

ANALYSE DE PRATIQUE EN FORMATION INITIALE DES MAÎTRES, DIMENSION PRAGMATIQUE ET APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Line Numa-Bocage

Armand Colin | « Carrefours de l'éducation »

2008/2 n° 26 | pages 139 à 152

ISSN 1262-3490

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-139.htm>

Pour citer cet article :

Line Numa-Bocage, « Analyse de pratique en formation initiale des maîtres, dimension pragmatique et approche épistémologique », *Carrefours de l'éducation* 2008/2 (n° 26), p. 139-152.
DOI 10.3917/cdle.026.0139

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Analyse de pratique en formation initiale des maîtres, dimension pragmatique et approche épistémologique

▲ *Line Numa-Bocage*

line-numa.bocage@gmail.fr

L'analyse de pratique est actuellement un élément essentiel dans la formation des enseignants au sein des IUFM. Leur mise en place ne va pas de soi, l'une des difficultés est de faire vivre dans des dispositifs de formation leur dimension pragmatique – ce qu'apporte l'analyse de pratique à la formation d'enseignants novices –, leur dimension épistémologique – sur quelle logique interne, sur quels processus psychologiques ou axiologie se fonder en formation initiale – et les relations entre ces deux dimensions dans le développement des compétences professionnelles des enseignants. De nombreux travaux, dont la plupart des principaux courants se retrouvent au sein du réseau OPEN¹, concourent à la construction du paradigme de l'analyse de pratique (AP) dans l'enseignement et la formation. À l'intérieur de ce réseau, notre approche se situe dans le champ de la didactique professionnelle (groupe CNAM, Pastré, 2004).

La description et la discussion d'un exemple d'élaboration et de mise en œuvre d'un dispositif d'AP dans la formation initiale des professeurs des écoles stagiaires de deuxième année (PE2), à travers une recherche-action, seront l'occasion d'envisager les rapports entre les deux dimensions dans leur portée et dans leurs limites. Cette recherche-action a été menée de 2001 à 2004 à l'IUFM de l'académie d'Amiens, centre de Laon autour du thème de « l'analyse de situations professionnelles vécues par les PE2 » par un groupe de formateurs².

1. OPEN : Observatoire national des pratiques enseignantes ayant des partenariats internationaux, dirigé par M. Altet, C. Blanchard-Laville, et M. Bru.

2. Recherche « Analyse de situations professionnelles vécues : le cas des PE stagiaires de la formation initiale », réponse à l'appel d'offre de l'IUFM d'Amiens 2002-2004. Membres du groupe de recherche : E. Bedoin PIUFM ; F. Bertram PEMF ; D. Bertrand PIUFM ; B. Caille PEMF ; J. Douçot-Marissal DEA ; S. Fabre PIUFM ; N. Locqueneux DEA ; P. Mondon PEMF ; L. Numa-Bocage PIUFM ; M. Pacot PEMF ; A. Pilon PEMF

Cet article développe ces rapports en trois temps. La première partie présente l'expérimentation menée entre 2001 et 2004, dans laquelle nous mettons en évidence certaines notions et propriétés de l'analyse de pratique en formation initiale de professeur des écoles, qui nécessitent d'être particulièrement étudiées. Dans une seconde partie, nous analysons et discutons ces points dans leur inscription dans la construction de l'identité professionnelle des formateurs, la réflexivité dans le développement des compétences professionnelles des enseignants et des formateurs. Enfin, la conclusion interroge les limites du dispositif et l'intérêt de la recherche en formation professionnelle des enseignants.

Aspects méthodologiques

L'objet de la recherche-action sur laquelle s'étaye notre réflexion était l'identification de variables sur lesquelles la mise en place de l'AP en formation initiale de professeurs des écoles pourrait s'appuyer, si nous nous plaçons dans une perspective de didactique professionnelle. La méthode d'interprétation et de validation des résultats était envisagée en deux temps. Dans l'évaluation des prises de fonction réelles des stagiaires, lors de leurs stages par des questionnaires et par des entretiens semi-directifs menés auprès des formateurs. L'analyse de contenu des transcriptions de ces entretiens constitue le volet plus qualitatif de cette validation. La discussion autour de l'évolution identitaire du formateur illustre cette méthode d'interprétation. Le bilan de la recherche souligne une fonctionnalité du dispositif qui depuis est reconduit dans le centre ; nous signalons tout de même la nécessité de l'expliquer aux stagiaires et de le discuter pour le faire vivre et l'adapter aux évolutions professionnelles actuelles, surtout dans son organisation temporelle. Cependant, nous faisons notre la remarque de Reuter *et al.* (2007, p. 139) selon laquelle « les résultats d'une recherche sont toujours écartelés entre la singularité et la généralité ». Notre recherche-action a conduit à un dispositif utilisé par certains de manière satisfaisante, mais les concepts pragmatiques à l'œuvre dans les interactions ne sont pas encore tous identifiés.

