

L'analyse de pratique dans la formation des enseignants

Pour en savoir davantage :

Méard, J. (2005). L'analyse de pratique au quotidien. *Education permanente*, 161, 45-54.

1. Introduction

L'analyse de pratique (AP) marque une inversion de conception dans la conception du métier d'enseignant. A la première conception historique et « descendante » d'un professionnel applicateur, destiné à dispenser des savoirs selon des préceptes acquis en formation, l'AP substitue l'idée d'une formation que l'on pourrait qualifier « d'ascendante », où le cœur du dispositif ne se situe plus dans l'amphithéâtre mais face aux élèves, en situation, une formation où les connaissances disciplinaires et scientifiques prennent le statut d'éclairages *a posteriori* et non plus de directives à appliquer *a priori*. Il s'agit bien d'une option « d'accompagnement » de l'expérience qui n'exclut pas l'acquisition d'éléments notionnels, didactiques, scientifiques mais qui place ces derniers en second, chronologiquement parlant, autrement dit en réponse à des questions qui se sont posés dans l'exercice aménagé du métier (Meirieu, 1988).

Dans cette configuration, les formateurs postulent qu'aux yeux des enseignants qui se forment, la formation devient intéressante. C'est leur métier, concrètement, qui devient le point de départ de leur formation. Les savoirs dispensés, mis en rapport les uns avec les autres, ne sont plus livrés de façon frontale et initiale mais viennent en réponse à des besoins de formation identifiés comme prioritaires en situation d'enseignement.

Lorsque l'analyse de pratique (AP) a été introduite dans les dispositifs de formation d'enseignants, certains formateurs y ont adhéré ; d'autres ont fortement résisté. Dix ans après cette introduction, une étude exploratoire a été menée dans un centre IUFM afin de mieux comparer les pratiques usuelles de formation basées sur l'AP, devenue omniprésente et officielle. Le but était d'analyser les raisons qui poussaient les formateurs à les mettre en œuvre (Méard et Bruno, 2004). Mais l'étude visait aussi à mutualiser et rendre communicables ces dispositifs d'AP, en particulier en direction des formateurs nouvellement recrutés à l'IUFM.

La recherche avait donc une double visée, compréhensive et transformative, correspondant à deux problématiques distinctes : (compréhensive) mettre en lumière et analyser finement la disparité des dispositifs d'AP dans le plan de formation d'un centre IUFM et identifier l'origine de cette disparité dans les préoccupations des différents formateurs ; (transformative) contribuer à améliorer et à harmoniser les pratiques de formation basées sur l'AP à l'IUFM de Nice.

2. Problématique et questions posées

L'imprévisibilité et la complexité des situations d'enseignement imposent apparemment la mobilisation de connaissances disciplinaires, d'ordre notionnel et didactique, de connaissances relatives au développement de l'enfant et l'adolescent, les phénomènes de groupes, les modèles de l'apprentissage, mais également de connaissances plus opaques relatives à l'observation des phénomènes en situation de classe, à la connaissance des élèves, à la réactivité face à des situations imprévues (Barbier, 1996 ; Durand, 1996). Enseigner, c'est préparer une leçon, planifier, mais aussi prendre des décisions en classe, présenter une situation à des élèves, énoncer une sanction, etc. Ces actions relèvent de ce que plusieurs auteurs appellent les savoirs pratiques dont la nature est aujourd'hui largement mystérieuse.

Quelle est la nature de ces savoirs en actes ? A quels processus obéissent leur acquisition ? Quelle est la part de l'expérience en classe et la part de la formation institutionnalisée initiale et continue dans leur maîtrise et leur mobilisation chez l'enseignant ? Confrontés à tant de questions sans réponse, les acteurs de la formation procèdent par tâtonnement et jouent d'intuition. De fait, les données valides sur la nature des savoirs de l'enseignant au travail et les processus de leur acquisition ne permettent pas aujourd'hui de fonder une formation. Dans ce contexte, la multiplication des réflexions sur ces sujets apparaît comme le signe le plus sûr du doute qui traverse les acteurs de la formation, en l'absence d'éléments fiables (Perrenoud, 1994 ; Paquay et al, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999).

