement au moins) à être le détenteur du savoir pour favoriser la prise de parole de chaque membre du groupe, de se retenir d'intervenir pour mieux écouter et comprendre le point de vue de chacun sur sa pratique : comment il la vit, les mots qu'il emploie. Tous posent la question de la frontière entre le rôle d'animateur et celui de formateur, du degré d'intervention possible, du moment où l'on peut ou non s'autoriser à intervenir en tant que formateur. La réponse la plus raisonnable pour que le dispositif fonctionne est sans doute : le plus

tard possible, c'est-à-dire à la fin de chaque phase, quand il semble que le groupe n'a plus de questions à poser, plus d'hypothèses à formuler, et bien sûr si nécessaire en fin de séance, pour un temps de conceptualisation et, quand cela s'avère pertinent, d'apports théoriques. Prioritairement en tout cas, il ne s'agit plus de commencer par dire, mais au contraire de différer pour écouter, accompagner, donner la parole... et avoir la surprise de découvrir que souvent les stagiaires n'ont que très peu besoin de nous pour analyser leurs pratiques quand les conditions d'un réel travail réflexif de groupe sont réunies.

L'effet le plus remarquable de la mise en œuvre de ces dispositifs semble donc être un changement radical de posture du formateur qui cesse d'être en position de transmettre pour devenir accompagnateur du processus de formation en s'appropriant un mode d'intervention relevant de l'aide à la prise de conscience, à la mise en mots et à la conceptualisation de l'expérience.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (dir.) (2000). *Signification, sens, formation*, Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (dir.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- FAINGOLD N. (1996). « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in L. PAQUAY et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck.
- FAINGOLD N. (2001). Entretien avec L. Paquay et R. Sirota, *Recherche et formation*, « Le praticien réflexif », n° 36.
- FAINGOLD N. (2004). « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires », *Éducation Permanente*, n° 160, p. 81-99.
- FUMAT Y., VINCENS C., ÉTIENNE R. (2003). *Analyser les situations éducatives*, Paris : ESF.
- LAMY M. (2002). « Propos sur le GEASE », *Expliciter*, n° 43. www.expliciter.net
- LEVINE J., MOLL J. (2000). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie – psychanalyse*, Paris : ESF.
- MOTTET G. (1997). *La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.
- SCHON D.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal : Éditions Logiques.
- ST-ARNAUD Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (2000). « Approche du singulier » in *L'analyse de la singularité de l'action* (séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM), Paris : PUF, p. 239-256.

LE RÔLE DES PRATIQUES DES MAÎTRES DANS LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES ÉLÈVES UNE ANALYSE DE PRATIQUES INTÉGRANT LA DIMENSION DES DIFFICULTÉS SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉES

Elisabeth BAUTIER*

Résumé *De nombreux types d'analyse des pratiques enseignantes ont été développés ces dernières années ; cependant rares sont ceux qui visent à rendre raison de la relation entre le travail des enseignants et le travail des élèves, plus précisément leur socialisation cognitive scolaire en ce qu'elle peut gêner, voire empêcher, les apprentissages et la construction des habitudes cognitives et langagières nécessaires pour apprendre à l'école. C'est ce type d'analyse que nous proposons ici, analyse qui se doit d'être doublement contextualisée, c'est-à-dire effectuée en fonction du contexte de la classe et de sa population socialement définie, et qui met au jour les ajustements des maîtres, et en fonction des modes de faire scolaires dominants (conceptions des apprentissages, formats de tâches, choix des supports...).*

105

De très nombreux travaux sont aujourd'hui consacrés à l'analyse des pratiques enseignantes. Ils se situent principalement dans deux grandes perspectives, largement liées aux préoccupations de formation. La première perspective, celle des didactiques, s'intéresse à la façon dont les pratiques enseignantes permettent (ou non) à l'élève d'accéder à des objets et à des univers de savoirs. L'élève et non les élèves, car ceux-ci sont le plus souvent pensés comme des élèves « épistémiques », génériques, définis indépendamment des contextes sociaux, familiaux, relationnels dans lesquels ils sont scolarisés. Cette perspective adopte une entrée disciplinaire.

Une seconde perspective, qui se développe depuis quelques années, vise à décrire très finement le travail de l'enseignant comme un travail manifestant un sens pratique. Un travail implique l'usage d'outils, de gestes professionnels, s'inscrit dans un collectif et

* - Elisabeth Bautier, équipe ESCOL-ESSI, université de Paris VIII.

une histoire. La présence des élèves entraîne des événements et des incidents, oblige le maître à des ajustements plus ou moins aisés selon son expérience et entraîne des incertitudes quant au (bon) déroulement de cette activité (Chatel, 2005) (1). C'est ce qui rend difficile, au plan théorique comme au plan méthodologique, une modélisation de l'action en cours, puisque le modèle devrait inclure cette marge de variations possibles en fonction des enseignants et des contextes. Cette spécificité va évidemment de pair avec une autre : le travail de l'enseignant (son objet et son but), c'est de faire apprendre les élèves. Dès lors, la description de l'activité peut se faire sur différents registres. Dans la réalité, tous les registres sont intimement mêlés, mais pour des raisons de méthode et d'objet, chaque recherche est conduite à isoler une partie de l'activité. Paradoxalement, elle laisse donc de côté ce qui caractérise l'activité de façon principale, la complexité et l'hétérogénéité. Cette deuxième approche des pratiques enseignantes peut s'inscrire, selon les objets décrits, dans le cadre de la psychologie du travail, de la psychologie ergonomique ou encore dans celui de la pragmatique pour étudier, par exemple, la place prépondérante du langage dans la construction des savoirs ou plus généralement, la nature des interactions maître-élèves et élève-élève. Mais on trouve également une telle approche dans la didactique comparée. Il s'agit alors de construire un modèle de l'action du professeur (2), de chercher « la genericité » du travail du maître, à partir des récurrences observées dans des analyses très fines des séquences de classe (3).

Le travail de l'enseignant est donc le plus souvent situé, décrit dans des séquences de classe. Le chercheur analyse comment la classe « avance », comment les enseignants s'ajustent aux élèves, quel rôle jouent les élèves dans cet avancement et cet ajustement ; parfois même comment les différents acteurs de la classe interagissent dans les dimensions didactiques ou de régulation de la classe. Actuellement, ce type d'analyse des pratiques enseignantes apparaît prioritairement descriptif. Il s'agit

1 - É. Chatel, *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs*, université de Paris VIII, décembre 2005 (Habilitation à diriger des recherches).

2 - Y. Clot, « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation permanente*, n° 147, 2001, p. 12-37 ; R. Goigoux, « Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français », in A. Mercier (éd.), *Balises pour la didactique des mathématiques*, Grenoble : La Pensée sauvage.

3 - Voir, par exemple, M. Bru, M. Altet, C. Blanchard-Laville, « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004, p. 75-87. Voir aussi le n° 141 (2002) de la *Revue française de pédagogie* consacré à la didactique comparée. Pour la discussion de la notion de modèle, voir l'article d'Alain Marchive, « La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon », *Recherche et formation*, n° 42, 2003, p. 143-159.

d'un moment de recherche qui est une étape nécessaire pour parvenir, à plus ou moins long terme, à l'objectif visé : la prescription qui, appuyée sur les savoirs ainsi construits, permettra de mieux former les enseignants et de les rendre plus efficaces. Pour être entièrement légitime, cette perspective, qui est focalisée sur ce que le maître fait et fait faire, laisse de côté de ce que les élèves font (au sens de la nature de leur activité). Pourtant, si la visée d'apprentissage est au cœur de l'activité enseignante, devrait passer au premier plan le travail des élèves dans sa relation avec le travail du maître et les élèves eux-mêmes dans leurs différences et spécificités.

Notre point de vue sur les pratiques des enseignants prend pour objet cette visée d'apprentissage. De façon surprenante, quand il est question du métier enseignant, cette dimension n'est pas très présente dans les recherches. Depuis des décennies, on constate pourtant que tous les élèves ne profitent pas également des apprentissages proposés, qu'ils en profitent d'autant moins qu'ils relèvent de catégories sociales populaires, ou, plus précisément, qu'ils sont élèves d'établissements fréquentés par une population à majorité populaire. Il semble donc normal de se demander si et en quoi les enseignants et leurs pratiques participent de cette inégalité, en construisant (avec les élèves et les représentations qu'ils en ont), des manières de faire qui peuvent gêner, voire empêcher l'accès aux objets de savoir pourtant visés (4).

Comme nous l'avons évoqué, le travail de l'enseignant s'effectue « en contexte », et les variables qui décrivent cette contextualisation sont si nombreuses que l'objectif d'en rendre compte est difficile à atteindre. De plus, l'enseignant ne fait pas son travail avec des élèves pris individuellement (même si on peut aujourd'hui s'interroger sur le développement de l'individualisation du travail des élèves, comme on le verra). Il ne travaille pas non plus avec des élèves « génériques » dont les seules opérations seraient cognitives. Le travail de l'enseignant s'effectue dans une classe qu'il organise et (parfois au détriment des apprentissages de certains élèves) son travail mêle des logiques hétérogènes, des registres de travail fort différents, peut-être contradictoires (tenir la classe, le temps, faire participer le maximum d'élèves, pouvoir évaluer des acquisitions, faire écrire...).

4 - Cette prise en compte de la spécificité du contexte social d'exercice du métier est présente dans les travaux de D. Butlen, M.-L. Peltier-Barbier, M. Pézard, « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérences », *Revue française de pédagogie*, n° 140, 2002, p. 41-52. Voir aussi, S. Cèbe, R. Goigoux, « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahiers Alfred Binet*, n° 4, 66, 1999, p. 49-68.

Nos recherches sur les pratiques enseignantes ont une orientation sociologique (ce qui est plus rare dans les recherches d'aujourd'hui que dans les années quatre-vingt). Quels effets produisent certains modes de faire, certaines pratiques pédagogiques, sur une population d'élèves donnée? On peut chercher quelles sont les habitudes culturelles, langagières, cognitives et scolaires de cette population, on peut aussi en évaluer les effets différenciés. Les travaux de Basil Bernstein d'une part, de Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Gospiron d'autre part, ont montré que selon les modes de faire des enseignants et les habitus culturels, langagiers et cognitifs des élèves, ces derniers pouvaient plus ou moins en tirer parti dans leurs apprentissages. Isambert-Jamati et Gospiron (5) ont construit, dans cette perspective, une typologie des pratiques des enseignants de français. Bernstein, moins centré sur les pratiques enseignantes dans une discipline, et davantage sur les modes d'organisation des objets de savoir et leur présentation, a distingué des pédagogies visibles et invisibles (6). Les « pédagogies invisibles », moins explicites que les « pédagogies visibles » dans leur façon de transmettre les critères et les classifications des objets et des cadres, reposent davantage sur une circulation interdisciplinaire des savoirs : les objets d'apprentissage, dans les tâches scolaires, sont moins nettement définis. Elles pénalisent davantage les élèves de milieux populaires dans leur accès aux savoirs. Or, comme chacun peut le remarquer, les pratiques enseignantes aujourd'hui dominantes relèvent d'une pédagogie invisible, quelle que soit la composition sociale des classes.

Malgré ces travaux, s'intéresser à ce qui fait difficulté pour les élèves dans les apprentissages, *a fortiori*, aborder le problème de ce qui fait difficulté dans une perspective sociologique, n'est pas une entrée courante en formation. Cherchant à poursuivre ces recherches qui constituent pour nous une référence importante, nous mettons particulièrement l'accent sur les conditions d'exercice du métier, conditions dépendantes des évolutions d'objectifs, des types d'activités actuellement dominants, des conceptions de l'apprentissage, des représentations qu'on se fait des élèves. Dans tous les cas, il s'agit de tenir compte du caractère systémique et pluriel du travail enseignant.

Ce point de vue a plusieurs conséquences méthodologiques : à la différence des recherches qui portent sur les analyses de pratiques dans une perspective de formation, cette approche des pratiques enseignantes est centrée sur les apprentissages différenciés des élèves (ce qui ne signifie pas que nos propres analyses ne soient pas

5 - V. Isambert-Jamati, M.-F. Gospiron, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, p. 69-97.

6 - B. Bernstein, *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*, Paris : OCDE, 1975.

utiles et utilisables en formation...). Selon les niveaux scolaires, les observations des difficultés des élèves permettent de saisir comment certaines pratiques creusent les écarts (en primaire et au collège comme au lycée), ou au moins, ne les évitent pas (en maternelle). Ceci signifie que d'autres pratiques pourraient être plus égalitaires. Les observations de classe portent sur des moments et des objets particuliers, pointés comme pertinents par les recherches concernant les logiques qui sous-tendent le travail différencié et potentiellement différenciateur (7) des élèves. Présenter explicitement ce qu'on va apprendre, construire une situation de travail, la valider, ou encore utiliser le langage, certains supports, organiser le temps de la classe, toutes ces pratiques ont une cohérence, une récurrence et des effets de cumul qui, d'après les analyses faites, conduisent les élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et donc du travail engagé. Du fait de la « socialisation scolaire » ainsi construite, les élèves élaborent des habitudes de traitement durable des tâches proposées. Pour pouvoir prendre en considération la dimension « cumul », « cohérence » et « récurrence » des pratiques, de façon à en saisir les effets négatifs sur certains élèves, il est nécessaire de recueillir des observations dans une temporalité longue. Des données sont ainsi recueillies durant plusieurs jours à différents moments de l'année et d'une année sur l'autre lors des changements de cadres scolaires (GS-CP, CM2-6^e, 3^e-2^{de}). En effet, si nous voulons étayer l'hypothèse d'un effet des pratiques, ce n'est pas la généralité des gestes professionnels, ni la spécificité requise par tel objet de savoir qui va être ici pertinente. Ce sont ces effets de cumul, de cohérence et de récurrence des pratiques dans la durée. L'observation du travail des élèves au quotidien est alors nécessaire : analyse des cahiers et des fiches, des productions écrites, des interactions orales. Dans ces échanges, on peut saisir comment les élèves interprètent les situations et les objets d'apprentissage, quels indices ils prélèvent, quels sont les savoirs effectifs sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour continuer d'apprendre.

Une autre dimension à prendre en considération est l'évolution des « formats de travail » scolaire, des conceptions des apprentissages, des objectifs mêmes donnés à l'enseignement. Au moins potentiellement, ces évolutions participent des difficultés d'apprentissage. En effet, de nouvelles manières de faire recommandées par les prescriptions officielles, mais non familières à tous, peuvent gêner les apprentissages

7 - Les différents travaux d'ESCOL de la maternelle à la terminale, en particulier B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : A. Colin, 1992 ; É. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*, Paris : A. Colin, 1998 ; É. Bautier, J.-Y. Rochex, « Rapport au savoir et travail d'écriture en philosophie et SES » in B. Charlot (éd.), *Les jeunes et le savoir*, Paris : Anthropos, 2001. Mais aussi ceux de D. Butten *et al.*, *op. cit.* ; de M.-J. Perrin-Glorian, « Enseigner les mathématiques en ZEP », *X.Y.Zep*, n° 4, 1998.

des élèves de milieux populaires au lieu de les faciliter. L'empilement de l'ancien et du nouveau contribue aussi à brouiller la visibilité des objets à apprendre et des démarches, ainsi, lorsque la prise de parole de l'élève est « à la fois » incitée et empêchée par le maître qui demande tout autant l'expression singulière d'une individualité (attention autocentrée), la communication entre pairs (attention ciblée sur les destinataires) et les progrès dans la maîtrise de l'oral (attention ciblée sur le respect des usages langagiers). Même difficulté si les objets d'apprentissage doivent nécessairement « faire sens » pour les élèves, être en relation avec les objets de la vie quotidienne non scolaire, s'il faut que les supports de travail soient riches et motivants, que le travail soit individualisé.

Plus lourde de conséquences encore (nous y reviendrons) est l'élévation du niveau d'exigence concernant les habitudes cognitives et langagières, sans que les pratiques mettent en place des apprentissages correspondants, ce qui revient à exiger des élèves qu'ils maîtrisent ce que l'on ne leur enseigne pas. Dès les classes du primaire, les concepts constitués dans les savoirs savants et qui renvoient à des processus construits dans des théories, sont des objets d'enseignement scolaire : au programme du CM, on trouve les concepts de « zones d'influence » en géographie ou « surfaces d'échange » en biologie, « énonciation » en français. Ces concepts complexes et de haut niveau d'abstraction sont présentés dans des « situations de découverte » qui doivent aider l'élève à « construire » lui-même ces notions. De ce fait, le dialogue de la classe avec l'enseignant, surtout s'il prend appui sur l'expérience et les représentations des élèves, conduit à « partir de très loin », l'ordinaire de ces expériences étant très éloigné non seulement des concepts visés, mais plus encore de l'idée qu'il s'agit de les conceptualiser, que la conceptualisation est l'objectif, comme il l'est pour le géographe, le biologiste ou le linguiste. Dès lors, ce n'est pas le phénomène qui est objet d'apprentissage, mais, de façon invisible et socialement différenciatrice, car non enseignée en tant que telle, la posture intellectuelle savante elle-même. Le risque est alors grand qu'une partie des élèves n'apprenne que les mots sur lesquels l'enseignant clôt la séance, sans savoir ce qu'ils recouvrent. Comme la tâche de validation de l'activité sera de répondre à des questions sur une fiche (il suffit de savoir utiliser les mots convenables, ce qui peut se faire sans les avoir « vraiment » compris), ces mêmes élèves passent ainsi à côté de ce qui est l'objet implicite de la séance sans que l'enseignant puisse s'en apercevoir, puisque le plus souvent le dialogue a fonctionné de façon satisfaisante. Cette conduite de la classe, actuellement très fréquente, montre que le niveau d'exigence s'est élevé : on demande une posture intellectuelle de surplomb, mais cette posture est supposée être une évidence naturellement partagée par tous.

Ces doxas, pédagogiques autant que didactiques, qui mêlent la place de la parole de l'élève et une pédagogie dite active, sont également très exigeantes pour l'enseignant qui souhaite éviter à ses élèves les difficultés que nous venons de développer. Elles lui demandent d'élaborer une progression où l'apprentissage de la posture intellectuelle s'inscrit dans la récurrence des activités, car cette socialisation cognitive se construit par la nécessité de la tâche plus que par l'explicitation de l'objectif. Elles lui demandent aussi de ne pas supposer partagé par tous les élèves ce qui est acquisition socio-cognitive qui a pu être, certes, construite hors de l'école, mais pour une partie des élèves seulement.

Il paraît donc également nécessaire dans notre perspective de contextualiser les analyses des pratiques. Certes, celles-ci, du fait des programmes, instructions et documents d'accompagnement montrent des constantes dans les cadres et objets mis en œuvre, mais elles manifestent aussi de grandes différences d'une classe à l'autre, voire d'un élève à l'autre dans la même classe, bien au-delà de celles qu'on peut attribuer à l'écart existant entre enseignants novices et chevronnés ou aux conceptions différentes des enseignants quant à la place du langage, du rôle des élèves et des objets de savoir. En effet, les pratiques dépendent également des compositions sociales des classes et des représentations qu'en ont les enseignants. Si une part des ajustements qu'ils pratiquent participe de leur professionnalisme, une part toute aussi importante relève d'adaptations aux caractéristiques représentées des élèves, qu'ils opèrent souvent à leur insu. L'avantage qui en est tiré pour le fonctionnement général de la classe et son atmosphère joue parfois à contre-courant des apprentissages attendus des élèves. On voit ainsi des enseignants qui évitent de recourir à l'écrit dans les classes, ou pour les élèves qui ont du mal à écrire, ou qui simplifient ou morcellent les tâches pour les rendre plus aisées, recourent à des tâches de repérage et de classement dans des colonnes ou tableaux, éludant ainsi le travail réflexif qui permettrait de conclure sur la règle (alors souvent donnée par l'enseignant).

111

Pour de telles analyses de pratiques, les cadres théoriques de référence sont sensiblement différents de ceux qui sont utilisés dans les analyses qui visent la compréhension de l'activité professionnelle : il s'agit pour nous de prendre appui sur les connaissances concernant ce qui fait différences dans les apprentissages entre des élèves socialement situés, c'est-à-dire ce qui est potentiellement porteur de difficultés pour certains d'entre eux. Notre regard se porte donc de façon privilégiée, comme les exemples ci-dessus l'ont déjà illustré, sur les modes de faire enseignants que l'on peut mettre en relation avec les causes dominantes et récurrentes de difficultés des élèves (le plus souvent ceux de milieux populaires, mais non exclusivement).

Les travaux de l'équipe ESCOL, mais aussi les approches didactiques de D. Butlen et son équipe, de M.-J. Perrin, de R. Goigoux (*op. cit.*), les démarches compréhensives

d'A.-M. Chartier (8), portent depuis plusieurs années sur cette question. Ces différentes recherches mettent en évidence des éléments récurrents, source de difficulté et que justement l'école ne semble pas effacer au long d'une scolarité : bien plus, les difficultés semblent perdurer comme si les pratiques scolaires non seulement ne prenaient pas en considération ceux-ci et ce qu'ils construisent de difficultés, mais comme si elles les entretenaient sans doute parce qu'ils ne sont pas identifiés comme telles.

Deux causes de difficultés sont particulièrement prégnantes dans le déroulement de la scolarité (encore disjointes en maternelle, elles sont le plus souvent liées ensuite). Elles sont lourdes de conséquences car elles fondent la compréhension/incompréhension des enjeux cognitifs de l'école et les possibilités/impossibilités d'apprentissage. Il s'agit de l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations, d'une part, du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail qui en découlent, d'autre part. *Ces difficultés prennent source dans ce qui fait confrontation pour les élèves entre les modes de socialisation scolaire et non scolaire et qui est considéré comme transparent et ne demandant donc pas un apprentissage particulier.*

1. L'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations

Pour l'enseignant, en situation idéale, les tâches qu'il présente, les situations de travail qu'il construit correspondent à un apprentissage spécifique, à une visée cognitive, voire à une hiérarchie dans une pluralité d'apprentissages possibles. Certes, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, cette visée peut ne pas être identique pour chacun des élèves, mais ce n'est pas notre propos. Ce qui nous intéresse, c'est le fait que tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant, sans que cette différence entre les élèves ne soit toujours visible dans la production réalisée : ainsi se creusent les écarts entre les apprentissages des élèves sans possibilité d'aide.

En effet, si l'enseignant n'y prend garde, ou n'en explicite pas les enjeux (9), la plupart des tâches scolaires peuvent être effectuées à plusieurs « niveaux » d'apprentis-

8 - « Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée », *Le Télémaque*, n° 24, 2003, p. 81-110.

