



HAL
open science

Former les enseignants à une professionnalité: quelle “ analyse de pratique ”? Ou comment articuler théorie et pratique?

Christophe Marsollier

► To cite this version:

Christophe Marsollier. Former les enseignants à une professionnalité: quelle “ analyse de pratique ”? Ou comment articuler théorie et pratique?. Expressions, 1998, 12, pp.195-215. hal-02406069

HAL Id: hal-02406069

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406069>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FORMER LES ENSEIGNANTS À UNE PROFESSIONNALITÉ : QUELLE « ANALYSE DE PRATIQUE » ? OU COMMENT ARTICULER THÉORIE ET PRATIQUE ?

Christophe MARSOLLIER
IUFM de la Réunion

La création, dans les IUFM, d'unités de formation à l'analyse de pratique participe d'une volonté de rechercher des modalités opératoires de réponse à une question qui a marqué de manière chronique les 30 dernières années des écoles normales et à partir de laquelle le recteur D. Bancel (1989) a consacré l'un des chapitres de son rapport au ministre de l'Éducation nationale : « Comment articuler connaissances pratiques et connaissances théoriques pour construire des compétences professionnelles ? »

Cette question fondamentale pour l'assise de la légitimité des IUFM pèse de tout son poids sur leurs choix d'organisation de la formation. Elle interroge et oppose de manière ouverte les représentations des formateurs et des décideurs sur les compétences des futurs enseignants, sur les finalités de la formation initiale et donc sur les paradigmes¹ qui fondent leurs positions respectives.

Nombreux sont les chercheurs et les praticiens qui, à propos de cette question, tentent d'éclairer l'horizon d'un paysage qui semble globalement s'obscurcir au fur et à mesure que se développent d'un côté, des champs conceptuels et de l'autre, des outils méthodologiques d'étude des situations et des pratiques éducatives (« grilles d'analyse des pratiques »², « vidéo-formation »³, « entretien d'explicitation »⁴, « GAP » ou « GEASE »⁵). Est-ce à dire que la question de la recherche sur l'articulation de la théorie et de la pratique devra s'accommoder, tel un des attributs d'Hermès (le caducée), de ce double mouvement par lequel sur un même axe se rencontrent et s'opposent le déclaratif et le procédural ?

Certes, nul ne peut prétendre imposer un modèle conceptuel sur une question complexe et ouverte telle que la formation à la professionnalité. Cependant, comme nous l'exposons dans une première section, de la perspective de

former des praticiens réflexifs, s'est progressivement dégagée une orientation générale au sein des IUFM, celle de l'analyse de pratique. Les finalités qui recouvre de manière claire et ambitieuse cet axe de formation pour l'enseignant de demain se déclinent suivant des approches divergentes, révélant ainsi la période de tâtonnement que vivent les IUFM en matière de professionnalisation.

En arrière-plan, c'est toute la question initiale de l'articulation théorie/pratique qui semble pour la plupart des modalités de formation existantes restée en suspens. Dans une seconde section, nous portons alors notre attention sur une approche intégrative qui propose des modalités de réponse et, à la lumière de considérations épistémologiques, nous suggérons de penser la professionnalisation à travers une composante de la formation initiale que nous appelons « recherche professionnelle ».

L'analyse des pratiques professionnelles : divergence et complémentarité des approches

Comme en témoignent les publications en sciences de l'éducation depuis les années 1983-1985, la recherche s'intéresse plus particulièrement à la construction de modèles de professionnalisation des enseignants, et cela, en partie pour répondre à l'émergence du besoin de faire évoluer ce métier vers celui de véritable professionnel. Sur le plan de la recherche puis de la formation, le paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1983, 1987...) est progressivement devenu dominant vis-à-vis de ceux de « technicien », d'« acteur social », de « maître instruit », d'« artisan » ou de « personne en développement » qui correspondent cependant aux qualités que reconnaissent les enseignants eux-mêmes comme constitutives, quoique pour certaines antinomiques, de leur professionnalité (Altet, 1993). Or, l'hypothèse selon laquelle ces cinq paradigmes traduisent en fait des compétences professionnelles qui s'acquièrent plus ou moins naturellement avec l'expérience, renforce la légitimité d'une réflexion portant sur le sens de l'articulation théorie-pratique et sur la manière de conduire une formation initiale sur ce plan.

Les recherches⁶ descriptives et compréhensives de Charlier, Donnay, Paquay et Tardif sur l'enseignant en action, ses fonctions, ses dilemmes, ses stratégies, son habitus (Perrenoud) ont conduit à définir de nombreux référentiels de compétences pour caractériser *l'enseignant-professionnel*.

Quelles sont les représentations communes associées à la professionnalité d'un enseignant ?

Un enseignant-professionnel doit être capable :

- d'incarner, par ses attitudes, des valeurs et une éthique respectueuses de l'éducabilité et des besoins de l'enfant eu égard au contexte dans lequel il vit ;
- de choisir rapidement, parmi plusieurs stratégies didactiques, celle qui lui semble la mieux appropriée pour atteindre ses objectifs ;
- de se distancier de façon critique vis-à-vis de sa propre action et de ses conséquences sur les apprentissages des élèves et cela, en justifiant ses choix en référence à différents modèles pédagogiques et à des exigences éthiques ;
- d'utiliser, de manière cohérente, différents outils et techniques d'organisation, d'évaluation et de remédiation différenciées en fonction d'un objectif donné et d'un niveau déterminé ;
- d'analyser les écarts entre « le prévu » et « le fait » en isolant notamment les composantes pédagogiques et didactiques en jeu ;
- d'harmoniser ses pratiques avec celles de ses partenaires et de s'engager dans des projets communs ;
- d'enrichir sa culture professionnelle par une formation continue, des lectures et / ou des expérimentations.

