

FORMATION T1 ANALYSES DE PRATIQUES

IUFM de la Réunion

Septembre 2012

Proposition d'intervention de Philippe Clauzard

MCF IUFM Université de la Réunion

Labo LCF Icare I-care Institut Coopératif Austral de Recherche en Education

Allée des Aigues marines, Bellepierre 97487 Saint-Denis cedex

Finalités :

1. L'acquisition d'une posture réflexive, d'une attitude ouverte, d'une éthique de la réflexion.
2. Le développement d'un savoir-analyser.
3. L'appropriation de savoirs sur l'action, faisant fonction de grilles d'analyse.

Contributions personnelles :

L'analyse de pratique est riche d'enseignement pour les néo titulaires mais coûteuses en déploiement de matériel et d'énergie personnelle pour le formateur.

Il existe plusieurs méthodes et protocoles particuliers adossés à des théories spécifiques : nous avons les approches psychanalytiques, les approches psychosociales, les approches didactiques... Schématiquement, ces manières d'effectuer des analyses de pratiques privilégient le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Selon le choix effectué, les attendus et résultats pour les jeunes enseignants diffèrent. La littérature est riche en procédures et compte rendus.

Toutefois, des choix méthodologiques s'imposent avec un protocole d'intervention rigoureux qui doit être explicité et négocié avec les stagiaires.

Pour ma part, j'ai fait le choix de l'intervention ergonomique et des outils théoriques de la didactique professionnelle. Ce choix est motivé car il articule les 3 dimensions évoquées du triangle pédagogique de Houssaye (savoir, élèves, enseignants) et correspond aux notions de connaissances compétences et attitudes référées aux Socle commun.

De manière idéale, l'analyse de pratique doit s'effectuer avec deux formateurs : l'un spécialiste d'un contenu et de sa didactique (professeurs de maths, français, histoire-géo, eps), l'autre spécialiste de ce qui appartient aux savoirs génériques du faire classe (sciences de la formation et de l'ergonomie). Cela étant, le travail de ces deux spécialistes s'entrelacent et s'actualisent dans l'analyse du travail dont chacun est expert, et dont l'expertise ne s'épuise pas. C'est un regard croisé référencé au modèle de Rogalski (ergonome)/ Robert (didacticienne en mathématiques).

En ergonomie, nous parlons plus d'analyse de l'activité que d'analyse de pratique afin de développer un discours plus global sur ce que fait l'enseignant (et éviter une opposition entre théorie et pratique qui aussi s'entrelacent dans l'agir professionnel).

Le modèle auquel j'adosse ma réflexion d'origine ergonomique a été formalisé comme suit à partir des travaux de Roland Goigoux au sein du laboratoire PAEDI de l'IUFM d'Auvergne et Janine Rogalski (Labo Parenthèse d'ergonomie, Paris 8).

« De la tâche scolaire prescrite vers l'activité de l'enseignant »
Niveau de prescription enseignante

- Prescripteur ministériel, missions
- Instructions officielles, Programmes
- Bulletin Officiel

- Les représentations de l'enseignant sur les élèves: niveau scolaire, attentes, hypothèses sur leurs apprentissages...
- La conduite de la classe : caractéristiques du groupe d'élèves, participation des élèves, gestion de l'espace, gestion du temps...
- L'état de l'enseignant : fatigue, stress, motivation ou forte démotivation, routine, état de la connaissance...
- Les exigences didactiques de la matière enseignée (lecture, maths, eps, histoire, grammaire géométrie...)