9 - Nous ne signifiions pas que tout peut être montré, explicité par l'enseignant, les didacticiens de mathématiques avec Guy Brousseau, en particulier, ont travaillé cette question et insisté sur l'importance des situations de travail, plus que du discours tenu, pour rendre non ambiguës les situations.

sage, avec plusieurs enjeux. Ainsi, remplir un tableau de conjugaison, comme nous l'évoquions plus haut (en CM2, celui de verbes d'un texte conjugués à l'imparfait, de leur personne, de leur infinitif, par exemple) est pour certains élèves, une fin en soi, qui permet de satisfaire la demande enseignante ; pour d'autres, il est un préalable à une observation qui permet de construire les règles orthographiques de la conjugaison de ce temps. Pour d'autres encore, il suffit de montrer que l'on peut remplir « un peu », sans que l'exhaustivité soit vécue comme une contrainte scolaire ou une nécessité pour l'apprentissage. Notons que dans ce dernier cas, de fait, certains élèves n'ont nullement besoin de remplir le tableau avec tous les verbes pour identifier la règle. Dans cet exemple, on peut voir que la conduite de la classe, sa chronogenèse diraient certains, est très importante. Ainsi, dans une classe observée, l'enseignante demande aux élèves de reprendre dans le classeur un texte écrit précédemment à l'occasion d'un retour de classe verte. Sans aucun commentaire hormis l'indication « qu'on va travailler l'imparfait », elle distribue une fiche où figure le tableau photocopié et demande aux élèves de le remplir ; le temps consacré à remplir individuellement les colonnes du tableau occupe plus d'une heure et la séance se clôt par le passage au tableau de quelques élèves qui ne font aucune erreur. Cette organisation en phases successives, où le temps le plus long est consacré à la tâche individuelle sur fiche, accroît les risques d'interprétations plurielles de la visée du travail et ce faisant d'un investissement intellectuel différencié. Si ce mode de gestion du temps de la classe et des interactions est récurrent (comme c'est ici le cas) et que l'évaluation des apprentissages se fait par l'évaluation du tableau rempli, les élèves les plus en difficulté – y compris du fait de leur lenteur d'écriture – passent la séance entière à effectuer la tâche sans lui attribuer un autre objectif que son exécution. Le « contrat didactique » fonctionne pour eux sur ce seul registre, et ils sont encouragés en cela par l'enseignant qui, le temps passant, les aide individuellement par des remarques ponctuelles à finir de remplir le tableau, sans que la préoccupation d'un apprentissage soit identifiable.

L'interprétation privilégiée sur le registre de l'accomplissement de la tâche indépendamment des apprentissages attendus ou sur celui de la satisfaction de l'enseignant correspond à la conception développée par nombre d'élèves de milieux populaires qui valorisent ainsi les aspects les plus formels du travail scolaire (10).

10 - Dans une autre terminologie : la tâche sans sa relation à l'activité, voir d'E. Bautier (dir.) *Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Chronique Sociale, 2006. Cet ouvrage collectif présente les résultats d'une recherche conduite depuis plusieurs années dans des classes de l'école maternelle par E. Bautier, O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joigneaux, J. Le Breton, C. Passerieux, C. Thouny.

D'autres exemples peuvent être développés dans le même sens. Ainsi, en classe de Grande Section de maternelle, celui de la tâche de remise en ordre des « mots » d'une « phrase » à découper, puis à coller au-dessous du modèle de la phrase présentée en haut d'une fiche sur laquelle les élèves travaillent individuellement. La fiche est distribuée aux élèves, elle comprend donc la phrase modèle et l'emplacement vide au-dessous ; est également distribuée à chacun une bandelette présentant des cases dans lesquelles sont inscrits des « mots » dans le désordre par rapport au modèle de la phrase à reconstituer. Les guillemets qui encadrent ici « mots » et « phrase » désignent le fait que là où l'enseignant voit des mots, certains élèves ne découpent que des images et ne sont donc pas sur le même registre de travail. La tâche présentée comme une tâche de découpage et de collage a comme objectif supérieur la réalisation de la phrase par l'identification de lettres et la reconnaissance à partir de celles-ci des mots. Certains élèves « prélecteurs » se trouvent à l'aise dans la tâche : ayant identifié le premier mot de la phrase, qui est au milieu de la bandelette, ils vont directement à ce mot, le découpent rapidement et sans application particulière le collent, puis cherchent le second mot, etc. Pour d'autres élèves qui savent très mal découper, le maniement des ciseaux occupe le premier plan du travail, en temps comme en intérêt. Notons à ce propos, que le découpage ne fait que rarement objet pour lui-même d'un apprentissage systématique, alors même que cette compétence est sollicitée en maternelle de façon quotidienne, elle est partie prenante de la plupart des tâches qui se situent à un autre niveau cognitif. Pour nombre d'enseignants, il ne s'agit que d'un simple « outil » matériel socialement partagé. Tel n'est pas le cas : certains élèves vont passer toute la séance à tenter de découper avec une grande application (sans dépasser les limites, sans faire de « barbes »...) les différents mots (images ?) les uns après les autres. Comme ils ne seront pas allés plus loin, car ils sont en train d'apprendre à découper, l'enseignante interviendra en fin d'activité et collera elle-même les étiquettes sur la fiche qui sera collée dans le cahier et montrée aux parents comme si l'élève avait réussi le travail demandé.

L'ensemble des tâches à mettre en œuvre brouille ici la hiérarchie des apprentissages pour certains élèves ; certes, un avantage de cette pluralité est souvent avancé par les enseignants : tous les élèves ont quelque chose à faire. Mais il ne s'agit pas de pédagogie différenciée au sens où des tâches de difficultés différentes permettraient néanmoins à chacun d'avancer vers le même objectif cognitif. Ce qui apparaît susceptible de creuser les écarts entre les élèves réside dans le fait que l'objet central de l'apprentissage cognitif (mettre en ordre les mots d'une phrase selon un modèle) est éludé pour ceux qui croient que la tâche est de découper et coller. Ces élèves sont justement en difficulté et le fait qu'ils n'aient généralement pas même identifié ce qu'il s'agissait de faire et d'apprendre ne FAIT qu'accroître leurs difficultés.

Support des tâches et brouillages des visées cognitives

Ces exemples nous permettent également de pointer un mode de travail aujourd'hui dominant de la maternelle au CM2, mais aussi au collège encore : le travail sur fiche individuelle. Il fait partie, selon nous (11), des pratiques actuelles qui concourent et se cumulent pour venir brouiller l'identification de la visée cognitive. Comment les élèves qui ne l'ont pas compris grâce à leur famille, dans une socialisation non scolaire, pourraient-ils soupçonner que l'enjeu de la plupart des tâches et des situations est un nouvel apprentissage ou la mise en œuvre d'un apprentissage récent ? Comment deviner que la question centrale qu'il faut se poser en tant qu'élève ne porte pas sur la réalisation de la tâche contenue dans la fiche, mais sur sa visée ?

Cette forme de travail semble satisfaire les enseignants du fait que s'y superposent (plutôt que s'y conjuguent) les logiques hétérogènes qu'elle permet : activité, individualisation, fractionnement, évaluation immédiate aisée, visibilité sociale. Nous avons déjà évoqué une de ces logiques : il est actuellement très important que les élèves soient toujours « en train de faire », l'apprendre passe par le faire dans les vulgates constructivistes actuelles (mais l'objet du faire se substitue à celui de l'apprendre pour certains élèves, dans les exemples ci-dessus). Une autre logique est très présente, que les enseignants valorisent : l'individualisation du travail. Cette préconisation actuelle vient troubler, parfois empêcher, la construction nécessairement collective des savoirs scolaires, qui permet que les élèves ne soient pas réduits à leurs ressources personnelles ni à penser que ce sont les seules légitimes. Non seulement les fiches permettent cette individualisation, mais elles facilitent l'évaluation, même si, justement, se trouvent ainsi le plus souvent (con) fondus le moment de l'apprentissage, celui de sa mise en œuvre et celui de son évaluation. La fiche « écrase » ce qui, hors ce support, est le plus souvent réparti dans le temps. On ne peut sous-estimer non plus l'importance dans l'enseignement primaire de la nécessité de montrer un cahier propre aux parents des élèves – les fiches facilitent cette exigence – ni davantage ignorer l'intérêt de ce type d'organisation du travail pour que la classe « tienne » sans trop de désordre, ce qu'une organisation collective entraîne souvent avec certaines populations d'élèves.

D'autres exemples de fiches que celles qui ont été décrites ci-dessus mettent en évidence d'autres logiques qui viennent s'ajouter à la liste pourtant déjà longue de leur justification : leur choix permet d'inscrire le travail dans le thème en cours ou qui intéresse les élèves et donc de *motiver les apprentissages* cognitifs et disciplinaires. Ainsi l'apprentissage du dénombrement, si nécessaire, car sous-tendant de façon

11 - Sous la direction d'É. Bautier, 2006, *op. cit.* (observations et analyses travaillées en particulier par J. Le Breton).

récurrente la plupart des apprentissages y compris concernant l'écrit, peut se trouver « travaillé » grâce à des fiches présentant des paniers de pommes (thème de la cueillette des fruits à l'automne) dans lesquels il faut mettre le bon nombre de pommes, celui qui correspond aux chiffres indiqués sur la fiche. Cette logique du thème et de la motivation conduit aussi à ajouter une tâche, celle du coloriage du panier et des pommes. Comme pour les tâches de découpage, le dessin et le coloriage supplantent le dénombrement chez certains élèves (qui ajoutent ainsi une queue et une feuille). Cette interprétation de la tâche est d'autant plus facile que la succession des tâches d'inscription des objets « pommes », puis le dessin et le coloriage des paniers et des pommes n'est pas imposée par l'enseignant.

Pour la plupart des enseignants, ce type d'organisation du travail scolaire permet donc de satisfaire une pluralité de préconisations et conceptions dominantes concernant les apprentissages et les conduites de classes dans les contextes actuels d'exercice du métier. Pourtant une analyse de ces pratiques mises en relation avec ce qui fait difficulté pour une population d'élèves nous semble nécessaire pour comprendre de quelles façons des manières de faire en phase avec des discours et modes dominants participent largement de l'accroissement des écarts entre élèves.

2. Le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail construites

Nous l'avons mentionné, cette autre source de difficulté pour les élèves n'est pas indépendante de la précédente, comme nos exemples l'ont montré : ceux des élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir sont sur un registre de travail immédiat, spontané, réduit à sa transparence sans que celui-ci transforme, déplace, reconfigure, secondarise les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages (12). Si cette question des registres d'activités nous semble une question pertinente, c'est qu'elle rencontre des pratiques enseignantes qui l'ignorent comme objet d'apprentissage. Nous avons fait allusion à la difficulté pour certains élèves de passer des échanges collectifs dans la classe à propos d'expériences et/ou de connaissances quotidiennes à la construction des savoirs et des concepts,

12 - Pour le développement de ces notions qui sont inhérentes au travail scolaire, voir É. Bautier et J.-Y. Rochex, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in C. Moro, R. Rickenmann (éds.), *Situations éducatives et significations*, Bruxelles : De Boeck, 2004 ; E. Bautier, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in N. Ramognino, P. Vergès (éds), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 2005 ; E. Bautier, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n° 111, 2005, p. 51-72.

et au-delà, à celle d'une posture cognitive seconde, qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire. Dans cette présente section, nous évoquerons des pratiques qui, là encore, viennent brouiller l'identification du registre de travail attendu, alors même qu'elles sont motivées par des préconisations censées aider les élèves : il s'agit en particulier de la « scolarisation des objets du monde » ou de l'injonction de ne plus faire du monde scolaire un monde en rupture avec le monde de la vie ordinaire. Cette préconisation va également dans le sens de la participation des élèves à la construction des objets de savoir, dans la mesure où celle-ci est conduite le plus souvent à partir des observations ou des expériences des élèves. Les exemples ici sont nombreux et peuvent être pris dans l'ensemble de la scolarité jusqu'à la classe de philosophie et de sciences économiques et sociales.

Dans les différents degrés de la scolarité, on recourt ainsi à des objets familiers, présents ou non dans la classe, des récits, des expériences, qui peuvent être, de surcroît, riches en motivation, mais aussi en affects et regards ordinaires. L'objectif est de les « scolariser », c'est-à-dire de faire en sorte que les élèves transforment leurs regards sur eux afin qu'ils deviennent objets d'apprentissage et de savoir, et pas « seulement » objet d'échanges verbaux d'expression et d'énoncés à leur propos. Le travail de Jacques Bernardin, concernant le dessin du vélo (13) demandé aux élèves et visant l'acquisition de son principe de fonctionnement a montré combien la familiarité avec les objets n'était une aide et une motivation à l'apprentissage qu'à certaines conditions pédagogiques et didactiques. La scolarisation du vélo (ou de la fleur, du hamster...) suppose en fait une transformation cognitive de l'objet, qui n'est alors plus objet seulement d'une pratique pleine d'intérêt et d'amusement mais objet d'observation et d'apprentissage, en discontinuité avec une utilisation ordinaire, puisqu'il s'agit d'atteindre des processus génériques. Cette transformation, cette « secondarisation » n'est au demeurant ni évidente, ni spontanée pour tous les élèves ; elle s'inscrit au contraire dans la durée, dans la reprise et la construction d'une situation et d'un objet spécifique de travail. Il faut pour cela une construction progressive et pensée avec cet objectif, au demeurant peu présente dans les pratiques des enseignants, car peu présente dans la formation. Sans elle, les élèves sont seuls aux prises avec ce changement de registre de traitement des objets auxquels ils sont confrontés, parasités par l'apparente familiarité de l'objet et la pluralité des registres sur lequel il peut être saisi, y compris le registre affectif. Il en est ainsi quand, dès la maternelle, les élèves sont confrontés à la météo, au poisson rouge, à la sortie de carnaval hors de l'école, à un document de la vie quotidienne non scolaire, de la télévision... Ces « objets » sont riches et ambivalents et de ce fait, même si ce n'est pas intentionnel, les élèves sont induits en erreur sur le registre de la tâche sollicitée, sur le registre

13 - J. Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris : Retz, 1997.

langagier qui l'accompagne. Les indices linguistiques qui manifestent cette erreur sont nombreux, les élèves « se trompent » de genre langagier et racontent ou s'expriment là où, pour apprendre, il est nécessaire de « parler sur » et d'analyser donc d'avoir identifié et construit un autre objet. L'enseignant veut faire dire ce qu'est un carnaval, et l'élève qui a vu le carnaval lors de la sortie scolaire, n'évoque que les émotions des rencontres dans la rue. Une autre élève de CE2 parle du goût d'eau de javel de l'eau de la piscine, quand l'enseignante veut initier le cycle de l'eau (14). Ces deux élèves sont déjà en difficulté ; mais sans doute faut-il, pour les aider, les solliciter plus directement sur un registre de travail et qu'un tel traitement de ces objets soit contraint par l'apprentissage à effectuer.

Conclusion

L'analyse des pratiques enseignantes dont nous venons de donner des exemples vise à rendre raison de manières de faire qui sont actuellement dominantes et récurrentes. Nous l'avons doublement contextualisée, dans l'inscription historique, sociale et institutionnelle, d'une part, dans leur relation avec la nature du travail et des apprentissages qu'elles conduisent à installer durablement chez certains élèves, d'autre part. Le point de vue présenté ici est en décalage avec de nombreuses démarches d'analyse de pratiques centrées sur le maître et son travail. Nous pensons pourtant que la prise en compte de la co-construction des pratiques des élèves et du maître permet d'éclairer la façon dont l'école participe de certaines difficultés scolaires et de l'inégalité sociale qui en résulte. Alors même que certaines démarches sont pensées comme des adaptations susceptibles d'aider les élèves, nous avons cherché à rendre visibles aux enseignants la façon dont les élèves s'en saisissent de façon différenciée, s'égarant parfois sur le contenu même des apprentissages. Ceci peut les aider à comprendre pourquoi, malgré les efforts déployés, le temps passé, en particulier dans la recherche des matériaux et supports jugés pertinents, les effets escomptés ne sont pas atteints.

14 - Cet exemple est développé dans É. Bautier, *Langage et société*, op. cit.

ANALYSE DE PRATIQUES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

UN POINT DE VUE DIDACTIQUE

CHRISTIAN ORANGE*

Recherche et Formation. – Vous êtes spécialiste de didactique des sciences et formateur à l'IUFM de Nantes. Que pensez-vous de l'analyse de pratiques, en tant qu'objet de recherche et en tant que dispositif de formation ?

Christian Orange. – Je ne peux traiter cette question dans son ensemble, justement parce que mes travaux de chercheur en didactique des sciences ne portent pas directement sur l'analyse de pratiques, ni même sur la formation des enseignants. Mon point de vue est donc, au plan de la recherche, un point de vue externe ; mais il veut proposer sur les aspects didactiques de l'analyse de pratiques un avis qu'il me faut d'abord situer.

Formateurs d'enseignants depuis vingt ans, j'ai participé, dès le début des années quatre-vingt-dix, à une expérience d'analyse de pratiques avec mes collègues M. Fabre, A. Le Bas, et C. Ridao. Cette expérience s'est prolongée par la suite dans d'autres contextes. Les analyses de pratiques que j'ai conduites sont essentiellement didactiques, en ce qu'elles se centrent sur les questions d'apprentissage. Mais je constate que l'expression « analyse de pratiques » renvoie en IUFM à une variété considérable de mises en œuvre et de prises en charge. S'agit-il d'une forme de travail permettant la construction d'une professionnalité enseignante, revendiquée dès la mise en place des IUFM ou s'agit-il d'une nouvelle mode, comme on aime en trouver régulièrement dans l'enseignement et la formation ?

Il me semble important, avant de développer mes remarques, de préciser encore une autre chose : la généralisation en cours de l'analyse de pratiques m'inspire de fortes réserves théoriques et pratiques :

- théoriquement, la variété des analyses de pratiques fait largement douter que l'on trouve là un concept efficient : devant une telle diversité, est-ce que cela a un sens de parler d'analyse de pratiques ?

* - Christian Orange, IUFM des Pays-de-la-Loire, université de Nantes (CREN).

– pratiquement, cette variété est salutaire, si elle concerne les mêmes enseignants en formation. Mais il est difficile d'admettre qu'une formation d'enseignants puisse se définir par un concept et une pratique de formation. En particulier si la formation doit permettre la construction d'une identité professionnelle, en déduire qu'il faut un dispositif spécifique pour cela me semble relever pour le moins d'un raccourci discutable.

Avant de revenir, d'une autre façon, sur ces réserves, je souhaite discuter la place des aspects didactiques dans les analyses de pratiques enseignantes en explorant leurs conditions de possibilité et quelques entrées possibles.

R. F. – *Quelles sont, de votre point de vue, les conditions de possibilité d'une analyse de pratiques qui puisse être qualifiée de « didactique » ?*

C. O. – Je dirai d'une analyse de pratiques qu'elle est didactique (ou qu'elle a une composante didactique) si la question des savoirs et de leurs apprentissages par les élèves est centrale (vs prise en compte) dans l'analyse faite du travail de la classe ; ce sont donc les pratiques de savoir du maître et des élèves, liées nécessairement, qui sont analysées. Mener une telle analyse présente de réelles difficultés en général, et particulièrement, pour l'enseignant en formation.

R. F. – *Pouvez-vous donner des exemples ?*

C. O. – On peut expliciter ce point sur un exemple simple, portant sur une situation d'enseignement/apprentissage. La description que je vais faire a uniquement pour but de permettre au lecteur de se la représenter et de comprendre pourquoi dans certains cas, l'analyse de pratiques didactique n'apparaît guère possible. Ce n'est pas une description « objective » mais illustrative de mon propos. Je choisirai un cas en Sciences de la vie et de la Terre, qui est de mon domaine, mais des situations comparables existent certainement dans bon nombre de disciplines.

L'enseignement des SVT au collège et au lycée, prend souvent la forme d'un apprentissage par des activités (expérimentales ou autres) ; ces activités peuvent être guidées par une suite de questions regroupées dans une fiche d'activité qui présente le problème scientifique travaillé et laisse la place pour les réponses des élèves. Ces « fiches d'activité » ont longtemps été préconisées par une partie de l'Inspection, même si c'est moins le cas actuellement. Notre exemple est une séance sur la « reconstitution d'un milieu ancien », en classe de 4^e, qui s'appuie sur une telle fiche dont voici un extrait.

LA RECONSTITUTION D'ANCIENS MILIEUX DE SÉDIMENTATION

Problème : Comment peut-on, à l'aide de roches sédimentaires que l'on trouve actuellement (comme le calcaire oolithique de La Ferté-Bernard), retrouver un paysage du passé ?

Pour répondre en partie à ce problème, lisez le texte qui vous a été distribué (le coller après le titre du chapitre).

Questions :

1- Que doit-on comparer pour retrouver un milieu de sédimentation ancien ?
.....

2- Qu'est-ce qu'un fossile ?
.....

3- Après avoir effectué les comparaisons, sur quel principe va-t-on s'appuyer pour retrouver quel était le milieu de sédimentation qui existait avant ?
.....

Quand on analyse les réponses faites par les élèves aux questions de la fiche, on constate qu'elles varient peu d'un élève à l'autre et qu'elles sont proches des réponses attendues ; il y a à cela deux raisons :

- les questions ont été choisies pour que la plupart des élèves puissent y répondre sans grande difficulté. Ce qui se traduit généralement, dans les propos de l'enseignant, par le fait que les élèves peuvent « travailler de manière autonome ». Ici, les réponses sont facilement accessibles dans le texte fourni, où elles peuvent être prélevées directement ;
- le professeur peut intervenir, en cours d'activité, pour remédier à un dysfonctionnement par rapport au point précédent ; il peut passer dans les rangs et si nécessaire, aider quelques élèves « en difficulté », mais il garde généralement peu de souvenir de ce type d'intervention. L'aide apportée ne sera de toute façon pas consignée dans la production finale.

Imaginons qu'un stagiaire rapporte cette séance ou une séance de même type pour une analyse de pratiques didactique ou à composante didactique. Notons d'abord qu'il y a une probabilité assez faible pour qu'elle soit choisie spontanément par l'enseignant en formation dans la mesure où elle est peu originale et où, d'autre part, les réponses des élèves ont été sans surprise. La mise en commun a permis d'arriver au texte de la leçon prévue. Une séance qui s'est déroulée sans accroc, n'a présenté aucune difficulté, ne mérite généralement pas d'être retenue pour une « analyse de pratiques » en IUFM. Mais on peut supposer que cette séance vienne à l'analyse, sur demande du formateur, par exemple.

L'enseignant en formation présente donc ses intentions, ce qu'il avait prévu et ce qui s'est passé; il a des copies d'un certain nombre de productions d'élèves; on peut même envisager qu'il a une transcription de la phase de mise en commun. Pour lui, tout est cohérent; cela s'est passé comme prévu et la classe est arrivée là où il voulait. Pour le didacticien, cette séance se limite à un recueil d'informations dans un texte, qui peut se faire par une prise de repères de surface (mots de la question/mots du texte, par exemple). Elle ne remet aucunement en cause les conceptions des élèves sur la sédimentation et la fossilisation, la preuve en étant l'uniformité des réponses et l'absence de discussions qu'elles suscitent. Bref, cette séance a une faible valeur didactique, c'est-à-dire qu'elle est peu dense en savoirs et en apprentissages.