De ce référentiel, il ressort qu'à travers toutes ces compétences (c'est-à-dire ces comportements mettant en jeu des capacités particulières dans le contexte psychosocial et pédagogique de l'école), la professionnalité enseignante résulterait :

- *de connaissances* :
 - . celles relatives au système éducatif ;
 - . celles relatives aux disciplines enseignées ;
 - . et celles relatives aux processus d'apprentissage et à leur gestion ;
- *de savoirs* :
 - . ceux construits *pour l'action* ;
 - . ceux développés *en action* ;
 - . et ceux *acquis par l'action*.

Ce qui confère à la pratique une position centrale dans la formation, non seulement pour ce qu'elle est (stage ou pratiques en vidéo-formation) mais en ce qu'elle représente épistémologiquement comme espace de projection a priori et d'anticipation, comme moment de transposition, d'application et d'intégration de connaissances théoriques et comme référent expérientiel *a posteriori*.

Finalités et caractérisations de l'analyse de pratique

L'analyse de pratique, ce nouvel axe de formation qui se développe actuellement dans les IUFM, s'appuie sur cette conception selon laquelle la professionnalité d'un acteur tient essentiellement d'une part, à sa capacité à analyser sur différents plans : pédagogique, didactique, cognitif, psychosocial et institutionnel, le système enseignement-apprentissage et notamment le sens et les conséquences de ses choix sur les apprentissages des élèves et d'autre part, à sa capacité à mettre en oeuvre de manière cohérente des modes de gestion, d'interaction et de régulation répondant aux besoins futurs ou immédiats des apprenants.

Dans cette perspective, les finalités de l'analyse de pratique peuvent être multiples :

- développer chez l'enseignant les capacités d'auto-analyse ;
- le conduire à identifier les « décalages entre ce qu'il a voulu faire, ce qu'il a fait et ce qu'il dit avoir fait »⁷
 - créer un espace interactif, de confrontation et d'évocation des difficultés de conduite de la classe ;
 - former les futurs enseignants à évaluer les conséquences de leurs choix sur les comportements et les productions des élèves ;
 - construire des observables de l'action ;
 - apprendre à observer, identifier, recueillir des informations, des indices, des schèmes d'action pour permettre une distanciation critique ;
 - habituer les stagiaires à saisir l'enchaînement des processus observables qui s'opèrent par les conduites d'enseignement et les activités des élèves ;
 - rendre opératoires (utilisables, transposables et transférables) les connaissances théoriques ;
 - apporter une certaine maîtrise dans la gestion des interactions et des imprévus ;
 - expérimenter des chemins d'action, des stratégies pédagogiques réfléchies collectivement ;
 - interroger les logiques qui commandent et articulent en pratique les prises d'informations, les prises de décisions et les actions :
 - réfléchir sur les conditions (voire certains invariants) de la réussite pédagogique ;
 - repérer les « temps forts », les composantes pédagogiques et les choix didactiques inducteurs d'obstacles à l'apprentissage ;
 - apporter cette part de « flexibilité » qui facilite l'adaptation des pratiques ;

Il ne peut donc s'agir :

- d'enseigner des modèles de pratiques ;
- de se centrer uniquement sur les problèmes simples du débutant (qu'il résoudra rapidement lors de ses premières expériences) ;
- d'effectuer uniquement de l'observation de classe, du micro-enseignement⁸, ou de la simple autoscopie ;
- d'aborder de manière cloisonnée les problèmes pratiques que pose la mise en oeuvre de conceptions didactiques, pédagogiques, philosophiques et psychologiques...

mais bien plutôt, de proposer les conditions (dispositifs et principes d'organisation) d'interroger et d'articuler de manière étroite et fonctionnelle « le didactique » (quels savoirs, quels obstacles, quels contrats, quelles stratégies ?), « le pédagogique » (quelles relations, quelles modalités d'organisation ?), « le philosophique » (quels choix et quelles attitudes pour défendre une éthique, l'éducabilité et des valeurs ?) et le « psychologique » (que faire du désir, des peurs, des difficultés et du besoin de sens et de confiance ?)

La pratique a donc le statut de fin et de moyen vis-à-vis de la formation. Elle met à l'épreuve les connaissances théoriques, les conceptions et les *a priori*. En offrant la possibilité de travailler sur les « ratés » et les dysfonctionnements, l'analyse de pratique met à jour les contraintes réelles d'exercice qui attendent les futurs enseignants et interroge en formation leurs origines et leurs conditions d'émergence.

Ce qui est nouveau pour la formation des futurs enseignants, ce n'est pas en soi que le métier s'apprend essentiellement sur le terrain et par le terrain mais bien que l'expertise, l'efficacité et la réflexivité qui caractérisent les compétences (*cf. supra*) du professionnel s'acquièrent grâce à un dispositif de formation centré sur la pratique. Or, ce qui différencie les principales approches de la formation professionnelle par l'analyse de pratique, ce sont non pas les conceptions des auteurs vis-à-vis des modalités et des outils de formation qui vont permettre cette analyse et au centre de laquelle on retrouve souvent la vidéo-formation, mais plutôt le processus, « l'entrée » ou la composante psychologique visée lors de la formation :

- prise de conscience ;
- rationalisation des représentations et des analyses ;
- modification des représentations initiales ;
- élargissement des champs d'analyse d'une situation ;
- attitude clinique ;

- attitude de recherche.

Comme nous le préciserons (*cf. infra*), c'est finalement la logique (et son opacité) d'articulation théorie / pratique qui caractérise l'orientation privilégiée qui situe ces différentes approches les unes par rapport aux autres.

Quelles sont-elles ? Quels sont les principes qui les animent et les outils avec lesquels elles opèrent ?

À partir d'une étude des dispositifs et des travaux théoriques sur la formation des enseignants en IUFM, nous avons distingué six approches qui permettent de constater la diversité des conceptions de la professionnalité et des dispositifs sensés contribuer à son émergence : la formation par la prise de conscience provoquée, la formation à la rationalité, la formation « sur et à partir des représentations », la formation par l'explication et l'exploration du vécu, la formation par « une clinique » de la pratique et la formation par la recherche.

