Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir

Training primary school teachers' educational advisers through research

Formar consejeros pedagógicos del primer grado gracias a la investigación

Mentoren für die Grundschule durch die Forschung ausbilden

Bernard Wentzel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/648>

DOI : 10.4000/rechercheformation.648

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 89-103

ISBN : 978-2-7342-1137-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Bernard Wentzel, « Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir », *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 avril 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/648> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.648

FORMATION PAR LA RECHERCHE ET POSTURES RÉFLEXIVES D'ENSEIGNANTS EN DEVENIR

BERNARD WENTZEL*

Résumé Des futurs professeurs des écoles ont été associés à une recherche universitaire en Sciences de l'éducation, durant leur seconde année de formation à l'IUFM de Lorraine. Ils ont participé, sur la base du volontariat, à un module intitulé « Interactions verbales en classe », incluant une initiation méthodologique au recueil de données par observation, puis l'utilisation en classe de l'outil d'observation construit pour la recherche. Dans cet article, nous rendons compte d'une étude destinée à identifier certains effets possibles de formation à la réflexivité suite à la participation à un dispositif de formation par la recherche.

Mots clés : praticien réflexif, mémoire professionnel, formation par la recherche, interactions verbales.

89

L'émergence d'une figure du praticien réflexif oriente le questionnement actuel sur l'identité enseignante et sur un modèle de professionnalité tout en contribuant, depuis la création des IUFM, au mouvement continu d'adaptation de la formation professionnelle aux réalités de l'exercice du métier d'enseignant. Des dispositifs innovants, favorisant l'intégration de pratiques réflexives dans le parcours de formation des futurs enseignants, ont émergé dans les différents instituts. Afin de répondre au nécessaire développement d'une formation à la réflexivité, durant l'année universitaire 2004-2005, il a été proposé à des professeurs des écoles stagiaires (PE2), des quatre sites de formation de l'IUFM de Lorraine, d'être associés à un projet de recherche en Sciences de l'éducation : « *Interactions verbales enseignant-élève et apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire. Effets des préjugés liés au sexe et à l'origine*

* - Bernard Wentzel, université Nancy2 (LISEC) ; Haute école pédagogique BEJUNE (Suisse).

sociale des élèves » (1). Le lien entre une recherche de type universitaire et les pratiques réflexives d'enseignants en formation ne va pas de soi. Il reposait ici, à la fois sur l'objet « interactions verbales enseignant-élève » et sur la démarche de recueil de données mobilisant des outils méthodologiques directement utilisables pour une lecture critique de certaines composantes de la pratique enseignante.

Cette participation des PE2 s'est concrétisée dans le cadre d'un module optionnel de « formation par la recherche et l'observation formatives » qui comprenait une formation théorique sur les interactions verbales, une formation méthodologique sur les différentes méthodes d'observation, ainsi qu'une formation pratique à l'utilisation de la grille d'observation construite pour cette recherche. Les stagiaires ont donc effectué un certain nombre de séances d'observation en classe. Ce dispositif devait s'intégrer dans un processus global de formation à la réflexivité durant la seconde année d'IUFM.

Nous proposons de rendre compte, dans ce texte, d'une étude destinée à apprécier certains effets de formation à la réflexivité à partir de l'appropriation, par les stagiaires, des différentes composantes du module de formation par la recherche. Dans le souci d'établir une base de comparabilité viable, des données ont été recueillies, sous forme d'entretiens individuels, auprès de huit enseignants stagiaires (groupe 1) ayant suivi le module de formation et pratiqué l'observation en classe (2), et d'autres PE2 n'ayant pas suivi la formation, représentant le groupe témoin (groupe 2). En plus de la formation par la recherche, trois des interviewés du groupe 1 ont réalisé leur mémoire professionnel sur le thème des interactions verbales enseignant-élève. Les entretiens avec ces publics n'avaient pas pour thème principal la formation par la recherche et l'observation formatives, même si de nombreux éléments s'y rapportant ont émergé dans le cheminement discursif de certains interviewés. Par conséquent, les guides d'entretien ont peu varié entre le groupe témoin et le groupe ayant suivi la formation. Il s'agissait en premier lieu d'accompagner nos interlocuteurs, au travers de leurs perceptions phénoménales, vers la mobilisation d'expériences singulières, vécues en stage ou à l'IUFM et servant de point d'appui à l'explicitation de

1 - Recherche financée par le Piref dans le cadre de l'appel d'offres « Contextes sociaux des apprentissages », et dirigée par A. Jarlégan (université Nancy2, LISEC).