En opposant l'analyse que peut faire l'enseignant en formation et l'analyse du didacticien, nous ne voulons pas dire qu'après avoir entendu le stagiaire, le formateur doit lui imposer son analyse. Nous ne voulons que mettre en avant un certain nombre de contraintes qui pèsent sur une telle analyse de pratiques. L'analyse didactique d'une situation dépend totalement du cadre d'analyse mobilisé implicitement ou explicitement par celui qui la réalise, en particulier de la conception qu'il a des apprentissages dans le domaine considéré. Il y a donc nécessairement un décalage entre l'analyse du formé et l'analyse du formateur, pour peu que celui-ci ait quelques connaissances didactiques. Cela peut paraître une évidence, et un tel décalage n'est bien sûr pas propre aux analyses didactiques. Le point qui me semble important (et généralement non discuté), c'est que cet écart doit être pensé pour situer l'analyse de pratiques dans la formation.

R. F. – *Quelle est la nature de cette différence de cadre d'analyse entre formé et formateur ?*

C. O. – On peut décliner cette question en plusieurs : doit-on n'y voir que la distance normale, entre novice et expert, que la professionnalisation va progressivement réduire au fur et mesure que le cadre d'analyse du stagiaire s'enrichit ? Ou doit-on considérer que cette différence correspond à une véritable rupture, au sens bachelardien du terme, associée à des obstacles ? Le point de vue didactique privilégie cette seconde interprétation, en fonction de ses références théoriques et de considérations que j'expliquerai ensuite. Si une rupture est nécessaire et si obstacles il y a, la verbalisation en cours d'analyse par l'enseignant en formation, même soutenue par le questionnement des pairs et du formateur, a peu de chance d'être suffisante pour le détacher de ses conceptions premières. Le formateur se trouve ainsi devant une alternative peu réjouissante : soit, il accompagne l'analyse de l'enseignant en formation et cette analyse ne portera que sur des épiphénomènes didactiques (formulation des questions, conduite de la mise en commun...) et non sur le point qui est

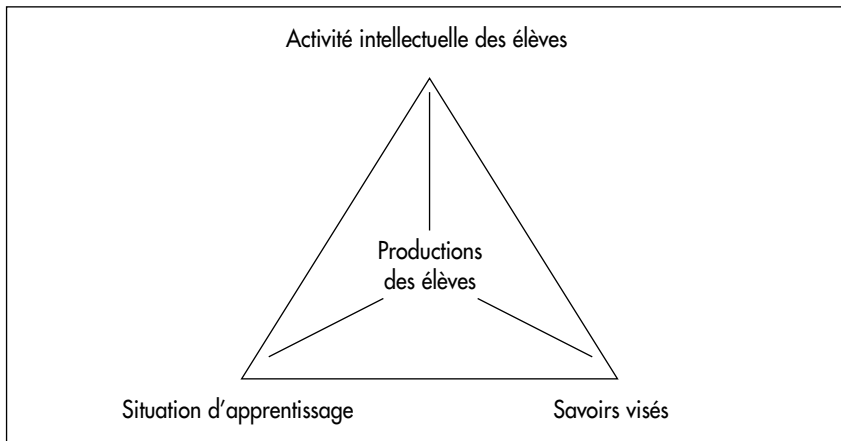
central pour lui (l'absence d'activité intellectuelle des élèves et d'un véritable apprentissage) ; soit, il intervient pour imposer son analyse et quitte alors les formes d'une analyse de pratiques. Pour envisager des possibilités de dépasser ce qui ressemble à une aporie, il faut détailler la nature de la rupture qui est en jeu, et que l'on peut nommer « rupture didactique ».

R. F. – *Pouvez-vous développer ce que vous entendez par « rupture didactique » ?*

C. O. – Pour comprendre la nature de la rupture entre l'analyse « spontanée » des enseignants en formation et une analyse didactique, il faut repartir du fait qu'une analyse de pratiques didactique porte sur les relations entre ces pratiques et les apprentissages des élèves qu'elles visent à produire. Mais ces apprentissages, effectifs ou potentiels, ne sont pas directement accessibles. Ils donnent lieu nécessairement à une interprétation à partir d'indications prises dans les productions des élèves. Le mot « productions » est ici entendu au sens large : productions langagières diverses, gestes de travail, productions matérielles. Cette interprétation n'est pas triviale. C'est là une caractéristique importante du travail enseignant considéré du point de vue didactique, et qui le distingue d'un certain nombre de métiers : ce qu'il produit n'est que difficilement repérable dans le temps et la logique de l'action.

Cette interprétation nécessaire, mais délicate, des productions des élèves pour accéder aux indicateurs d'apprentissage – effectif ou potentiel – est fortement dépendante du cadre d'analyse et du type de savoirs en jeu. C'est ce dernier point qui explique, au moins pour partie, l'existence de didactiques disciplinaires et rend à mes yeux problématique une didactique générale : les premiers apprentissages de la lecture ne s'interprètent pas avec les mêmes outils que l'apprentissage du concept de nutrition ou que l'apprentissage de la natation. On voit bien alors les problèmes particuliers que posent les questions didactiques aux professeurs des écoles qui sont polyvalents. Une façon de régler le problème est de nier ces différences dans les apprentissages en convoquant la transdisciplinarité ; c'est un peu léger.

Pour faire bref, je me limiterai au cas où les productions des élèves peuvent être considérées comme des traces de leur activité intellectuelle. Cela ne vaut certainement pas pour une partie des productions correspondant à ce que l'on peut appeler des « savoir-faire automatisés » et qui existent dans bon nombre de disciplines : précision du trait dans un dessin d'observation, lecture courante, récitation par cœur d'une table de multiplication, copie d'un texte, etc. Mes propos s'en tiennent donc aux apprentissages qui impliquent une véritable activité intellectuelle. À cette réserve près, les relations entre les productions scolaires et les apprentissages peuvent se représenter dans un triangle qui les relie aussi aux savoirs visés et aux activités intellectuelles déployées en cours de production. Comme on le voit, ci-dessous, c'est, en fait, plus qu'un triangle : dans la mesure où les productions des élèves sont en relation avec les trois sommets, c'est plutôt un tétraèdre projeté sur un plan.



R. F. – Expliquez-nous en quoi ce schéma est pertinent pour l'analyse de pratiques didactique ?

C. O. – Pour cela, il suffit d'examiner quelques-unes des relations qu'il représente en interrogeant leur intérêt dans une analyse des pratiques didactique. Je ne fais que reprendre, d'une certaine façon, des éléments développés depuis longtemps par Meirieu, Astolfi ou Develay.

La première relation, entre savoirs visés et situation d'apprentissage, est la relation didactique fondamentale. Enseigner, c'est construire et mener des situations en fonction d'objectifs d'apprentissage, qui visent certains savoirs. On peut donc penser qu'il s'agit de l'axe essentiel d'une analyse de pratiques didactique. Mais cette relation est quasi impossible à penser seule, sauf dans des conceptions simplistes de l'apprentissage. Comme je l'ai dit plus haut, il ne suffit pas de répondre à des questions sur un texte documentaire concernant un gisement fossilifère pour apprendre de la géologie. De la même façon, faire un exposé oral sur la vie des Gaulois ne garantit pas que l'élève soit entré dans des savoirs historiques, pas plus que construire des cubes à l'aide d'un patron ne conduit « nécessairement » à des savoirs relevant de la géométrie. Toutes ces questions ne peuvent pas se traiter immédiatement. Dans une conception didactique de l'apprentissage et de l'enseignement, il faut, pour tenter d'y répondre, passer par l'intermédiaire de l'activité intellectuelle des élèves. Une analyse de pratiques didactique se doit donc d'interroger les situations d'apprentissage selon l'activité intellectuelle des élèves qu'elles permettent.

Mais c'est là que les choses se compliquent. Cette activité intellectuelle n'est bien sûr pas directement observable. Que ce soit lors d'une analyse *a priori* (avant la mise en œuvre de l'enseignement) ou *a posteriori*, c'est le travail de l'élève qui donne des

indications sur cette activité. Or ce travail n'est facilement accessible qu'à travers ses productions, écrites, orales etc. Il peut s'agir de productions intermédiaires ou finales, abouties ou pas, escomptées ou réellement observées.

R. F. – *Tous les enseignants s'appuient sur les productions pour juger des apprentissages en cours et savoir où en sont leurs élèves.*

C. O. – Certes, mais le chemin qui relie les savoirs visés aux situations d'apprentissage par l'intermédiaire des activités intellectuelles des élèves, elles-mêmes interprétées à partir de leurs productions, est un long trajet où l'on peut se perdre ou être tenté par des raccourcis. Le fait que tout enseignant s'intéresse aux productions des élèves, ne signifie pas qu'il le fait en cherchant à comprendre l'activité intellectuelle correspondante. Car deux relations court-circuitent bien souvent l'analyse.

- La première est la relation évaluative classique – c'est-à-dire caractéristique d'une conception traditionnelle de l'enseignement. Quand l'enseignant examine les productions d'élèves en ayant en tête les savoirs visés, il est conduit à les analyser en fonction de leur écart à la norme que représentent les savoirs académiques : tel élève a-t-il « bon » ou « faux » ? On est dans la logique de la vérité : les élèves produisent et l'enseignant corrige. L'activité intellectuelle des élèves n'est aucunement prise en compte.

- Il existe une deuxième relation, plus « nouvelle », entre productions et situation : l'enseignant met en place une « pédagogie de l'activité » (il faut que les élèves soient « actifs » pour que la classe se passe bien, que tout le monde soit occupé, travaille et qu'ils apprennent). L'enseignant adapte alors la situation pour que les élèves (ou plus globalement la classe) arrivent à produire ce qu'on leur demande : a-t-on obtenu des cubes ? Les exposés sont-ils présentables ? On est dans une logique de la réussite, quitte à faire une partie du travail à la place de l'élève (effet Topaze). Ici encore, on ne tient pas compte de l'activité intellectuelle effective des élèves, donc de ce qu'ils peuvent apprendre/comprendre ou avoir appris/compris au cours de la situation. Ce court-circuit se traduit généralement par une confusion, très fréquente chez les enseignants en formation, entre les objectifs d'apprentissage et la tâche prescrite. Les objectifs (qu'ils écrivent sur leur fiche de préparation) deviennent ainsi : « réaliser des cubes à partir d'un patron » ; « faire un exposé », ou, plus subtil, « apprendre à faire un exposé », « apprendre à communiquer ».

Les deux raccourcis évoqués ci-dessus sont en fait étonnamment proches, alors qu'ils proviennent de points de vue pédagogiques généralement considérés comme assez éloignés. Tous deux fonctionnent dans la confusion entre la performance (seule visible dans les productions d'élèves) et l'apprentissage. Ce sont des attracteurs puissants, qui guettent en permanence le plus « réflexif » des enseignants. Ils font obstacle à une analyse didactique : la capacité à les éviter et les dépasser marque la rupture didactique qui est nécessairement en jeu dans toute analyse de pratiques didactiques.

R. F. – *Est-ce que cela signifie qu'une analyse de pratiques véritablement « didactique » n'est pas possible en formation initiale ?*

C. O. – Certes pas, mais ce que je viens de dire brièvement, à partir d'un exemple et de l'explicitation de ce que nous appelons la rupture didactique, montre qu'un certain nombre de conditions sont nécessaires.

1. Une analyse de pratiques didactique met nécessairement en jeu un cadre d'interprétation des productions des élèves, c'est-à-dire que non seulement ce cadre intervient dans l'analyse, mais il est à terme, pour le formé, l'enjeu de cette analyse. Le but est de permettre à l'enseignant en formation de penser les apprentissages à travers l'activité intellectuelle des élèves que permettent les situations qu'il met en pratique. Travailler cette articulation, c'est travailler une articulation théorie/pratique.

2. Une analyse de pratiques didactique ne peut se réduire au récit par le formé d'une situation : elle doit prendre au minimum en compte les productions des élèves ; et peut-être aussi les interactions entre productions des élèves et productions du maître (productions langagières, par exemple).

3. Si les obstacles dont j'ai parlé existent, et tout nous prouve que c'est le cas, alors l'analyse de pratiques didactique demande au formateur des repères théorico-pratiques sur les moyens d'aider les enseignants en formation à dépasser cet obstacle. C'est ce que l'on peut appeler une didactique de la formation, et qui concerne cette fois-ci non les apprentissages des élèves mais les apprentissages des enseignants en formation. Plusieurs cadres sont disponibles, certains fournis par la didactique professionnelle, d'autres par les didactiques des disciplines.

126

4. Pour ma part, et compte tenu de mes références didactiques, c'est le cadre théorique de la problématisation, tel qu'il a été élaboré par Michel Fabre et par mes propres travaux de recherche, qui me sert de guide pour penser des modes d'analyse de pratiques permettant de travailler la rupture didactique. Problématiser la pratique consiste alors à explorer le champ des possibles et à étudier les contraintes qui l'organisent. Si on souhaite mener cette problématisation dans un groupe d'analyse de pratiques, il est nécessaire de tenir en suspens au moins provisoirement la question de la valeur des choix (« bons » ou « mauvais ») pour repérer ce qui les rend possibles et ce qu'ils contraignent.

R. F. – *La problématisation constitue un cadre délimité mais encore très général. Est-ce que vous pouvez donner des exemples concrets de sa valeur d'usage en formation ?*

C. O. – Effectivement, ces conditions délimitent les analyses de pratiques didactiques, mais laissent la place à bon nombre de possibilités. Je peux discuter deux d'entre

elles dans la perspective d'une formation par problématisation. Mais avant d'entrer dans des exemples, je dois souligner que dans tous les cas, si l'analyse de pratiques didactique doit aider les formés à problématiser leur pratique, elle s'appuie nécessairement sur l'exploration du champ des possibles et l'identification de nécessités ou des contraintes de situations. Pour cela, elle doit fonctionner sur la variété et la comparaison d'une part, et sur les résistances de la situation d'autre part. Faire jouer l'ensemble de ces éléments conduit à des dispositifs compliqués, mais j'y reviendrai. Pour l'instant limitons-nous à deux exemples d'entrée possible, qui ne sont pas des modèles, mais des types de situation qui serviront à prolonger la réflexion sur l'analyse de pratiques didactique.

■ Première entrée possible, la comparaison analyse *a priori*/analyse *a posteriori*. Cette entrée s'appuie sur ma pratique de formateur (professeurs des écoles et professeurs de lycées et collèges) et sur des échanges avec d'autres formateurs, dont Magali Hersant qui travaille également à l'IUFM des Pays-de-la-Loire. Nous proposons aux enseignants en formation de comparer l'analyse *a priori* qu'ils ont faite d'une séance (ou d'une séquence) d'enseignement-apprentissage, lors de leur préparation, et qui comprend notamment une prévision de ce que les élèves auront à produire et produiront, et l'analyse *a posteriori*, une fois que la séance a eu lieu, s'appuyant en particulier sur les productions des élèves. Une telle analyse a pour but de dégager et de comprendre les décalages entre ce qui était prévu et ce qui s'est produit. Elle vise à repérer des contraintes et des nécessités portant sur l'action didactique.

Elle présente pour les enseignants en formation un certain nombre de difficultés que la conduite du formateur doit en permanence pousser à dépasser.

La première difficulté, que vient en quelque sorte étayer l'obstacle que nous avons présenté plus haut, correspond à la tendance à raconter la séance, en mélangeant ce qui a été prévu et ce qui a été réalisé, sans distinguer analyse *a priori* et analyse *a posteriori*. L'écriture de l'analyse *a priori*, rédigée avant la réalisation de la séance, peut aider à la dépasser.

Seconde difficulté : la tendance à renvoyer tout dysfonctionnement, soit à une erreur du maître, soit à la responsabilité des élèves.

Ces deux difficultés se rejoignent pour faire de tout incident critique un événement contingent, qui aurait pu (ou aurait dû) disparaître si l'enseignant avait fait ainsi et les élèves n'avaient pas fait comme ça. Cette imputation des incidents à une préparation insuffisante conduit les enseignants novices à ignorer la résistance propre de la situation et de l'apprentissage des élèves.

Outre ces difficultés qu'il faut dépasser, une telle entrée dans l'analyse de pratiques didactique présente des conditions de possibilité spécifiques. Le moteur de l'analyse étant les décalages entre prévu et réalisé, la situation d'enseignement-apprentissage

retenue pour l'analyse collective doit permettre de tels décalages. Des situations trop fermées, comme celle du travail sur fiche, présentée plus haut en exemple, n'y sont guère favorables. Enseignants en formation et formateurs doivent donc s'accorder sur un type de situation pertinent au vu des apprentissages visés ; cela nécessite un accord minimal sur les cadres didactiques mobilisés.

■ Second exemple, l'analyse des productions dans leur diversité. Cette entrée s'appuie aussi sur ma pratique de formateur et sur des formations menées à l'IUFM des Pays-de-la-Loire par Maryse Guerlais et Denise Orange. Elle est, encore plus que la première, centrée sur les productions des élèves, considérées comme des produits de la pratique enseignante dans ses différentes composantes : la préparation de la séance et de la séquence, au sein d'une progression ; sa mise en œuvre, avec des régulations « en acte ».

L'analyse peut s'appuyer sur les interrogations suivantes :

Existe-t-il ou non une diversité dans ce que produisent les élèves lors d'une situation d'enseignement-apprentissage ? Cette diversité est-elle conforme à ce qui était prévu lors de la préparation ?

S'il n'y pas de diversité (prévue et/ou effective), qu'est-ce que cela veut dire ? Était-ce voulu explicitement ou implicitement ? Comment est-ce possible ?

S'il y a diversité, de quelle nature est-elle ? Comment l'expliquer ?

Comment cette diversité a-t-elle ou va-t-elle être travaillée par la classe ?

L'analyse de cette diversité a pour but d'explorer à la fois des possibles et des contraintes : champ possible des productions, donc du travail intellectuel des élèves ; impossibilité de certaines productions ; possibilités et conditions de travail de cette diversité.

Une telle analyse est difficile pour l'enseignant en formation. Si on lui demande d'analyser ses pratiques par l'intermédiaire des productions de ses élèves, il aura, nous l'avons dit plus haut, une tendance forte à évaluer ces productions dans leur écart à la bonne réponse ou à la tâche à réaliser. Et cela ne le conduira pas généralement à réfléchir à l'activité intellectuelle des élèves, donc à l'intérêt des situations mises en place pour les apprentissages. Cette difficulté est une traduction de l'obstacle et de la rupture didactique à effectuer.

Comme je le disais plus haut, ceci nécessite un certain nombre de conditions. Parmi ces conditions, il y a le fait que le groupe d'analyse doit partager l'idée qu'il est intéressant de mettre en place et d'analyser des situations où les élèves peuvent aboutir à des productions diverses et que cette diversité est importante pour les apprentissages (intérêt des débats et des confrontations). Cette diversité est aisément admise quand il s'agit de produire des écrits littéraires, beaucoup moins quand il s'agit de travailler dans une discipline scientifique. Mais même si les stagiaires sont prêts à

envisager l'intérêt de telles situations, cela ne revient pas à dire qu'ils ont déjà franchi le pas de cette « rupture didactique ». Une chose est de s'accorder, par contrat, sur la mise en place et l'analyse de situations qui prennent en compte la diversité de productions des élèves ; une autre chose est d'être capable de penser et d'agir de sorte que ces productions et leur variété représentent un travail intellectuel effectif et intéressant pour les apprentissages.

Ces deux entrées données en exemple ne représentent qu'une partie des possibilités et, à chaque fois, qu'une partie de ce que peut être un dispositif d'analyse de pratiques didactique. Les difficultés et les contraintes pointées dans ces exemples montrent que ces dispositifs doivent être bien structurés, en particulier par le choix des pratiques analysées et par un accord minimal du groupe sur les objets d'analyse.

L'enjeu étant le dépassement d'un obstacle par un travail de problématisation, le formateur doit, d'une manière ou d'une autre, pouvoir maîtriser la variété des cas analysés, de sorte que leur richesse permette effectivement une exploration pertinente du champ des possibles. Cela veut dire en particulier que les moments d'analyse de pratiques didactique sont nécessairement articulés avec des moments d'analyse didactique de situations qui n'ont pas été directement menées par des formés du groupe d'analyse. Cela présente d'autre part l'avantage de pouvoir faire varier l'implication et la distance de ces analyses et d'aider ainsi à dépasser l'idée d'une responsabilité directe de tel choix du maître.

R. F. – *Nous sommes partis de vos réserves et de vos critiques (théoriques et pratiques) par rapport aux dispositifs d'analyse de pratiques dans la formation initiale, nous sommes arrivés sur des propositions qui montrent que ces dispositifs, sous certaines conditions, sont efficaces et opératoires. Quel bilan faites-vous, finalement ?*

C. O. – Ce que j'ai voulu montrer, c'est qu'une analyse de pratiques didactique met nécessairement en jeu chez les enseignants en formation des conceptions sur les apprentissages et sur l'action de l'enseignant, conceptions qui nécessitent d'être travaillées. Une telle analyse n'a de sens que si elle contribue à ce travail. Mais, tout comme dans les apprentissages scolaires, la magie de la tâche est trompeuse : il ne suffit pas de placer les enseignants en formation dans une situation d'analyse de leur pratique pour que ces conceptions soient au travail. D'où les conditions de possibilité que nous avons pointées et qui relèvent, d'une certaine façon, d'une didactique de la formation.

Ces conditions, étudiées par les travaux d'A. Le Bas, sont, me semble-t-il, encore insuffisamment explorées. Elles portent, en particulier, sur les types de situations analysées, sur les éléments retenus pour l'analyse (productions des élèves, analyse *a priori*) et supposent un minimum d'accord dans le groupe sur les faits susceptibles d'avoir un intérêt didactique. Tout cela plaide pour que le dispositif de formation mis

en place en IUFM ne soit pas simplement une succession d'analyses de pratiques différentes, au seul hasard des propositions des enseignants en formation. Les analyses de pratiques didactiques, si on veut qu'elles soient de véritables temps de formation, doivent s'articuler avec d'autres composantes de la formation et s'organiser, en partie, selon des contraintes posées par le formateur.

On entend parfois dire que dans une analyse de pratiques, l'enseignant en formation n'a pas à « se justifier ». Or il me semble indispensable, dans une analyse par problématisation, que le groupe tente de justifier (c'est-à-dire de rendre raison) des choix de l'enseignant, pour que des nécessités se dégagent. Contrairement à d'autres courants d'analyse de pratiques, ces analyses centrées sur la dimension didactique ne relèvent pas directement d'un processus de subjectivation, mais d'abord d'un travail d'objectivation de la pratique. Cela ne veut pas dire qu'elles ne participent pas à l'affirmation du sujet dans sa pratique professionnelle. Mais il faut pour cela que l'articulation théorie/pratique soit effective, et que la théorie en jeu puisse jouer son rôle émancipateur, donc critique, et ne pas rester, comme c'est aujourd'hui la mode, une sorte de bréviaire constructiviste béat.

