

L'analyse de pratiques réflexive au service de la transformation des pratiques enseignantes.

Des dispositifs d'analyse de pratiques réflexive sont mis en place depuis plusieurs années dans la formation des enseignants en IUFM¹. Ils visent à répondre à la spécificité d'un métier qui doit s'adapter à de multiples transformations. Les nouveaux enseignants doivent en effet être armés pour prendre rapidement des décisions adaptées aux différents contextes d'enseignement.

1- Présentation du dispositif

Les objectifs assignés au dispositif visent à améliorer les pratiques, à faire évoluer les représentations du métier, à développer une meilleure intelligibilité des situations, à amener le professionnel à penser sa pratique et à théoriser son action afin d'aider à la prise de décision. A plus long terme, il permet d'enrichir l'autonomie et la responsabilité du professionnel. La démarche choisie fait vivre une attitude de questionnement et de compréhension nécessaire à la distanciation pour une analyse plus lucide.

Dans ce type de dispositif, l'enseignant est amené à analyser sa pratique quotidienne en évoquant, dans un groupe guidé par deux animateurs, des moments de pratiques professionnelles questionnants. Les séquences s'appuient sur des cas concrets qui traduisent des pratiques subjectives selon une démarche qui se déroule en 5 temps :

- 1- Un praticien expose un cas qui l'interroge ou le préoccupe.
- 2- Le groupe d'une moyenne de 15 participants, s'approprie la compréhension de la situation en formulant des questions factuelles. Dans ce temps, l'exposant peut repérer les déterminants, les invariants de sa pratique et les fondements de ses choix.
- 3- Un jeu d'hypothèses de compréhension, selon différents points de vue, élargit le champ des représentations de la situation exposée et aide à investiguer les différents facteurs (individuels, groupaux, institutionnels, relationnels) en jeu dans la situation et qui, souvent, ne sont pas identifiés in extenso par le praticien.
- 4- La pratique exposée peut être travaillée dans une perspective professionnelle plus générale quand la situation exposée s'y prête.
- 5- Le dernier temps peut être consacré à des propositions d'action qui offrent à l'exposant un éclairage nouveau enrichi des apports du débat. Une reconstruction est possible éclairée des apports du groupe.

Plusieurs règles doivent être respectées : celle de libre parole qui suppose un travail impliquant, celle de la confidentialité, celle de la bienveillance donc du non jugement, enfin, celle de non complaisance qui permet un travail collectif en profondeur.

La force du cadre est d'importance, le formateur le garantit à tout instant. La spécificité de son rôle justifie des rencontres de supervision et/ou des rencontres entre formateurs car l'évolution d'une séance est toujours une aventure autant pour celui qui tient le cadre que pour les participants.

¹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

2- Problématique de la recherche

Comme le dispositif qu'elle étudie, cette recherche n'a pas une visée évaluative. En écho à la posture clinique que les séquences mettent en jeu, nous nous situerons dans une approche résolument herméneutique qui interroge les enjeux formateurs qu'elles sous-tendent. Nos premiers questionnements ont porté sur certaines particularités du dispositif. Tout d'abord, le travail d'analyse et l'implication demandée ne vont pas de soi et se prêtent donc mal à une injonction institutionnelle. Alors que la formation se généralise dans l'académie, la question se pose alors de tenir ou non l'obligation qui est faite à tout néo-titulaire de participer à cette formation. Si elle prétend développer des compétences, à long terme, d'autonomie, d'analyse critique, de capacité à développer une intelligibilité suffisante des situations pour décider lucidement, il convient alors de porter un regard plus pointu sur les effets perçus au niveau des titulaires. Par ailleurs, la posture réflexive est difficile à conduire et à suivre car elle suppose une distanciation, des explorations détachées des affects de la pratique et une « attention flottante » peu habituelle pour le corps enseignant.

Nous faisons l'hypothèse que l'analyse de pratique réflexive facilite la prise de conscience chez l'enseignant débutant des invariants cognitifs et affectifs en allant explorer les différentes composantes de la situation pour les isoler d'abord, les problématiser ensuite, échafaudage collectif qui relève de la reconstruction ci-dessus citée.

S'opère alors une prise de distance favorable à une prise de conscience qui, comme l'avance G. Vergnaud (2003), révélera des « connaissances implicites ». Selon un modèle adaptatif de l'apprentissage, on apprend en s'adaptant aux différentes situations plus ou moins nouvelles qui peuvent se présenter en stabilisant des formes d'organisation de l'activité. Ces "schèmes" se développent dans une variété de registres (gestes, compétences scientifiques et techniques, interaction avec autrui, activité langagière, mais aussi affectivité).