Élaboration et mise en œuvre du dispositif articulé d'AP

La création du dispositif d'analyse de pratique est une réponse institutionnelle dans la formation initiale suivant le texte officiel (IO 2002 reprises et précisées dans le BO du 4 janvier 2007). Cette construction est aussi un objet de recherche. Nous cherchons à répondre à la question : à quelles conditions peut-on envisager l'analyse de pratique pour toute une promotion d'enseignants novices ?

Il s'agit de chercher à identifier certaines des compétences professionnelles les plus aisées à développer chez les stagiaires novices et qui suscitent des développements théoriques en sciences de l'éducation. La définition de la compétence professionnelle à laquelle nous nous référons est partiellement résumé par celle que propose Jorro

(2002, 8) : « les compétences sont des savoirs d'action qui permettent aux praticiens de disposer de repères quant à leur champ d'expertise professionnelle. » La prise en compte des gestes professionnels s'appuie chez nous sur une interprétation en termes de schèmes et de concepts pragmatiques (Pastré, 2002), dans le cadre de la didactique professionnelle de l'enseignant. Comment donc à travers un dispositif d'analyse de pratique donner des repères aux enseignants ?

Historique, appuis théoriques principaux

L'élaboration du dispositif a donné lieu à une recherche-action qui a duré trois ans. Une première année d'expérimentation avec des volontaires : des formateurs et deux groupes de PE2. La deuxième année, le dispositif a concerné l'ensemble des PE2, les formateurs de l'année précédente et d'autres formateurs. Enfin, une troisième année de fonctionnement et d'évaluation du dispositif. Cette mise en place progressive articulait réalisations concrètes et réflexion théorique, la recherche d'invariants de l'action du formateur favorisant la formation à travers l'alternance entre expérience pragmatique et connaissances scientifiques.

En 2001-2002, la première année de conception des protocoles et dispositif, les PE2 étaient répartis dans des groupes appelés groupe de suivi professionnel (GSP), 17 PE2 par GSP étaient rattachés à une école d'application. Les situations traitées dans ces GSP dépendaient du plan de formation : préparation des séances didactiques et analyse des réalisations, en fonction des différents stages. Les questions traitées lors de cette analyse dépendaient des thèmes choisis par les PE2 et des sujets d'étude retenus après concertation entre les personnels encadrant et les stagiaires. Les modalités de fonctionnement s'appuyaient sur l'analyse classique des études de cas de situations pédagogiques (extraits de chroniques de séance de classe, montages de séances et de progressions, présentation critique de séquences, observation de titulaires en situation...).

Dans ce fonctionnement, certains formateurs étaient de plus en plus impliqués dans la formation professionnelle et le suivi des PE2, alors que d'autres l'étaient de moins en moins. Les instituteurs, professeurs des écoles maîtres-formateurs (IPEMF) des différentes écoles d'application du département n'avaient que peu ou pas d'échanges entre eux, une faible vision d'ensemble du plan de formation ; ils ne parvenaient pas à opérationnaliser la notion de suivi, d'accompagnement en formation professionnelle et connaissaient très peu les professeurs d'IUFM, enseignants de l'institution (PIUFM). Ce manque de collaboration entre les deux types de formateurs concernés par la formation des PE2 ne correspondait pas au fonctionnement possible de l'AP.

Le dispositif de formation³ s'appuie sur l'élaboration de récits de situations scolaires vécues par les PE2, qui les ont interpellés et qui, de leur point de vue, renvoyaient à des problématiques de formation professionnelle. La fonction déve-

3. Rapport de recherche IUFM d'Amiens ; L. Numa-Bocage (2001-2004).

loppementale de la mise en récit dans notre dispositif s'appuie sur l'idée (Bruner, 1997, 93) selon laquelle « le *logos* et la *praxis* sont indissociables culturellement. On est contraint pour situer culturellement sa propre action, de devenir narrateur... cet investissement compte pour vivre au sein d'une culture ». Le milieu professionnel des enseignants est considéré, par nous, comme un milieu culturellement organisé. Les thèmes abordés dans les récits sont ceux de la professionnalisation. Nous avons conservé l'expression de « situations professionnelles vécues » par les PE₂ pour souligner le fait que leur pratique est encore débutante et que nous sommes à un moment de construction des invariants et des processus sous-tendant l'action de l'enseignant. Il s'agit à travers l'analyse de conduire les stagiaires à construire des savoirs, à développer des schèmes d'analyse de situations professionnelles en vue de favoriser une action ultérieure (Altet, 1996). La méthode utilisée s'appuie sur l'entretien d'explicitation, à l'intérieur de protocoles précis de gestion des temps d'échanges dans les ateliers (bouquets de récits, GEASE; Numa-Bocage, 2005). Le formateur qui anime l'atelier doit résister au conseil, accompagner le stagiaire dans son récit mais surtout ne pas chercher à induire une réponse. Cette posture difficile à tenir, comme nous le verrons, s'appuie entre autres sur la réflexivité (Perrenoud, 2001). L'analyse de pratique s'inscrit ainsi dans une démarche groupale, une démarche accompagnée, elle est instrumentée par des savoirs et des outils d'analyse. Dans une telle perspective, il y a eu développement de la réflexivité à travers la recherche des conceptualisations sous-jacentes à l'action du praticien.