R. F. - *Les conditions que vous posez comme nécessaires pourraient conduire à penser que ce que vous nommez « analyse de pratiques didactique » se situe en marge de ce qu'on appelle habituellement « analyse de pratiques », si l'on considère en particulier l'opposition que vous faites entre processus de subjectivation (que vous récusez) et travail d'objectivation (que vous revendiquez).*

C. O. - Une guerre des labels serait ridicule, mais quelques points méritent discussion :

1. La dénomination « analyse de pratiques » est tellement ambiguë qu'elle permet tout. C'est ce que je dénonçais en introduction. En tout cas, rien ne conduit à limiter ce qu'on désigne sous le terme « analyse » à une analyse centrée sur le sujet, alors même que bon nombre d'analyses de pratiques subjectives se défendent d'être psychanalytiques. Il ne faut pas oublier que Gaston Bachelard sous-titrait en 1938 son ouvrage sur *La formation de l'esprit scientifique*, « psychanalyse de la raison objective ». Il s'agissait là d'histoire des sciences et d'épistémologie, et la subjectivité était mise en tension avec l'objectivation. Quant au mot « pratique », il serait dommage dans une formation universitaire, de l'employer comme repoussoir de « théorie ».

2. L'analyse de pratiques didactique, telle que nous la présentons ici, me semble être une composante importante et souvent insuffisamment travaillée de la professionnalisation des enseignants. Il ne faut pas laisser croire que le processus de professionnalisation repose en totalité ou pour une bonne part, sur des analyses subjectives. On ne peut pas échapper à la question de l'articulation des différents dispositifs de formation mis en œuvre dans un IUFM.

3. La discussion menée sur les conditions qui permettent une analyse de pratiques didactique, a conduit à définir un certain nombre de contraintes. Il me semble nécessaire que tout dispositif d'analyse de pratiques étudie et énonce ses conditions de possibilité, en fonction de ses visées spécifiques. Une question me semble particulièrement importante, celle des références théoriques en jeu dans ces différents types d'analyses de pratiques et celle de leur maîtrise par les enseignants en formation. S'il apparaît qu'aucune théorie n'est à l'œuvre, on est en droit de discuter le professionnalisme des formateurs, ainsi que le caractère universitaire de la formation. Si les formés n'ont pas accès, d'une manière ou d'une autre, à cette pratique théorique, on peut se demander en quoi ils sont sujets de leur formation.

Quelle que soit la délimitation que l'on donne à l'analyse de pratiques, et quel que soit son type, se pose alors le problème de la formation des formateurs et de leur légitimité à guider les stagiaires dans ces analyses. Cette question ne peut évidemment pas se régler en quelques heures.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris : ESF.

BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin (1986).

DEVELAY M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF.

FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris : PUF.

LE BAS A. (2005). « Didactique professionnelle et formation des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 48, p. 47-60.

MEIRIEU P. (1989). *Apprendre, oui mais comment?* Paris : ESF (4^e édition).

ORANGE C. (2005). « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, n° 38, 3, p. 69-94.

AUTOUR DES MOTS

ANALYSE DES PRATIQUES ET PROBLÉMATISATION QUELQUES REMARQUES ÉPISTÉMOLOGIQUES

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Cette rubrique « Autour des mots » aborde les notions liées à l'analyse de pratiques (comme explicitation, inconscient pratique, prise de conscience, rationalité, interprétation) à partir d'un point de vue particulier, généralement mal perçu, celui de la problématisation. La pratique est définie comme une « solution » apportée à un problème (perçu ou non comme tel), solution que l'analyse essaie de (re)construire après-coup. C'est de ce point de vue que sont revisités quelques lieux communs et questionnés certains clivages qui, au-delà des consensus, renvoient à des méthodes d'analyse de pratiques différentes ou divergentes : accent mis sur le comment ou le pourquoi, sur la répétition ou la distanciation, sur les différentes manières de concevoir la normativité.

133

L'analyse de pratiques est devenue aujourd'hui un instrument privilégié de la formation professionnelle, particulièrement dans les métiers de l'éducation. Cet intérêt résulte d'une série de bouleversements culturels. Il se nourrit d'une « nouvelle épistémologie de la pratique » qui refuse tout applicationnisme. D'autant que – comme le montre la psychologie du travail – l'activité professionnelle n'est jamais le reflet de la prescription. Et cet écart témoigne d'une intelligence de l'action mais aussi d'une complexité des tâches ignorées des bureaux d'études. D'où la mise en question des formes d'organisation du travail séparant conception et exécution et plus généralement de l'idée même d'expertise. En formation, c'est bien la relation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques qui fait problème. L'inventivité y navigue entre le formalisme didactique et l'empirisme des recettes, vers des formes inédites d'alternances. Pourtant, réhabiliter l'intelligence de la pratique n'oblige nullement à occulter son opacité, son irrationalité relative, sans quoi l'analyse des pratiques perdrait tout intérêt.

On ne vise pas ici l'exploration exhaustive d'une démarche qu'il faut résolument décliner au pluriel tant sont divers les paradigmes, les cadres théoriques, les méthodologies et les conceptions de la formation qui la sous-tendent (Blanchard-Laville et Fablet 1996, 2002; Altet, 2000). Il s'agit seulement d'interroger quelques aspects de ce pluriel du point de vue d'une épistémologie de la problématisation (Fabre 2005a, 2005b). Inspirée des philosophies pragmatistes (Dewey, 1993) et rationalistes (Bachelard, 1970), cette tentative emprunte également aux diverses « problématiques » contemporaines comme celle de Deleuze (1968) ou de Meyer (1986). Comment élucider un objet pluriel dans un cadre qui l'est également? En soulignant une intuition commune aux différentes épistémologies convoquées: une pratique ne peut jamais s'analyser sur l'unique plan de réalité où elle se manifeste mais requiert, pour sa compréhension, le recours à un deuxième plan, fut-il seulement virtuel. Une pratique est la solution à un problème. Son inintelligibilité exige l'élucidation du problème dont elle est la solution.

Cette perspective permet-elle de mieux comprendre ce qui se joue dans les analyses de pratiques? Toute analyse de pratiques ne se définit-elle pas comme réflexivité, questionnement, voire problématisation? On interrogera ainsi quelques lieux communs: que veut dire analyser? Que signifie prendre conscience? Peut-on récuser toute normativité?

« Analyser » la pratique: remonter du plan des solutions à celui des problèmes

134

L'analyse des pratiques – qu'elle qu'en soit le modèle – commence lorsqu'on renonce à opposer d'autres solutions à la solution choisie par l'enseignant et qu'on tente de remonter avec lui au problème qui la fonde. Certes, le conseiller pédagogique peut difficilement s'affranchir du plan des solutions, de l'amélioration des pratiques. Dans un atelier d'analyse des pratiques, le souci de l'action est moins immédiat. Et dans la recherche, l'amélioration des solutions est ajournée sans toutefois disparaître de l'horizon. Toute analyse de pratiques requiert de toute façon un savoir questionner, lequel s'avère différent d'un savoir des réponses: les meilleurs praticiens ne font pas forcément les meilleurs analystes et réciproquement.

Que signifie remonter des solutions aux problèmes qui les fondent? On peut le comprendre en assimilant l'action sensée à un texte (Ricoeur, 1986). Déjà, tout acte de langage s'appréhende selon la différence problématique. Parler – dit Meyer (1982) – c'est toujours répondre. Soit pour proposer une solution (il est huit heures, c'est Pierre qui est l'assassin!), soit pour exprimer un problème (qui est l'assassin? quelle heure est-il?). Dans le premier cas, je ne comprends la réponse qu'en tentant

de deviner quel est le problème auquel elle est censée répondre : est-il en retard ? A-t-il faim ? S'ennuie-t-il ? Et même dans le second cas, quand on veut exprimer un problème, on ne le dévoile que partiellement. On demandera alors à quel titre et pourquoi l'interlocuteur pose la question : est-il enquêteur, témoin ou journaliste ? On peut certes avoir l'illusion de comprendre un acte de langage sans dépasser le plan de manifestation. Mais s'il est possible d'en saisir la signification, les concepts qu'il met en jeu (l'assassinat, l'heure qu'il est...), son sens réside dans le rapport qu'il entretient avec les problèmes qu'il exprime. Toute la difficulté est que ces propositions ne disent pas leur sens, qu'elles ne disent pas qu'elles sont des réponses, elles le montrent, tout au plus, mais semblent valoir pour elles-mêmes. Comprendre un acte de langage exige donc de dresser deux plans. Et c'est bien ce que font également les analyses quand elles tentent de déceler, cette fois en deçà du plan de manifestation, ce qui organise les pratiques (Altet, 2002), quels sont leurs schèmes sous-jacents (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 1999), quel est leur sens latent (Blanchard-Laville, 1996, 2002).

Analyser la pratique revient donc à la concevoir comme une solution. L'enseignant par exemple traite des problèmes de planification (préparation de la classe), des problèmes de diagnostics (où en sont les élèves ?), des problèmes de régulation de l'action (que faut-il faire ici et maintenant face à tel ou tel événement-problème ?). On peut décrire l'activité de problématisation comme un complexe de buts, de données et de conditions. Construire un problème, c'est recueillir des données (des documents pour la classe...), concevoir des scénarii pédagogiques possibles et les tester en pensée : les hypothèses (les scénarii) s'accordent-ils aux données ? Sont-ils pertinents, vraisemblables, rationnels ? Cadrent-ils avec ce que je sais déjà ? S'agissant d'une pratique, le contrôle de la problématisation s'effectuera à partir de normes que se donne le sujet (normes psychologiques, pédagogiques, didactiques) et grâce auxquelles il peut définir les conditions de son problème : le cahier des charges de son projet pédagogique, les critères de son action.

Un acteur à rationalité limitée

Traiter la pratique comme une « solution » n'implique pas que l'acteur ait intégralement construit le problème, ni même qu'il ait vécu sa pratique comme un problème. Comme le suggère le modèle du texte, le problème dont le texte constitue la solution ne se situe ni dans le texte lui-même ni dans la tête de l'auteur mais dans un lieu virtuel qui définit l'espace de l'interprétation, lequel est d'ailleurs indéfiniment ouvert. L'auteur est plutôt pris dans une problématique qui le dépasse de toute part. Il ne s'agit donc pas de reconstruire la problématique que l'acteur avait en tête avant ou pendant l'action, mais plutôt celle qu'il aurait dû avoir en tête s'il avait pu

se conduire comme un acteur parfaitement rationnel. Il s'agit donc d'effectuer une genèse idéale de sa pratique. Ce modèle de « l'acteur rationnel » est évidemment une fiction. Mais on le convoque, au moins par défaut, quand l'acteur assiste, quelque peu sidéré, à l'analyse : il n'avait pas pensé à tout ça ! On peut d'ailleurs donner une version plus réaliste de « l'acteur rationnel après coup » : quand la prise de conscience fait apparaître la pratique comme le résultat des choix et des non-choix de l'acteur. Yves Clot prend l'exemple de ce trompettiste qui, dans le jeu de rôle de « l'instruction au sosie », est interrogé sur son instrument et s'aperçoit à cette occasion qu'il s'est toujours imputé à tort certaines défaillances qui relèvent en réalité du matériel utilisé. Le musicien découvre qu'il s'est toujours auto-limité et se demande bien pourquoi ! Autrement dit, le sosie place l'acteur en arrière de ses choix en découvrant un ensemble de possibles négligés par lui. Il le fait remonter « à l'activité occultée » ou à l'activité « inhibée » (Clot, 2000).

Prenons l'exemple d'un travail de groupe où il s'agit de rédiger un journal scolaire. On peut étudier le dispositif mis en place (l'homogénéité ou l'hétérogénéité des groupes, les interactions maître/élèves, les consignes, les outils fournis) en recherchant quelle problématique les organise. Si ce sont les meilleurs dessinateurs qui dessinent, les meilleurs rédacteurs qui rédigent, on est dans une problématique de production (Meirieu, 1993) où c'est la qualité du produit fini qui importe et non les apprentissages. Tout se passe dans ce cas comme si l'enseignant définissait les conditions du problème pédagogique d'après les normes organisant la pratique prise pour référence, celle du journalisme. Les impératifs de qualité parasitent alors l'intention d'instruire. L'acteur est bien capté dans une problématique de production. Les parents, les collègues, le directeur n'attendent-ils pas un « beau » journal scolaire ?

136

La « prise de conscience » et ses degrés

L'analyse des pratiques vise toujours une prise de conscience et s'inscrit volontiers dans ce tournant réflexif que préconise Schön (1994), lequel peut toutefois s'interpréter dans des cadres théoriques différents allant de la simple explicitation à la psychanalyse.

La prise de conscience peut d'abord viser l'explicitation. Le travail n'est pas réductible à un ensemble de routines. Des métiers aussi complexes que ceux de l'enseignant, de l'avocat, de l'architecte exigent de la réflexion en action et sur l'action. Le praticien possède donc des savoirs qu'il peut expliciter lors d'une instruction aux novices en décrivant ses objectifs et ses procédures. Mais dans d'autres cas, le savoir du praticien reste tacite. Le géologue ne peut rendre compte de son expertise de terrain quand il s'agit de choisir des roches « intéressantes » pour sa recherche

et l'écrivain ne peut dire que très partiellement comment il s'y est pris pour construire son roman. L'analyse des pratiques vise alors l'explicitation de ce « savoir caché dans l'agir professionnel », selon la formule de Schön.

Cette explicitation semble toutefois rester en deçà de ce que Piaget (1974) nommait « prise de conscience » puisqu'il envisageait par là, non un simple éclairage, mais bien une restructuration des schèmes. On peut réussir sans savoir pourquoi et même trouver à ses succès de fausses raisons. Ici, il n'y a pas seulement écart mais contradiction entre le dire et le faire : on peut alors parler d'erreur. La prise de conscience enveloppe l'idée d'un inconscient cognitif. Sur ce modèle on concevra un inconscient pratique. Tout un pan de la pratique échappe en effet à la conscience de l'acteur : celui des schèmes sous-jacents, des habitus professionnels. L'inconscient pratique est dans les détails, remarque Perrenoud (2001). L'enseignante qui exige que ses élèves lui disent au revoir en la regardant dans les yeux sait bien ce qu'elle fait mais ne se rend pas compte de ce que son comportement peut avoir d'inquisiteur. Prendre conscience exige ici, sinon une cure, du moins un travail cognitif (Vermersch, 1994). Faut-il donc recourir à d'autres paradigmes que celui de Schön ? Ou le paradigme du praticien réflexif s'avère-t-il suffisamment malléable (ou suffisamment flou) pour englober toutes sortes d'approches théoriques, comme le suggère Schön lui-même (1996) ?

L'idée d'inconscient pratique relativise l'idée de rationalité de l'agir. Dans les activités techniques cette irrationalité plus ou moins résiduelle apparaît clairement. Robinson qui veut quitter son île, construit certes une belle pirogue, mais bien trop loin du rivage pour pouvoir la traîner jusqu'à l'eau. Defoe nous relate son debriefing : pourquoi me suis-je conduit si follement ? J'y ai bien pensé à ce problème de mise à l'eau, mais à chaque fois j'ai remis la réflexion à plus tard, toujours plus tard ! L'explication se trouve chez Tournier (1991). Robinson ayant perdu la structure « autrui » ne peut jamais faire le tour de ses problèmes : il reste toujours rivé à son point de vue. Par ailleurs, tout imprégné de rêveries bibliques, il semble attendre que les eaux du déluge viennent chercher sa pirogue, comme jadis l'Arche de Noé. Focalisation rigide et emprise du fantasme, on ne saurait mieux cerner l'irrationalité de la pratique (Fabre, 2005c).

Le cas de Robinson permet de penser l'enseignement comme pratique solitaire, susceptible de focalisations rigides et propice à toutes sortes d'illusions. D'autant que, dans l'enseignement, l'échec et la réussite restent beaucoup moins lisibles. On peut y adopter le vocabulaire « pédagogiquement correct » de l'innovation tout en prenant le cours dialogué pour le *nec plus ultra* de la pédagogie active. Ou encore croire engager une « dévolution du problème » à l'élève, pour reprendre

l'expression de Guy Brousseau, sans sortir d'un taylorisme pédagogique marqué par un morcellement des tâches qui leur ôte tout sens. Ou enfin mettre en place des situations-problèmes sans avoir soi-même problématisé le savoir à enseigner (Fabre et Fleury, 2005d). Toutes ces illusions et les résistances qu'elles engendrent nécessitent sans doute l'appel à ce que Bachelard nommait une « psychanalyse de la connaissance », pour contrer les obstacles épistémologiques ou didactiques qui grèvent la pensée ou la pratique. Sans exclure pour autant une psychanalyse freudienne travaillant à exorciser les fantasmes de la formation.

À quoi sert la reproblématisation ?

L'intérêt d'une analyse est d'abord de produire une schématisation qui rende la pratique lisible. Il s'agit de repérer comment l'acteur fonctionne, ce qui organise sa pratique. Ici les organisateurs, sont les conditions du problème (par exemple les règles que l'acteur se donne mais également les schèmes d'actions sous-jacents, les habitus professionnels). La problématisation après coup dévoile également les décalages entre données et conditions du problème, ou encore les conflits entre conditions (les conflits de critères). On permet alors à l'acteur d'accéder aux fonctions d'évaluation qu'il a privilégiées de manière plus ou moins irréfléchie.

Quand l'analyse remonte au niveau des problèmes, elle situe la pratique de l'acteur – qui ne voit généralement pas comment il aurait pu faire autrement – dans une gamme de possibles. Ainsi, la pratique productiviste du journal scolaire apparaîtra comme l'une des réponses possibles à la pédagogie du travail de groupe, laquelle en comporte bien d'autres comme le groupe fusionnel ou le groupe d'apprentissage. Qui pensait le cours dialogué comme la seule forme possible d'enseignement inscrira désormais sa pratique dans le triangle pédagogique (Houssaye, 1993) comme l'un des « coups » que permet sa structure, laquelle en admet également d'autres comme le processus « apprendre » ou le processus « former ».

Dans ces formes les plus critiques, voire les plus interventionnistes, l'analyse déplacera ou même déconstruira les problématiques qui organisent les pratiques. On peut estimer ainsi que l'école n'a pas à promouvoir les formes fusionnelles ou productives du travail de groupe. Il s'agit alors d'un recadrage complet de la problématique de l'acteur. Groupe fusionnel et groupe de production ne seront plus considérés comme des « possibles » pédagogiques : ils prendront un statut « d'obstacles épistémologiques » (Meirieu, 1993). On invitera le praticien à construire son problème autrement, avec d'autres conditions. On induira chez lui une vigilance pédagogique : attention à ce que le travail de groupe ne verse ni dans le productivisme ni dans le fusionnel qui constituent ses pentes naturelles !

Penser l'analyse comme explicitation ou comme travail sur l'inconscient pratique renvoie sans doute à des conceptions différentes de la formation et de l'expertise. D'un côté, on privilégie le passage du réussir au comprendre dans une épistémologie continuiste. De l'autre, la prise de conscience implique de rompre d'avec l'expérience première. Pour les uns, la formation consiste à conduire les novices à l'expertise des praticiens chevronnés. Pour les autres, le développement professionnel exige chez tous, novices comme chevronnés, de mettre en question leurs habitus professionnels.

Premier clivage dans le consensus mou : le « comment ? » ou le « pourquoi ? »

L'analyse des pratiques fait l'unanimité en formation, mais ce consensus masque bien des clivages qu'il importe de repérer. Premier clivage : se centrer sur le faire, c'est se méfier du dire et des rationalisations qui le grèvent. Il s'agit d'emmener l'acteur à décrire ce qu'il a effectivement fait plutôt que ce qu'il dit avoir fait ou ce qu'il voulait faire. À la question « pourquoi ? », Vermersch (1994) conseille de substituer la question « comment ? ». On invite ainsi le praticien, non pas à justifier son action mais à la décrire. Ne peut-on cependant réhabiliter le « pourquoi » – comme le suggère Yves Clot (2000) – sans tomber dans les pièges de l'auto-justification ?

On comprend le souci de ne pas se payer de mots. Mais dans l'analyse, peut-il avoir du « comment » sans « pourquoi » et du « pourquoi » sans « comment » ? Le faire – dira-t-on – peut s'observer. Mais qu'observe-t-on en réalité ? Certainement pas une action telle que la conçoit la philosophie analytique (un complexe d'intentions, de moyens et de buts). Une activité ? Mais précisément le plan de la manifestation n'est compréhensible que s'il renvoie à un plan sous-jacent, comme nous l'avons vu plus haut. Un comportement ? Mais même l'observation systématique doit découper des unités de sens qui ne sont pas données mais que le chercheur doit construire à partir de ce qu'il perçoit. Une pratique ? Celle-ci renvoie bien à la singularité d'un style à appréhender ici et maintenant. Mais ce style ne peut être saisi que replacé dans un contexte organisationnel ou institutionnel et dans une histoire professionnelle, avec ses traditions, ses idéologies, son éthique (Altet, 2002). Autrement dit, dans l'analyse de pratiques, on confronte bien le dire au faire, mais sans que ce faire soit immédiatement lisible. Il ne peut être décrit sans que cette description soit déjà une interprétation. Dans un match de foot, je ne peux dire ce que font les joueurs sans savoir à quel jeu ils jouent (problématique générale du foot) et quelle est ici et maintenant la problématique du jeu, soit l'ensemble des contraintes qui résultent des rapports de force et de place entre joueurs. La description c'est l'explicitation des solutions, l'interprétation c'est la remontée vers les problèmes. Mais description et interprétation

s'appuient l'une sur l'autre, ce sont des fonctions complémentaires. S'il y a conflit sur le sens d'un texte ou d'une pratique (si l'on n'est pas d'accord sur le problème dont il s'agit) il faut bien descendre d'un niveau et explorer le genre de solution qu'offre le texte ou la pratique. Mais inversement, on ne peut explorer les solutions sans faire des hypothèses sur la nature du problème.

Second clivage : répétition ou distanciation ?

L'analyse nous éloigne-t-elle de la pratique telle qu'elle s'est effectivement déroulée ? Dans l'entretien d'explicitation, Vermersch (1994) s'efforce de faire revivre au sujet l'activité dans son authenticité. Ici la prise de conscience passe par la répétition : retrouver les attitudes, les gestes, les émotions, les sentiments et les idées du moment. Bien que l'auteur évoque quelquefois la programmation neurolinguistique, le modèle est ici celui du transfert psychanalytique ou le patient doit revivre sur l'analyse la situation traumatique censée être à l'origine de ses névroses.