2 - Pour le groupe des participants (groupe 1) au module de formation, nous avons rencontré cinq stagiaires sur le site de Nancy et trois sur le site d'Épinal. Concernant le groupe témoin (groupe 2), nous avons rencontré cinq étudiants uniquement sur le site de Nancy. La variable « site de formation » n'a pas été retenue lors de l'analyse, les données recueillies ne le justifiant pas.

pratiques s'inscrivant plus ou moins dans la logique d'un agir réflexif. Notre objectif était de recueillir puis d'analyser des données en tenant compte de certaines limites d'une verbalisation des pratiques professionnelles qui ne peut couvrir qu'une partie des schèmes d'action. En effet, *savoir-faire* et *savoir dire comment faire* renvoient à deux fonctionnements cognitifs distincts. Outre la mise en mots de leurs activités par les stagiaires, durant les entretiens nous avons tenté de faire émerger dans les discours des éléments précisant l'articulation entre rapport à la pratique et rapport à la formation. Ces éléments sont constitués « de représentations et d'opinions, de valeurs, d'attitudes et d'affects qui constituent chez les individus une posture mentale et qui orientent leur conduite lorsqu'ils « sont » ou lorsqu'ils « vont » en « formation » (Baillauquès, 2001, p. 35).

À partir de nos recherches antérieures (cf. Wentzel, 2004), de la confrontation des deux corpus de données, nous avons formalisé, durant l'analyse, un ensemble cohérent de catégories conceptualisantes, révélant certaines spécificités portant sur des pratiques réflexives, propres au groupe de PE2 ayant participé à la formation. Nous développons ici, sous l'angle d'une interprétation en compréhension, ces spécificités en termes, ou non, d'effets de formation liés au dispositif.

La réflexivité des enseignants : un cadre théorique en mouvement

Les typologies récentes ne manquent pas pour délimiter les contours d'une professionnalité enseignante et pour proposer des modèles de formation. Le paradigme réflexif semble devenu le fer de lance d'une rhétorique de professionnalisation du métier. En effet, la plupart de ces modèles ont en commun de faire référence à une pratique réfléchie. L. Paquay (1994) l'associe à la construction d'un savoir d'expérience systématique et communicable, et M. Altet (1998) souligne la nécessité de former les futurs enseignants à des démarches d'analyse des pratiques : « L'enseignant va apprendre à reconstituer par l'analyse ce qu'il a fait, c'est-à-dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs et savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action » (p. 80). Les pratiques réflexives, en formation des enseignants, sont institutionnellement cadrées et formalisées dans des démarches personnelles ou collectives de questionnements, d'analyses, et plus globalement, de pratiques de recherche.

Au-delà de la réalisation d'un mémoire professionnel que nous prenons en compte dans notre analyse de l'engagement dans des pratiques réflexives, il ne s'agit pas tant pour ses futurs praticiens, de mener une recherche que d'*être en recherche*. Etat d'esprit ou culture professionnelle d'acteur réflexif, ce positionnement d'*être en*

recherche ne concerne pas seulement les chercheurs et ne peut se limiter à *faire de la recherche* même s'il s'en nourrit. Il s'inscrit dans la durée et occupe différents espaces d'un parcours de « transition formative » (Dupuis, 2002) avant de devenir composante de l'*agir* du professionnel de l'enseignant. L'enjeu de la participation à une recherche universitaire, devenant composante d'un dispositif de formation professionnelle est bien une construction identitaire doublée « d'une activité de production de représentation et de savoirs sur et à partir de l'action. [...] La production de savoirs par l'apprenant est alors utilisée comme un outil direct de production de compétences » (Barbier, 1996, p. 3).