Nous faisons l'hypothèse que dans ces conditions, la mise en mots accompagnée permet, chez les novices, la construction et le développement d'une compétence à l'observation et à l'analyse de situations professionnelles. Nous entendons par compétences professionnelles ce qui concerne la didactique, la pédagogie mais aussi tout ce qui concerne la « présence » (comment et où on est maître). Il s'agit de faire émerger pour les PE2 les caractéristiques des situations scolaires et leurs relations, rendant compte de leur complexité, en vue de favoriser la construction d'invariants opératoires et de développer les schèmes d'action leur permettant autant que possible une action efficace, compte tenu des contextes de situation. Nous considérons, en nous appuyant sur les conceptions théoriques de Ricœur (1983) et Vygotski (1934-1997), que, à partir de moments vécus et relatés précisément (« récits »), les stagiaires vont construire des savoirs et des compétences relatifs à leur fonction d'enseignant et à « leur présence en classe » (le positionnement d'enseignant, l'autorité, l'évaluation, la communication au sein de l'équipe et avec les partenaires, etc.). Ils développeront des savoirs et savoir-faire favorisant l'action, à travers l'analyse.

Cependant, il ne suffit pas, pour le formateur, d'avoir participé à l'élaboration du dispositif pour mener aisément l'atelier par la suite. Il semble nécessaire de vivre soi-même le dispositif pour qu'il soit réellement fonctionnel. En effet, les mécanismes psychologiques de distanciation, de prise de conscience concernent également les formateurs. L'activité de ces derniers est alors liée au type de médiation sémiotique qu'ils mettent en œuvre dans les ateliers. La théorie historico-culturelle

de Vygotski nous apporte alors des cadres de compréhension et d'interprétation de ce processus médiatique.

L'organisation en place en 2002 et maintenue en 2003-2004, s'est appuyée sur ces premières observations. Le choix d'un accompagnement du PE2 dans son parcours de formation sous forme de tutorat et l'évaluation sous forme de projets ont entraîné la nécessité, à la rentrée 2002, d'une autre organisation. Cette organisation de modules de formation s'appuie sur les trois cycles de l'enseignement primaire ou les profils des stages des PE2. Elle nécessite la participation d'IPEMF référents selon le cycle du stage ; la participation et l'implication de ces personnels sont plus importantes qu'avec le dispositif antérieur. Ainsi, voit le jour, ce que l'on appelle le groupe de référence (GR) et les groupes d'analyse de pratique (GAP). Dans cet article, nous développons essentiellement les analyses et discussions des GAP. Les groupes d'analyse de pratique concernent l'ensemble de la promotion de PE2 ils font appel à des formateurs volontaires pour l'animation de ces ateliers (un PIUFM et un IPEMF par groupe). Le GAP est hors évaluation et les stagiaires ne sont pas ceux des GR dont les formateurs-animateurs sont les référents et évaluateurs.

Ces deux types de groupes (GR et GAP), ont fonctionné en alternance durant toute l'année. Toutes les semaines avait lieu un GR, sauf les six séances de l'année de formation où se tenaient les GAP : en début d'année (GAP 1), au retour des trois stages (GAP 2-3-4), à la fin des évaluations de l'année (GAP 5) et en toute fin d'année en vue de réfléchir à la rentrée prochaine, après la période des affectations sur les postes (GAP 6). Les protocoles retenus pour ces GAP constituent une progression.

L'objectif de la progression est d'amener les PE à prendre conscience des implications professionnelles qu'entraîne leur changement de statut en cours : passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Cette prise de conscience s'appuie sur l'élaboration par les PE de récits de moments précis vécus en stage. Ces récits sont réélaborés puis analysés lors des ateliers. Une telle exposition de son travail et de soi-même implique des conditions sécurisantes d'échanges. Nous avons donc établi un contrat d'alliance lu et rappelé au groupe au début de chaque séance, quel que soit le protocole retenu pour cadrer les échanges, appuyé sur la posture d'écoute bienveillante et d'empathie rogérienne.

Schéma général du dispositif articulé

Le schéma général (tableau 1), synthèse de tout le dispositif est une possibilité, parmi d'autres, de mener l'analyse de pratique ou de situations professionnelles vécues, dans la formation initiale. Sa particularité par rapport à d'autres approches, est que nous avons essayé de l'inscrire dans le champ de la didactique professionnelle. Notre dispositif de formation a donc été progressivement élaboré, en relation avec la réflexion menée dans le groupe de recherche.

L'axe horizontal du temps permet de visualiser l'articulation des différents groupes qui composent le dispositif. Il permet également de distinguer les types de groupe :

au dessus les groupes de stagiaires avec les formateurs (GSP et GAP) ; en dessous les groupes de formateurs entre eux (groupes de supervision et de recherche).