On peut penser au contraire que l'analyse invite à une distanciation temporelle autant qu'intellectuelle et qu'elle constitue une nouvelle action qui transforme inévitablement la première (Clot, 2000). La vérité de la pratique ne se trouverait pas en arrière, dans la tentative de la revivre, mais plutôt en avant, dans l'essai pour la comprendre. Dans cette reconstruction après coup, Yves Clot met l'accent sur les interactions. Par exemple, c'est bien le questionnement « faussement naïf » du sosie qui permet de rendre la pratique étrangère à son auteur. L'analyse des pratiques constitue une situation de communication spécifique qui permet « une double indexation » (passée et présente) de la pratique. L'acteur et sa pratique ne se fondent pas dans une tentative de répétition. Ils ne sont pas non plus face à face comme dans un jeu de miroirs. La relation à la pratique est toujours médiatisée par des tiers qui s'obligent, avec l'analysé, à un « travail de mémoire ». L'analyse est bien une pratique seconde, irréductible à la première. Le modèle est plutôt ici la *catharsis*, la cure par la parole, que l'on va retrouver également dans la psychanalyse de la connaissance de Bachelard par exemple.

Troisième clivage : la question de la normativité

L'évocation de la psychanalyse suggère une double tension : entre neutralité bienveillante et nécessité de fournir des repères même minimaux, entre grille de lecture et attention flottante aux singularités irréductibles. D'où la question de la normativité : celle que l'analyse refuse, celle qu'elle cache, s'interdit ou revendique au contraire.

On refuse évidemment la prescription. Ce refus est même constitutif de l'analyse des pratiques puisque celle-ci ne commence qu'en quittant le plan des solutions. Plus généralement, l'analyse repose – comme le dirait Schön – sur une nouvelle épistémologie de la pratique qui récusé tout applicationnisme. Elle exige de délaisser les théories de l'action qui valorisent « le contrôle unilatéral sur autrui » (modèle 1) pour celles qui conçoivent l'apprentissage sous un mode collaboratif (modèle 2) (Schön, 1996). C'est pourquoi d'ailleurs, l'analysé est envisagé de moins en moins comme un objet d'étude : il devient un partenaire dans une co-construction de sens.

L'analyse des pratiques échappe-t-elle pour autant à toute normativité ? En réalité, toute activité obéit à des normes, internes ou externes : normes éthiques, déontologiques, épistémologiques ou autres. Même les analyses de pratiques qui prétendent refuser tout référentiel externe, incarnent des règles éthiques dans leurs dispositifs : règles d'écoute, de sincérité, de bienveillance ou de suspension de jugement. Ces normes, qu'elles soient « cachées » dans la structure des dispositifs ou énoncées comme des règles du jeu, n'en dessinent pas moins un idéal éthique, psychologique voire professionnel. La normativité – affichée ou non, revendiquée ou non – oscille ici entre une normativité psychologique, orientée vers les valeurs du sujet (cohérence, authenticité, prise de risque, écoute... aptitude au dialogue), une normativité professionnelle centrée sur le rapport de ce sujet aux tâches professionnelles prescrites ou encore une normativité épistémique centrée sur le rapport du sujet au savoir. Nous sommes donc renvoyés au triangle de la formation (Fabre, 1994), mais à un triangle inclus dans un cercle qui fixe les contraintes institutionnelles : il s'agit de l'école, d'une formation d'enseignants. Dans l'enseignement, on a affaire à des impératifs catégoriques : l'obligation de faire apprendre, de suivre le programme. Il y a par contre liberté de méthode : on tombe alors dans les impératifs hypothétiques : si tu veux suivre telle démarche alors il faut t'y prendre ainsi... L'analyse des pratiques peut-elle ignorer ces types d'impératifs et leurs différentes modalités ?

On fait quelquefois comme si le refus de prescrire ou de juger les pratiques (les solutions retenues) interdisait tout recours à des référentiels ou grilles de lecture externes. Pourtant la psychologie du travail ou la didactique professionnelle par exemple, refusent d'analyser l'activité sans la référer à des tâches. Dans le pilotage d'un avion ou la réparation d'automobiles, l'adéquation ou l'inadéquation de l'activité à la tâche s'avèrent aisément repérables. Il n'en est pas de même dans l'enseignement où les tâches ne sont que partiellement préconstruites dans les programmes et instructions et où c'est aux praticiens eux-mêmes d'achever leur définition. Reste qu'on peut se demander l'intérêt d'une analyse de pratiques qui ajournerait indéfiniment le rapport de l'activité aux tâches d'enseignement et qui trouverait intempestifs des questionnements tels que : les élèves ont-ils appris quelque chose, et si oui quel type de

savoir ? Tous ont-ils appris ou seulement ceux qui sont déjà en connivence avec l'école ? Le danger existe d'analyser l'activité en oubliant sa signification. Peut-on décrire les gestes de Robinson creusant, sciant, découpant, sans s'interroger sur ce qu'il est en train de faire : sculpter une statue ou construire une pirogue ? Point de prescription ici mais seulement une sorte d'impératif hypothétique : si tu veux construire une pirogue, alors tu dois respecter certaines lois physiques, certaines contraintes techniques, ne pas oublier des conditions aussi essentielles que la mise à l'eau. De même, personne n'est obligé d'enseigner par situation-problèmes, mais si on entend le faire, alors il convient de respecter certains critères, certaines normes d'action, sous peine de tomber dans le n'importe quoi.

La question est de savoir si l'analyse de pratiques doit récuser tout jugement de valeur ou si elle n'oblige pas seulement à élever d'un cran le jugement, du plan des solutions à celui des problèmes. On change complètement d'épistémologie – remarquait Deleuze (1968) – quand on accepte de porter l'idée de vrai et de faux, du niveau des solutions au niveau des problèmes eux-mêmes. L'idée de faux problème marque le sérieux d'une théorie de la problématisation. Quand les scientifiques décèlent des faux problèmes, ils marquent bien par là que le plus important dans la démarche consiste à construire des problèmes féconds, des « bons » problèmes. Et quand dans une réunion politique ou dans une enquête d'utilité publique, un citoyen se lève pour dire, de la question à débattre que « ce n'est pas le problème ! », il manifeste une liberté d'esprit d'ordre supérieur qui élève la discussion d'un cran. Il en est de même pour les pratiques. Renoncer à évaluer les pratiques n'est sans doute formateur que si l'on ne renonce pas à évaluer les problèmes dont elles constituent les solutions. Car il se pourrait bien que la pratique analysée – en tant que solution qui est ce qu'elle est – laisse apparaître un problème insuffisamment ou mal construit, voire un faux problème.

Claparède accusait déjà l'école active de confondre activité d'effectuation et activité fonctionnelle. Pour lui le problème était moins de passer d'une pédagogie de la réception à une pédagogie de l'action que de centrer l'enseignement (quelles qu'en soient les formes) sur le questionnement des élèves et l'expression de leurs besoins intellectuels. De même, bien des formateurs s'accordent à penser que l'obsession pour la motivation des élèves ainsi que l'ingéniosité pédagogique mise en œuvre pour l'enclencher, masquent souvent l'indigence des contenus proposés et leur défaut d'enjeu intellectuel. On pourrait multiplier les exemples. Une part conséquente de la formation consiste sans doute dans le déplacement des problèmes, la déconstruction des faux problèmes et leur reconstruction sur de nouvelles bases. La question n'est donc pas là où on la place trop souvent, dans le fait de savoir s'il convient ou non de prescrire ou tout au moins de conseiller, voire simplement de suggérer de « bonnes

pratiques». Elle est plutôt de ce type : accepte-t-on de porter la normativité au niveau des problèmes, ou tous les problèmes s'avèrent-ils d'égale dignité pourvu qu'ils soient authentiquement les problèmes de l'acteur ou mieux du sujet ?

Reste que porter l'évaluation au niveau des problèmes suppose la construction d'un cadre, d'un paradigme d'interprétation qui soit commun aux formateurs et aux formés. Ce n'est plus au niveau des solutions et des leçons modèles mais à celui des paradigmes de formation que l'IUFM reste une école « normale ». Autrement dit, il faut bien que formateurs et formés partagent *grosso modo* les mêmes modèles de professionnalité, sans quoi il n'y aurait plus de communication possible entre eux.

Conclusion

L'analyse des pratiques ne doit pas reconduire la dichotomie ruineuse de la théorie et de la pratique. La théorie elle-même est une pratique, une pratique théorique. Et d'autre part, la pratique, si elle n'est pas aveugle, s'avère tout imprégnée de théorie. Tel est sans doute l'apport essentiel du paradigme du « praticien réflexif » qui constitue désormais un idéal professionnel relativement partagé. Mais, avec l'analyse des pratiques, nous sommes bien dans une situation intermédiaire entre prescription de solutions et invention des problèmes. Autrement dit, nous refusons deux applicationnismes : celui de la science dans ses multiples variations psycho ou sociopédagogiques, et celui de l'expert censé dire comment faire.

Ce double refus ne nous fait-il pas retrouver une idée très ancienne, celle de la pédagogie ? Durkheim au début du siècle forgeait précisément le monstre conceptuel de « théorie-pratique » pour dessiner un espace intermédiaire entre science de l'éducation et bonnes pratiques. Curieusement, tout se passe comme si, modernité oblige, cet horizon pédagogique était absent de nos préoccupations. Nous avons un tel souci de l'analyse que nous arrivons à oublier que cette analyse ne saurait avoir sa fin en elle-même, qu'elle ne vaut que si elle amène l'analysé (ou le partenaire dans l'analyse) à mieux (re)penser sa pratique pour l'améliorer (Fabre, 2002). Telle était la vocation de la « théorie-pratique » de Durkheim que l'on peut retraduire dans le langage de Jean Houssaye (1993) comme « l'enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique éducative, par la même personne sur la même personne ». Certes on se méfie à bon droit du côté excessivement normatif de la pédagogie et personne ne voudrait revenir aux « leçons modèles » de l'école normale d'autrefois. Mais précisément, remonter du niveau des solutions à celui des problèmes, c'est dépasser le plan de la prescription pour celui de la réflexion. A chaque praticien revient la charge de la solution. L'analyse des pratiques devrait cependant leur faire prendre conscience des problématiques qui organisent leur

pratique, souvent à leur insu. Elle devrait pouvoir leur faire questionner la pertinence, l'intérêt, le bien-fondé de ces problématiques.

Si nous oublions la question pédagogique, l'analyse des pratiques restaurera inévitablement un nouveau scientisme, ce dont devait précisément nous garder le paradigme de la réflexivité.

Michel FABRE
Université de Nantes, CREN

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2000). « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, n° 35.
- ALTET M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- BACHELARD G. (1970). *Le rationalisme appliqué*, Paris : PUF (1949).
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (2002). « Analyse des pratiques. Approches psychosociologiques et cliniques », *Recherche et Formation*, n° 39.
- CLOT Y. (2000). « La formation par l'analyse du travail : une troisième voie », in B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF.
- DELEUZE G. (1968). *Différence et répétition*, Paris : PUF.
- DEWEY J. (1993). *Logique, théorie de l'enquête*, Paris : PUF (1938).
- FABRE M. (1994). *Penser la formation*, Paris : PUF.
- FABRE M. (2002). « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? », in J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtard, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris : ESF.
- FABRE M. (dir.) (2005). « Formation et problématisation », *Recherche et Formation*, n° 48.
- FABRE M. (dir.) (2005). « La problématisation : approches épistémologiques », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 3, Caen : CERSE.
- FABRE M. (2005). « Robinson et le travail enseignant : essai sur l'irrationalité de l'action », Symposium REF (Réseau Éducation et Francophonie) « *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* », Montpellier, 15-16 septembre 2005.
- FABRE M., FLEURY B. (2005). « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le processus "apprendre" », *Recherche et Formation*, « Formation et problématisation », n° 48.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.

- MEIRIEU P. (1993). « Itinéraires des pédagogies de groupe : apprendre en groupe ? », *Chronique Sociale*, Lyon.
- MEYER M. (1986). *De la problématique, philosophie, science et langage*, Bruxelles : Mardaga.
- MEYER MP. (1982). *Logique, langage et argumentation*, Paris : Hachette.
- PASTRÉ P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, n° 139.
- PERRENOUD P. (2001). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et Formation*, « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », n° 36.
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- RICOEUR P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris : Seuil.
- SCHÖN D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec : Éditions Logiques.
- SCHÖN D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Québec : Éditions Logiques.
- TOURNIER M. (1991). *Vendredi ou les limbes du pacifique*, Paris : Gallimard.
- VERGNAUD G. (1996). *Au fond de l'action la conceptualisation. Savoirs théoriques et savoirs d'action* (J.-M. Barbier, dir.), Paris : PUF.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.

LA « RÉÉDUCATION » À L'ÉCOLE UN MÉTIER EN DANGER ?

CARMEN STRAUSS-RAFFY*

Résumé *Après un historique de l'évolution du métier de rééducateur scolaire, cet article soulève les questions que posent les orientations des professionnels depuis la création des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). L'adhésion à un modèle inspiré de la cure psychanalytique et éloigné des préoccupations scolaires conduit à des confusions préjudiciables à la profession. Les textes officiels permettent pourtant de penser la rééducation comme espace transitionnel où le rééducateur soutient l'élève à faire le lien entre son monde personnel et la culture de l'école pour la réinvestir.*

Parmi les personnels de l'Éducation nationale exerçant au sein des écoles maternelles et élémentaires, certains n'ont pas de fonction d'enseignement. C'est le cas des psychologues scolaires qui exercent un métier spécifique, ainsi que des « enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative ». Ces derniers, couramment nommés « rééducateurs », n'enseignent pas, contrairement à leur dénomination officielle d'enseignants spécialisés. Ils ont des missions particulières qui visent à permettre aux élèves en difficulté à l'école de retrouver le désir d'apprendre et d'investir leur scolarité. Quel est alors ce métier spécifique ? Quelle est l'identité professionnelle de ses praticiens ? Ces questions m'occupent depuis de nombreuses années à partir d'une position de rééducatrice en milieu scolaire puis en CMPP (1) où j'exerce toujours. Je les reprends actuellement d'un point de vue d'enseignante en IUFM participant à la formation des maîtres spécialisés chargés des aides à dominante rééducative. Elles serviront de fil conducteur à mon propos.

147

* - Carmen Strauss-Raffy, IUFM d'Alsace ; LISEC (Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication).

1 - Centre médico-psycho-pédagogique, lieu de consultation pour enfants et adolescents.

Histoire d'un nouveau métier au sein de l'école

À partir de 1970 (2), plusieurs structures sont créées au sein des écoles maternelles et élémentaires, pour permettre la prise en charge d'enfants présentant des difficultés « particulières, temporaires ou durables ». Aux côtés des classes de perfectionnement existant depuis 1909, des dispositifs d'aides aux élèves en difficulté qui se veulent plus ouverts sont mis en place : les classes d'adaptation et les Groupes d'aides psychopédagogiques (GAPP). Les classes d'adaptation permettent à des enfants en difficulté d'adaptation dans leur classe d'être accueillis pour une durée plus ou moins longue « dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès, l'enseignement normal ». Les GAPP sont des équipes composées d'un psychologue scolaire et d'un ou plusieurs rééducateurs dont la mission est la prévention des inadaptations. Centrés sur l'observation des élèves, ils sont chargés d'envisager avec leurs partenaires des aides adaptées aux difficultés de ceux qui ont attiré l'attention. La volonté de maintenir les élèves en milieu scolaire ordinaire est clairement affirmée.

Parmi les aides possibles, figurent les rééducations psychomotrices (RPM) ou psychopédagogiques (RPP) conçues pour prévenir ou réduire les difficultés en question. Ainsi avec la création des GAPP, émerge officiellement un nouveau métier : celui de rééducateur scolaire (3). Si les termes « rééducateur » et « rééducation » figurent explicitement dans les textes officiels (4) régissant le fonctionnement des GAPP, rien n'est dit sur la nature des rééducations. Les directives techniques annoncées, relatives aux moyens, aux démarches et aux méthodes caractérisant la fonction de chacun des membres du GAPP n'ont pas vu le jour. Seuls les objectifs sont explicités : l'aide doit permettre aux enfants de mieux s'adapter à leur classe et de tirer profit de l'enseignement « sans avoir besoin d'aide extérieure ».

Vingt ans plus tard, en 1990, soit un an après la loi d'orientation de 1989 sur l'éducation, qui énonce l'impératif de placer l'élève au centre du système éducatif, le ministère de l'Éducation nationale restructure l'ensemble des aides spécialisées. L'école est progressivement passée d'une logique ségrégative à une logique intégrative. Elle manifeste la volonté d'accueillir tous les enfants (l'accueil des enfants han-

2 - Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970.

3 - L'Éducation nationale avait déjà engagé une formation de rééducateurs chargés de réadaptations psychopédagogiques (en 1960) et psychomotrices (1964) ; ils exerçaient essentiellement dans les CMPP.

4 - *Ibid.* et circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976.

dicapés progresse) et valorise la réussite de tous ; elle doit adapter son action et son fonctionnement à ceux qui ont des difficultés. Le contexte est nouveau, disent les textes, et l'école doit organiser des actions d'aides spécialisées en fonction des besoins locaux. Les GAPP se voient remplacés par des dispositifs qui se veulent « plus souples » et plus « efficaces » : les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). La composition du nouveau dispositif se modifie. S'il y a toujours un psychologue scolaire et deux enseignants spécialisés, il n'est plus question de deux types de rééducateurs : l'un des enseignants est chargé des « aides à dominante rééducative » l'autre, des « aides à dominante pédagogique ». Ces dernières « ont pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite ». Quant à l'objectif des actions d'aide à dominante rééducative, il est orienté vers « l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficience dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école » et vers la restauration du « désir d'apprendre et l'estime de soi » (5). En dehors des visées, rien n'est dit sur la rééducation elle-même, si ce n'est que les intervenants choisiront « dans chaque cas, les stratégies, les méthodes et les supports les mieux adaptés à leur démarche professionnelle ». Il n'y a plus de spécificité de RPM ou RPP, mais un corps unique de rééducateurs.

Une circulaire datant de 2002 (6), régit le fonctionnement actuel des RASED. Elle en spécifie les missions : « prévenir les difficultés durables des élèves et aider à leur dépassement », soit une mission de prévention et une autre de remédiation. Des précisions sur le travail des enseignants chargés des aides spécialisées à dominante rééducative sont apportées. On notera au passage que les termes « rééducateur » ou « rééducation » très présents dans les textes sur les GAPP, plus en retrait dans celui de 1990, ont disparu du paysage. Les « aides à dominante rééducative » sont préconisées lorsque les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire sont problématiques. Il s'agit alors de « restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration ». On explique que certains enfants sont pour diverses raisons empêchés de satisfaire aux exigences scolaires ou aux attentes des adultes. « Les aides spécialisées à dominante rééducative ont pour objectif d'amener les enfants à dépasser ces obstacles, en particulier en les aidant à établir des liens entre leur "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques ». Favoriser l'engagement actif de l'enfant et la construction ou la reconstruction de ses compétences d'élève, l'aider à reconquérir le désir d'apprendre et l'estime de soi, à

5 - Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990.

6 - *Ibid.*

ajuster ses conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, tels sont les ingrédients au service d'une finalité « qui ne doit pas être perdue de vue » : que l'enfant devienne plus efficient dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages. Toute liberté est laissée quant aux méthodes de travail.

Ce rapide survol historique montre l'émergence timide et les fluctuations d'un nouveau métier au sein de l'école. Le flou qui entoure sa nomination, le vide laissé quant à la dénomination de la nature de cette modalité d'aide, la lenteur dans la théorisation de ses fondements sont à l'image de la difficulté que les praticiens vont rencontrer pour se définir et être reconnus.

La rééducation pour rejouer son histoire ?

À l'époque des GAPP, les rééducateurs ont trouvé des repères théoriques et pratiques du côté de leurs collègues de la santé (RPM ou RPP exerçant en CMPP ou autres lieux de soin), mais la théorisation de ces pratiques propres au cadre d'exercice spécifique de l'école était rare. À partir de 1990, plus aucun modèle extérieur ne correspondait à ce nouveau type de rééducateur. Divers auteurs se sont penchés sur cette nouvelle identité, chacun à sa manière essayant d'apporter son élaboration dans un champ où tout était à construire et où les praticiens étaient en attente de repères.

Pendant la période de la transformation des GAPP en RASED, J. C. Barat, professeur dans un centre de formation des maîtres spécialisés en adaptation et intégration scolaires, écrit un livre désormais épuisé qui aide à penser la pratique rééducative : *La rééducation dans l'école* (7). L'équipe de formateurs dont il fait partie est alors inscrite dans le projet d'une formation fusionnée entre RPM et RPP, pour réduire les clivages d'opposition entre les deux types de rééducation dont les différences tiennent essentiellement à la nature des médiations utilisées. Il est question d'une formation initiale unique à l'issue de laquelle le rééducateur choisirait sa spécificité qu'il approfondirait en formation continue. Mais le ministère transforme le projet ; il crée un corps unique de rééducateurs et les spécificités disparaissent. Barat a le mérite d'innover en développant une véritable pensée pour un travail spécifique au sein de l'école. Il rappelle que la préoccupation exclusive du rééducateur est de permettre la réconciliation de l'enfant avec l'école. « Rééduquer, écrit-il, consiste en une tentative pour réduire la charge affective qui pèse sur certains comportements qui, de ce fait, deviennent inadaptés, en offrant des substituts progressivement moins chargés, jusqu'à ce que ces affects soient suffisamment dilués, répartis, élaborés en représentations symboliques ; puis par un jeu d'identifications croisées réinvestis

7 - J.-C. Barat, *La rééducation dans l'école*, Paris : Armand Colin, 1990.

dans les activités dont l'échec avait justifié la prise en charge». Il pointe trois fonctions de la rééducation articulées dans un rapport dialectique : la fonction restauratrice (en prenant appui sur ce qui va bien, l'enfant va retrouver confiance en ses capacités), la fonction symboligène (l'enfant est stimulé à symboliser, à créer des symboles ce qui lui ouvre la voie à la sublimation), la fonction séparatrice (l'enfant va apprivoiser la séparation nécessaire d'avec ses proches et trouver la bonne distance affective pour pouvoir apprendre).

L'ouvrage apporte d'intéressants repères qui situent bien la spécificité d'un travail rééducatif dans l'école, il est étayé de quelques exemples. La distinction entre les deux types de rééducations, RPM et RPP est sur le point de disparaître au moment de la publication de l'ouvrage, et l'auteur évoque les questions qui se posent autour de cette transformation.

En 1991, paraît un autre livre qui va profondément marquer le monde de la rééducation à l'école : *La parole rééducatrice* de Y. de La Monneraye (8). L'auteur, professeur de philosophie, est alors responsable d'un centre de formation et concerné en premier chef par la formation des maîtres chargés de l'aide à dominante rééducative. L'idée force de l'ouvrage consiste à considérer les difficultés scolaires comme symptômes au sens psychanalytique du terme (9). Si pour Barat la rééducation doit se préoccuper du symptôme, pour La Monneraye au contraire, il ne faut pas chercher à le faire disparaître. « Si un sujet a construit un symptôme – inconsciemment bien entendu –, ou, pour nous rééducateurs, si un élève a construit un échec scolaire, c'est que cela a été pour lui le seul moyen de protéger sa "personne psychique" ; raison pour laquelle on dit parfois qu'il faut respecter le symptôme. À dire vrai, ce n'est pas le symptôme qu'il faut respecter, mais le sujet qui l'a créé ; une autre formule courante paraît donc meilleure : "ne pas toucher le symptôme ou ne pas s'occuper de le réduire ou de le faire disparaître à toute force" » (10).