Une pensée métacognitive autonome (Flavell, 1976) serait alors mobilisée quand l'enseignant débutant est en situation d'analyser son comportement, ses habitudes et sa propre pensée. Nous considérons donc que l'enseignant est un « praticien-chercheur » au sens de Y. Saint Arnaud (2001) dont les travaux s'appuient sur le concept de « praticien-réflexif » de Schön (1983).]]

Nous nous sommes focalisées sur des caractéristiques de l'AP², qui participent selon nous de l'acquisition d'un professionnalisme, tel qu'il est défini par Donnay & Charlier (1990)³. La grille d'entretien que nous avons composée a exploré dans quelle mesure l'AP éclairait les points suivants :

1. les indices de changement identifiés dans leur pratique par les jeunes professeurs ;
2. leur mise en mot et leurs facteurs causaux (le « pourquoi » et le « comment ») ;
3. la prise de conscience d'éléments clés de leur pratique ; de problématiques, de constantes permettant de catégoriser les événements ;
4. l'analyse métacognitive de la pratique.

3- Méthodologie

Nous avons choisi d'interroger des enseignants nouvellement titulaires (témoignant de 2 ans de pratique après l'année de stage en IUFM) qui ont participé au dispositif l'année précédente. La première étape de la recherche que nous présenterons porte sur l'analyse de 4

² AP étant entendu dans ce texte comme : analyse de pratique

³ selon lequel un professionnel doit être capable : « d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ; de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ; de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositifs ; d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ; d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ; enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière. » (cit. in Paquay & al., 2001, p.14).

entretiens d'environ une heure conduits auprès de 3 enseignants de disciplines différentes et d'une conseillère principale d'éducation.

4- Analyse des entretiens.

Tous les interviewés identifient bien des changements dans leur pratique, d'abord relativement concrets et quantitatifs, de l'ordre du contenu des enseignements (« je fais des choses en plus ou en moins », « j'avance plus vite »,), puis de l'ordre relationnel (« Je prends plus de distance aussi avec les élèves », ou : « je mets moins de distance entre les élèves et moi ») enfin de l'ordre de la dimension éducative (« je suis plus sévère, plus exigeante, plus organisée ; je vérifie qu'une punition a bien été faite... » « je vérifie que les contrôles ont été signés par les parents »).

Comment expliquent-ils ces changements ? En ce qui concerne la mise en mots, les enseignants interrogés déclarent beaucoup parler de leur pratique à leur entourage, d'abord non professionnel puis professionnel : compagnons, amis, autres professeurs, principal adjoint, CPE. Ces échanges ne se situent pas sur le même plan que ceux instaurés en AP. Au travers des verbalisations, ils ne peuvent que participer à la prise de conscience de l'activité et semblent prioritairement se situer sur le plan d'une description-relation des pratiques ou d'une recherche-confrontation d'informations sur les élèves. (« c'est plus des cas très précis, je vais avec certains collègues beaucoup parler de certains élèves en particuliers soit parce qu'ils ne travaillent absolument pas, soit parce qu'ils ont de grosses difficultés »). Nous ne sommes pas là dans une analyse métacognitive de la tâche enseignante qui permet la mise en place des activités le contrôle de la pratique telles que classer les situations, vérifier les activités cognitives, évaluer sa pratique, pour mieux ensuite anticiper et réguler (Kluwe, 1987). Ainsi, une « conversation réflexive avec la situation » (Schön, 1994) ne nous semble pas pouvoir se dérouler, puisque l'échange a une fonction dévoyée, celle de dédramatiser et produit un effet pervers pour l'analyse.

A contrario, concernant le dispositif même d'AP ils se plaignent des contraintes du cadre de l'AP qui les empêchent de « s'exprimer librement », c'est-à-dire selon nous, les amène à prendre du temps pour laisser venir les idées, à ne pas tout comprendre, à faire le deuil de la maîtrise et de l'« ingénierie de l'urgence ».

Ils n'identifient pas l'espace de formation de l'AP comme plus aidant que l'expérimentation de terrain. D'ailleurs, ils ne l'ont pas suivi avec assiduité (2 séances sur 5 en majorité) et le confondent même dans leur discours avec un autre dispositif « Prévention de la violence » (basé sur des études de cas présélectionnés). Les jeunes enseignants (au-delà même de notre échantillon) justifient leur non assiduité au dispositif d'accompagnement par une grande fatigue et une surcharge de travail, ce qui, dans les études sur la prise de décision, est considéré comme le symptôme d'un décalage entre la représentation mentale du professionnel et le monde réel auquel il est confronté, associé à une perte de compréhension de la situation. Il nous semble que c'est effectivement le cas de ces jeunes praticiens.