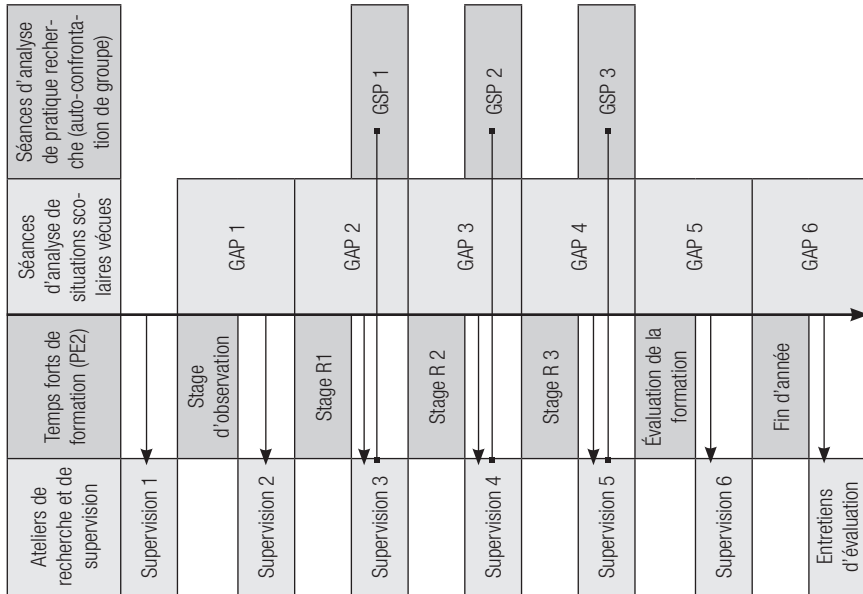


Tableau 1. — Schéma du dispositif annuel d'ateliers d'analyse de pratique en formation de PE2 (professeurs des écoles stagiaires de la formation initiale, deuxième année).

Parmi les ateliers, les GSP, filmés, ont permis la préparation des protocoles et leur organisation ils s'appuient sur l'autoconfrontation simple (Clot, 2001) puis de groupe avec les formateurs concernés. L'analyse de contenu (étude des processus de médiation) des interactions verbales lors de ces ateliers a constitué la première approche épistémologique.

Les GAP concernent les expérimentations suivantes, non filmés, avec des observateurs dans les GAP animés par des formateurs de l'équipe de recherche, ils sont la mise en œuvre des protocoles expérimentés en GSP, ajustés après les supervisions. Ils ont été évalués par entretiens semi-directifs auprès des formateurs et par questionnaires auprès des stagiaires.

Les groupes de supervision sont composés de l'équipe de recherche et de certains formateurs des GAP souhaitant se joindre au groupe de recherche. Les fonctions de la supervision étaient d'évaluer le fonctionnement du dispositif en cours d'année, de permettre aux formateurs de pratiquer les protocoles avant de les faire vivre par les stagiaires, d'analyser sa propre pratique de formateur à partir d'une situation.

Analyse de la mise en œuvre du dispositif

Nous avons fait l'hypothèse qu'un tel dispositif favoriserait le développement de la compétence à l'observation critique chez les PE2. Il est apparu que le dispositif n'était pas à prendre en compte seul, les développements professionnels des PE2 ont été manifestes quand les formateurs ont varié leurs stratégies d'intervention. L'analyse de l'activité du formateur dans le déroulement de ces ateliers est un moyen d'étudier les possibilités de développement de cette compétence. Nous avons ainsi étudié la communication et la médiation sémiotique des formateurs lors de ces séances (analyse qualitative réalisée sur les interactions verbales dans les GSP). Le cadre théorique qui fonde cette analyse est celui des champs conceptuels et du schème (Vergnaud, 1990). C'est-à-dire que l'activité des formateurs s'appuie sur différents types de savoirs et savoir-faire qu'ils articulent et mettent en œuvre à travers l'interaction avec les PE2, pour aider ces derniers dans la construction de leur savoir-observer. Cette activité est en grande partie implicite. L'analyse dans le cadre de la recherche lors des autoconfrontations a permis aux formateurs du groupe de recherche de prendre conscience de leur mode d'intervention auprès des stagiaires.

Le travail du groupe de recherche a été chronologiquement : conception des protocoles de GSP ; réalisation et enregistrement des ateliers de GSP ; autoconfrontation simple puis autoconfrontation de groupe ; transcription puis analyse de la communication et de la médiation dans les interactions verbales.

Le mode de communication mis en œuvre par les formateurs a été étudié à partir de la définition de la communication de Kerbrat-Orechioni (1990) et des indicateurs qu'elle propose d'observer. La dimension de l'activité a été analysée à partir d'un modèle de la médiation didactique conçu à partir de la théorie des champs conceptuels (Numa-Bocage, 2007). L'analyse s'appuie alors sur le schème de la médiation didactique dans les interactions verbales.

C'est ainsi que cinq axes d'analyse ont été retenus (tableau 2) : le type de questions, le but poursuivi par le formateur, le registre de communication, les techniques d'entretien utilisées, la clôture et sortie de la synthèse. L'évolution des schèmes des formateurs aux trois GSP montre que les dimensions de communication et de médiation retenues peuvent constituer des indicateurs de l'évolution des compétences du formateur-animateur d'atelier d'AP.