À partir de ce postulat, La Monneraye envisage la rééducation comme un lieu où l'enfant va pouvoir parler, être écouté et mettre en scène ce qui sous-tendrait son symptôme. La relation rééducative est alors pensée comme « la mise en scène,

8 - Y. de La Monneraye, *La parole rééducatrice, La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse : Privat, 1991.

9 - Le symptôme au sens psychanalytique est lu comme un message inconscient porteur de sens. Irruption du discours inconscient relatif au désir, le symptôme est à entendre comme une parole voilée, se disant à l'insu du sujet, un message à déchiffrer, qui cache et révèle ce dont il est question.

10 - *Ibid.*, p. 31.

pendant le temps des séances, de la "déconstruction" et la "reconstruction" des situations qui permettront à l'enfant de se représenter son histoire » (11). Il s'agit d'une scène sur laquelle l'enfant va pouvoir rejouer son histoire, sa problématique, mettre en mots ce qui est supposé constituer ses empêchements à être élève. « La règle fondamentale – dit encore l'auteur – est que l'enfant parle de ce qui lui fait difficulté, étant entendu que toutes les formes d'expression, en particulier le jeu, sont autorisées du moment qu'elles sont de l'ordre du faire-semblant » (12). Tout ce que l'enfant fait en salle de rééducation est considéré comme du « jeu pour se parler », un moyen pour jouer et raconter des histoires au rééducateur, dans le but de « se construire ou se reconstruire sa propre histoire ».

D'aucuns se demanderont à juste titre où est passée la question scolaire. D'autres s'interrogeront sur cette conception de la rééducation qui ressemble à s'y méprendre à la psychanalyse d'enfants. Dans la rééducation ainsi conçue, la dimension cathartique paraît essentielle. Elle présuppose qu'une fois les difficultés de l'enfant rejouées, exprimées sous un mode symbolique (le jeu symbolique, la parole, le dessin), elles n'auront plus lieu d'être. La Monneraye se défend par avance du reproche de pratiquer des psychothérapies, posant qu'elles ne peuvent se faire que dans des lieux institutionnels destinés au soin. L'école n'est pas un lieu de soin et le rééducateur doit s'interdire d'être dans ce registre. « L'écoute du sujet souffrant à l'école » n'est donc pas de la psychothérapie, prévient-il. Plusieurs arguments sont avancés en ce sens : toute souffrance psychique n'est pas de l'ordre de la pathologie ; écouter la souffrance psychique n'est pas l'apanage des psychothérapies ; et de surcroît, le rééducateur s'interdit d'interpréter, il se contente simplement « d'entrer en résonance avec l'enfant ». Et l'auteur précise : « Au fond, c'est à l'enfant de faire lui-même ses interprétations et les interventions du rééducateur n'ont pour but que de l'aider dans ce travail » (13). Pour lui, la visée du thérapeute serait d'aider le sujet souffrant à faire disparaître sa souffrance, tandis que « le rééducateur ne se situe pas comme soignant une souffrance à faire disparaître, mais comme interlocuteur d'un sujet qui est muet parce que son échec le parle » (14).

Dans ce dispositif, les parents n'ont qu'une place toute relative. Le rééducateur va les solliciter pour qu'ils autorisent leur enfant à faire un « travail personnel pour y voir clair en ses difficultés », pour qu'ils « permettent à leur enfant de faire quelque chose

11 - *Ibid.*, p. 13.

12 - *Ibid.*, p. 199.

13 - *Ibid.*, p. 211.

14 - *Ibid.*, p. 49.

qui pour une part va leur échapper ». C'est aux parents de « l'élève » qu'il s'adresse, pas de l'enfant dans sa famille. Ainsi l'entretien ne portera pas sur l'histoire familiale, il sera uniquement centré sur le parcours scolaire.

Ce qui frappe à la lecture du livre, c'est la reprise d'un vocabulaire qui n'est autre que celui de la cure psychanalytique. Il y est question de « règle fondamentale », de « l'autre scène », d'interdit de prendre les paroles de l'enfant sur le versant de la réalité, d'un travail qui ne porte pas sur le Moi, qui évite les identifications, etc. Cet amalgame entre les registres de la psychanalyse et de la rééducation n'apporte-t-il pas une grande confusion dans le monde scolaire ?

Ce livre a eu un puissant retentissement. Dans le désarroi tant pratique que théorique des rééducateurs, il offrait un modèle séduisant. Les centres de formation en ont fait une référence incontournable. Certains auteurs qui ont tenté de faire avancer la réflexion dans le champ de la rééducation s'en inspirent, accentuant parfois ce que j'appelle la dérive « psy ». Citons à titre d'exemple le récent ouvrage de H. Garrel, rééducatrice et D. Calin, professeur de philosophie et formateur d'enseignants spécialisés en IUFM : *L'enfant à l'ordinateur* (15). Les auteurs montrent l'intérêt de l'utilisation de l'ordinateur en s'appuyant sur plusieurs parcours rééducatifs (16). Ils présentent la rééducation comme « une désorganisation psychique bien tempérée, indispensable pour opérer les réaménagements psychiques nécessaires à l'enfant ». Au rééducateur de régler la « dialectique de la désorganisation-réorganisation », en fonction des besoins de l'enfant. Il s'agirait donc avant tout d'un travail psychique. Trois règles en régissent l'avancée : le caractère contractuel de la rééducation, la règle du secret et celle du « faire semblant ». Toujours selon le modèle psychanalytique inavoué, la rééducation est scellée par un contrat entre l'enfant, le rééducateur, ses parents et l'enseignant, et ce qui se passe en séance devrait rester secret entre l'enfant et le rééducateur. L'argument avancé est que ce travail est exclusivement voué « aux besoins subjectifs de l'enfant ». Or ces besoins correspondent rarement aux attentes de la famille ou de l'école, tournées vers les exigences d'adaptation à la scolarité que les auteurs ne souhaitent pas voir peser sur la rééducation. Quant à la troisième règle, elle stipule que l'enfant peut tout faire et tout dire à condition que ce ne soit pas « pour de vrai ». L'idée du « faire semblant » resurgit ici, justifiée par le fait qu'elle engagerait l'enfant à une prise de distance avec ses actes et ses paroles, ce qui permettrait un véritable travail psychique et non pas une simple

15 - D. Calin, H. Garrel, *L'enfant à l'ordinateur. Une pratique d'aide aux enfants en difficulté*, Paris : L'Harmattan, 2002.

16 - Les auteurs ne précisent pas explicitement le cadre de ces suivis. Il s'agit vraisemblablement d'un travail effectué dans un lieu de soin.

décharge émotionnelle. Et les auteurs de conclure cette présentation du champ rééducatif : « Cet univers secret, voué à l'expression de la subjectivité de l'enfant, institue une scène sur laquelle il va pouvoir rejouer à sa façon son histoire, pour tenter de relancer les dés de sa destinée. » (17)

Les pratiques rééducatives dans les écoles sont fortement inspirées par ce courant de pensée, et la finalité de réconciliation scolaire de la rééducation semble parfois perdue de vue. Comment expliquer un tel engouement ?

Les risques d'une fascination

La rareté et l'imprécision des prescriptions ministérielles quant aux méthodes rééducatives n'est pas un motif suffisant pour expliquer une adhésion souvent inconditionnelle à un prêt-à-penser séduisant. Cet état de fait pourrait au contraire être perçu comme une incitation à inventer et diversifier des pratiques à partir des quelques points de repères avancés. Faut-il mettre en cause les motivations des enseignants à s'orienter vers la rééducation ? Il est vrai que certains font ce choix à un moment de leur vie professionnelle où ils éprouvent de la lassitude à l'égard des difficultés de leur métier. Le discours courant dans les centres de formation incite aussi fortement les stagiaires à se déprendre de leur métier d'enseignant pour s'engager dans une nouvelle identité professionnelle. Cela justifie-t-il un évitement quasi phobique à l'égard de tout ce qui évoque la pédagogie ? Au-delà de ces facteurs favorisant l'attraction vers les idées avancées, une certaine fascination à l'égard de l'aura un peu magique du « psy » n'est-elle pas sourdement à l'œuvre ? La manière de travailler suggérée par La Monneraye met le rééducateur directement en contact avec un matériau fantasmatique qui peut paraître attirant même s'il risque de le déborder. Les garde-fous mis en avant (cadre précis, contrat, projet, rituels, interdiction d'interpréter, etc.) sont-ils suffisants pour le protéger des fantasmes de toute puissance induits par la position professionnelle préconisée ?

154

Pour les auteurs de ce courant niant le sens du terme « rééducation », le projet rééducatif ne doit pas avoir de visée adaptative ni normative. C'est dire combien la question scolaire est éloignée, voire évacuée. Une telle position n'engage-t-elle pas les rééducateurs dans une fausse route dangereuse pour la profession ? Serait-il dégradant d'avoir des visées adaptatives pour les élèves ? Leur permettre de trouver ou retrouver le chemin de l'école, la voie des apprentissages signifie-t-il obligatoirement nier leur subjectivité ?

17 - *Ibid.*, p. 15.

Il est à craindre que l'échec programmé de la fuite en avant vers le « psy » ne mette en danger l'existence même de la profession. Actuellement, de profondes transformations sont en cours dans le secteur de l'« adaptation et de l'intégration scolaire ». Elles touchent divers éléments dont la formation des maîtres spécialisés qui se voit réduite de moitié. D'autres changements sont annoncés. Est-ce un hasard si un certain nombre de RASED voient leurs postes de rééducateurs non pourvus? Faut-il s'alarmer des propos de la commission Thélot (18) qui envisage la suppression des RASED à l'horizon des quinze ans à venir, en argumentant ainsi : « Le fait d'isoler un élève ou un groupe d'élèves pour lui apporter une aide spécifique, sans continuité avec les activités conduites en classe, ne lui semble pas constituer une réponse efficace à la difficulté. »

La position du monde de la rééducation a une autre influence plus indirecte sur la manière d'aider des enfants dont les difficultés scolaires sont plus résistantes. Lorsque les aides à dominante pédagogique assurées par les enseignants spécialisés trouvent leurs limites pour ces élèves, on fait souvent appel aux rééducateurs ; obnubilés par l'injonction de ne pas toucher au symptôme, ils ne se montrent guère curieux de la nature des difficultés scolaires des élèves dont ils s'occupent ; elles sont d'emblée supposées d'origine psychologique et abordées comme le ferait un psychologue se référant à la psychanalyse. De ce fait, les orientations vers des psychothérapies dans les lieux de consultations sont rares. Les rééducateurs sont peu enclins à faire des bilans, à rencontrer l'enfant sur le terrain de ses difficultés, à s'intéresser à la manière dont elles se manifestent, à ce qu'il pourrait en dire. La Monneraye ne les y encourage pas : « tester », « bilaniser », écrit-il, c'est « mettre en grille, autant dire "griller", c'est toujours quoi qu'on en dise, fermeture. Celui qui se lance dans ce genre d'exercice est comparé "à un être armé de tests, de grilles ou de questions", et qui l'attend (l'enfant) au tournant tel un violeur prêt à se jeter sur sa proie » (19).

Ainsi, laisse-t-on insidieusement une place manquante au sein de l'école, celle qu'occupaient autrefois les RPP, comme si la rééducation actuelle occultait ce versant de son travail, opérant un détournement sémiologique du terme même de rééducation. Il ne reste plus aux parents, aux enseignants ou aux membres des RASED eux-mêmes qu'à se tourner vers l'orthophonie. Est-ce un hasard si l'on assiste à une augmentation des prises en charge orthophoniques centrées sur les questions d'apprentissage et plus seulement sur les problèmes de langage? Est-ce un hasard si le nombre d'enfants dits dyslexiques semble augmenter? C. Ouzilou, orthophoniste auteur de

18 - *Pour la réussite de tous les élèves*, rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, présidée par C. Thélot, Scéren : CNDP, 2004.

19 - *Ibid.*, p. 143.

Dyslexie, une vraie-fausse épidémie (20) questionne ce phénomène. Si elle met en cause la manière d'apprendre à lire aux enfants, elle porte aussi un regard critique sur les diagnostics rapides des RASED. Elle estime que les problèmes « psy » de l'écolier et le milieu familial sont trop souvent utilisés comme arguments pour justifier son inappétence scolaire. Les enfants sont alors adressés à des personnels de la santé pour des difficultés qui pourraient être solutionnées à l'école. Ainsi contribue-t-on paradoxalement à la médicalisation des difficultés scolaires et à la confusion généralisée.

Dans ce contexte complexe, comment pourrait-on penser autrement la question de la rééducation à l'école ?

Un retour aux textes

Comment qualifier l'essence du travail rééducatif situé dans l'entre-deux des champs pédagogique et thérapeutique ? Peut-on le définir autrement que par la négative ? A-t-il réellement une spécificité propre ou est-il condamné à se calquer sur un champ ou un autre ?

Un retour à la circulaire de 2002 permet d'ouvrir des pistes prenant en compte le champ pédagogique sans se fermer pour autant à la dimension psychique. Le rééducateur y est invité à aider les enfants « à établir des liens entre leur "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques » pour qu'ils puissent *in fine* trouver ou retrouver une « meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et les apprentissages ». Ce texte conduit à penser la rééducation comme un espace intermédiaire entre ces deux mondes séparés, voire en rupture chez l'enfant qui peine à être élève. Il incombe au rééducateur, passeur entre ces deux mondes, de créer des médiations pour que s'accomplisse ce travail de lien. Rappelons que l'étymologie du terme « médiation » renvoie à deux mots latins : le verbe « *mediare* », s'interposer, et l'adjectif « *medius* », qui est au milieu. Des significations actuelles du mot, « entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis », et « le fait de servir d'intermédiaire, ce qui sert d'intermédiaire », nous retiendrons l'idée d'une entité fonctionnant comme intermédiaire entre deux pôles pour tenter de les concilier. Les deux pôles en question étant le monde de l'enfant pris dans ses difficultés et celui de l'école, ses objets d'apprentissages, ses codes, ses règles, ses contraintes. La dynamique de ce travail de lien soutenu par le rééducateur est orientée vers sa visée

ultime: la réconciliation de l'enfant avec le métier d'élève, l'entrée dans la culture scolaire et les apprentissages qu'elle suppose.

La rééducation comme étayage du passage vers la sublimation

L'espace intermédiaire de la rééducation n'est pas sans présenter quelques analogies avec l'aire transitionnelle de Winnicott, cette troisième aire entre la réalité psychique personnelle et l'environnement de l'individu. Elle s'origine dans l'espace potentiel qui unit et sépare le bébé et la mère lorsqu'elle exerce un maternage « suffisamment bon et long », communiquant à son enfant un sentiment de sécurité et de confiance. Lorsque l'enfant, soutenu par l'adulte peut remplir cet espace potentiel « par le jeu créatif, l'utilisation des symboles et par tout ce qui finira par constituer la vie culturelle » (21), il s'inscrit dans un mouvement qui lui permet l'expérience de la séparation et l'entrée dans la vie sociale.

À l'horizon d'un réinvestissement de la scolarité, la rééducation pourrait être pensée comme une tentative de déployer, d'amplifier l'espace potentiel de l'enfant, de l'ouvrir au jeu créatif, au travail de symbolisation (22) et progressivement aux activités culturelles. Au « passeur » reviendrait d'introduire ces médiations allant du jeu créatif aux objets culturels, adaptées à l'âge de l'enfant, à ses capacités réelles et à son niveau de développement, tout en étant aussi l'occasion d'un plaisir partagé entre l'enfant et lui. Dans cette perspective, le jeu ne viserait pas l'expression des difficultés, il ne s'agirait pas d'un jeu pour se parler ni pour reconstruire son histoire, mais du jeu comme outil symbolique, lieu de création de symboles, processus d'activation de la symbolisation. Il serait ensuite progressivement orienté vers des niveaux de symbolisation de plus en plus élaborés, visant ceux qui sont requis par l'école.

157

Winnicott recommande aussi aux adultes « qui prennent soin des enfants de tous âges » de les mettre « en contact avec les éléments appropriés de l'héritage culturel ». Cela sous-entend que ces adultes se fassent « passeurs vers la sublimation », ce « processus postulé par Freud pour rendre compte d'activités humaines apparemment sans rapport avec la sexualité, mais qui trouveraient leur ressort dans la force de la pulsion sexuelle » (23); processus qui est à la base de l'édification de la culture. Le

21 - D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris: Folio, 1971, p. 199.

22 - Il s'agit de la possibilité d'évoquer, de rendre présents – autrement que par la présence réelle – des choses, des êtres, des situations, par la création de symboles.

23 - J. Laplanche et J.-B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris: PUF, 1978.

rééducateur ne fait-il pas partie de ces adultes qui prennent soin des enfants ? N'est-il pas particulièrement bien placé pour accompagner et soutenir l'enfant dans ce passage vers la « domestication » de ses pulsions, afin qu'elles trouvent satisfaction dans les objets culturels ? Cela suppose qu'il puisse lui-même faire signe de son propre passage et des bénéfices symboliques qu'il trouve dans la sublimation.

Un courant rééducatif s'inscrit dans la voie ouverte par Winnicott du côté des objets culturels.

La médiation des objets culturels

La psychopédagogue (24) J. Méry travaille dans cette orientation en utilisant les textes littéraires et autres « textes de la verticalité » comme les dénomme Bachelard. Elle montre que la fréquentation de ces textes qui ont traversé le temps, mythes, contes et œuvres littéraires de notre patrimoine, « nous conduirait à faire des liens entre ce qu'il y a de plus profond en nous, la partie invisible et souterraine de notre être et celle qui, puisant son énergie psychique dans ce réservoir qu'est le Ça, pousse l'homme à s'élever au-dessus des contingences matérielles et à s'employer à des activités artistiques et intellectuelles » (25). Ces textes sont proposés comme médiation dans la rencontre psychopédagogique. Ils sont supports d'un travail pédagogique, mais aussi plus indirectement d'une activité psychique intense parce qu'ils font écho aux questions et fantasmes des enfants.

158

Dans la même logique, S. Boimare dans *L'enfant et la peur d'apprendre* (26) montre l'impact psychique de ces récits sur des enfants en rupture scolaire. Ces textes porteurs qui parlent des questions essentielles de la vie, des origines, de la mort, les touchent profondément parce qu'ils évoquent leurs angoisses les plus archaïques ravivées par les situations d'apprentissage. Ils offrent des représentations, des images à des peurs, des émotions, des préoccupations identitaires qui peuvent alors être affrontées. Ainsi l'enfant peut-il renouer avec la possibilité de penser qu'il avait court-circuitée pour se protéger du trop plein d'inquiétudes suscitées par le déséquilibre et les doutes que crée tout apprentissage. S. Boimare utilise aussi ces textes comme supports d'un travail pédagogique, articulant ainsi la dimension psychique et le travail intellectuel.

24 - C'est le nom donné aux rééducateurs dans les CMPP.

25 - J. Méry, « Croyance, illusion, plaisir, la complexité de l'acte de lire », in *Laisse-moi t'écouter*, Revue n° 4 de l'association des Amis du CMPP C. Bernard, Paris, 1993.

26 - S. Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod, 2004.

J'ai personnellement élaboré une forme de travail explicitée dans *Le saisissement de l'écriture* (27), qui permet une telle articulation par la médiation de l'écriture. Avec un dispositif proche de celui d'un atelier d'écriture littéraire, les enfants sont accompagnés à écrire à partir de propositions pensées à leur intention et étayées de textes littéraires. Le choix des propositions n'est pas le fruit du hasard, même si la part du tâtonnement est grande. Il se fait à partir de ce que j'entends de leurs questions, dans la recherche de ce qui pourrait accrocher leur subjectivité et leur implication. Ma propre subjectivité est engagée dans ce travail, j'y suis avec mes doutes, mes craintes, mais aussi mes goûts et mon désir, seule condition pour qu'il y ait rencontre véritable avec les enfants. Ils sont invités à travailler et retravailler leurs écrits « à la manière d'un écrivain ». Qu'il s'agisse de fiction, d'autobiographie, de poésie ou de tout autre genre littéraire, ils y expriment de manière plus ou moins déguisée des éléments de leur problématique qui sont la matière première de l'écriture ; s'ils sont entendus par le psychopédagogue qui en devient destinataire, ils ne sont pas repris en tant que tels, mais orientés vers une forme littéraire. Le travail est centré sur la forme du texte, ses qualités littéraires, sa construction, la clarté, la cohérence, jusqu'à la socialisation de cet écrit et son passage vers des lecteurs potentiels. Les textes circulent lorsqu'ils ont une forme suffisamment aboutie et les enfants se sentent renarcissés de pouvoir les montrer dans leur famille ou à l'école. Tous ne sont pas en mesure d'écrire eux-mêmes ; le rééducateur peut alors se faire scribe et retravailler ce qui s'est écrit de la même manière. Les enfants, lorsqu'ils se saisissent de l'écriture, montrent comment devenir auteurs les ouvre à la dimension de l'altérité, transforme leur rapport à eux-mêmes et à autrui, et leur permet de (re) devenir acteurs de leur métier d'élève. Ce travail permet la conquête d'un outil symbolique qui a une double fonction : les enfants y apprivoisent peu à peu les contraintes de la langue écrite et se réconcilient avec les apprentissages, et au détour, l'écriture leur permet de métaboliser et pacifier des histoires tourmentées, de transformer, sublimer des difficultés psychiques en objets littéraires, traces du lien entre le plus intime du sujet et l'universel de la culture.

Les démarches de ce courant rééducatif n'inscrivent pas l'expression des difficultés ou la reconstruction de l'histoire comme préalables à l'accès à la culture scolaire. À l'inverse, elles s'appuient sur l'idée que l'appropriation d'objets culturels proches des questions vives des enfants leur permettra une sorte de réanimation intellectuelle, l'accès à la pensée pour « se panser », et la possibilité de susciter le désir d'apprendre. Lorsque l'enfant aura franchi le pas vers ces activités, et s'en sera saisi, il sera prêt à continuer le chemin avec son enseignant en classe, dernier passage dans

27 - C. Strauss-Raffy, Paris : L'Harmattan, 2004.

lequel le rééducateur l'accompagnera : par la relation de confiance tissée avec l'enseignant, par le témoignage de la reconnaissance de son travail, il soutiendra la possibilité que l'enfant transfère ses investissements vers le maître et la classe. Les activités scolaires auront alors trouvé du sens et l'enfant sera prêt à trouver une place de sujet dans sa scolarité.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

VANHULLE Sabine, LENOIR Yves (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*, Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 320 p.

