

CAMPANALE Françoise & **DESSUS** Philippe
Laboratoire des sciences de l'éducation & IUFM, Grenoble
Francoise.Campanale@grenoble.iufm.fr ; Philippe.Dessus@upmf-grenoble.fr

SÉMINAIRES D'ANALYSE COLLABORATIVE DES PRATIQUES : DÉCRIRE DES SITUATIONS POUR FAIRE ÉVOLUER DES PRATIQUES

In 4^e Colloque Inter-IUFM « Formation des enseignants et professionnalité ». Bordeaux : IUFM d'Aquitaine, 15-17 avril.

Mots-clés : analyse des pratiques d'enseignement, enseignement secondaire, formation initiale, travail collaboratif.

Résumé : Nous décrivons ici les grandes lignes d'un séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement pour des professeurs stagiaires de lycées et collèges, mis en place à l'IUFM de Grenoble depuis trois ans. Ce séminaire, interdisciplinaire et s'appuyant sur des théories issues des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive, est conçu comme un espace de travail collaboratif s'appuyant sur des documents-outils.

1. INTRODUCTION

L'IUFM de Grenoble a mis en place, depuis trois ans, un nouveau séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement pour des professeurs stagiaires de lycées et collèges (PLC2). C'est un lieu d'échanges interdisciplinaires et collaboratifs permettant aux participants d'exposer certaines de leurs difficultés. Les analyses en lien avec des théories issues de la pédagogie ou de la psychologie de l'éducation et les solutions proposées ont pour but d'amener les participants à mieux comprendre leur situation de travail, mais aussi à se construire des outils cognitifs/matériels).

La question travaillée est celle de la construction de savoirs d'expérience par des enseignants qui n'ont pas, ou peu, d'expérience préalable. Nous sommes partis du principe qu'un enseignant débutant construit des connaissances de son métier et de ses élèves en enseignant, mais aussi en formation, pour peu que soient réunies les conditions suivantes :

- les situations travaillées par les participants sont issues de leur expérience récente. Ce ne sont pas des cas *ad hoc*, ni des événements d'un passé lointain ;
- l'accent est mis sur les situations plutôt que sur les pratiques des participants, pour éviter la rationalisation *a posteriori* ;

- les analyses sont collaboratives, de telle façon que chacun puisse exprimer son propre point de vue, et qu'en soient tirés en commun quelques principes généraux, pouvant orienter les pratiques futures des participants.

Une première évaluation de ce dispositif, à partir d'une analyse d'une trentaine de questionnaires de professeurs stagiaires, a été faite. Il en est ressorti que le séminaire facilite l'adoption d'une attitude réflexive, la centration sur les élèves et leurs réactions, la prise de conscience du rôle d'adulte référent. Les professeurs stagiaires considèrent que les apports théoriques leur sont utiles dans leur pratique.

2. LES SÉMINAIRES D'ANALYSE DES PRATIQUES DANS LES IUFM

On peut décrire les principales caractéristiques d'un séminaire d'analyse des pratiques de la manière suivante, en mettant entre crochets les éléments les plus variables, et les éléments les plus importants en italiques. Un petit groupe [pluridisciplinaire ?] de professeurs stagiaires *narre puis analyse des situations d'enseignement vécues* [lointaines ou proches], guidé par un formateur [expert ou non dans la discipline de la situation].

Le modèle le plus souvent invoqué, pour justifier le fait que la narration soit utilisée, est le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994). Il nous semble que ce modèle n'est pas sans poser quelques problèmes. Tout d'abord, former des praticiens réflexifs devrait plus être considéré comme une méthode parmi bien d'autres que comme une fin en soi. Ensuite, il est difficile de le considérer comme un modèle de formation (même s'il est plus facile de le considérer comme un modèle social, voir Labaree, 1992). Nous en voulons pour preuve différents articles du récent numéro de *Recherche et Formation* intitulé « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation » (n° 36). Tout en se référant au praticien réflexif, de très nombreuses méthodes de formation y sont présentées (citons, en vrac, simulations, analyses d'entretiens d'accompagnement, rappels stimulés, analyses de narrations autobiographiques, analyses d'incidents critiques, présentations d'un poster, jeux de rôles). Ensuite, ce modèle paraît peu justifiable psychologiquement, notamment pour ce que Schön (1994) nomme « la réflexion en cours d'action et sur l'action » (*reflection in action*). En effet, si Schön reconnaît la nature tacite de certains savoirs d'action, il ne détaille pas, comme l'ont fait d'autres chercheurs (Yinger, 1986), les conditions dans lesquelles obtenir des narrations qui soient valides (*i.e.*, qui fassent bien référence aux pratiques des sujets). Enfin, il nous faut poser une question qui intéresse directement la formation des enseignants novices : ces derniers peuvent-ils être si facilement réflexifs ? Là aussi, à lire Schön, il semble que la réflexivité ne soit pas une capacité aussi évidente pour des enseignants novices.