Une formation du formateur par la pratique d'ateliers d'analyse de situations professionnelles vécues et par l'analyse de sa propre pratique dans ces groupes semble être un apport substantiel à l'animation de telles séances. Si nous prenons la dimension « registre de communication », nous constatons que pour chaque formateur nous obtenons une évolution différente dans le temps. Il faut attendre le GSP 3 pour que M quitte le registre informatif et utilise aussi un autre registre et dans les types de registres concernés, seules N et E utilisent les trois et ceci l'une dès le GSP 2 (N), et l'autre au GSP 3.

Tableau 2. — Comparaison de l'évolution des dimensions de communication et de médiation des formateurs en GSP1; GSP2; GSP3.

Les formes de caractères: normale, italique ou italique-souligné correspondent à chacun des GSP. Quand il n'apparaît rien pour un GSP, cela signifie que la forme de la dimension observée précédemment se retrouve; ex. S. « Essai d'ouverture Ouvertes » aurait dû s'écrire « Essai d'ouverture Essai d'ouverture Ouvertes »)

Formateurs Indicateurs de communication	Groupe 1		Groupe 2	
	S. (PIUFM)	M. (IPEMF)	E. (PIUFM)	N. (IPEMF)
Type de questions	Essai d'ouverture Ouvertes	Essentiellement fermées. Essai d'ouverture Essai d'ouverture	Ouvertes	Ouvertes
But poursuivi par le formateur	Apporter des explications Non exprimé aux PE.	Apporter des informations Non exprimé aux PE.	Non exprimé Exprimé spontanément	Non exprimé Exprimé, après demande insistante des PE2 Exprimé spontanément
Registres de communication	Essentiellement cognitif Cognitif et un peu affectif	Essentiellement informatif Surtout informatif et un peu cognitif	Affectif, cognitif Affectif, cognitif informatif	Affectif informatif Affectif, cognitif informatif
Techniques de communication	Question-réponse Question-réponse et quelques reformulations	Question-réponse Question-réponse et reformulation	Reformulation Reformulation Reflét	Reformulation Reformulation, reflét, exemples
Clôture et sortie de synthèse	Inexistante Idées dictées par le formateur	Inexistante Idées dictées par le formateur	Inexistante Clôture avec participation des PE2	Essai rapide Clôture avec participation des PE2

Cette expérience a renvoyé les animateurs à la question de leur place dans le dispositif, de leur mission et de la place que l'institution leur attribue en les chargeant de ce type d'intervention. Mais elle souligne également une limite de leur intervention, il semble nécessaire que les formateurs élaborent en commun (groupe de supervision) les significations relatives aux différents thèmes traités. Il en va de même des ressources de la co-animation. Celle-ci semble très importante mais encore peu exploitée dans la dynamique de ces temps de formation. Pourtant, il est noté que la différence de style des intervenants n'est pas sans effets sur l'activité des groupes. Nous utilisons le mot « style » à la suite de Clot pour marquer la différence dans les ajustements des PIUFM et ceux des IPEMF. Ces observations sont les premiers indices d'un déplacement identitaire chez les formateurs de l'IUFM de notre recherche faisant de l'AP.

Question d'identité professionnelle

Dubar (2003, 95) définit l'identité professionnelle de la manière suivante : « J'appelle « identités professionnelles », les formes identitaires [...proches] de celles que Sainsaulieu appelle identités au travail et qui désignent, chez lui, des « modèles culturels » ou des « logiques d'acteurs en organisation ». Mais elle s'en distingue par un aspect important : les formes visées ne sont pas seulement relationnelles (identités d'acteurs dans un système d'action), elles sont aussi biographiques (type de trajectoire au cours de la vie de travail). » Cette définition illustre parfaitement les phénomènes que nous avons pu observer chez les formateurs et qui sont renforcés par leurs réponses aux entretiens de fin d'année. Ils expriment en effet que la gestion d'un protocole semble une aide et un point important de la démarche de gestion des ateliers d'AP. En effet, il leur est parfois difficile d'accepter les temps de silence jugés souvent trop longs eu égard à la durée des séances. De la même manière leurs convictions personnelles peuvent interférer dans le développement des réflexions des apprenants, gênant ainsi la dynamique de formalisation de l'expérience par le groupe. En revanche, lorsque cela est clairement posé dans les protocoles, les groupes d'analyse de la pratique permettent aux formateurs, de développer leurs points de vue ou de faire des liens entre les questions traitées dans le groupe et les enseignements dispensés dans le cadre de la formation. Les PIUFM disent alors ne plus se sentir enseignant et les IPEMF disent redonner sens à leur fonction d'accompagnateur à l'entrée dans le métier. Ils se sentent, les uns et les autres, progressivement proches d'un certain modèle du formateur-accompagnateur, comme ils l'expriment, qui se rapproche du médiateur inspiré de Vygotski. Ainsi, M. (IPEMF) déclare lors de l'entretien d'évaluation du dispositif : « Apporter, communiquer mon expérience de maître sur le terrain, notamment de cycle 3 : faire partager mes compétences. Apporter des compétences disciplinaires dans des domaines que je maîtrise mieux (sciences, maths) en liant la théorie et la pratique est mon privilège d'IPEMF ». Alors que S. (PIUFM) explique : « Dans les GAP on voit les difficultés personnelles et de personnalité des stagiaires, c'est difficile pour nous qui ne sommes pas psy... on n'a pas forcément... pas de réponse, mais on n'arrive pas forcément à voir le problème, on n'a pas cette culture pour appréhender le problème dans son entier, dans toutes ses dimensions » et plus loin, il ajoute « Il me semble que... qu'il y ait un groupe de parole, etc. OK, c'est bien, mais surtout, on essaie de poser des questions et que ce ne soit pas réellement le formateur qui apporte la réponse, mais que ce soit tout le groupe, ça c'est me semble-t-il très positif. »