La recherche sur la formation à l'enseignement au Québec se développe au cours des années quatre-vingt, à la suite de rapports critiques et de débats sur la pratique enseignante qui ont conduit à promouvoir la professionnalisation du métier d'enseignant. Le corpus sur lequel s'appuie l'ouvrage est constitué de 120 documents produits au Québec entre 1980 et 2000 et qui permettent d'analyser la façon dont les différentes questions relatives à la formation à l'enseignement ont été abordées par les chercheurs. Il s'agit là d'une contribution importante à la connaissance que nous pouvons avoir de nos cousins québécois, en tout cas de ceux qui se préoccupent, par fonction, de la formation des enseignants. Bien davantage encore d'un effort méthodologique exemplaire d'auteurs qui, s'ils échouent à décrire l'unité introuvable d'un champ de recherche, se donnent pas à pas les moyens de dire d'où ils parlent, et prêchent, si l'on veut, d'exemples en matière de scientificité. Et encore parvient à poser, au fil de leur exposé, la quasi-totalité des questions auxquelles est confronté quiconque s'intéresse au sujet.

Les auteurs se préoccupent d'abord (chapitre 1) de mettre leur propos en perspective, en brossant l'historique des cinq décennies de réformes du système scolaire, de la formation à l'enseignement et de la recherche en éducation au Québec. Au point de départ de ce qui apparaît comme une réforme scolaire permanente, la décision de confier la formation des enseignants à l'université intervenue en 1969 et la création d'une université d'État, l'université du Québec, à cette fin. Parmi les missions des universitaires figure explicitement la recherche. Dans le même temps c'est tout le système d'éducation qui est refondu. On ne constate pas néanmoins d'investissement massif sur l'instant dans des travaux de recherche destinés à éclairer cette universitarisation de la formation à l'enseignement et c'est toujours le modèle antérieur, celui

des sciences naturelles, qui prévaut, avec une séparation entre recherche et formation, qui écarte de fait les praticiens de la production du savoir. Vingt ans plus tard, en réponse aux critiques virulentes portant sur l'efficacité des formations dispensées dans le primaire et le secondaire, partant sur la formation des enseignants, celle-ci est profondément réformée à partir du constat que l'amélioration de l'école dépend en large part de l'expertise et de l'engagement professionnel des enseignants. Les orientations générales formulées lors de deux réformes successives reposent donc sur la professionnalisation des enseignants, y compris par une participation souhaitée aux activités de recherche sur leurs pratiques. Ces évolutions réelles du système scolaire québécois et de la recherche en éducation n'ont pas suffi à combler les attentes des décideurs qui aimeraient que cette dernière permette de répondre plus efficacement aux problèmes de toute sorte qui se posent dans ce secteur.

Dans le second chapitre, le livre se concentre sur la période choisie pour l'étude – les vingt dernières années du siècle – et il esquisse une description de la façon dont le champ de la recherche en éducation s'y organise. Premier constat : ce champ n'échappe pas à la tension entre une logique de recherche orientée vers la mise au jour de connaissances nouvelles et une logique de recherche en prise sur le terrain et tendant à l'amélioration des pratiques. Il se distingue au sein de la recherche en sciences humaines et sociales, la recherche en éducation renvoyant plutôt à des types idéaux qu'à un véritable paradigme scientifique, et l'université paraît inégalement armée pour permettre l'accès à la professionnalité visée : elle peut favoriser l'accès à un savoir scientifique de haut niveau, qui en fait partie, mais la liaison avec la pratique, qui renvoie à d'autres conceptions de la formation, la met davantage en difficulté. De même comment enseigner des savoirs issus de la recherche en éducation, et comme tels encore incomplets, avant qu'ils aient été scientifiquement validés ? Enfin, comment l'université participe-t-elle à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants ? Ces difficultés repérées, qu'en est-il de la recherche dans les facultés d'éducation du Québec ? Il arrive que la recherche fondamentale s'intéresse à la formation à l'enseignement comme une source de travaux sur l'appropriation et la construction de l'identité professionnelle, ce qui suppose un détour préalable par la recherche en action. Mais la notion de professionnalisation ne va pas sans ambiguïté, qui expliquent en partie les difficultés de la recherche sur la formation à l'enseignement à définir son objet. Les représentations qu'une partie des acteurs de la formation initiale se fait des compétences pédagogiques et didactiques des enseignants renvoie encore largement à un modèle instrumental de compétences pour l'essentiel accessibles grâce aux stages auprès des enseignants expérimentés. Autre problème : l'hétérogénéité des savoirs professionnels des enseignants, qui renvoient pour partie à leur expérience pratique, dont on peut se demander si elle se situe sur le versant des savoirs ou sur celui de l'habitus : il convient en tout cas de

distinguer les savoirs de la pratique des savoirs sur la pratique. Au total, la recherche sur la formation à l'enseignement devrait embrasser les domaines suivants : les savoirs scientifiques disciplinaires qui servent de références aux contenus d'enseignement ; les savoirs professionnels reconnus et homologués (savoirs sur la pratique), ce qui suppose que les chercheurs élaborent des modèles de description et d'interprétation tout en sachant que l'analyse de l'activité est vouée à demeurer incomplète. Reste encore pour la recherche à se préoccuper de ce que deviennent les savoirs qu'elle produit et de la façon dont les praticiens se les approprient.

Ce qui est analysé dans les chapitres 3 et 4, ce sont les objectifs et la méthodologie de la recherche elle-même, puis les résultats auxquels elle a abouti. Au préalable, c'est la définition de la notion de recherche qui est travaillée, ne serait-ce que pour permettre une délimitation des contours du corpus étudié. Les auteurs s'arrêtent à huit éléments significatifs : un objet de recherche, une problématique, un cadre théorique ou conceptuel, une méthodologie, une collecte de données, des résultats, une analyse et une interprétation de ces résultats, et une diffusion des connaissances obtenues. Ils proposent également de classer les documents recueillis selon trois types généraux : « recherche descriptive », « recherche exploratoire », « recherches de développement ». Ils présentent enfin une grille d'analyse en quatre points : problématique/cadre théorique/méthodologie de la recherche/diffusion des résultats qui autorise un repérage beaucoup plus fin. Des définitions de notions essentielles comme théorie, problématique, méthodologie, objet de recherche, collecte des données sont posées. Pour constituer leur corpus, ils ont fait appel à la documentation scientifique traditionnelle (revues, actes de colloques, ouvrages et contributions à), à la documentation grise (mémoires, thèses, rapports de recherche, monographies) en s'appuyant à la fois sur les bases de données et, en complément, sur un questionnaire adressé aux chercheurs connus du domaine (17 retours pour 120 questionnaires envoyés). En ce qui concerne les résultats de l'analyse, ils figurent à la fois dans des tableaux d'ensemble qui classent les différents documents selon les objets traités, selon les modes d'investigation, etc., et ils donnent lieu à une argumentation méthodique pour défendre et illustrer les modes de regroupement choisis. Ils conduisent les auteurs à faire quelques constats d'ensemble : d'abord le champ de la recherche sur la formation à l'enseignement est marqué par des tensions épistémologiques entre des logiques constructivistes descendantes (changer les préconceptions des acteurs en les confrontant à des obstacles) et relativistes ascendantes (coconstruction du sens des actions enseignantes), tout particulièrement s'agissant des recherches de développement. Ensuite ce champ est éclaté, notamment en ce qui concerne les enjeux pragmatiques de la formation : chaque dimension d'une formation professionnalisante fait l'objet d'une recherche, mais sans que soient prises en compte les autres dimensions et sans qu'on envisage leurs interactions. Aucune

recherche n'a non plus été consacrée à la complexité institutionnelle de la formation des enseignants entre la formation universitaire et la formation en milieu scolaire.

Au-delà des objectifs poursuivis et des modes d'investigation choisis, est-ce que ces recherches sur la formation à l'enseignement construisent des objets scientifiques et est-ce qu'elles sont au clair sur les méthodologies d'investigation et sur les positionnements scientifiques, politiques, éthiques avec lesquels elles sont en rapport? Telle est la question posée dans le cinquième chapitre. La construction d'objets scientifiques se rencontre plutôt dans les recherches disciplinaires conduites en rapport avec les théories constructivistes et socioconstructivistes. On voit en outre émerger une « didactique professionnelle » dont les objets scientifiques concernent la problématique de l'intégration et de la mobilisation des savoirs par les enseignants en formation. Mais de nombreux travaux qui tentent d'établir des typologies restent en deçà de la recherche, faute d'un concept qui en définisse l'objet et d'une véritable théorisation. Car des démarches de recherche qualitative comme la théorisation ancrée ou l'induction analytique reposent sur des principes dont le non-respect compromet la validité scientifique des résultats obtenus. De même, les emprunts faits à des disciplines connexes, par exemple à la psychologie sociale (attitude, représentation sociale, opinion) sont rarement définis et référés aux sources. Il faut donc l'admettre : à la différence du psychologue ou du sociologue, celui qui étudie la formation n'a pas actuellement à sa disposition une certaine manière, unifiée, de regarder le réel. Il est également impossible de procéder à une synthèse des connaissances qui pourraient être considérées comme acquises, faute d'un cadre théorique de référence et d'appuis méthodologiques assez solides. L'impression générale qui prévaut est celle d'une grande hétérogénéité dans la qualité des recherches. Ces défauts sont affaire de jeunesse relative, mais aussi de moyens nécessaires pour coconstruire de véritables connaissances.

Le principal mérite de l'ouvrage est sans doute de nous permettre, même si ce n'est pas son objet premier, de nous regarder en miroir, de nous rassurer – s'il en était besoin – en observant que nous affrontons des difficultés de nature très proche, compte tenu de la différence des contextes, et surtout de réactiver les questions fondamentales auxquelles nous sommes confrontés et dont il faut bien admettre l'importance puisque d'autres que nous, Outre-Atlantique, se les posent à l'identique : comment mieux faire reconnaître, à côté des sciences naturelles, la rigueur et la pertinence des recherches conduites en éducation? Comment y associer, avec les méthodologies appropriées, les acteurs de terrain que sont les enseignants et/ou les formateurs d'enseignants? L'INRP, s'il ne prétend pas détenir l'ensemble des réponses, dispose d'une bonne expérience pratique dans ce domaine grâce à son millier d'enseignants associés. Comment assurer une forme de « service après

recherche» et accompagner les produits de sa recherche jusqu'à permettre leur traduction dans l'action, par exemple, dans le cadre d'une formation continue des formateurs ?

Michel BOIS
Mission Formation, INRP

Autour des compétences (analyses de trois ouvrages par Bernard REY*)

■ BARBIER Jean-Marie, Olga GALATANU (dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan, 324 p.

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche collective menée par le Groupe « Savoirs d'action » du CNAM, recherche qui est la mise en œuvre d'une réflexion programmatique présentée dès 1996 par J.-M. Barbier dans l'ouvrage *Savoirs théoriques et savoirs d'action*.

L'idée de départ est de mettre en cause une dichotomie traditionnelle, très ancrée dans nos façons de penser, qui consiste à séparer radicalement « savoir » et « action » ou, en d'autres termes, « théorie » et « pratique ». Cette distinction, véritable structure de notre épistémé, conduit à attribuer au savoir les caractères d'universalité, d'indépendance vis-à-vis des sujets et des situations, de stabilité et de transmissibilité, tandis que l'action est classiquement attachée à la contingence, à la dépendance à l'égard des circonstances et des sujets, à l'instabilité et à l'incommunicabilité.

165

Pour contester la pertinence de cette séparation, les auteurs invoquent ces formes nouvelles de formation, de recherche et d'organisation du travail, de plus en plus répandues, en lesquelles le savoir est construit par l'acteur dans son rapport de transformation de l'environnement, lequel est, du même coup, une transformation du sujet. Ainsi en va-t-il de ces formations qui sont intégrées, sous des formes diverses, à l'exercice des métiers ; ainsi en va-t-il des organisations du travail où les tâches de conception et d'exécution ne sont pas systématiquement réparties entre des acteurs distincts ; ainsi en va-t-il encore de ces recherches qui portent sur des processus dont les acteurs participent eux-mêmes à la démarche de recherche.

* - Bernard Rey, université libre de Bruxelles.

Dans cette perspective, les auteurs ont exploré des dispositifs destinés à faire produire par des acteurs des savoirs sur leurs activités et ont tenté de décrire les énonciations de savoirs d'action auxquels ces dispositifs ont donné lieu. Ainsi des entretiens ont été menés avec des contrôleurs de gestion de caisses de sécurité sociale, avec des enseignants (en Bac-pro agricole), avec des masseurs-kinésithérapeutes et avec des concepteurs de formations en entreprise ; enfin, l'étude a été faite d'un fascicule d'astuces propres au métier d'éleveur, recueillies par les contrôleurs laitiers dans les élevages.

Cinq monographies présentent ainsi des dispositifs de production de savoirs d'action. En chacune, les auteurs ont isolés des énoncés par lesquels des acteurs mettent en mots des séquences d'actions qu'ils jugent efficaces. Par exemple, un enseignant d'anglais explique comment il utilise l'écriture au tableau comme organisateur de l'activité collective dans la classe ; le fascicule sur les astuces des éleveurs explique que pour faire ouvrir la gueule à un bovin, il faut introduire deux doigts sur le côté de la mâchoire et chatouiller la joue supérieure ce qui a pour effet que l'animal lève la tête, ouvre la gueule et déglutit.

Les analyses, très fines et très riches, de ces énonciations, font apparaître comment le savoir d'action isole dans la chaîne actionnelle une unité jugée significative et comment ce découpage est dépendant de l'environnement sur lequel l'acteur agit, mais aussi de ce qu'il veut en faire et donc à la fois des valeurs qu'il pose et de la signification sociale qu'il reconnaît à son action et à son propre rôle.

166

Les chercheurs notent avec justesse que l'énoncé n'est pas le simple reflet de l'action décrite, mais le produit d'une pratique d'énonciation de cette action. Le savoir d'action n'est pas directement le produit de la pratique qu'il prétend représenter, il est le produit d'une pratique d'énonciation de cette pratique. « En ce sens, écrit l'un des auteurs (P. Astier), les savoirs d'action sont des organisateurs, non de l'action elle-même, mais de la représentation que le sujet en adresse à autrui. »

Dans cette tentative pour caractériser les savoirs d'action, les chercheurs, on le voit, se sont centrés surtout sur les conditions sociales de leur production (l'exigence de communication avec autrui) et sur les effets sociaux de leur énonciation (notamment les effets de reconnaissance sociale qu'ils engendrent). En revanche, ils semblent avoir délibérément évité une caractérisation épistémologique de ces savoirs d'action. Pourtant, si le savoir d'action est marqué par la situation d'énonciation qui le fait naître, alors se pose la question de son éventuelle distance vis-à-vis de l'action dont il prétend rendre compte, c'est-à-dire de sa vérité. S'il y a un sens à parler de « savoir » d'action et non pas simplement de mise en mots de l'action, alors on est tenté de vouloir trouver dans ces savoirs certains caractères analogues à ceux qui

sont reconnus aux savoirs scientifiques, lesquels méritent la qualification de « savoir » au prix d'épreuves de validation et de résistance à la controverse. Il semble que du côté des savoirs d'action, on ne trouve rien d'équivalent à ces épreuves de vérité. Dans la même perspective, un des caractères du savoir scientifique est de se présenter, dans sa forme communicable, avec les caractéristiques d'un texte. Un énoncé isolé n'est pas tenu pour un savoir. Pour qu'on puisse parler de savoir, il faut un ensemble d'énoncés liés entre eux par des contraintes organisationnelles spécifiques qui rendent le savoir autonome par rapport aux sujets et aux circonstances de sa genèse. Cette autosuffisance du texte permet sa relative autonomie par rapport aux circonstances particulières qui ont donné lieu à sa production. Dans les savoirs d'action qui sont décrits ici, on voit bien poindre, dans la parole des acteurs, des formes énonciatives qui généralisent l'action singulière et qui la détachent de circonstances particulières de l'expérience. Mais en réduisant artificiellement à des énoncés discontinus le discours des acteurs qu'ils ont interrogés, les chercheurs semblent occulter ce caractère textuel.

Bref, le lecteur ne peut éviter de se demander si ces « savoirs d'action » sont bien des savoirs ou plutôt quels sont la nature et le degré de la proximité entre « savoirs » (au sens classique du terme) et « savoirs d'action ». Mais cette interrogation même, loin de tenir à un défaut de la recherche et de l'élaboration théorique présentées dans l'ouvrage, témoignent au contraire de leur caractère extrêmement stimulant.

■ RODRIGUES-LOPES António (2004). *La formation des enseignants, un problème de notre temps. Contribution à la clarification des compétences professionnelles des enseignants*, Viseu : Instituto Superior Politécnico de Viseu, 421 p. (+ annexes).

Il s'agit du texte d'une thèse de doctorat. Sa lecture présente les inévitables lourdeurs propres à ce genre littéraire, renforcées par quelques incertitudes sémantiques dues au fait que l'auteur n'écrit pas dans sa langue d'origine. Mais le lecteur surmonte facilement ces difficultés, emporté par l'intérêt du sujet. Le titre et le sous-titre de l'ouvrage font attendre en effet un travail qui se situe au croisement de trois domaines essentiels de la recherche actuelle en éducation : la question de la professionnalisation des enseignants, les problèmes propres à leur formation et, enfin, la problématique liée à l'usage de la notion de compétence.

L'auteur part du constat qu'aucune recherche n'a été faite sur les compétences professionnelles dont les enseignants ressentent l'exigence dans leur pratique de terrain. D'où l'insuffisance à ses yeux des profils de formation existants. Son travail va consister, dès lors, à soumettre un échantillon représentatif d'enseignants portugais du secondaire à une triple interrogation : quelles sont les compétences professionnelles qu'ils estiment avoir reçues au cours de leur formation initiale ? Quelles sont

celles qui, sur la base de leur expérience, leur paraissent nécessaires à la pratique du métier ? Quelles sont, enfin, celles qui leur paraîtraient souhaitables ?

Une série de 184 énoncés de compétences propres à la profession d'enseignant a été établie par le chercheur. On a demandé d'abord aux répondants d'apprécier, au moyen d'une échelle de Likert à cinq pas, s'ils avaient reçu ces compétences au cours de leur formation ; puis, par le même moyen, d'apprécier si, d'après leur expérience, ces compétences étaient nécessaires à la pratique du métier ; et enfin si elles étaient souhaitables pour un exercice idéal du métier.

Les compétences présentées étaient réparties en quatre catégories : les compétences *scientifiques, didactico-pédagogiques, clinico-relationnelles et institutionnelles*.

L'approche par compétence est liée à la perspective même de cette recherche qui accorde de l'importance et de l'intérêt à ce que pensent et estiment les praticiens de terrain. Même si l'approche par compétence est présentée d'une manière dispersée et pas toujours explicite, elle semble impliquer, aux yeux de l'auteur, un type de formation très peu didactisée dans laquelle il ne s'agit pas tant de faire acquérir des techniques stéréotypées que de construire une personnalité globale capable de répondre d'une manière responsable et critique à des situations toujours nouvelles.

L'approche par compétences est ainsi avancée pour répondre à deux exigences :

- la première tient au fait que la réussite d'un enseignement n'est pas aisément planifiable, mais tient plutôt aux interactions entre des personnes ;
- la deuxième est qu'il convient d'envisager la formation des enseignants dans une dimension prospective : il s'agit de former des enseignants capables d'œuvrer dans la durée et dans le cadre d'un développement historique ouvert.

Les 287 questionnaires recueillis font apparaître un écart important entre les compétences que les répondants estiment avoir reçues et celles qu'ils jugent nécessaires et souhaitables. C'est donc un sentiment d'insuffisance de la formation initiale qui transparait ici. Toutefois, il faut noter une forte dispersion des résultats concernant les compétences reçues : les enseignants interrogés ne manifestent pas d'accord entre eux sur les compétences qui ont été reçues et celles qui ne l'ont pas été. En outre, il semble que les enseignants les plus jeunes aient une meilleure perception de la formation reçue. Il est intéressant de relever également que les enseignants les plus anciens ressentent plus la nécessité de posséder des compétences institutionnelles que ne le font les plus jeunes.

Ce travail fournit de nombreuses indications sur la perception que les enseignants de terrain peuvent avoir de leur formation et des compétences exigées par le métier. Cependant, certains aspects font hésiter sur la validité des résultats. Car la liste des

compétences sur laquelle les répondants ont eu à se prononcer leur était imposée. Même si cette liste a été établie à partir d'entretiens et d'enquêtes exploratoires menées auprès d'enseignants de terrain et en respectant des procédures méthodologiques rigoureuses, il reste que les répondants de l'échantillon ont dû se prononcer sur des énoncés de compétences prédéterminés. Peut-on dire que ces réponses indiquent vraiment les compétences dont ils ressentent spontanément le besoin ?

En outre, ces énoncés sont loin d'être univoques. Face à un énoncé tel que « Aider les élèves en difficulté », il n'est pas certain que tous les répondants aient pensé au même type d'actions concrètes. Il en va tout autant d'énoncés tels que « Apprécier la pertinence de l'information », « Corriger l'apprentissage des élèves », « S'adapter à des situations imprévisibles », « Différencier les contenus scientifiques » et bien d'autres encore.

On peut difficilement éviter de se poser la question de la consistance de compétences définies avec un tel niveau de généralités. Sous des formulations trop générales peuvent se glisser des actions qui n'ont rien à voir entre elles. Cette question de la généralité ou de la spécificité des compétences, qui est pourtant au cœur des débats actuels sur cette notion, ne semble pas avoir retenu l'attention du chercheur. Ce travail permet-il d'améliorer la formation des enseignants ? Peut-on espérer que les acteurs de l'école s'entendent sur la manière de faire acquérir et d'évaluer des compétences ainsi formulées ?

■ TOUSSAINT Rodolphe, XYPAS Constantin (dir.) (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation, fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan (postface de Michel Fabre), 319 p.

Cet ouvrage est le fruit de rencontres entre différents chercheurs de l'université du Québec à Trois-Rivières, de l'université Catholique de l'Ouest, de l'université d'Angers et de l'université de Nantes à propos de la notion de compétence.

Les textes qui y figurent portent les traces des circonstances qui en ont été l'occasion. Il s'agissait, comme souvent dans des ouvrages de ce type, que des chercheurs, dont tous n'ont pas comme objet principal l'étude des compétences, s'expriment cependant sur ce thème à la mode, à partir du point de vue que leur inspirent leurs centres d'intérêt, leurs objets de recherche, leur méthodologie et leur affiliation théorique.

Inévitablement, un tel dispositif engendre un livre « mosaïque », avec une disparité considérable de contenu, de positionnement, de forme et de ton. Par suite on peut craindre, au premier abord, qu'il soit de ces livres qui ne tiennent pas les promesses

impliquées par leur titre et qu'on ne retire pas de sa lecture une vision quelque peu consistante des problèmes posés par la notion de compétence en éducation et en formation.

De fait, à la première lecture, l'ouvrage vaut surtout par le contenu spécifique de beaucoup d'articles, indépendamment de ce qu'ils disent sur les compétences et peut-être principalement lorsqu'ils n'affichent qu'un rapport lointain à ce thème.

Ainsi, Noëlle Sorin, à partir des travaux de Bruner, Ferry et Ricoeur, souligne le rôle du récit dans la construction de l'identité personnelle: idée féconde, même si l'articulation reste un peu imprécise entre ce but d'élaboration identitaire et les principes de didactique de la narration que l'article rappelle.