3. DESCRIPTION DU DISPOSITIF

Les participants de nos séminaires d'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage, à l'IUFM de Grenoble, séminaires qui ne procèdent pas par la clinique, sont exclusivement des professeurs stagiaires de deuxième année (PLC2), ayant la charge d'une ou plusieurs classes à l'année. Ils suivent, entre les mois d'octobre et de mars, huit séances de deux heures chacune, par groupe pluridisciplinaire d'une dizaine de personnes.

3.1. Description d'une séance-type

Compte tenu de l'organisation de tels séminaires, il est difficile de décrire une séance type, tant le contenu traité est propre à chaque groupe. Toutefois, voici les grandes lignes d'une séance de deux heures.

Le thème de la séance ayant été décidé en fin de séance précédente, le formateur débute chaque nouvelle séance en demandant s'il est nécessaire de discuter d'événements nouveaux, non prévus à la séance précédente. Si c'est le cas, un temps de la séance (voire toute la séance) est alloué à la discussion de cet élément nouveau. Sinon, une brève « amorce » du contenu à discuter est faite avec une présentation de situation par un stagiaire qui souhaite exposer un problème lié au sujet ou par une situation proposée par le formateur (p. ex. vidéo, jeu de rôle).

Ensuite, des dimensions liées au sujet sont listées en grand groupe. Ce qui permet de prendre en compte le plus possible de caractéristiques du sujet, sans forcément qu'elles soient toutes discutées ultérieurement.

Puis, toujours en grand groupe ou éventuellement en sous-groupes, on discute et débat, en s'appuyant sur des situations vécues, des manières d'agir en tant qu'enseignant ; un document-outil, prévu par le formateur peut alimenter la discussion. Les participants confrontent leurs points de vue par rapport au sujet traité.

Enfin, en grand groupe, une synthèse des points de vue sur lesquels s'accordent les participants est réalisée. Ces points de vue-clés, ainsi qu'un résumé succinct de la séance, peuvent ensuite être consultés par tous les participants (et seulement eux) via Internet. Nous détaillons quelques points de vue-clés dans la partie suivante.

3.2. Les documents produits pour (et lors de) ces séminaires

Deux principaux types de documents sont produits à l'occasion de ces séminaires :

- des documents-outils, préparés par les formateurs et éventuellement diffusés pour étayer la réflexion des professeurs stagiaires,
- des comptes rendus de séance comportant les points de vue-clés formulés par les participants et recueillis par les formateurs.

Les documents-outils sont préparés collaborativement par les formateurs des différents séminaires. Ils constituent une base de données disponible sur Internet (<http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea>). Ils permettent un outillage théorique et pratique sur les sujets débattus. Ces documents, de quatre pages environ, sont structurés en quatre parties :

- « *Ce que l'on sait* », qui résume quelques éléments théoriques à propos du thème du document ;
- « *Ce que l'on peut faire* », qui rassemble quelques pistes d'action en situation ;
- « *Analyse des pratiques* », qui pose quelques questions pouvant conduire à une réflexion sur le thème du document ;
- « *Références* », qui contient quelques références bibliographiques sur le sujet.

Les thèmes sont ceux traités pendant les différentes séances. Le tableau suivant présente les documents-outils élaborés à partir des thèmes abordés dans les différents séminaires qui ont eu lieu ces deux dernières années. Le moment de diffusion du document au sein des séances peut varier.

Tableau I - Liste des documents-outils disponibles.