Ceci nous conduit à nous interroger sur les dimensions de l'activité concernées par la réflexivité. Nous envisageons la réflexivité de manière générale comme la capacité à avoir une attitude de métacognition sur son action. À travers les récits de situations et l'analyse les stagiaires sont invités à revenir sur leur activité (au sens piagétien d'activité cognitive) afin d'en prendre conscience et d'identifier des

invariants constructeurs de leur pouvoir d'agir professionnel. Cette approche de la réflexivité concerne également les formateurs lors de l'autoconfrontation. Cette expérience réflexive constitue alors pour le formateur un invariant opératoire sur lequel il s'appuie lors de sa médiation auprès des PE₂ dans les ateliers. Cette expérience issue du travail du groupe de recherche présente pour les PIUFM et pour les IPEMF concernés une partie commune alors qu'une autre partie plus personnelle concerne leur trajectoire propre de la vie de travail et souvent les savoirs issus de leur approche plus disciplinaire (PIUFM) ou plus transversale (IPEMF), comme sur les exemples de M. et S. À la suite de Bruner (1997, 119), nous envisageons la réflexivité humaine comme la « capacité à nous retourner vers le passé et à modifier le présent à la lumière du passé, ou le passé à la lumière du présent », tout en l'articulant à notre faculté à « envisager des alternatives, à concevoir d'autres manières d'être, d'agir ou de lutter. » L'individu est ainsi tout à la fois un produit de l'histoire et un agent autonome et créatif à travers ses conceptualisations nouvelles. Les formateurs ont donc été transformés par cette expérience, mais ces transformations ont intégré les savoirs et compétences antérieurement construits jusqu'à leur conférer des styles de formateurs-animateurs d'AP différents et sans doute complémentaires.

Fonction du groupe

D'autres aspects relatifs au collectif constitué par le groupe d'intervenants dans les ateliers (les PE₂ ; les formateurs) semblent déterminants. Ainsi le rôle du formateur dans le collectif est un aspect qu'il est nécessaire de clarifier entre formateurs. C'est un rôle multiple. Il est différent de celui que le formateur tient dans sa fonction d'enseignant, mais s'appuyant sur les compétences de celui-ci, comme nous l'avons vu. Dans le dispositif le formateur-animateur a un rôle déterminant de régulateur, d'organisateur des échanges et de garant de la confidentialité, du respect de la parole de l'autre, tout en permettant le développement des compétences professionnelles visées. C'est donc un accompagnateur, guidant qui doit savoir s'effacer, un rôle de médiateur au sens de Vygotski. Ceci nécessite de la part du formateur un changement de posture professionnelle.

Dans le déroulement de la séance, dans l'action, pour remplir ce rôle complexe, le fait d'être deux permet de soutenir les échanges. La co-animation permet de pouvoir assurer aux mieux les différents rôles. Avant la séance, en amont, un travail de préparation en commun a été nécessaire, avec l'ensemble des formateurs impliqués et entre les deux formateurs intervenant conjointement dans l'atelier. C'est le temps de partage de significations (Bruner, 1997). Après la séance, la supervision a permis au groupe de formateurs, partageant ce que chaque binôme a pu vivre, de mieux préciser leur rôle d'accompagnateur.

La gestion du groupe, dans les ateliers, en vue du développement professionnel s'appuie sur le travail d'équipe entre les deux formateurs, le travail de médiation auprès des formés (écoute, accompagnement de la réflexion, guidage de l'observa-

tion et de l'explicitation, réflexivité) et aussi le travail d'information sur le métier et ses règles de fonctionnement. Les fonctions du collectif dans le développement des compétences professionnelles de l'enseignant constituent alors une autre forme de travail de la réflexivité. Cette compétence à la réflexivité se développe progressivement et est travaillée dès que l'enseignant est confronté à une situation d'enseignement; ce qui se produit dès les stages en responsabilité des stagiaires de la formation initiale. La réflexivité permet le développement de compétences professionnelles et de savoir-être (posture, valeurs) qui semblent nécessaires à l'entrée dans le métier. Cette compétence se développe par l'observation et par l'élaboration d'une intrigue conceptuelle, à travers le récit construit à plusieurs, en commun, dans le collectif du groupe, c'est une co-construction.