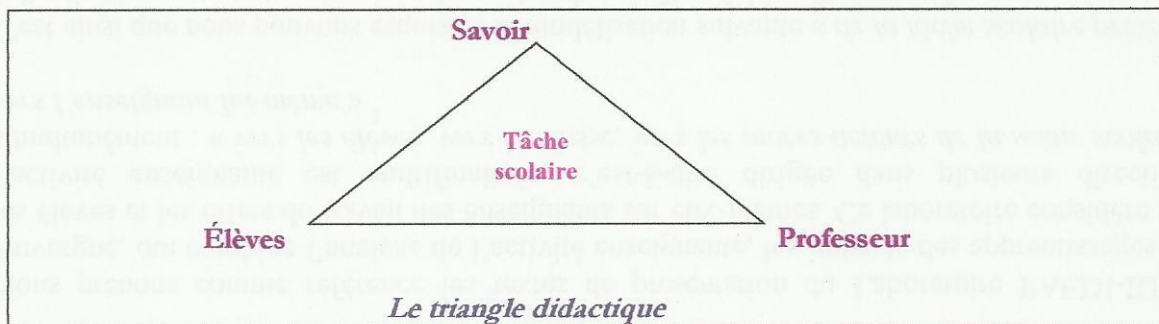
L'exécution proprement dite de la tâche avec « ajustements on-line »,
 Cad. les nécessaires adaptations aux exigences de la situation:
 cf. la structure conceptuelle de la situation entre invariance (la partie stable de la situation)
 et adaptation (la partie instable de la situation)

Tâche prescrite

Tâche redéfinie

Tâche effective

Niveau de l'activité enseignante



Cette analyse demande l'observation du travail et le recueil de traces de l'activité. (Voir texte de Philippe Astier, professeur à Lyon 2, ancien formateur au CNAM Paris). Ces traces font parler l'activité de l'enseignant dans la mesure où elles sont objectivées. Devenues objet d'étude, elles perdent de leur dynamique émotionnelle, affective ou fascinateur (par exemple : c'est une si belle leçon ! j'en ferai jamais une aussi bonne, que mon nez est long lorsque je me regarde en vidéo, comme je... et je...). Ces traces deviennent des objets d'étude entre pairs avec l'étayage des formateurs. Le principe général est de comprendre l'activité de travail de l'enseignant, de saisir le sens de son action, de la co-activité enseignant/élèves. Le formateur aide l'enseignant à effectuer ce parcours, à se révéler des compétences incorporées (qui font corps avec lui tant elles sont devenues routinières), des éléments d'invariances dans

son activité (organiseurs de l'activité ou concepts pragmatiques au sens de Pastré) sur lesquels s'appuyer pour faire face à la forte variabilité de la dynamique de classe, des manières de faire infructueuses à corriger. Il ne s'agit pour autant de « faire » de l'enseignant un chercheur (... d'invariants opératoires) mais de lui faciliter l'efficacité pédagogique et didactique dans la gestion de la communication et des savoirs. Il ne s'agit pas non plus d'avoir une attitude de surplomb qui donne conseil mais plutôt qui tient conseil : on discute, on négocie, on se met d'accord sur ce qu'il convient de remédier et comment. Sinon, les bonnes paroles du bon conseiller glisseront et la rencontre de formation s'avèrera contre-productive. Trouver par soi-même est toujours plus fructueux, même si la procédure du formateur est très stratégiquement parlante, de la même manière que parfois on apprend mieux par l'erreur. Toutefois, avant toute chose, il convient de demeurer modeste, d'agir selon la réaction du collectif de stagiaire, la réactivité des stagiaires, les moyens dont on dispose en gardant deux choses essentielles à l'esprit : objectiver les traces du faire classe + conduire les enseignants à prendre une distance critique sur ce qu'ils effectuent jusqu'à pouvoir proposer une autre préparation ou un autre déroulement de classe possible.

Recueil de matériaux :

Des traces de l'activité de l'enseignant sont nécessaires. Le métier s'articule autour de deux temps essentiels (la préparation & l'animation) dont nous avons besoin de traces pour tenter de le comprendre, analyser l'activité de l'enseignant et formaliser une grille de lecture.