Le retour systématique sur sa pratique, « indépendant des obstacles rencontrés ou des déceptions » (Perrenoud, 2001, p. 15), est un des éléments constitutifs de l'identité de praticien en recherche. Pourtant analyser n'est pas une démarche professionnelle que chacun peut mettre en œuvre sans préalables, elle suppose un « savoir-analyser, véritable métacompétence qui permet de construire des compétences » (Altet, 2000).

Dans notre analyse du corpus de données recueillies, nous faisons le choix d'approcher, à la fois l'explicitation de démarches d'analyse de situations professionnelles vécues, afin d'identifier un certain *savoir-analyser* éventuellement enrichi par la participation à la formation par la recherche et l'observation participantes, et la formalisation, dans le discours, de ressources professionnelles construites à partir de l'analyse des pratiques. La mise à l'épreuve d'une double hypothèse de construction de savoirs pour analyser et de savoirs d'expériences pour agir en situation professionnelle, prend appui sur une problématique du *rapport au savoir* de ces enseignants en devenir, notamment dans un « aller et retour pratique-théorie-pratique » (Altet, 1996, p. 23).

Plusieurs modèles postulent un décalage entre la réflexion et l'action. D. A. Schön (1994) introduit la distinction entre *réflexion en action* et *réflexion sur l'action*. P. Perrenoud (2001) développe cette distinction dans son approche de la professionnalité enseignante, en précisant que « dans le feu de l'action pédagogique, on a peu de temps pour méditer [...]. La réflexion dans l'action est donc rapide, elle guide un processus de "décision", sans recours possible à des avis externes » (p. 33). Nous exploitons cette distinction afin de questionner un transfert possible d'outils spécifiques appropriés par les PE2 lors des séances d'observation en classe réalisées dans le cadre de la participation à la recherche. Lorsque le doute surgit en classe, notamment parce que le stagiaire ne sait plus très bien ce qu'il faut faire, « il peut s'amorcer une réflexion dans le vif de l'action » (*ibid.*, p. 33).

Nous formulons l'hypothèse de ce *transfert* au service d'une « pratique réfléchie » (Tochon, 1993), reposant notamment sur la lecture compréhensive, en cours d'action, de certaines dimensions de la complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage, dans une perspective de prise de décision. Nous distinguons volontiers ici l'activité mentale de l'enseignant expérimenté, qui lui permet d'agir et de prendre des *microdécisions* sans délai, de celle du stagiaire en formation passant, dans des situations analogues, par des phases d'hésitation sans pour autant pouvoir interrompre le flux des événements.

Cette hypothèse d'une *pratique réfléchie*, mobilisant des outils préalablement construits dans une posture de recherche, s'inscrit alors en décalage, voire en rupture, avec ce que nous nommions précédemment « malentendu d'un transfert : l'applicationnisme » (Wentzel, 2005). D'une « conception techniciste » (Lang, 1999) à « l'expérientia » (Dupuis, 2002), c'est-à-dire *faire l'essai de, trouver par soi-même*, en passant par une logique de répertoire, nous interrogeons l'articulation entre projet d'un « je » professionnel et « rapport à la formation » (Baillauquès, 2001), à travers l'émergence dans le discours du sujet se formant, de démarches d'appropriation d'espaces-temps particuliers de la formation professionnelle : les stages en responsabilité.

Un positionnement d'« être en recherche »

Préalablement à l'analyse d'éléments discursifs dans une perspective d'identification d'effets de formation à la réflexivité, liés à la participation au module de formation par la recherche et l'observation formatives, certaines données recueillies nous ont conduit à questionner une articulation possible entre l'engagement dans ce module, basé sur un principe de volontariat et le projet personnel de construction d'une certaine professionnalité. Nous ne mobilisons pas ici la notion de *spécificités* mais plutôt celle de *traits communs* aux PE2 ayant fait le choix de participer au dispositif. Les traits communs que nous avons identifiés sont singulièrement associés, par les différents stagiaires à des expériences significatives, ayant influencé le parcours de vie puis les positionnements et mises en mouvement de soi dans l'appropriation de certaines composantes de l'offre de formation. Nous précisons ces traits communs en termes de représentations sur l'identité enseignante, d'intérêts pour diverses pratiques de recherches, de rapport à la théorie en formation professionnelle et enfin de renoncement à une certaine économie de soi.