Discussion : approche épistémologique

La discussion de certains points de l'analyse vise à articuler les dimensions pragmatique et épistémologique de l'utilisation de l'AP en formation initiale. La situation d'enseignement comme celle de la formation, est une situation complexe, faisant intervenir des systèmes de concepts, mais également dans laquelle le réel et la contingence sont présents. La notion de champ professionnel s'inscrit, selon nous, dans le paradigme de l'analyse de pratique ou de situations professionnelles vécues en formation initiale. « Les champs professionnels ont une réalité empirique : il s'agit d'un certain nombre de pratiques regroupées dans le cadre d'un métier, dont on peut faire la description et indiquer l'objectif principal. » (Pastré, 2004, 46).

La conduite de ces ateliers d'analyse de pratique amène à souligner certains résultats. Outre la satisfaction des participants et leur implication dans les activités proposées au fil des séances, on doit souligner les difficultés rencontrées par les formateurs chahutés dans leur identité professionnelle par les processus mobilisés par les uns et les autres dans ces circonstances.

L'articulation théorie-pratique

Selon les groupes et l'évolution des interactions au sein de chaque groupe, l'articulation entre la dimension pragmatique et la dimension épistémologique a pris des formes différentes. Ainsi, notre perspective générale était d'analyser la pratique en nous appuyant sur des thèmes de formation, avec un contenu ciblé à travers la fonctionnalité du récit. Les formateurs, lors des séances de supervision et quelquefois en pratiquant eux-mêmes les protocoles, harmonisaient leurs connaissances et leurs représentations, partageaient leurs références. Ces séances ont mis l'accent sur la nécessité de ce partage de significations avant séance d'AP. Certaines des situations rapportées par les stagiaires renvoyaient à un traitement disciplinaire et théorique plus poussé que d'autres qui intéressaient surtout la dimension pédagogique de l'action de l'enseignant. Soit le PIUFM pouvait y répondre, ce qu'il faisait à la fin de

la séance, parce que la question concernait sa discipline. Soit il demandait au PE de reprendre sa question avec le PIUFM de la discipline concernée pour un complément de traitement, à un autre moment de la formation. Dans d'autres cas, cette articulation se faisait avec un apport bibliographique ou par la poursuite de la discussion avec les tuteurs dans les GR (groupes de référence). Dans d'autres cas, les valeurs convoquées et leur inscription dans l'action didactique de l'enseignant étaient très discutés dans les ateliers, mais également dans les groupes de supervision.

Dans notre dispositif, la dimension collective a eu un rôle moteur de variable didactique. C'est sur la collectivité et la controverse qu'elle peut générer que se sont fondés les éléments de prise de conscience, à l'intérieur des séances. Il semble que ce soit sur l'équipe des formateurs et l'articulation de leurs compétences que se fonde, en partie, le développement des compétences professionnelles chez chaque stagiaire quel que soit le type de protocole proposé. Mais l'aspect collectif était également, pour nous, une dimension de la professionnalité. En effet, savoir s'intégrer dans un groupe, savoir s'organiser en groupe afin de mieux travailler dans une école ou de pouvoir faire face aux difficultés, savoir constituer un réseau et partager pour ne pas rester isolé dans une école rurale à une classe, sont des compétences qui concernent, selon nous, le travail en équipe et qu'il est nécessaire de développer, surtout dans les régions à forte ruralité.

Question de réflexivité

Le développement de la compétence à l'analyse réflexive et à l'animation de séances de situations professionnelles vécues s'inscrit donc pour nous dans le champ de l'analyse de pratique dans une perspective de didactique professionnelle. Les dispositifs d'analyse de pratique dans la formation des enseignants semblent permettre une attitude d'auto-observation favorable au développement des compétences professionnelles (Nadot 2003, Altet 2000, Blanchard-Laville 2003).

Le vécu du dispositif, avec un retour sur sa propre pratique de formateur dans le dispositif est indiscutablement formateur pour les professeurs (PIUFM et IPEMF). Qui dit « formation » dit changement dans sa pratique professionnelle au moins lors des séances d'analyse de situations professionnelles vécues. Dubar (2000, 12) écrit : « La socialisation (pas seulement professionnelle) est ainsi devenue permanente et beaucoup plus incertaine ». Cette incertitude concerne aussi les formateurs et implique une remise en question, remise en réflexion, de sa pratique pour les formateurs d'IUFM. Dubar écrit encore plus loin : « Chaque enseignant est pris dans des contradictions entre ces diverses formes identitaires, ces définitions de soi par lui-même et par les autres qu'il s'efforce souvent de combiner et de concilier. Lorsqu'il accepte ou choisit de se raconter, il doit faire des choix, mettre de la cohérence, choisir une intrigue à son récit : il formule ainsi une identité narrative qui sert de support à sa construction identitaire. » Il semble que le formateur à l'IUFM engagé dans l'analyse de pratique, tout comme le PE2 dans l'analyse de

situations professionnelles vécues, se retrouve dans une telle logique d'évolution de son identité professionnelle. C'est ce que montre l'analyse qualitative que nous avons menée à partir de nos entretiens d'évaluation du vécu du dispositif élaboré.