Un élément dont on peut s'assurer est que la simple alternance de moments en centre où sont dispensés des savoirs didactiques, disciplinaires et scientifiques et de moments en stage où les enseignants s'exercent en classe, avec ou sans tuteur, cette alternance est loin de garantir une « professionnalité ». La formation souffre de la juxtaposition de connaissances disparates, les unes lisses, organisées rationnellement, théoriques, morcelées, les autres opaques, concrètes et définies en fonction de configuration de leçon, de classe. Bientôt, aux yeux des enseignants novices, les connaissances dispensées en centre ne font pas le poids face à l'expérience de terrain et aux gestes professionnels, aux « tours de main » observés auprès d'enseignants chevronnés. Dans les jeux de concurrence, plus ou moins feints, observés entre « praticiens » et « théoriciens », l'issue de la formation initiale reste encore souvent le théâtre où les connaissances livresques, académiques apparaissent comme de peu d'importance pour le métier.

Il est admis que les enseignants, novices, comme les enseignants expérimentés d'ailleurs, recourent très peu aux connaissances théoriques pour expliquer leur activité en classe. Les savoirs pratiques, complexes et opaques, ne se limitent pas à l'application de principes, directives, théories, injonctions qui leur ont été dispensées au cours de la formation. De ce point de vue, le travail réel des enseignants est distinct du travail prescrit par les plans de formation et les programmes (Durand, 1996 ; Clot, 1999 ; Ria & al, 2001).

Nos options n'épousent pas parfaitement le postulat du « praticien réflexif » (Bertone & al, 2002) : tout dispositif de formation, y compris celui qui prend pour support l'évocation, le visionnage ou l'observation directe de pratiques d'enseignement, est conçu comme une expérience en soi, distincte de la pratique elle-même. L'AP permet sans doute aux enseignantes novices de construire des connaissances et un vocabulaire commun avec les formateurs, de désigner des difficultés d'enseignement et d'envisager des actions alternatives à réaliser. En classe, il est peu probable que les stagiaires agissent d'emblée de façon conforme à ces anticipations. La question à poser aux dispositifs de formation qui reposent sur l'AP est celle du lien de « signification », le lien entre les règles du métier et l'expérience pratique (Wittgenstein, 1996). La signification selon cette acception est un lien d'association entre l'expérience et le mot qui la désigne. L'AP, parce qu'elle est une expérience à mi-chemin entre l'amphithéâtre et la classe, participe de la recherche de « régularité » qui est une des étapes de l'apprentissage des règles du métier.

Cette option interroge l'hétérogénéité de l'ensemble des dispositifs que l'on désigne sous le qualificatif d'AP. De fait, ne peut-on imaginer que certains dispositifs agissent puissamment dans le processus d'acquisition des règles de métier dans l'activité de l'enseignant novice ? Quel est l'impact des dispositifs de formation par l'AP sur le développement professionnel des stagiaires ?

3. Méthodologie

Cette étude a été réalisée selon plusieurs étapes :

- un appel à témoignages a été lancé auprès de tous les formateurs du centre IUFM (« Quels sont les dispositifs d'AP que vous avez mis en œuvre ou auxquels vous avez assisté cette année ? ») ;

- les 32 dispositifs d'AP recueillis, présentés sous une forme standardisée, ont servi de supports à des entretiens auprès des formateurs ; le but était de révéler les préoccupations sous-jacentes des formateurs, ainsi que l'impact présumé de ces dispositifs.

Concernant l'analyse des témoignages et des entretiens, le traitement de ces données a été effectué selon deux procédés : le codage ouvert et le codage sélectif (Strauss et Corbin, 1990).

Le codage ouvert a consisté à nommer et catégoriser les éléments grâce à un examen approfondi des données. Par une comparaison de ces données, le procédé a conduit à la construction d'ensembles et de sous ensembles *in vivo*, c'est-à-dire selon nos propres appellations, comme le recommandent Glazer & Strauss (1978). Nous avons procédé ainsi à un premier classement, selon l'activité des stagiaires (voir la partie résultats).