La formation par la prise de conscience provoquée

Les modèles qui poursuivent cet objectif adhèrent au postulat développé par Piaget selon lequel la prise de conscience se déclenche sous la pression essentiellement extrinsèque d'obstacles ou d'échecs que rencontre un sujet lorsqu'il cherche à atteindre un but.

On retrouve donc, dans ce type de formation, les supports et les moyens permettant de provoquer la prise de conscience de l'enseignant : les différents dispositifs utilisant l'outil vidéo (et développés en France sous l'impulsion de G. Mottet) comme le laboratoire d'essais pédagogiques qui proposait, de 1979 à 1986, « une mise en relation fonctionnelle d'expériences et de connaissances, par « un jeu alterné d'essais et d'analyses »⁹; puis actuellement, en complémentarité avec la vidéo, la technique de l'entretien d'explicitation (*L'EdE* a été mis au point par P. Vermersch entre 1989 et 1994) qui vise « la verbalisation de l'action, l'élucidation des actions élémentaires qui la composent et la mise à jour des connaissances implicites qui la sous-tendent »¹⁰. C'est l'action comme source d'information qui est visée dans ses composantes procédurales et son caractère pré-réfléchi.

Dans ce type de formation modélisé par N. Faingold (1996), le traitement de l'information est central. Il vise à « favoriser la construction de schèmes professionnels » (Vergnaud, 1990) grâce à « la prise de connaissance » qu'offre la vidéo et aux « prises de consciences » qu'induit l'EdE. Il s'agit ici, pour le stagiaire, de relire son action et notamment de comprendre le sens de

l'enchaînement : prise d'information - prise de décision - action pour pouvoir les conscientiser, les réguler et les réorganiser.

Comme l'indique N. Faingold, la question majeure que rencontre l'évaluation d'un tel dispositif « demeure celle de savoir si la prise de conscience peut être une condition suffisante du processus de changement »¹¹. Il nous semble à cet égard que le moment (dans l'itinéraire du formé) et les conditions de mise en œuvre (les qualités d'écoute du formateur ainsi que la transférabilité des situations pédagogiques analysées) de ce mode de formation pèsent avec un poids déterminant sur son efficacité. À cela, il convient d'ajouter qu'une prise de conscience est d'autant plus formative lorsqu'elle vient en réponse à une question latente, à un problème ressenti voire exprimé par l'enseignant.

La prise de conscience comme facteur de changement apparaît aussi dans les conceptions de Ph. Perrenoud qui considère que

« certaines attitudes, certaines façons de faire en classe sont difficiles à reconnaître, parce que la prise de conscience réveillerait un passé douloureux, des émotions enfouies, des problèmes non réglés de l'enfance, de l'adolescence ou de l'âge adulte »¹².

Développant sa conception selon laquelle une grande partie de l'action pédagogique repose sur l'*habitus*, notion empruntée par P. Bourdieu (1972, 1980) à Thomas d'Aquin, Ph. Perrenoud lui associe la notion piagétienne de schème pour expliquer que la pratique du métier peut s'analyser, même pour les situations d'urgence, en termes de schèmes d'actions et de gestes routinisés opérant sous le contrôle d'un *habitus* professionnel en constante évolution.

Il propose alors de former les enseignants par la prise de conscience et la transformation de leur *habitus* en utilisant dix dispositifs susceptibles d'agir dans le sens de la lucidité :

- La pratique réflexive (Schön, 1983) : auto-analyse à l'aide de grilles favorisant le travail d'explicitation et de compréhension de ses propres actions.

- L'échange sur les représentations et les pratiques : les enseignants partagent et confrontent leur conceptions et leurs façons précises de procéder concrètement.

- L'observation mutuelle : grâce à l'égalité de statut entre formés, le feedback permet le questionnement, la remise en question et le conflit cognitif ouvert.

- La métacommunication avec les élèves : le fait de faire parler les élèves sur ce qu'ils ressentent, leurs joies, leur désaccords à l'égard de ce qu'ils

vivent en classe conduit l'enseignant à s'interroger sur son habitus, ses représentations et ses choix.

- L'écriture clinique : L'écriture (le journal, le récit d'incidents critiques, etc.) offre la possibilité d'une distanciation critique, d'une élucidation des faits et d'une libération.

- La vidéo-formation (G. Mottet, 1997)

- L'entretien d'explicitation (P. Vermersch, 1991, 1994, 1997)

- L'histoire de vie : cet axe d'autoformation permet à l'enseignant d'élucider le sens de son choix professionnel et de ses aspirations en mettant notamment à jour les influences et les conditionnements vécus dans son passé. (P. Dominicé, 1990)

- La simulation et les jeux de rôles : elle présente l'avantage de confronter les enseignants à des situations-problèmes réalistes mais fictives et virtuelles comme l'entretien avec les parents d'élèves et de travailler ainsi sur les modes de communication et les rapports de pouvoir.

- L'expérimentation et l'expérience : cette entrée permet d'initier les enseignants, de mettre en crise leur *habitus* et de provoquer ainsi par des situations expérimentales insolites l'éveil d'une curiosité vis-à-vis des pratiques innovantes.

La formation à la rationalité

Sur cet axe divergent vis-à-vis du précédent, puisqu'il ne cherche pas directement à travailler sur la dimension inconsciente de l'action professionnelle, une conception illustre, par la méthodologie qu'elle défend, l'exigence de rationalité que doit viser, selon ses défenseurs, la formation professionnelle des enseignants : il s'agit de la démarche proposée par M. Tardif et C. Gauthier au sein du GRISE¹³ qui s'enracine sur une caractérisation du « savoir des enseignants »; selon eux, elle « s'éloigne des visions cognitivistes, mentalistes, représentationnelles et subjectivistes »¹⁴. Le savoir y est défini comme « un construit social produit par la rationalité » et composé des pensées, des choix, des décisions, des idées, des jugements, des discours et des arguments des acteurs.