De même, paraît hautement pertinente la distinction que Robert Martineau et Chantal Provost établissent, dans les différents types d'enseignement de l'histoire, entre ceux qui sont à dominante émotive et ceux à dominante rationnelle; à partir de là, ils s'interrogent très justement sur ce qui est le plus propice à la construction, chez l'élève, d'une identité sociale qui puisse dépasser la culture de l'instant et les identifications spontanées.

On lira encore avec beaucoup d'intérêt les deux articles que Rollande Deslandes consacre à la question de la participation des parents dans les travaux scolaires de leurs enfants et de ce qui peut la conditionner tant du côté de l'attitude de l'enseignant que du côté du sentiment de compétence des parents. Même intérêt pour les deux articles de Ginette Plessis-Belair qui plaide pour la mise en place d'une authentique didactique de la communication orale, aussi bien dans les pratiques de classe de l'école primaire que dans la formation des enseignants. Constantin Xypas, de son côté, rappelle les travaux anciens de Beez qui montrent, plus rigoureusement que ne le faisaient à la même époque Rosenthal et Jacobson, comment le préjugé sur la valeur scolaire d'un élève a des effets sur la pratique de l'enseignant (et conséquemment sur la performance de l'élève).

Est-ce à dire, pour autant, qu'aucun des chapitres ici rassemblés ne traite de la question des compétences en éducation et formation? Il serait tout à fait inexact de l'affirmer. Un nombre significatif des contributions porte bien, explicitement, sur la question des compétences. On peut même dire que sous la forme segmentée qu'impose la disparité des textes, on retrouve au total la plupart des traits caractéristiques des compétences, ceux en tout cas qui forment la matière des débats actuels sur cette notion.

C'est ainsi que Ghyslain Samson et Rodolphe Toussaint reviennent sur la question très controversée du transfert de compétences et, après beaucoup d'autres travaux

présents dans la littérature, font apparaître que celui-ci est étroitement dépendant du contexte et de la perception que l'élève en a. Selon le contexte dans lequel est inscrite une tâche scolaire, l'élève va voir ou, au contraire, ne pas voir en quoi cette tâche requiert la même démarche qu'une autre qu'il sait accomplir. L'originalité de leur approche tient au fait qu'ils prennent en compte, dans les données de contexte, celles qui relèvent de la discipline dans laquelle la tâche scolaire est inscrite. Dans cette perspective, le cloisonnement rigoureux des disciplines scolaires leur apparaît comme peu favorable au transfert, car il conduit beaucoup d'élèves à ne pas voir, par exemple, qu'une opération qu'ils ont apprise en cours de mathématiques peut être utilisable aussi en cours de physique. Par suite, les auteurs prônent la pratique de l'interdisciplinarité.

Dans un texte voisin, Marie-Hélène Lavergne et Rodolphe Toussaint soulignent l'importance, dans l'éducation des jeunes, du jugement réflexif. Leur analyse semble tenir pour acquis qu'il existe une compétence de jugement réflexif qui serait relativement indépendante des contenus auxquels elle s'applique, suffisamment en tout cas pour que, exercée par l'élève dans un domaine, elle puisse se transférer dans un autre.

Or en contrepoint, Michel Perraudou retrouve intuitivement des idées, déjà très développées dans la littérature existante, qui mettent en question la notion de « compétence transversale » telle qu'elle apparaît dans le programme de l'école primaire française. Il est rejoint sur ce point par Jean-Pierre Gaté qui, à propos des compétences requises par l'entrée dans l'écrit, défend l'idée qu'une compétence digne de ce nom doit toujours porter sur un contenu identifié et est toujours relative à une situation donnée.

Pour sa part, Gilles Pinte, dans deux articles bien documentés, fait apparaître les enjeux de l'usage de la notion de compétence dans les entreprises. Rejoignant en cela une littérature déjà abondante sur le sujet, il montre en quoi la notion de compétence vient remettre en cause celle de qualification et contribue à établir, vis-à-vis du salarié, une exigence de flexibilité. Cela le conduit à évoquer les dérives possibles de son usage dans le monde de l'éducation.

Enfin, en postface, Michel Fabre formule, avec une clarté et une maîtrise remarquable, les idées qui lui sont chères sur le savoir et la problématisation. Un savoir au sens fort du terme, loin de se borner au constat d'un fait, tente d'en saisir la nécessité. Pour cela il faut être passé par la problématisation, c'est-à-dire par une interrogation sur le fait et ses raisons. Ce que tente Fabre, ici, c'est de montrer en quoi la compétence (le « savoir comment ») relève également de la problématisation. Dans

cet ouvrage régi par la dispersion, c'est la postface qui apporte un point de vue synthétique et qui, en tout cas, propose une véritable problématisation de la notion de compétence.

NOUS AVONS REÇU

CAFOC de Nantes (2006). *Repenser la formation. Nouveaux enjeux individuels et collectifs : stratégies, outils*, Lyon : Chronique sociale, 288 p.

GOHIER Christiane, JEFFREY Denis (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 224 p.

GONNIN-BOLO Annette (2005). *Entreprises et écoles : une rencontre de professionnels*, Paris : INRP, 107 p. (collection Enseignants et chercheurs).

MALET Régis, BRISARD Estelle (dir.) (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels : des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne* (préface d'Agnès van Zanten), Paris : L'Harmattan, 278 p.

MELLOUKI M'hammed, GAUTHIER Clermont (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 111 p.

SIMARD Denis, MELLOUKI M'hammed (dir.) (2005). *L'enseignement : profession intellectuelle*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 301 p.

ULMA Dominique (dir.) (2005). *L'Europe : objet d'enseignement ?* Paris : L'Harmattan, 298 p.

SUMMARIES N° 51

PRACTICE ANALYSIS: FROM RESEARCH TO TRAINING

Jean-Yves BODERGAT – **The dilemma and resources of tutoring in preservice training: knowledge and strategy in practice analysis**

Even when they have overcome the different difficulties raised by the elaboration of strategic knowledge that allows preservice training students to build practices, trainers have to face the resistance of some trainees who wish for an easy adjustment to their teaching post. Resorting to different strategies to prompt their commitment while escaping the dilemma which consists in either letting them do as they like or imposing rules, gives the trainers who guide these trainees, the opportunity to use a wide range of training resources. In this study, the theoretical reflexion relies on the primary school training practices of a whole team of teachers working together.

Luc RIA *et al.* – **Research and training in «practice analysis»: an example of link**

The analysis of trainees' teaching activity at the IUFM, brings out three links between research and training: a) the research data on the teachers' activity can become effective artefacts for training; b) the research combined with the training activity make it possible to modify the training environment; c) the research data on the classroom and training activities can contribute to the creation of innovative training plans taking into account the recurrent characteristics of the beginners' activities which are not specific to a particular subject.

173

Marie-Anne HUGON, Marianne HARDY – **Inciting dynamics of discovery and change: an analysis of interactive training in primary and secondary schools**

A team from the INRP, the Cresas, has conceived trainings aiming to initiate teachers into a constructivist and interactionist approach of learnings. It is through the methodological entry that professionals acquire the foundations of this approach. They are initiated into an approach which will enable them during the training, to experiment, to observe, and analyze as a team, situations implemented in their classes. The goal is to have all pupils, whatever their level of achievement, join forces to solve together the intellectual problems they are proposed. Ways towards less selective teaching practices are thus explored.

Françoise CHARRAT – **Practice analysis in peer training**

Many researchers see the process of practice analysis as a mainspring of professional development. In an action-research-training context, we followed a group of primary school teachers in rural areas for three years; they were seeking new ways of working to initiate their pupils into writing skills. We studied how practice analysis during weekly meetings has

enabled each teacher to allow herself to change her practice. What cognitive, emotional and social support has made up this area of speech, conflicts and more or less consensual decision-making? What part does the group play in limiting the danger of the social break which teachers fear when undertaking innovative practices?

Nadine FAINGOLD – **Trainers' training in practice analysis**

The paradigm of the reflective practitioner highlights the importance of the time spent on practice analysis in professional training. In France, in a context where training combined with teaching has been launched with an injunction from the Ministry of Education aiming to generalize reflective practices, a certain number of actions, training trainers to methods of practice analysis have fostered an innovative dynamics. The most remarkable effect of the implementation of these plans of action has been the changing attitude of trainers evolving from speaking to listening, from the transmission of knowledge to helping toward awareness and the construction of professional identity. Besides, experience has shown the importance of managing both the practice analysis in group and the personalized support of trainees.

Elizabeth BAUTIER – **The role of teacher' practices in pupils' underachievement: an analysis of practices integrating the dimension of socially differing difficulties**

Numerous types of teaching practice analysis have been developed over the last few years. However, few analyses actually aim to account for the link between the teachers' work and the pupils' work, more precisely, their cognitive socialization at school in so far as it may hamper, or even prevent their learning and the construction of cognitive and language skills required for school learning. It is the type of analysis we propose in this paper, an analysis which must be doubly contextualized, that is to say done according to the classroom context and the defined social context of the school population. This analysis sheds light on the teachers' adjustments according to the prevailing teaching modes - learning conceptions, task formats and choice of teaching aids.

Carmen STRAUSS-RAFFY – **Rehabilitation in schools: a profession at risk?**

After making a historical survey of the evolution of the profession of school counsellor, this paper tackles the questions raised by the choices of professionals since the creation of Networks of Specialized Aids (RASED). The adoption of a model inspired by psychoanalytical cure and far from school preoccupations, has led to confusions harmful to the profession. Yet, official texts allow to conceive rehabilitation as a transitional space where the counsellor helps the pupil make a link between his or her personal world and the school culture, so as to reinvest.

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS: DE LA INVESTIGACIÓN A LA FORMACIÓN

Jean-Yves BODERGAT – **Dilema y recursos del acompañamiento en formación inicial: saberes y procesos estratégicos en análisis de las prácticas**

Rebasar las dificultades de diferentes órdenes que plantea la elaboración de saberes estratégicos que en formación inicial permiten construir las prácticas todavía no pone a los formadores a salvo de las resistencias de los cursillistas deseosos de una adaptación cómoda al puesto de trabajo. Estrategias diferentes para suscitar entonces su implicación librándose del dilema, dejar hacer o imponer, le dan al acompañamiento una oportunidad de poner de manifiesto sus recursos formadores. La reflexión teórica se apoya aquí en las prácticas de formación de los PE2 aplicadas con todo un equipo.

Luc RIA *et al.* – **Investigación y formación en “análisis de prácticas”: un ejemplo de articulación**

Analizando “la actividad situada” de profesores cursillistas en IUFM se proponen tres modos de articulación entre investigación y formación: a) los datos de investigación sobre la actividad de los docentes pueden llegar a ser elementos eficaces en formación; b) las investigaciones apareadas con su actividad en formación permiten modificar el espacio de formación; c) los datos de investigación sobre la actividad en clase y en formación pueden participar a la concepción de dispositivos de formación innovadores que tomen en cuenta características recurrentes de la actividad de los novatos, no específicos de una asignatura.

Marie-Anne HUGON, Marianne HARDY – **Suscitar dinámicas de descubrimiento y de cambio: análisis de formaciones interactivas en la enseñanza primaria y media**

Un equipo del INRP, el Cresas, ha concebido formaciones que tienden a iniciar a los docentes a un enfoque constructivista e interaccionista de los aprendizajes. Por la entrada metodológica es como los profesionales se apropian los fundamentos de este enfoque. Se ven iniciados a un proceso que, a lo largo de su formación, les va a permitir que experimenten, observen y analicen en equipo situaciones aplicadas en sus clases. El objetivo es que todos los alumnos, cualquiera que sea su resultado escolar, se movilicen para resolver juntos los problemas intelectuales que se les proponen. Así se exploran vías para ir hacia prácticas de enseñanza menos selectivas.

Françoise CHARRAT – **El análisis de prácticas al servicio de una formación entre iguales**

Numerosos investigadores ven así en el proceso de análisis de las prácticas un motor del desarrollo profesional. En un contexto de investigación-acción-formación, hemos seguido

durante tres años a un grupo de maestras rurales que procuran utilizar nuevas modalidades de trabajo para que los alumnos del ciclo 2 entren en la escritura. Durante reuniones semanales, ¿ cómo, gracias al análisis de prácticas, ha podido cada una de ellas “permitirse transformar su práctica”? ¿Qué apoyo cognoscitivo, afectivo y social ha constituido este espacio de palabra, de conflictos y de toma de decisión (más o menos) consensual? ¿Qué papel desempeña el grupo, limitando el riesgo de ruptura social que teme un docente que se lanza en una innovación?

Nadine FAINGOLG – **Formación de formadores al análisis de las prácticas**

El paradigma del practicante reflexivo subraya la importancia de los tiempos de análisis de las prácticas en la formación profesional. En Francia, en un contexto en el que la formación en alternación de los docentes se ve acompañada de una exhortación ministerial a la generalización de los procesos reflexivos, cierto número de acciones de formación de formadores a las metodologías de análisis de las prácticas han favorecido una dinámica innovadora. El efecto más notable de la aplicación de estos dispositivos ha sido el cambio de postura de los formadores que pasaron de decir a escuchar, de la transmisión del saber a un papel de ayuda a la toma de conciencia y a la construcción de la identidad profesional. Por otra parte, la experiencia ha mostrado la importancia de llevar conjuntamente el trabajo de análisis de las prácticas en grupo y el acompañamiento individualizado de los cursillistas.

Élisabeth BAUTIER – **El papel de las prácticas de los maestros en las dificultades escolares de los alumnos: un análisis de prácticas que integran la dimensión de las dificultades socialmente diferenciadas**

Estos últimos años, se han desarrollado numerosos tipos de análisis de las prácticas docentes; sin embargo, raros son los que tienden a dar razón de la relación entre el trabajo de los docentes y el trabajo de los alumnos, más precisamente su socialización cognoscitiva escolar en lo que puede estorbar, incluso impedir, los aprendizajes y la construcción de posturas cognoscitivas y de lenguaje necesarios para aprender en la escuela. Este tipo de análisis es el que proponemos aquí, análisis que tiene que ser doblemente contextualizado, es decir efectuado en función del contexto de la clase y de su alumnado socialmente definido y que saca a luz los ajustes de los maestros, y en función de los modos de hacer escolares dominantes (concepciones de los aprendizajes, formato de las tareas, elección de los medios).

Carmen STRAUSS-RAFFY – **La “reeducación” en la escuela: ¿un oficio en peligro?**

Después de un histórico de la evolución del oficio de reeducador escolar, este artículo enuncia cuestiones que plantean las orientaciones de los profesionales desde la creación de las Redes de Ayudas especializadas a los alumnos en dificultad (RASED) . La adhesión a un modelo inspirado de la cura psicanalítica y alejado de las preocupaciones escolares conduce a confusiones perjudiciales para la profesión. Sin embargo, los textos oficiales permiten concebir la reeducación como espacio transicional en el que el reeducador ayuda al alumno a hacer la relación entre su mundo personal y la cultura de la escuela para volver a utilizarla.

ANALYSE VON TÄTIGKEITEN: VON DER FORSCHUNG BIS ZUR AUSBILDUNG

Jean-Yves BODERGAT – **Dilemmata und Mittel der Begleitung in der Anfangszeit der Ausbildung: Kenntnisse und strategische Vorgehensweisen in der Analyse der Tätigkeiten**

Selbst wenn die Ausbilder die Schwierigkeiten verschiedener Art überwinden, die das Ausarbeiten strategischer Kenntnisse aufwirft, die erlauben, in der Anfangszeit der Ausbildung Tätigkeiten aufzustellen, stoßen sie noch auf den Widerstand von Referendaren, die sich eine einfache Anpassung an den Beruf wünschen. Andere Strategien, um dann ihr Engagement hervorzurufen, wobei man dem Dilemma - machen lassen oder zwingen - entgeht, geben dem Begleiter eine Chance, seine der Ausbildung nützlichen Mittel einzusetzen. Das theoretische Nachdenken stützt sich hier auf die mit einem ganzen Team angewandten Tätigkeiten in der Ausbildung von Referendaren (PE2).

Luc RIA *et al.* – **Forschung und Ausbildung in der "Analyse von Tätigkeiten": ein Beispiel von Verbindung**

Bei der Analyse von der "bestimmten Tätigkeit" von Referendaren der PH werden drei Verbindungen zwischen Forschung und Ausbildung vorgeschlagen: a) die Grundgedanken der Forschung über die Tätigkeit der Lehrer können wirksame Artefakte in der Ausbildung werden. b) die mit ihrer Tätigkeit in der Ausbildung verbundenen Forschungen erlauben, die Ausbildung näher zu definieren. c) die Grundgedanken der Forschung über die Tätigkeit in der Klasse und in der Ausbildung können am Ausarbeiten innovativer Ausbildungsmaßnahmen teilhaben, die sich wiederholende, nicht fachspezifische Merkmale der Tätigkeit von den Anfängern berücksichtigen.

Marie-Anne HUGON, Marianne HARDY - **Eine Entdeckungs- und Änderungsdynamik bewirken: Analyse interaktiver Ausbildungen in der Grundschule und in der Sekundarstufe**

Ein Team des INRP (der Cresas) hat Ausbildungen entworfen, die darauf abzielen, Lehrer mit einer konstruktivistischen und interaktiven Lernmethode vertraut zu machen. Mit dem methodologischen Ansatz machen sich die Fachleute die Grundlagen dieser Methode zu eigen. Sie werden mit einer Vorgehensweise vertraut gemacht, die ihnen im Laufe der Ausbildung erlaubt, in ihren Klassen angewandten Situationen im Teamwork zu erproben, beobachten und analysieren. Das Ziel besteht darin, dass alle Schüler -was für Schulleistungen sie auch haben mögen- aktiv werden, um die vorgeschlagenen intellektuellen Probleme zusammen zu lösen. Wege, die zu weniger selektiven Lehrtätigkeiten führen, werden so exploriert.

Françoise CHARRAT – **Analyse der Tätigkeiten im Dienste einer Ausbildung zwischen Berufskollegen**

Zahlreiche Forscher betrachten die Analyse der Tätigkeiten als einen Antrieb für die berufliche Entwicklung. Im Rahmen von Forschung-Handlung-Ausbildung haben wir drei Jahre lang eine Gruppe von auf dem Land arbeitenden Grundschullehrerinnen begleitet, die versucht haben, neue Arbeitsmodalitäten zu benutzen, um Schüler ("von cycle 2") zum Schreiben zu bringen. Im Laufe der wöchentlichen Konferenzen: wie hat die Analyse der Tätigkeiten jeder ermöglicht, "zu wagen, die eigene Tätigkeit zu verändern"? Welche kognitive, affektive und soziale Unterstützung bedeutete diese Zeit von Wort, von Konflikten und von (mehr oder weniger) einvernehmlicher Entscheidung? Welche Rolle spielt die Gruppe, indem sie das Risiko des sozialen Abbruchs begrenzt, das ein Lehrer befürchtet, wenn er Neuerungen einführt?

Nadine FAINGOLD – **Ausbildung von Ausbildern zur Analyse der Tätigkeiten**

Das Paradigma des nachdenkenden Praktikers betont die Wichtigkeit der Momente von Analyse der Tätigkeiten in der beruflichen Ausbildung. In Frankreich, wo das Ministerium neben der Fortbildung der Lehrer eine Entwicklung des Nachdenkens verlangt, ist eine innovative Dynamik auf manche Ausbildungen von Ausbildern zur Analysemethodologie der Tätigkeiten zurückzuführen. Die bemerkenswerteste Wirkung dieser Maßnahmen wurde das andere Verhalten der Ausbilder, die vom Sagen zum Zuhören, vom Übermitteln eines Wissens zur Rolle eines Helfers bei der Bewusstwerdung und der Erweiterung der beruflichen Identität übergehen. Aus Erfahrung ist es außerdem wichtig, die Analyse der Tätigkeiten in Teamarbeit und die individuelle Begleitung der Referendare gleichzeitig zu machen.

Elisabeth BAUTIER – **Die Rolle der Lehrtätigkeiten in den schulischen Schwierigkeiten der Schüler: eine Analyse der Schwierigkeiten je nach der sozialen Herkunft der Schüler**

Zahlreiche Arten von Analyse der Lehrtätigkeiten wurden in den letzten Jahren entwickelt; selten sind jedoch die Analysen, die darauf abzielen, über den Zusammenhang zwischen der Arbeit der Lehrer und der Arbeit der Schüler und besonders über ihre schulische kognitive Sozialisation zu berichten: inwiefern sie das Lernen und die Bildung der kognitiven und sprachlichen Verhalten, die für das Lernen in der Schule notwendig sind, stört und sogar verhindert. Diese Art von Analyse schlagen wir hier vor, eine Analyse, die doppelt im Kontext verankert werden soll, das heißt eine Analyse, die einerseits dem Kontext der Klasse und der sozialen Herkunft der Schüler entspricht und dabei die Anpassungen der Lehrer zutage fördert und die andererseits den dominierenden Schulmethoden entspricht (Auffassungen des Lernens, Formate der Aufgaben, Wahlen der Mittel).

Carmen STRAUSS-RAFFY – **Die "Umerziehung" in der Schule: ein Beruf in Gefahr?**

Nach einem historischen Überblick der Entwicklung des Berufs des Erziehers, wirft dieser Artikel die Probleme auf, die die Zielsetzungen der Fachleute seit der Schaffung der RASED, die den in Schwierigkeiten geratenen Schülern helfen, darstellen. Die Zustimmung zu einem von der Psychoanalyse beeinflussten und von den Schulangelegenheiten entfernten Modell führt zu für den Beruf nachteiligen Verwirrungen. Die offiziellen Texte erlauben jedoch, die "Umerziehung" als ein Übergangsstadium zu betrachten, wo der Erzieher dem Schüler dabei hilft, den Zusammenhang zwischen seiner eigenen Welt und der Schulkultur zu machen, um sie wieder zu eigen zu machen.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications - Vente à distance
19 allée de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 64 ou 65

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
N° 42 (2003) RR042			
N° 43 (2003) RR043			
N° 44 (2003) RR044			
N° 45 (2004) RR045			
N° 46 (2004) RR046			
N° 47 (2004) RR047			
N° 48 (2005) RR048			
N° 49 (2005) RR049			
N° 50 (2005) RR050			
Total			

Prix au numéro (tarif valable jusqu'au 31 décembre 2006)

France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des finances et du budget, Direction de la comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT à Recherche et Formation

À retourner à **INRP** - Publications - Abonnements
19 allée de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 66 ou 63

Abonné : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur (s'il est différent) : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif valable jusqu'au 31 décembre 2006

France métropolitaine (TVA 5,5 %) : 34 € ttc

Corse, DOM : 32,90 € ttc

Guyane, TOM : 32,23 €

Étranger : 40 €

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à Recherche et Formation et un autre à la Revue Française de Pédagogie, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des deux abonnements. Si vous êtes déjà abonné à la Revue Française de Pédagogie, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.