Le codage sélectif a consisté, dans un second temps, à dépasser la simple description pour tendre vers une conceptualisation et une élaboration théorique (Strauss et Corbin, 1990). Le codage sélectif a conduit à établir une « liaison-clé » (Schatzman & Strauss, 1973) c'est-à-dire à définir une catégorie centrale à partir de laquelle nous avons cherché à relier toutes les autres catégories. Ainsi, nous avons mis en évidence d'une part les préoccupations divergentes des formateurs, d'autre part l'axe accompagnement/prescription qui traverse l'ensemble des dispositifs d'AP analysés (voir la partie résultats). Ces deux liaisons-clés ont permis de documenter la question centrale de la recherche : quel impact ont ces différents dispositifs dans le développement des stagiaires ?

4. Résultats

Les résultats indiquent a) qu'il existe effectivement une hétérogénéité de dispositifs b) dont l'origine est à chercher dans les dilemmes des formateurs :

4.1 L'hétérogénéité des dispositifs

Si l'on se place du point de vue de l'activité du stagiaire qui « analyse une pratique », on observe six types de dispositifs d'AP au centre IUFM de Draguignan.

- Les stagiaires évoquent et comparent plusieurs séances mises en œuvre

Les dispositifs de ce type reposent sur l'évocation orale d'une séance ponctuelle, tout en proposant un angle particulier d'analyse aux stagiaires : limiter le niveau d'âge des élèves concernés, se concentrer sur un thème donné, disciplinaire ou transdisciplinaire, préparer et analyser la même séance mise en œuvre dans plusieurs classes. Le but est de réduire la complexité à laquelle est confronté l'enseignant en formation. Il est aussi d'approfondir des éléments disciplinaires ou de répondre plus précisément à des préoccupations de stagiaires.

- Les stagiaires analysent à l'aide de guides méthodologiques

Les formateurs visent ici à faire dépasser l'observation de surface chez l'enseignant. Les outils suivent des options distinctes : certains se focalisent sur l'activité de l'enseignant, d'autres sur celle des élèves ; certains sont macroscopiques et peu guidants, d'autres détaillés et fortement guidants. Les stagiaires réagissent différemment et les AP s'appuyant sur des outils méthodologiques sont inégales du point de vue de l'intérêt suscité. Il semble que l'outil proposé ne doive pas être trop détaillé car il « noie » de nouveau le stagiaire. Par ailleurs, il paraît souhaitable d'entraîner le stagiaire à l'outil, à l'occasion d'enregistrements vidéo ou en situation afin qu'il le maîtrise. On peut enfin l'associer à la construction de l'outil.

- Les stagiaires analysent des « moments forts »

Ce type de dispositifs consiste à faire reposer la réflexion sur l'évocation de moments courts et émotionnellement chargés pour les stagiaires. Il présente le double avantage de raccourcir les évocations et de susciter l'intérêt des stagiaires. De plus, certaines situations sont tellement

inconfortables pour l'enseignant novice que, malgré leur rareté, elles prennent une importance considérable. Parce qu'il veut à tout prix les éviter, l'enseignant mettra en oeuvre des démarches d'évitement qui marqueront l'exercice de sa profession et le détourneront parfois pour longtemps de tout enseignement interactif, de tout transfert de responsabilités aux élèves, ou simplement de toute sérénité en classe.

- Les stagiaires comparent ce qu'ils ont anticipé et mis en oeuvre

L'idée qui fonde ce type de dispositif est que l'AP ne peut reposer uniquement sur le jugement a posteriori d'une pratique qui serait conçue spontanément. L'enseignement consiste toujours en la comparaison de ce que l'enseignant a anticipé et ce qu'il vit dans l'interaction avec ses élèves. Cette idée est toujours sous-jacente.

Les dispositifs rassemblés ici insistent sur cet aspect : qu'il s'agisse de formuler un projet explicite avant un stage, de s'appuyer sur une production ou sur une évaluation d'élèves, d'accompagner un travail préalable de préparation.

- Les stagiaires analysent des pratiques enregistrées à la vidéo

Dans l'utilisation du visionnage vidéo, le dynamisme des pratiques de classe est rendu ; de plus, elle provoque un intérêt en même temps qu'un détachement. Tous les protagonistes de l'analyse voient la pratique à analyser. La vidéo apparaît donc comme un heureux compromis entre l'évocation orale (avec ou sans image fixe) et l'observation directe. Elle laisse une trace sur laquelle on peut s'arrêter, que l'on peut regarder une seconde fois. Enfin, le recours à la vidéo permet aux formateurs de constituer une banque de données (avec l'autorisation de ceux qui sont enregistrés).