Ce n'est que lors de la première année de titularisation (et malgré l'année de stage antérieure) que la majorité des situations professionnelles apparaissent nouvelles aux enseignants, ce qui relève pour nous du modèle adaptatif de l'apprentissage (Vergnaud) précédemment exposé. Les repères semblent s'installer à plusieurs niveaux :

- de la clarté des objectifs pédagogiques à atteindre ;
- des actions pédagogiques à réaliser pour les atteindre (i.e. comment les élèves apprennent tel concept) ;
- des interactions avec les élèves, des interactions avec les parents

En terme de stratégies, Schön définit les « similitudes » comme : « l'art de voir des situations nouvelles comme des faits appartenant à son propre répertoire ». Le recours à des constantes d'attitudes et de comportements des élèves est dans les autres cas rassurant. Ils participent à la

partie stable de la situation qui pourra alimenter le répertoire. Dans les entretiens, la lecture de constances permet de re-connaître des types de situations qui évoquent pour nous une construction relevant de la réflexivité. Elles concernent le travail en classe, la posture, le langage, la gestion du temps, l'écoute, l'évolution positive d'une rencontre ou « le moment de dire stop ».

Toujours dans le cadre d'analyse de Schön qui identifie 4 caractéristiques à une situation professionnelle : sa complexité, son instabilité, ses particularismes, ses conflits de valeur, les compétences d'analyse de la situation professionnelle apparaissent dans les entretiens très inégales. S'agissant de la complexité, nous repérons généralement une place prépondérante accordée à la « discipline »⁴. C'est un premier « souci » qui « épuise » l'analyse. En effet, cette dimension étouffe les autres et réduit les « désordres » spécifiques à la complexité et à l'instabilité de la situation professionnelle à une seule expression : la relation interpersonnelle.

Les entretiens ne nous permettent pas d'observer un grand développement de l'analyse métacognitive.

Tout d'abord, ils n'apprécient pas des groupes où « ils ne se reconnaissaient pas », « n'ayant pas eux-mêmes de gros problèmes liés aux ZEP ». L'absence d'identification de liens explicites entre des expériences différentes relève, nous semble-t-il, à la fois d'un déficit d'analyse métacognitive des situations et des tâches exposées, mais aussi, sur un plan conatif, d'une défense face à trop de nouveautés ; en effet, les enseignants experts d'AP identifient souvent une sorte de « passivité », de minoration, voire de déni de la complexité des situations qui ne sont pas qualifiées de « problèmes » méritant d'être analysés, une fois qu'ils ont été réglés. (« Ben, il y avait des situations qui ressemblaient aux miennes, seulement comme je les avais déjà vécues, du coup il avait fallu que je fasse face à ça et que je surmonte ça que je trouve des solutions, bon peut-être que je n'en avais pas trouvé mais... »). Il ne peut donc être question d'« abstraction réfléchissante » (Piaget) qui permettrait de mettre en oeuvre une analyse métacognitive.

Il évoquent une nécessité de distanciation affective (« Quand je disais que je prends de la distance, je fais en sorte que, lorsqu'ils ont des problèmes ils les règlent avec ceux qui peuvent les aider, pas moi, moi je peux les aider s'ils ont des problèmes en espagnol ») qui se différencie nettement de la distanciation cognitive souhaitée par le cadre théorique du dispositif.

De même, la construction de typologies des comportements des acteurs ou de typologies des situations observées chez certains n'est pas encore suffisamment d'ordre métacognitif. Ces typologies sont liées à des solutions ou des comportements adaptés et pertinents mais qui ont pour effet de déstabiliser l'enseignant quand l'évolution de la situation ne va pas vers l'issue envisagée, en tout cas quand il n'y a pas de résolution du problème.

Par contre, la volonté affichée de différer les réactions, de reporter dans le temps une prise de décision afin de l'améliorer permet selon nous la mise en place d'une analyse métacognitive de la situation.

Conclusion :

A l'issue de ce début d'analyse, il nous semble que ce qui apparaît le plus difficile à atteindre pour les jeunes enseignants qui ne bénéficient pas encore d'une pratique assurée ou importante est bien de ne pas tout comprendre, d'accepter d'être dans « l'à peu près ». (Vergnaud) et d'accepter la singularité d'une pratique où il revient à chacun de construire sa propre pratique en fonction de ses caractéristiques personnelles. Alors qu'ils le verbalisent, il apparaît qu'ils ne l'ont pas encore « compris » (au sens piagétien). On comprend alors que les pratiques se crispent sur la rigueur, le contrôle et la toute maîtrise.

⁴ Discipline étant entendu ici au sens de rapport enseignant-enseigné