Le métier d'enseigner / enseigner	Gérer les comportements en classe/éduquer Discipline et vie scolaire
Travailler en équipe	La socialisation par le groupe de pairs
Préparer des séquences d'enseignement	La violence à l'école
Enseignement et gestion des imprévus	Les droits des élèves dans la classe et l'établissement
Analyser les tâches de l'enseignant et des élèves	La discipline dans la classe
Observer le travail individuel des élèves	Les sanctions à l'école
Observer et analyser le travail en groupe	Comportement des élèves et réaction de l'enseignant
Réseaux d'affinités en classe, approche sociométrique	
Evaluer les apprentissages	
Orientation des élèves	
Les relations parents-professeur	
Apprendre	
Faire attention : l'attention en classe, l'étude des rythmes des élèves	
Mémoriser et rappeler des informations	
Comprendre et raisonner	
L'apprentissage de notions scientifiques : TP ou documents ?	
La motivation en milieu scolaire	
Les cartes de concepts comme aide à l'apprentissage	

Des comptes rendus de chaque séance peuvent être également disponibles sur le site, mais cette fois à l'unique usage des différents participants. Ils comprennent un bref rappel des principaux moments de la séance et les points de vue-clés auxquels sont parvenus les participants. Ces points de vue peuvent parfois être une liste de prescriptions, ou bien une liste de caractéristiques d'un phénomène. Le tableau II ci-dessous montre deux exemples : une liste de prescriptions concernant le comportement à tenir face à un phénomène de violence ; quelques caractéristiques d'un élève autonome. Bien évidemment, chacun de ces points de vue doit être considéré comme un texte en cours de travail, et non une recette directement applicable pour ne plus avoir aucun problème en classe. D'ailleurs, il arrive que certains points de vue-clés soient « réinjectés » dans des séances ultérieures, afin de voir si les représentations ont évolué.

Tableau II - Deux extraits de points de vue-clés.

<i>Violence scolaire</i>	<i>Un élève autonome...</i>
Faire étudier le règlement intérieur en classe. [...]	Sort son matériel adéquat sans invite de l'enseignant,
Lors d'un phénomène de violence, intervenir le plus rapidement possible.	va aux pages de référence du manuel [...], prend des notes, se débrouille seul dans une tâche ;
Avant de sanctionner, discuter pour comprendre ce qui s'est vraiment passé.	S'exprime dans un débat ;
Réfléchir sur le sens de la sanction, qui doit être adaptée à la faute.	Evalue ses progrès ;
Comprendre, par la discussion, les logiques de fonctionnement des élèves (leur perception de la justice, du groupe, etc.).	Met en forme le cours sans aide de l'enseignant ;
	Relit le cours le soir, le rend plus lisible et structuré ;
	Organise son travail.

3.3. Évaluation des séminaires.

Nous avons effectué une évaluation des effets des séminaires animés cette année par les auteurs de cet article, à partir d'un questionnaire comprenant douze items figurant dans le tableau III suivant. Soixante trois participants, appartenant à six groupes différents y ont répondu individuellement, par écrit.

Tableau III - Questionnaire d'évaluation des effets du séminaire (auteur, A. Barthélémy).

Légende : pour chaque item, les stagiaires choisissent de cocher une des 4 réponses : Oui, Pas encore, mais avec plus d'expérience..., Sceptique, Absolument pas.

-
1. Pouvoir partager les problèmes que je rencontrais comme débutant
 2. Voir autrement une situation vécue en classe ou dans l'établissement
 3. Me poser des questions sur ma pratique, sans forcément avoir de réponse
 4. Mieux connaître les pratiques des professeurs d'autres disciplines
 5. Découvrir des solutions intéressantes essayées par d'autres
 6. Découvrir que les professeurs n'avaient pas tous la même vision du métier
 7. Mieux comprendre ce qui m'avait amené à prendre telle ou telle décision en classe
 8. Mieux comprendre les effets positifs ou négatifs d'une décision que j'avais prise en classe
 9. Mieux communiquer avec des collègues
 10. Mieux tenir compte des réactions de mes élèves
 11. Introduire un changement dans mes pratiques de classe
 12. Avoir envie d'adopter une attitude plus positive avec les élèves
-

Chaque item ci-dessus est incrémenté de 2 points pour « oui », 1 point pour « pas encore », -1 point pour « sceptique », -2 points pour « absolument pas ». Les items ont ensuite été regroupés en quatre catégories d'effets : réflexion sur la pratique de classe (items 2, 3 et 11), communication interpersonnelle (items 1, 4, 5, 6 et 9), rapports avec les élèves (items 10 et 12), prises de décision en situation (items 7 et 8). Cela permet d'établir un score pour chacune des catégories. Voici les scores calculés pour chacune des quatre catégories d'items. Ils sont présentés par ordre décroissant.