Ici, l'exigence de rationalité s'exprime par la capacité de l'enseignant à s'interroger sur « le pourquoi », c'est-à-dire les raisons, les motifs, l'origine de ses idées et de ses actes. Ce qui spécifie cette exigence de rationalité, c'est qu'elle ne se veut pas normative en ce qu'elle ne vise pas et ne se réfère pas à des savoirs définis. Elle intègre dans sa dialectique l'explication « du comment » de l'action. Dès lors, la dimension professionnelle de la formation

visée se situe au niveau de la construction d'une compétence à argumenter et à justifier ouvertement le sens de ses actes et de ses conceptions. Elle tente donc d'opérer au delà des simples représentations de la personne en s'intéressant à ses capacités à critiquer, objectiver, structurer et expliquer le sens de ses propres pratiques.

La formation « sur et à partir des représentations »

S. Baillauquès propose de considérer la formation comme « le lieu d'un travail sur les représentations »¹⁵. Elle s'appuie pour cela sur le constat selon lequel les compétences d'un enseignant se construisent sur et à partir de ses représentations du métier, celles du maître idéal et donc du rôle, des qualités, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de l'expert. Pour cet auteur, il va s'agir en quelque sorte de développer chez les stagiaires une métacompétence : celle consistant à pouvoir faire évoluer leurs représentations du métier et d'eux-mêmes exerçant ce métier. Dans cette perspective, la formation est envisagée comme dispositif de rupture, de deuil au sein de la fantasmatique du stagiaire mais aussi moment d'émergence et de confrontation des divergences de représentations.

C'est à l'appui de questionnaires, d'entretiens, de rencontres, d'expériences personnelles de la classe et d'analyses de pratiques de collègues que vont être offertes les possibilités d'interroger, parmi les futurs enseignants, leurs croyances, leurs valeurs et leurs convictions respectives. Les différences de conceptions sont exploitées comme support de conflit socio-cognitif afin de favoriser le remaniement, la construction de nouvelles représentations.

La formation par l'explication et l'exploration du vécu

Cette approche se trouve clairement mise en œuvre au sein des GAP (groupes d'analyse des pratiques, à Lyon) et des GEASE (groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives, à Montpellier, Marseille et Nice) qui se sont développés d'abord en université puis, ultérieurement, au sein des IUFM. Il s'agit là de dispositifs précis mis en place pour sensibiliser les participants :

- au caractère hypercomplexe des situations éducatives¹⁶ ;
- à la coexistence de différents niveaux d'intelligibilité :
 - . le niveau de la personne ;
 - . les phénomènes de groupe dans la classe ;

- . l'institution ;
- . le didactique ;
- . le pédagogique¹⁷ ;

- à l'aide qu'offrent, pour penser ces situations, les apports et les rapports des différentes sciences, formes de rationalité ou de connaissances et formes d'art qui s'intéressent à l'éducation

Plus que la pratique, c'est ici le vécu qui constitue le matériau de travail.

Le processus de formation repose ici sur l'entraînement et le respect des procédures et des règles explicites de communication qui lient l'animateur et les participants dans un contrat :

1. on attend d'abord qu'un participant se propose d'exposer une situation qu'il souhaiterait que le groupe explore ;
2. cette situation est racontée dans ses aspects objectifs et subjectifs (ressenti, anecdote) précis ;
3. puis intervient la phase d'exploration par le questionnement des participants ;
4. c'est ensuite la formulation interactive des hypothèses (voire aussi la justification de ces hypothèses) par les participants (l'exposeur n'est pas interpellé, on ne s'adresse pas à lui)
5. c'est l'exposeur qui termine la séance en donnant ses réactions.

Il s'agit là aussi d'un travail sur les représentations mais non pas dans le but spécifique de les faire évoluer mais d'approcher à différents niveaux, par l'exploration et l'explication d'un vécu, la multi-dimensionnalité des situations éducatives.

La formation par « une clinique » de la pratique

Cette autre approche de la fonction d'enseignant et, par isomorphisme, de sa formation professionnelle est suggérée par le psychanalyste M. Cifali. Elle vise aussi cette lucidité attendue chez le praticien réfléchi ; mais il est proposé ici de « travailler » sur l'implication, précisément sur la construction de « l'attitude clinique face à la classe », en s'appuyant sur les « savoirs constitués et les savoirs d'expérience »¹⁸.

La recherche d'une authenticité et donc d'une bonne distance et d'une certaine justesse de l'acte conduit à interroger la dimension éthique de la relation pédagogique par les enjeux que soulève cette attitude. « La clinique de la pratique » consiste en ce regard ouvert au changement et attentif par

lequel le praticien tente de rencontrer l'autre, dans la singularité de son rapport au savoir, de ses apprentissages et de sa présence en classe.

Contrairement à la formation à la rationalité, cette approche questionne les peurs, les résistances, les désirs à l'origine des choix et des attitudes qui transparaissent dans les interactions, les gestes et les actes. Les situations imprévues où s'imposent l'urgence et l'aléatoire constituent des supports privilégiés pour soulever les difficultés et tenter d'évoquer avec authenticité les raisons implicites et trop souvent silencieuses d'une manière d'agir ou de réagir. Pour autant, cette formation clinique peut s'avérer parfois lourde et délicate dans sa mise en œuvre, elle réclame donc, de la part du formateur, une forme de prudence en raison des risques de dérapage qu'entraîne ce dépliage du sens de l'implication de l'acteur.

Comme le rappelle M. Cifali, « la transmission d'une attitude clinique est difficile et fragile », elle ne peut se construire qu'en interrogeant sa propre altérité. On mesure dès lors que le rôle du formateur sera d'imaginer des dispositifs facilitateurs de parole : l'usage du récit que suggère cet auteur comme espace théorique de pratique n'est bien sûr pas le seul ; la vidéo, malgré les résistances qu'elle provoque, constitue un support de construction de cet esprit clinique visé.