- Les stagiaires analysent des pratiques expertes

Le fait d'observer un expert sous-entend que, face à un problème ou à la difficulté d'atteindre un objectif, on voit la « solution » dans sa globalité. C'est le modèle de « l'enseignant applicateur » (versus « l'enseignant concepteur ») qui marquait les formations anciennes. Les choses sont sans doute plus complexes que ne le laisse supposer ce jugement sévère, d'autant plus que les stagiaires reprochent fréquemment aux formateurs la systématisation de démarches qui, en voulant les faire réfléchir, en les plaçant en situation d'analyser, s'évertuent finalement à masquer le « savoir-enseigner ». Cela fait penser à la démarche d'un enseignant qui passerait son temps à mettre les élèves en situation de résolution de problèmes, sans stabiliser les objets de savoir, mais qui au bout du compte pourrait provoquer une instabilité, voire une angoisse, chez celui qui apprend.

4.2 Les dilemmes des formateurs

Ces différentes façons de « faire analyser une pratique » par des enseignants novices impliquent des impacts différenciés sur le développement de ces derniers, impacts dont il est difficile de donner un tableau précis mais dont on peut obtenir des indices en fonction en particulier des modes d'engagements de ces enseignants novices au cours de ces dispositifs.

Si l'on envisage maintenant l'activité des formateurs au cours de ces dispositifs d'AP, on repère quatre préoccupations distinctes et souvent concurrentes (voir schéma 1) :

- Faire acquérir des éléments disciplinaires

Il s'agit ici de faire reposer les éléments de formation sur le « notionnel ». Les stagiaires sont supposés acquérir des notions, des démarches didactiques spécifiques dans une discipline donnée après être intervenus ou avoir observé des interventions auprès des élèves.

- Faire acquérir des éléments transdisciplinaires

Il s'agit ici d'initier les stagiaires à des gestes professionnels communs à tous les enseignements disciplinaires : préparation d'une leçon, gestion du groupe classe, prise en main de la classe, passation d'une consigne, évaluation, ...

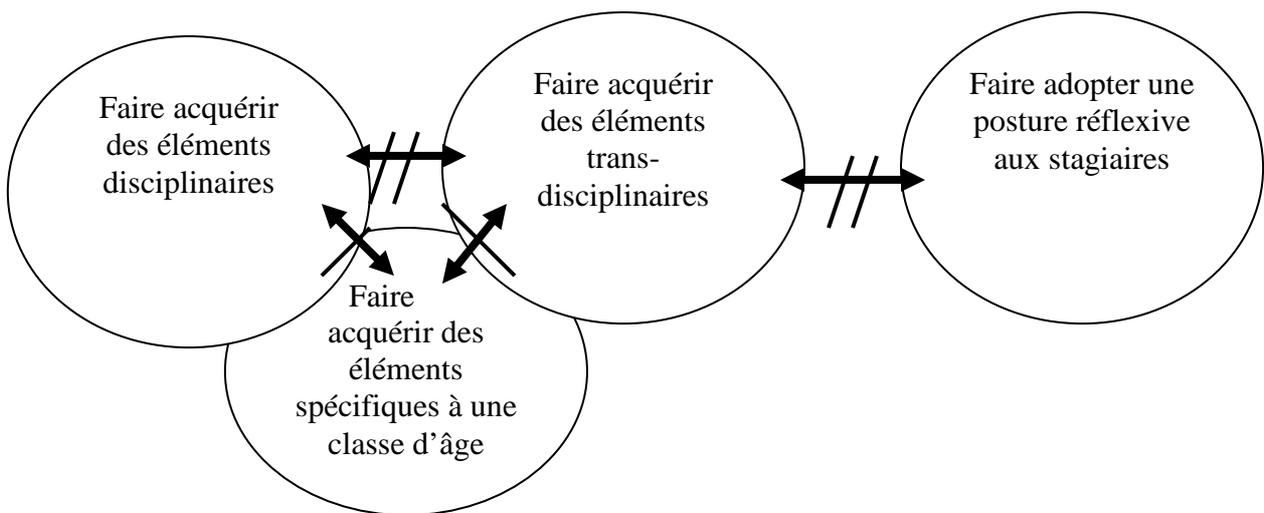
- Faire acquérir des éléments spécifiques à un âge d'élèves donné