L'analyse a également souligné une limite dans l'intervention des formateurs : pour permettre à l'apprenant de s'appropriier les concepts abordés, le récit ne semble pas suffisant, pas plus que les analyses collectives. Il semble que les formateurs doivent ensuite pouvoir élaborer ces éléments (« il faut qu'on fasse quelque chose des récits ») et ce point est encore à construire.

Conclusion

Le dispositif conçu est une proposition de fonctionnement de l'analyse de sa pratique professionnelle en formation initiale de professeurs. L'analyse et l'évaluation du dispositif, faites du point de vue du vécu des professeurs nous ont permis de dégager des points dont il faudrait tenir compte lors d'une possible généralisation dans la formation initiale des professeurs.

L'analyse réflexive de situations professionnelles vécues entraîne chez les formateurs impliqués dans le dispositif un déplacement de l'identité professionnelle. Il faut en être conscient et en prendre acte pour ne pas se laisser emporter par l'enthousiasme (on a l'impression que « ça marche ») ou le découragement (« on ne sait pas où on va »); au moment des difficultés qui surviennent toujours, les contenus et les échanges dans les ateliers sont variables et chargés d'affect. Nous envisageons un déplacement identitaire car on ne cesse pas d'être PIUFM ou IPEMF et qu'il faut pouvoir s'appuyer sur ces compétences développées ailleurs, dans sa pratique d'enseignement. La qualité de certains moments du déroulement de l'atelier doit être prise en compte : le moment de l'élaboration des récits ; le moment de la synthèse ; les moments de médiation, d'aide à la prise de conscience.

Il faut noter la fonction essentielle du collectif qui permet d'être préservé des moments de moindre réceptivité comme des moments de « toute puissance ». Nous avons identifié pour le moment trois fonctions significatives de ces groupes. Il en existe probablement d'autres, compte tenu des différents paramètres en jeu dans les protocoles ; mais, sont essentiels : le partage de significations, l'entraînement et la maîtrise des protocoles proposés aux PE, les temps de régulation et d'harmonisation du vécu de chaque formateur impliqué dans les séances d'analyse avec les PE2. Ceci implique qu'il faut un moment d'appropriation du dispositif où les fondements théoriques, l'orientation et les critères de fonctionnement sont présentés à tous dans l'atelier et discutés avant la séance d'analyse de situations vécues entre les formateurs.

Cette recherche-action a été un élément instaurant le dialogue entre les formateurs et proposant un regard nouveau sur leur fonction de formateur. L'évaluation au niveau des PE est plus diffuse et elle devrait surtout concerner les T1 (professeur des écoles sortant de première année). En effet, si pour certains PE, nous avons pu noter, malgré

leur impression générale mitigée, un changement de posture le long de l'année et le développement d'une réelle compétence à observer une situation scolaire et à en faire le récit, il n'a pas été possible de voir cette évolution chez tous. De plus, la diversité des postures de formateurs, fait que le fonctionnement à l'intérieur des groupes pouvait être très différemment vécu par les stagiaires. Enfin, l'une des limites à ce genre de dispositif est le nombre de séances qui lui est consacré. Nous pensons que bien menées et réfléchies les six séances peuvent constituer une périodicité suffisante en deuxième année, à condition qu'elles soient bien toutes réalisées.

Line-Numa Bocage

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schème d'action et adaptation, le savoir-analyser, in PAQUAY L., ALTET M. CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (dir.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- BRUNER J. (1990-1997) ... *Et la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Chêne-Bourg: Georg.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ D., SCHELLER L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- DUBAR C. (2003). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF
- JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990). *Les interactions verbales: tome I*. A. Colin.
- NUMA-BOCAGE L. (2005). Analyse de pratiques: le cas de la formation initiale de professeurs des écoles, *Cahiers du CUEEP*, 56, 95-109.
- NUMA-BOCAGE, L. (2006). Développement de compétences et analyse en groupe de situations d'apprentissage vécues par les maîtres en formation initiale. In J.-C. KALUBI (dir.) Communautés d'apprentissage et interventions éducatives, *Revue Éducation en débats: analyse comparée*, vol. 4, Suisse: HEP Bèjune et université de Genève, 131-152.
- NUMA-BOCAGE L. (2007). La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23, 55-70.
- PASTRÉ P. (2002). Analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-18.
- PASTRÉ P. (2004). Introduction, in SAMURÇAY R. & PASTRÉ P. (dir): *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse: Octarès, (Formation).
- PERRENOUD Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESP.
- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck, p 135-140.
- RICŒUR, P. (1983). *Temps et récit (tome 1). L'ordre philosophique*, Seuil.
- VERGNAUD G., (1990). La théorie des champs conceptuels, in: *Recherches en didactique des mathématiques*, La pensée Sauvage: vol. 10, 2-3.