La formation par la recherche

Loin d'être une idée novatrice puisque la formation par la recherche apparaissait sous d'autres mots dans le plan Langevin-Wallon (1947), cette approche a résulté de la volonté déjà ancienne (colloques de Caen et d'Amiens en 1966) d'associer les universités à la formation des enseignants. C'est finalement le rapport de D. Bancel précédent la mise en place des IUFM en 1990 qui a proposé que soient associées au sein de ces nouveaux lieux universitaires, « formation des enseignants et développement de la recherche en éducation »¹⁹.

Aujourd'hui, nombreux sont les formateurs exerçant notamment au sein des IUFM la fonction d'enseignant-chercheur qui considèrent que l'expérience de la recherche constitue pour le futur professeur un excellent terrain de construction de cette réflexivité indispensable pour l'analyse de ses propres pratiques. J. Beillerot concluant les travaux d'un colloque (1990) sur « La place de la recherche dans la formation des enseignants » résumait les « points d'accord » sur ce sujet : « Elle incite à des pratiques plus rationnel-

les, [...] permet une prise de distance, [...] démystifie la conduite d'une recherche [...], favorise la communication entre les formés et avec les formateurs ». On retrouve donc ici quelques uns des objectifs qui se sont dégagés des autres approches de la formation à la professionnalité.

Seulement l'expérience de ces huit premières années d'existence des IUFM tend à montrer que cet objectif de formation par la recherche est difficile à mettre en oeuvre pour de multiples raisons, dont :

- la centration de la première année sur le concours ;
- le manque de culture enseignante et de temps nécessaire pour l'appropriation des finalités, concepts et outils qui la fondent (notamment chez les stagiaires issus du concours externe) et sans laquelle toute recherche de valeur universitaire ne peut raisonnablement être conduite ;
- les besoins de formation ressentis par les stagiaires centrés sur les savoirs sur la pratique et pour la pratique ;
- leurs motivations socioprofessionnelles initiales souvent bien éloignées de celles, heuristiques, d'un chercheur.

Si bien que la recherche telle qu'elle peut aujourd'hui être définie en formation initiale recouvre un sens plus large et par là même plus réaliste, notamment lorsqu'elle vise, par la formation à l'analyse de pratique, « une aptitude au questionnement (...), une esprit de recherche, une attitude critique, un questionnement sur ses pratiques ; il s'agira là d'être en recherche »²⁰ (A. Prost).

C'est pourquoi, dans la formation à l'analyse de pratique par la recherche, il convient particulièrement de considérer la démarche de projet particulièrement mobilisatrice et dans laquelle il est souhaitable que s'engage le stagiaire. En effet, la perspective pour un enseignant en formation, en questionnement, de vérifier, de manière empirique, une hypothèse, une proposition concrète personnelle ou un modèle stratégique inspiré par des lectures et une transposition personnelle, participe d'une attitude, d'une interrogation des logiques pédagogique et didactique qui ne peut, par ses effets, qu'être formatrice pour lui, si le projet part d'une problématique qui est véritablement la sienne. C'est bien l'obstacle que rencontre par ailleurs le mémoire professionnel dont la visée professionnalisante se trouve souvent détournée au profit d'un exercice formel...

A. Prost²¹ soulignait déjà en 1985 sur ce sujet, et donc bien avant la création des IUFM, qu'il conviendrait d'écarter les recherches dans une discipline et celles sur l'éducation et plutôt de privilégier des recherches en éducation, c'est-à-dire sur l'enseignement lui-même, sur les pratiques où les enseignants

se trouvent personnellement engagés. L'idée directrice d'un mémoire professionnel vraiment professionnalisant était fixée.

C'est donc bien aussi par cette position de recherche impliquée qui se trouve notamment incarnée par l'enseignant-stagiaire lorsqu'il adopte la technique de l'observation participante interne²² suggérée par H. Peyronie (1992) que l'analyse de pratique peut contribuer à la construction de ces nouvelles compétences professionnelles.

Nous avons sélectionné ces 6 approches en raison de l'intérêt majeur qu'elles nous semblent respectivement présenter pour la recherche sur les modèles de formation professionnelle, en témoigne l'expérience des équipes de formateurs et de chercheurs sur lesquelles elles s'appuient.

Seulement, la question complexe qui se pose (« comment articuler théorie et pratique » dès lors que l'on adhère au paradigme du praticien-réfléchi ?) ne peut, selon nous, se libérer de son opacité que si la position soutenue par le choix d'un dispositif particulier s'accompagne d'une explicitation des méthodes et des apprentissages qui contribuent à ladite « articulation » ou bien alors, si cette position figure au rang d'une conceptualisation du postulat d'articulation capable de permettre un positionnement épistémologique clair ; ce qui à la lecture des récits ou des modèles de pratiques de formation dans les IUFM ne semble pas toujours être le cas, l'urgence du changement précédant la conceptualisation des modalités de formation.

Théorie/pratique : une articulation dialectique à expliciter et à conceptualiser

Il nous semble intéressant de traiter cette question de l'intelligibilité de l'articulation d'une part, à la lumière des travaux de M. Altet en matière de modélisation et de production d'outils de formation à l'analyse de pratique et à la réflexion et, d'autre part, plus directement, à l'appui de réflexions conduites par des chercheurs qui se sont particulièrement intéressés aux problèmes épistémologiques des savoirs en jeu dans la formation professionnelle (J.M. Barbier, F. Tochon).

La conception intégrative de M. Altet : pour une pratique de l'articulation théorie / pratique

Les recherches de M. Altet²³ sur les processus de construction des savoirs et de compétences professionnelles à l'université de Caen puis au CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) ont permis, à partir d'études exploratoires, compréhensives et quantitatives de la complexité des interactions en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage, de produire un modèle de formation intéressant par son intégration des six dimensions professionnalisantes (*cf. supra*) et présentant par sa cohérence et son positionnement épistémologique précis (trop, diront certains !) un intérêt heuristique pour la réflexion sur l'évolution des dispositifs de professionnalisation dans les IUFM.