Il s'agit ici de pointer les éléments disciplinaires et transdisciplinaires qui semblent caractéristiques d'une classe d'âge, un niveau d'enseignement. L'exemple typique est celui relaté dans la fiche à propos du module maternelle dans la formation des professeurs des écoles. Mais on trouve des initiatives dans certaines disciplines où cet objectif est présent.

- Faire adopter une posture réflexive aux stagiaires

Il s'agit de l'objectif même de l'analyse de pratique. L'idée qui prévaut est celle d'une profession d'enseignant qui se caractérise par une alternance de moments d'interactions (en classe) et de post-actions (entre les leçons) et par une posture réflexive de l'acteur sur son activité, une mise à distance.

Schéma 1 : Les préoccupations des formateurs au cours des dispositifs d'AP



A l'occasion de chaque dispositif d'AP utilisé, le formateur conjugue presque toujours plusieurs préoccupations simultanées. Néanmoins, l'importance accordée à l'un par rapport à l'autre conduit le formateur à les mettre en concurrence. Le dilemme se pose en particulier

- dans la formation des professeurs d'école (polyvalents) dans les disciplines « mineures », c'est-à-dire ayant peu d'heures de formation. Le formateur observe que les stagiaires ne maîtrisent pas les outils qui leur permettent une posture réflexive ; en même temps, il ne peut se résoudre à passer sous silence les éléments disciplinaires qui lui semblent indispensables pour enseigner sa discipline et pour lesquels peu de temps est consacré;
- dans les dispositifs où plusieurs formateurs interviennent en commun. La position respective des formateurs (disciplinaires de centre ou de terrain) les investit d'une mission de formation spécifique, à propos d'éléments qu'ils maîtrisent et leur semblent prioritaires. La concurrence d'objectifs qui traverse chaque formateur est croisée et complexifiée par la concurrence de priorités entre formateurs.

Discussion

Les pratiques de formation basées sur l'AP sont distribuées selon un axe qui concevrait la formation soit comme un « accompagnement » (le stagiaire apprend de l'expérience à propos de laquelle une posture réflexive lui fait acquérir des éléments disciplinaires et transdisciplinaires *a posteriori*), soit comme une « prescription » (le stagiaire doit acquérir des

éléments disciplinaires et transdisciplinaires a priori, les appliquer, réduire progressivement les écarts par rapport à l'enseignant expert).

Cependant, l'étude fine des pratiques nous poussent à dépasser cette vision manichéenne. L'exemple frappant est celui des dispositifs basés sur l'observation d'enseignants experts (fiches VI) qui fait cohabiter des options apparemment divergentes et incompatibles, des observations outillées et des observations de « leçons modèles ».

Les dilemmes des formateurs dans ce domaine est lié à la disproportion dans la formation des enseignants entre le « descendant » et « l'ascendant ». En effet, jusqu'au concours, c'est-à-dire jusqu'en quatrième année universitaire, le modèle de formation reste globalement académique et magistral. Seule la seconde année d'IUFM prétend professionnaliser réellement. On peut légitimement se demander si une seule année est suffisante en formation initiale pour inverser une façon d'enseigner, de se former, vécue de façon massive, quasiment exclusive au cours de vingt ans de scolarité. Pour reprendre le modèle de Wittgenstein (1996), si l'expérience de l'enseignement magistral, puis de la formation magistrale, représente des dizaines de milliers d'heures chez le professeur novice à l'âge de 25 ans, que pèsent pour lui les quelques dizaines d'heures d'analyse de pratique ? Que valent les règles du métier distillées à cette occasion ?