Contrairement à ce qui a été le cas pour certains stagiaires du groupe témoin (groupe 2), nous n'avons pas retrouvé dans les discours des PE2 engagés dans le module, d'éléments significatifs confortant une interprétation que nous avons proposée précédemment (Wentzel, 2004) : la persistance d'une conception techniciste

de l'activité enseignante, durant la seconde année d'IUFM, influençant le rapport à la formation et les stratégies mises en place pour construire sa professionnalité. Des représentations diverses de ces futurs enseignants (groupe 1) ont en commun de cristalliser le processus formatif autour de la notion d'« expérience ». Sylvain (groupe 1) introduit certaines analogies entre son parcours de formation et des éléments de didactique des apprentissages scolaires, sur le registre discursif de la référence à un modèle constructiviste :

« Je vois par exemple, par rapport à l'enseignement des sciences..., aujourd'hui vraiment la démarche privilégiée, c'est la démarche expérimentale où on doit amener l'élève à... à construire son apprentissage, c'est-à-dire partir de problèmes qu'ils vont rencontrer et essayer de construire des hypothèses de réponse autour de ça et... essayer de trouver par eux-mêmes des réponses à tout ça. Cette manière, c'est vraiment intéressant, cette démarche expérimentale..., on va la retrouver dans le discours du formateur de maths » (Sylvain, groupe 1).

Une perspective phénoménologique du parcours de formation, construit dans et à partir de l'expérience, émerge dans les discours et précise le décalage avec une quête de techniques ou de recettes, validées et livrées par un autrui reconnu comme expert. Des postures de tâtonnement expérimental évoquées par certains stagiaires (groupe 1) confortent cette perspective et, par là même, ébauchent un projet personnel de formation à défaut de nous fournir des éléments précis sur le réel de l'action en stage. Un intérêt manifesté pour des démarches de recherche, lié notamment au parcours universitaire antérieur, justifie pour certains de nos interlocuteurs (groupe 1) le choix de s'engager dans le module de formation. Trois de ces stagiaires mettent plus précisément en avant leur intérêt pour une réflexion sur le thème des interactions verbales enseignant-élève. Les arguments avancés ne peuvent suffire à proposer comme trait commun à ces PE2, une posture de recherche dans la construction d'une professionnalité. Nous avons néanmoins pu faire émerger de l'analyse de discours, des pistes consolidant l'interprétation selon laquelle divers positionnements et engagements de soi dans l'appropriation de l'offre de formation peuvent être regroupés dans une catégorie nommée « être en recherche ». Les propos d'Andréa nous rappellent que la récurrence de la notion même de « recherche », dans certains discours, ne suffit pas identifier des démarches de recherche de type scientifique :

« J'aime beaucoup travailler, faire beaucoup de recherche en socio, en pédagogie, et je suis assez curieuse de toutes les nouveautés et après j'essaie justement de les mettre en place sur le terrain. Donc, c'est vrai que ce sont des idées, des sources..., qui peuvent nous servir par la suite » (Andréa, groupe 1).