1. Tout d'abord, ce modèle s'appuie sur une caractérisation fonctionnaliste de la spécificité de la profession enseignante qui clarifie (notamment pour les formateurs) les champs de savoirs et de pratiques à partir (observation) et en direction (appropriation) desquels peut se définir la professionnalité, c'est-à-dire :

- . La fonction didactique de structuration et de gestion des contenus²⁴ qui travaille en amont de la réflexion pédagogique, en analysant les contenus d'enseignement donnés (F.V. Tochon, 1989) et qui doit conduire à des interrogations en termes d'« objectif-obstacle » (J.L. Martinand, 1985), de « représentation d'un concept » (J.-P. Astolfi et M. Develay, 1988) et de « transposition didactique » (Y. Chevallard, G. Brousseau et A. Giordan) ;

- . La fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements de la classe²⁵ qui soulève, dans les actes, toutes les questions de mise en oeuvre des conditions d'apprentissage : relation éducative, organisation de la classe, prises de décision, etc., puis, sur un plan implicite, le sens et les enjeux des attitudes et du discours par lesquels s'établit la médiation et se construit chez l'apprenant, le savoir mais aussi son rapport au savoir, à la réussite et à l'Autre. M. Altet suggère, par exemple, de repérer le style d'enseignement à partir de la fréquence²⁶ des comportements et des actes de l'enseignant :

- les fonctions « informations » et « évaluation » qui regroupent des actes pédagogiques centrés sur le contenu et le contrôle des tâches et correspondent aux méthodes interrogatives et magistrales ;

- les fonctions « activation » et « régulation » qui regroupent des actes pédagogiques centrés sur l'apprenant et sont mises en oeuvre dans des méthodes actives et individualisées ;

- la fonction « organisation » correspondant, elle, à la gestion des conditions d'apprentissage par l'enseignant et se retrouvant dans tout type de méthode.

2. Par ailleurs, ce modèle définit, outre des savoirs pratiques, des savoirs théoriques et notamment des savoirs intermédiaires²⁷ sur la base desquels le stagiaire peut lucidement évaluer l'opérationnalité de son bagage théorique et éprouver le besoin de conceptualiser sa pratique. Ces savoirs intermédiaires sont constitués de savoirs outils descripteurs de pratiques (*cf. supra*), des grilles de lectures, des descripteurs des pratiques, et savoirs instrumentaux pour nommer, lire, mettre à distance les pratiques, les interactions pédagogiques²⁸ et par ailleurs rationaliser les savoirs pédagogiques qui deviennent savoirs de la pratique conscientisée.

On pourra retrouver, parmi ces outils, des grilles permettant de caractériser :

- les processus interactifs observables : modes d'actions et modes de communication (en termes de « fonctions poursuivies », de « routines d'actions implicites », de « types d'épisodes », de « style d'enseignement ») ;

- les processus médiateurs sous-jacents : modes cognitifs et modes d'ajustement (en termes de « types de tâches », « d'opérations cognitives », « de types de consignes ou de questions ») ;

- les processus situationnels : scénarios et décisions interactives (en termes de « types de routines », « de types de décisions ») ;

...et aussi (Elbaz, F. Tochon, 1990) des cartes de concepts, des mots-clés, etc.

Généralement, ce qui fait en partie obstacle à une analyse de pratique opératoire (prise de conscience, structuration, transfert) et qui constitue un des ressorts de l'articulation entre le déclaratif (la théorie) et le procédural (l'action), c'est en effet ce manque d'outils (grilles d'analyse, concepts, notions, et énoncés (*cf. infra*)) à partir desquels l'enseignant, tel le néophyte qui aborde une réalité complexe qui le dépasse, peut identifier (donner un nom) donc isoler, comprendre à sa mesure (lire) et donner du sens pour théoriser. C'est pourquoi, une des forces du modèle de M. Altet est de proposer un dispositif d'articulation des processus action, formation et recherche centré sur la construction, l'utilisation et l'expérimentation de savoirs instrumentaux dans un va-et-vient trialectique « pratique-théorie-analyse-pratique ».

3. Enfin, partant d'une typologie claire des savoirs de l'enseignant : les savoirs théoriques (les savoirs à enseigner : savoirs disciplinaires, savoirs

constitués ; et les savoirs pour enseigner : savoirs pédagogiques, savoirs didactiques et savoirs de la culture enseignante) et les savoirs pratiques (issus de l'expérience, les savoirs sur la pratique : savoirs procéduraux sur le « comment faire » et les savoirs de la pratique : les « savoir y faire »²⁹), ce modèle éprouve la fonctionnalité de ces savoirs dans l'action en partant de la pratique de classe et en y associant des dispositifs médiateurs comme la vidéo-formation et l'entretien d'explicitation. Ce qui est alors visé c'est :

- la transformation par la pratique des savoirs de base en savoirs nouveaux sur des critères personnels d'efficacité.
- le développement d'une métacompétence : le savoir-analyser qui s'appuie sur l'utilisation de savoirs intermédiaires permettant de nommer, décrire et faciliter cette dialectisation théorie / pratique.
- la formation d'une attitude réflexive ouverte, d'un *habitus* professionnel qui laisse de la place au doute, à l'innovation et à la recherche.

Le modèle de M. Altet a retenu et retient encore l'intérêt de nombreux formateurs pour le cadre méthodologique qu'il apporte et les modalités structurantes qu'il propose. Les savoirs intermédiaires intègrent à la fois les objectifs de rationalisation, de conscientisation et de recherche vis-à-vis de la pratique.