L'ambiguïté des formateurs provient également d'une difficulté à inverser eux-mêmes le modèle de formation qu'ils ont connu et qui les a désignés comme spécialistes. La souffrance est réelle chez les formateurs disciplinaires, qui observent au quotidien les limites de la formation académique, le manque d'implication des stagiaires, les reproches du clivage théorie – pratique, mais qui, en même temps, ont ancré leur identité professionnelle et sociale sur leur domaine de savoir, voire leur chapelle universitaire. L'AP devient le moment douloureux, le point « de côté » qu'ils acceptent d'instiller à faible dose dans leurs démarches, sans remettre en cause leur équilibre, leur vision de la formation.

Cette ambiguïté ne clarifie pas la position des stagiaires et les fait passer au cours des premières années d'enseignement dans des positionnements instables, inconfortables et culpabilisants. D'autant plus que ce modèle véhiculé par l'AP correspond à celui qui est véhiculé massivement dans la formation pour ce qui concerne l'enseignement : l'image d'enfants ou adolescents qui apprennent seuls en classe grâce à une démarche pédagogique et didactique sans faille. Cette image-là est puissante, nourrie par la jeunesse des stagiaires en formation initiale et leur vision idéalisée du métier (Méard et Durand, 2004). La démarche, à gros traits, consiste principalement à masquer le savoir enseigner aux élèves afin qu'ils « découvrent » eux-mêmes ce qu'il y a à apprendre. Dans un certain sens, l'AP est fondée sur le même principe ; il s'agit de « masquer le savoir enseigner », les règles du métier afin que les enseignants novices les « retrouvent », leur donnent du sens et les acquièrent.

Il est frappant de constater cet isomorphisme entre la situation d'enseignement et la situation de formation par l'analyse de pratique ; les dilemmes et la souffrance générée par l'AP auprès de certains formateurs ressemblent fortement à ceux de leurs stagiaires face aux élèves (Méard et Joseph, 1996). Les uns et les autres semblent emprunter les mêmes chemins, où l'hésitation et la culpabilité entament la conviction de l'efficacité, le sentiment d'utilité de leur travail.

Bibliographie

Barbier, J.M. 1996. *Les savoirs d'action*. Paris, PUF.

Bertone, S., Meard, J.A., Ria, L., Euzet, J.P., Durand, M. 2003. "Intrapsychic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions : A case study in physical education." *Teaching and Teacher Education*, 19(1), pp. 113-125.

Borko, H. ; Mayfield, V. 1995. "The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach." *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), pp. 501-518.

- Chalies, S. ; Durand, M. 2000. « Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. » *Recherche et Formation*, 35, pp. 145-180.
- Clot, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Durand, M. 1996. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.
- Durand, M. ; Chalies, S. 2001. *Le conseil pédagogique : partage d'expérience et transmission culturelle*. Colloque de Clermont-Ferrand (Février).
- Glaser, B. ; Strauss, A.L. 1978. *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. New York, Adline de Gruyter.
- Mc Namara, D. 1995. "The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : an exploration study." *Teaching and Teacher Education*, 11(1), pp. 51-61.
- Meard, J., Bruno, F. 2004. *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Paris, Sceren-CNDP.
- Méard, J. ; Durand, M. 2004. *Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes. Les dilemmes des formateurs*. Colloque d'Ingrannes - 28.29 novembre.
- Méard, J. ; Joseph, G. 1996. Le problème du sens chez l'élève, l'enseignant et l'enseignant stagiaire. Hypothèses à propos d'un isomorphisme. Dans « *La discipline EPS et la formation de l'enseignant* ». Paris, EP.S.
- Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, E. ; Perrenoud, P. 1996. *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Paris/Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, P. 1991. Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. Dans *La place de la recherche dans la formation des enseignants. Actes du colloque, octobre 1990*. Paris, INRP, pp. 91-121.
- Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Schatzman L. ; Strauss, A.L. 1973. *Field Reseach, Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Strauss, A.L. ; Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research : Grounded theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Sage.
- Tardif, M. ; Lessard, C. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck.
- Van Der Maren, J.M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Vygotski, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris, Terrains / Editions Sociales.
- Wittgenstein, L. 1996. *Remarques philosophiques*. Paris, Gallimard.
- Zay, D. (1986). « Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs ? » *Revue française de pédagogie*, 74, pp. 99-115.