- réflexion sur la pratique de classe : 9,7
- communication interpersonnelle : 6,5
- rapports avec les élèves : 4,9
- prises de décision en situation : 0,8

Ces scores montrent que les participants pensent avoir tiré principalement des bénéfices de ces séminaires sur deux aspects : réflexion sur sa pratique de classe et communication professionnelle entre collègues. Même si l'on peut considérer ces résultats comme positifs par rapport aux objectifs du séminaire, il reste qu'il est à noter que ces séminaires ne semblent pas apporter beaucoup aux participants du point de vue de leur travail en situation (rapports avec les élèves et surtout prises de décision en situation). Cela pose le problème du type de formation pouvant être mis en place dans les IUFM, par essence lieux décontextualisés. C'est cela principalement que nous évoquerons dans la discussion qui suit.

4. DISCUSSION

L'agir et les connaissances des enseignants se construisent essentiellement en contexte d'exercice professionnel (Altet, 2000). Or, les séminaires d'analyse des pratiques se situent à l'IUFM et non pas dans l'établissement d'exercice où ils pourraient regrouper les enseignants stagiaires et leurs conseillers pédagogiques. Le contexte des situations étudiées serait alors plus évident pour les participants. Mais, de tels séminaires en établissement scolaire ne pourraient concerner que de rares établissements accueillant plusieurs enseignants stagiaires. De plus, leur organisation poserait de très lourds problèmes d'emplois du temps pour réunir à une même heure ces participants de disciplines et de conditions de travail différentes (les

PLC2 du fait de la formation en alternance n'étant dans l'établissement qu'épisodiquement). Et, rien ne permet de penser que les enseignants conseillers pédagogiques seraient favorables à un tel dispositif. C'est donc dans les IUFM qu'ont lieu ce type de séminaires, sans la présence des conseillers pédagogiques.

Si les séminaires, d'après les résultats de l'évaluation, semblent bien provoquer une certaine décentration de la pratique des stagiaires, la question qui se pose tout de même est comment construire en complémentarité avec cet effet d'élargissement de point de vue des savoirs qui puissent servir de référence au moment d'agir en situation ? Rogalski et Samurçay (1994) nomment les « savoirs de référence » : des savoirs, élaborés par les enseignants, issus de la formalisation de pratiques professionnelles. Ce type de savoirs est difficile à définir car, comme le signalent ces auteurs, la question de sa légitimité institutionnelle (universitaire, par exemple), ne suffit pas : il faut également que ces savoirs soient pertinents par rapport à la tâche concernée (gérer, organiser la classe). C'est ce que nous visons par l'élaboration d'un point de vue commun sur un type de situation, à partir d'un travail collaboratif et à partir de documents-outils, qui prennent en compte et la recherche universitaire sur le problème abordé par la situation (cf. la rubrique *Ce que l'on sait...* de ces documents-outils) et des formalisations de pratiques (quand on les trouve) ou des témoignages de praticiens (cf. la rubrique *Ce que l'on peut faire ..*). Nous manquons à l'heure actuelle de recul pour pouvoir dire quel a été l'impact effectif de ces documents. Ce que nous pouvons dire, c'est que les stagiaires s'en saisissent de façon très diverse. L'intérêt pour les thèmes abordés varie en fonction des problèmes auxquels a réellement été confronté chaque stagiaire.

Autre question difficile à résoudre, celle du transfert des acquis de formation vers des pratiques encore à construire. En effet, les classes que les participants ont en responsabilité durant leur année de stage sont, de leur point de vue, assez faciles, ce qui n'est pas le cas de celles qu'ils pensent avoir pour leur premier poste. Comment donc préparer ces enseignants à des problèmes qu'ils n'ont pas encore rencontrés ? Cette question nous paraît délicate dans la mesure où les séminaires d'analyse des pratiques s'appuient sur l'analyse de situations *actuelles*, les préoccupations du moment restant une priorité pour les stagiaires. Toutefois, il reste à concevoir des dispositifs pour commencer à la traiter. En effet, peut-on s'en dispenser et la reporter au dispositif d'aide à l'entrée dans le métier dont ils bénéficieront l'année suivante ?

Remerciements

Nous remercions vivement Annie Barthélémy de nous avoir permis d'utiliser et de citer son questionnaire d'évaluation du séminaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Dessus, P., & Campanale, F. (2000). Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM : théorie de la pratique et pratique de la théorie. *Communication au Colloque « Les pratiques dans l'enseignement supérieur »*. Toulouse : AECSE/CREFI.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.
- Rogalski, J., & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un "savoir de référence" et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In G. Arsac, Y. Chevillard,

- J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 35-72). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.