Réflexions épistémologiques sur l'articulation théorie / pratique

La « théorie » et la « pratique » en éducation sont des termes flous et polysémiques qui se réfèrent à des savoirs très différents qui, bien que considérés comme complémentaires, sont souvent opposés et hiérarchisés. Une manière d'éclairer le débat sur la manière de concevoir leur articulation en formation consiste au préalable, à définir les attributs et le statut de ces deux catégories en dualité puis ensuite, à considérer les types de relations capables de réaliser sur le plan dialectique une collaboration dynamique pour une « co-élaboration » théorique-pratique du savoir chez l'enseignant.

G. Mialaret³⁰ (1996) distingue, en matière d'éducation, quatre plans situant les savoirs théoriques :

- les savoirs théoriques institutionnels constitués par les textes officiels (programmes, lois, circulaires, etc.) et distanciés des contingences de la pratique ;
- les savoirs philisophico-historiques qui font référence aux conceptions, aux analyses et théories philosophiques ;

- les idéologies pédagogiques qui ont marqué les grands mouvements d'éducation tels que l'Éducation nouvelle ;
- les savoirs théoriques issus d'une théorisation de la pratique. Ils sont en liens directs avec ces savoirs pratiques que l'on appelle « savoirs d'action » et qui s'enrichissent par l'expérience.

Quant aux savoirs pratiques qui sont, comme le précise M. Altet (*cf. supra*), soit des savoirs de la pratique soit des savoirs sur la pratique, ils proviennent de l'expérience personnelle (acquise) ou d'autrui (transposée, appropriée), du travail empirique, de l'exercice d'une pratique et donc d'actes éprouvés. Mais, selon que cette pratique est impulsive, sans justification et automatique, ou alors qu'elle est stéréotypée, répétitive et normative, ou bien encore qu'elle est réfléchie, spécifiquement adaptée et alors variable, le « savoir d'action » qui en découle n'a pas la même valeur heuristique pour l'acteur. Sur cette échelle d'appréciation, les représentations du savoir pratique peuvent aussi bien se rapporter à un savoir figé, fermé et résistant au changement qu'à un savoir praxéologique, maléable et ouvert à la perfectibilité. Dans ce dernier cas, on peut penser que le savoir d'action considéré naît d'une capacité d'analyse, d'un regard construit sur ou à partir de savoirs théoriques et qu'il en est donc statutairement très proche.

On se rend compte ainsi que si les termes « théorie » et « pratique » s'opposent sans pour autant être si éloignés, c'est que les savoirs qu'ils englobent les situent de part et d'autre d'un « point focal » (F. Tochon, 1991), point de jonction entre savoir théorique et savoir d'action : il s'agit d'un point de transformation au-delà duquel la position est perçue comme fonction, la statique comme dynamique et inversement dès lors que l'on se situe de l'autre côté du point focal³¹.

En formation, lorsqu'il est demandé d'analyser une pratique, ce va-et-vient théorique-pratique-théorique ou pratique-théorique-pratique qui « traverse » ce point focal peut conduire l'enseignant à rencontrer plusieurs types de contraintes formatives :

- celles qui consistent à transposer, à concevoir, à définir ou à circonscrire et donc à choisir sur le plan pratique les conceptions, les logiques ou les modèles de fonctionnement représentés « en théorie ». Il peut s'agir dans ce cas de processus d'application, de concrétisation, d'illustration ou de proposition ;
- celles qui, à l'inverse, consistent à mettre en mots, à nommer ou à caractériser en vue de décrire ou d'expliquer les pratiques, les stratégies, les

relations, les gestions ou les interactions vécues et produites dans l'action. Il s'agira ici, au contraire, d'une part, d'un exercice de représentation voire de conceptualisation et d'autre part, d'un exercice d'énonciation au cours duquel le discours dit de théorisation se confronte à la capacité de se référer à des modèles, à des concepts, à des notions et à des approches méthodologiques et disciplinaires appartenant à une culture théorique.

- puis celles purement dialectiques par lesquelles l'enseignant s'élève en construisant des raisonnements, en produisant des déductions, en élaborant des logiques d'opinion à partir de connaissances et dans un mouvement de pensée et de questions-réponses ouvert à la remise en question et au doute.

Ce qui est finalement en jeu dans ce dilemme que pose l'articulation théorie / pratique, c'est le moyen de dépasser, de quitter cette position quasi naturelle dans laquelle se juxtaposent, se succèdent et alternent un registre puis l'autre. Or, d'après les six approches de la formation à l'analyse de pratique présentées, celle qui provoque de la manière la plus formative et la plus dynamique mais aussi la moins frontale les trois types de contraintes formatives évoquées, c'est la démarche de recherche par laquelle le stagiaire propose, étaye, recueille, construit et vérifie ses hypothèses. L'attitude de projet que suscite la mise en recherche engage l'acteur de manière active et fonctionnelle à problématiser ses difficultés, à envisager dans le contexte de la classe, les solutions les plus pertinentes, à prouver le plus rationnellement possible les hypothèses choisies et à développer ces qualités fondamentales du praticien réfléchi que sont : l'imagination créatrice et la distanciation critique.

Ce type de recherche, c'est-à-dire une « recherche professionnelle » sur et par la pratique, à la fois praxéologique et rationnelle, et lors de laquelle le stagiaire isole des variables d'actions et analyse les logiques de fonctionnement, nécessite pour lui de conjuguer « savoirs théorique » et « savoirs d'actions » pour donner à voir (la pratique) et prouver ou éprouver (l'analyse) la valeur et les conséquences de certains choix par rapport à d'autres.

Cette formation par la recherche peut prendre la forme d'une résolution de problème. L'important, selon nous, étant que s'installe une dynamique réflexive d'une part, sur les actes et leurs alternatives et d'autre part, sur leurs enjeux respectifs et cela, en soulevant des hypothèses pluridisciplinaires qui enrichissent les analyses de la pratique et relativisent les positionnements théoriques. Ici, ce n'est pas le produit mais bien le processus de la recherche qui est central, c'est-à-dire l'attitude d'implication personnelle qui la caractérise. On comprend alors que seule l'analyse de situations éducatives dans

lesquelles les enseignants ont été engagées (par la préparation et / ou par la mise en oeuvre) peut susciter cette double attitude de travail sur soi et de travail sur sa pratique.