Nous avons à dispositions plusieurs types de traces qui serviront de support comme objet analyse, naturellement il ne s'agit pas de mettre en œuvre ces 9 dispositifs lors du stage, mais de connaître les possibles d'intervention, de choisir le plus approprié à la situation et aux néo-titulaires et pourquoi d'inventer et tester d'autres formats d'intervention :

- **les écrits narratifs** (raconter par écrit le déroulement d'une séance pour essayer d'en saisir une cohérence, retrouver l'intrigue et ainsi prendre une première distance sur son agir professionnel) d'après les théories de Ricoeur.
- **les écrits réflexifs** (qu'est-ce que j'ai effectué comme planification de la séance et hypothèse d'apprentissage des élèves ? comment ai-je animé le cours, quelles procédures employées ? Ai-je atteint les objectifs initiaux ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Quels résultats observés en termes d'apprentissage ? Qu'est-ce qui a favorisé mon activité ? Qu'est-ce qui a empêché mon activité ? Si c'était à refaire comment le refaire-je ? = une grille de questionnements possible serait à travailler et en fonction des disciplines enseignées... dans le cadre d'une recherche-action collective, voir plus bas) d'après le journal des apprentissages de Crinon.
- **le discours d'explicitation** audio-enregistré sur des points particuliers de classe (la préparation, la consigne, les exercices, l'alternance des activités, etc...) d'après la théorie de Vermesch
- **l'instruction au sosie** : dire (et audioenregister) ce que l'on va effectuer comme leçon à un collègue qui doit nous remplacer : ce dit conduit à dire et clarifier des zones d'ombre dans son activité).
- **le jeu de rôle** : sans prendre les stagiaires pour des enfants, la formule peut être utile pour traiter de l'autorité (mais cela exige un groupe constitué qui se connaît bien et quelques talents d'acteurs)
- **le photolangage** : la prise de photographies de moments clés lors d'une séquence d'enseignement – apprentissage (il est préférable de choisir le moment clef au préalable)

- **le portfolio scolaire** : les traces des activités des élèves corrélées aux traces de l'activité de l'enseignant pour bien cerner leur co-activité et analyser l'ensemble
- **la vidéoscopie ou autoconfrontation simple et/ou croisée** : filmer une séquence de classe et ne retenir que des moments « critiques » où l'enseignant s'est trouvé en difficulté et qui montrent l'activation ou le manque de compétences expertes pour faire face. Ces moments sont analysés dans un esprit de compréhension de l'agir sans jugement avec des apports théorico-pratiques qui se découvrent ou redécouvrent. (cf. procédures selon Faïta et Clot)
- **la caméra à l'épaule** : filmer une partie de séquence de classe avec la caméra à l'épaule en assumant la subjectivité du cameraman et l'analyser ensuite en termes de forces et limites, chaque participant est acteur et cameraman.

Nous ne pouvons en formation travailler sur tous les aspects de classe de la planification au déroulement, il convient de choisir un ou deux éléments du métier pour ensuite pouvoir l'observer, le commenter, le problématiser et tenter une résolution. Cette problématisation demande du temps, et vraisemblablement d'autres stages IUFM ou des formations de proximité.

Enseigner s'exerce dans une situation dynamique complexe et ouverte. Tout est toujours possible, rien n'est gagné d'avance même avec la plus belle des préparations, et tout peut être à reconstruire « on line » car nous avons affaire à des personnes, à des enfants. Il demeure qu'il convient de garder le cap, de tenir le gouvernail dans la tempête des situations de classe qui s'inverse ou se renverse ou qui vont cognitivement plus loin que l'on avait pu l'imaginer ! Ainsi se justifie à mes yeux la recherche d'invariants que sont les gestes professionnels (au sens des schèmes de Vergnaud) sur lesquels s'appuyer car ils dessinent un script de séquence, un scénario général sur lequel se greffent des actions de l'enseignant. A ces gestes professionnels de l'enseignant (notion très récente dont je me suis emparé récemment) s'ajoute des gestes d'étude des élèves (dont je n'ai pas encore fait le tour complet). Cela étant, considérant les apports théoriques des didacticiens et pédagogues que sont Bruner, Brousseau et à la suite Sensevy et Bucheton (didacticiens des maths et du français), j'ai tenté une synthèse tout en introduisant un nouveau geste issu de ma recherche doctoral le geste de conduite au glissement conceptuel lié à la secondarisation (Beautier, Goigoux) ainsi que les recherches effectuées par une PIUFM sur les aspects genrés des interactions de classe (Guilpain, 93 en référence à Mosconi). Cette synthèse s'effectue en termes de macro gestes et micro gestes professionnels... en interrelation avec les gestes d'étude des élèves. (voir communication de Clauzard, Dijon, 2009 et la note sur les gestes ci-dessous).