Bibliographie

- BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- BOURDIEU P. (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Minit.
- DOMINICE P. (1990), *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. (1995), *La Pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (1996), *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PIAGET J. (1974), *La Prise de conscience*, Paris, PUF.
- REY B. 1998, *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF.
- SCHÖN D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, , (trad. française : *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions logiques, 1994).
- SCHÖN D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the profession*, San Francisco, Jossey Bass.
- TOCHON F. (1989), « La pensée des enseignants : un paradigme en développement », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 17, Paris, INRP.
- TOCHON F. (1991), *L'Enseignement stratégique*, Toulouse, EUS.
- VERGNAUD G. (1990), *Les Sciences cognitives en débat*, Berne, Éditions du CNRS.
- VERGNAUD G. (1991), « La théorie des champs conceptuels », dans *Recherches didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Notes

1. Un paradigme au sens de Khun est donc un modèle de pensée, « une communauté de croyances ou de présupposés, de représentations édifiées à une époque donnée pour en constituer le credo » (Khun, cité par Parisot, *L'Évaluation en questions*, CEPEC, ESF, 1987, p. 55).
2. Voir les nombreux travaux de Marguerite Altet qui, depuis 1979, développe le champ de « l'analyse de pratique » :
 - « Vidéo-formation et formation des enseignants », dans *Documents du CERSE*, déc. 86, n° 19 ;

- « Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement », dans *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2/1992, pp. 27-58.

- « L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement », dans *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5/1988, pp.65-95.

- *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

3. Voir les travaux de Gérard Mottet dont une synthèse apparaît dans : Mottet G. (sous la direc. de), *La Vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, L'Harmattan, Paris, 1997.

4. Voir les travaux du Grex (Groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience) et notamment de P. Vermersch :

- *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris, 1994.

- avec Maurel M. (sous la direc. de), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, ESF, Paris, 1997.

5. Le GAP (Groupe d'analyse de pratiques), technique de formation mise en œuvre à l'université Lyon 2 et à l'IUFM de Lyon et similaire au GEASE (Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives) particulièrement développée à l'université Paul-Valéry sous la direction d'Yveline Fumat et Claude Vincens depuis 1983.

6. Charlier E. et Donnay J., « Anticiper des situations de formation. Recherche pratique et formation », dans R. Viau (éd.), *La Planification de l'enseignement : deux approches, deux visions*, Sherbrooke / Édition du CRP, 1993 ; Paquay L., « La formation méthodologique des futurs enseignants. Quelques conditions pour un transfert des "savoirs méthodologiques" à leur pratique professionnelle », dans Jonnaert Ph. (éd.), *Les Didactiques, similitudes et spécificités*, Bruxelles, Plantyn, 1991, pp. 283-320 ; Paquay L., « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », dans *Recherche et formation*, 16, 1994, pp. 7-33 ; Tardif M., « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation », dans Gauthier C, Mellouki M. et Tardif M., *Le Savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal, Les Éditions logiques, 1993.

7. D'après Mottet G., « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation », dans *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5/1988, pp. 33-64.

8. « Alors que les pratique d'autoscopie(...) laissent intactes les situations qui font l'objet de l'enregistrement (vidéo), leur conservant autant que faire se peut leurs caractéristiques « naturelles », le micro-enseignement intervient sur ces situations, les aménage de manière à permettre à l'élève- maître de s'exercer à quelques habiletés sans être confronté d'un coup à toutes les difficultés d'une situation complexe » (Mottet G., 1997, *op. cit.*, p. 54.

9. Mottet G. (1997), *op. cit.*, pp. 60-78.

10. Vermersch P. (1994), *op. cit.*

11. Faingold N., dans Mottet G., *op. cit.*, pp 189-205.

12. Perrenoud Ph., « Le travail sur l'*habitus* dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », dans Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck, Bruxelles, 1996, pp. 181-205.
13. Le GRISE est le Groupe de recherche interuniversitaire sur les savoirs et l'école auquel participent C. Lessard, G. Pelletier, M. Tardif, C. Gauthier, G. Legault et M. Mellouki.
14. Tardif M., Gauthier C., « L'enseignant comme "acteur rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? » dans Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph., *op. cit.*, pp.209-237.
15. Baillauges S., « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », dans Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph., *Former des enseignants professionnels, op. cit.*, pp. 41-61.
16. Vincens C., *Comment conduire un GEASE*, Université Paul-Valéry, 1984.
17. Fumat Y., *Pour analyser les situations éducatives*, Université Paul-Valéry, 1983.
18. Cifali M., *Démarche clinique, formation et écriture*, dans Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph., *Former des enseignants professionnels, op. cit.*, pp. 120-135.
19. Bancel D., *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, 1989.
20. Prost A., « Le passé du présent : d'où viennent les IUFM ? », actes du colloque INRP « Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants », Versailles, Revue INRP, 1991.
21. Prost A., *Éloge des pédagogues*, Le Seuil, Paris, 1985, p. 200.
22. Peyronie H., « L'observation-participante interne : proposition pour se former professionnellement par des démarches de recherche en éducation », dans *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2/1992, pp. 119-130.
23. *Op. cit.*
24. Altet M., « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir-analyser », dans Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph., *Former des enseignants professionnels, op. cit.*, p. 32.
25. *Ibid.*
26. Altet M. (1994), *op. cit.*, p. 63.
27. Altet M. (1996), *op. cit.*, p.36.
28. *Ibid.*, p.39.
29. *Ibid.*, p.35.
30. Mialaret G., « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », dans Barbier J.-M. (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, pp. 161-188.
31. Tochon F.-V., « Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation », Barbier J.-M. (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action, op. cit.*, pp. 249-273.