Cette synthèse est finalement une grille de lecture de la séquence de classe pour aider les enseignants à se « retrouver »... et même à se dépasser dans la tourmente puis le plaisir éducatif. Au pari d'éducabilité de Meirieu, ajoutons le pari d'enseignabilité en toutes circonstances (ou presque !).

Afin de donner du sens à ma formalisation, il semble opportun en amont de préparer le terrain et de m'apporter dans la mesure du possible des traces des classes observées afin que je puisse illustrer mon propos sur les gestes professionnels (de photos et de récits ou de verbalisations prises à la volée pendant le stage). Professeurs et CPC en êtes par avance remercié.

Enfin, ces premières sessions de formation pourraient donner lieu à une recherche – action collaborative adossé au laboratoire Icare de l'IUFM. Elles en seraient un point départ expérimental, ce qui nous amène (Liliane et moi-même) à vous proposer de rédiger un journal

de bord qui recueille la narration, les réactions, vos commentaires, vos idées à chaud à nous renvoyer ; les CPC qui suivent tout le continuum de la formation sont les premières personnes sollicitées, les PIUFM sont évidemment sollicités.

Plan d'intervention:

Intervention des stagiaires:

- Retour sur l'analyse de pratique: quel sens pour vous? Quels apports immédiats? Quelle utilité à venir? Quelles difficultés observées? Sur quelles compétences travailler personnellement à l'avenir? (20mn)
- Retour sur la grille d'observation: qu'avez-vous observé? Quels points saillants dans vos observations? Avez-vous fait évoluer votre grille d'observation? (20mn)

Interventions de ma part:

- Présentation du modèle explicatif du comment je regarde l'activité enseignante
- Apports théoriques sur les gestes professionnels pour conduire la classe: définitions, catégorisations de Bucheton, Sensevy en relation avec les précurseurs Bruner et Brousseau, illustration avec des éléments de communication en classe (à l'aide d'un power point)
- Discussion et conclusion

Contenus : Ces contenus sont indicatifs, il sera ajusté en fonction du groupe de néo-titulaires, de leurs demandes et réactions. Il sera présenté sous la forme standardisée d'un power-point avec des verbalisations illustrant les différentes phases de ma formalisation plus les traces recueillies (qui pourraient m'être remontées sous forme de scannage (format jpeg) de manière à les introduire dans ma présentation sous forme de visuels ou de film de photos). Trois documents de travail élaborés lors de mes « années CPC » peuvent contribuer à rendre davantage accessible aux néo-titulaires ma démarche.

- Catégories de Bruner
- Catégories de Brousseau
- Catégories de Sensevy
- Catégories de Bucheton
- Catégories de l'approche genrée

- Formalisation de Clauzard: micro et macro catégories

Ces catégories sont des moyens de construire des grilles d'observation de la pratique des autres ainsi que des outils pour penser sa propre activité. Elles forment un schéma général pour faciliter la planification de la leçon et animer le cours, comme ensuite tirer un bilan.

Vous trouverez plus de détail en annexe 1 sur ces catégories. En annexe 2 est présentée la formalisation proposée par Philippe Clauzard et en annexe 3, un script « type » de séance d'enseignement apprentissage à soumettre à discussion. Vous trouverez aussi à titre d'exemple de traces de l'activité, recueil de matériaux, une lettre d'instruction au sosie expérimentée par Liliane Pelletier.