Un praticien se formant n'est pas un chercheur au sens universitaire. Au-delà du constat d'une certaine candeur du discours d'Andréa, sur l'articulation entre ce

qu'on a envie de faire, ce qu'on croit faire, et ce qu'on fait réellement, mais également sur le lien établi, par la stagiaire, entre « *faire beaucoup de recherche* » et « *mettre en place sur le terrain* », émerge un questionnement plus général sur la place que peut occuper la recherche dans la formation des enseignants puis, dans un agir professionnel au quotidien. L'objet de notre travail n'est pas d'évaluer les capacités des stagiaires à utiliser une démarche scientifique à laquelle ils ont été initiés, mais bien d'apprécier certains effets dans le rapport à la formation et dans des pratiques réflexives. Notons que Jean et Danielle (groupe 1) ont mobilisé la grille d'observation de la recherche « interactions verbales enseignant-élève » pour le recueil de données dans le cadre de leur mémoire professionnel. Outre l'association dans certains discours entre la notion de « recherche » et des démarches personnelles d'« essai », de tâtonnement et de construction de ressources dans et à partir de l'expérience, le positionnement d'être en recherche semble impliquer des questionnements sur son identité d'enseignant :

« Ça m'est déjà arrivé de remettre mon projet en doute. Je pense que c'est normal peut-être un petit peu. On est tous passé... enfin je discutais un petit peu avec des collègues, on est un peu passé par là, par de telles phases mais moi, vraiment oui. Et je me suis dit que mes cinq stages de cette année ne sont pas suffisants à me faire un bilan total de... enfin est-ce que je dois arrêter ? Est-ce que je dois continuer ? » (Jean, groupe 1).

L'ensemble des PE2 participants (groupe 1) que nous avons rencontrés ont en commun d'avoir renoncé à s'économiser durant le parcours de formation, même si cela implique des incertitudes, des doutes et remises en question. Nous approchons l'économie de soi comme la quête d'un bagage minimum défini en termes d'actions reproductibles, de procédures ou encore de recettes, pour entrer et survivre professionnellement, au moins quelques temps, dans le métier. Cette quête se traduit par des stratégies de contournement de certaines composantes de l'offre de formation jugées souvent trop théoriques, trop en décalage avec la réalité du terrain. Certains de nos interlocuteurs expriment leur désaccord avec ce qu'ils considèrent comme des revendications de la majorité des PE2 :

« Compte tenu des possibilités qu'a l'IUFM, dans sa formation, peu de nombre d'heures, donc l'obligation de sélectionner les choses, tout ça. Quand on entend ici : "On est mal formé, on voit pas assez de choses", je trouve ça un peu limite parce que justement il faut se rendre compte de la réalité des choses [...]. Ils ont choisi de nous amener vers une méthode, vers un état d'esprit. Je pense que ça c'est intéressant. On est suffisamment responsable, et euh... bac plus trois, plus quatre voire plus, pour être capable de construire autour de cette méthode pour après, ben moi je le sens comme ça. Je reconnais vraiment cette manière de nous amener vers un état d'esprit, vers une démarche moderniste qui nous permettra ensuite à nous, de construire des choses » (François, groupe 1).

Même si cette conviction semble partagée par l'ensemble des stagiaires (groupe 1), nous avons privilégié le terme de *traits communs* à celui de *spécificités* liées à des effets de formation. Tout d'abord parce qu'il nous semble difficile d'établir clairement le lien entre la formation par la recherche et cet *état d'esprit*. Ensuite nous retrouvons des similitudes, dans la verbalisation du rapport à la formation, chez certains stagiaires n'ayant pas participé au module (groupe 2) mais évoquant des expériences significatives ayant favorisé leur démarche de questionnement, leur renoncement à une économie de soi. En adhérant au postulat selon lequel l'expérience « s'organise en s'amplifiant selon les deux principes de continuité (principe longitudinal de l'expérience qui l'intègre dans le développement) et d'interaction (principe latéral de l'expérience qui la coordonne à d'autres expériences » (Dupuis, 2002, p. 154), nous considérons que les positionnements réflexifs, par les stagiaires, ont sans doute influencé l'engagement dans un dispositif innovant articulé à une recherche universitaire. Nous ne pouvons pas affirmer en retour, que la participation à ce module a conforté une posture continue d'être *en recherche* dans le rapport à la formation.

Des pratiques réfléchies spécifiques aux pratiques réflexives

Afin de préciser notre analyse d'un positionnement d'être *en recherche*, en l'articulant aux contenus du dispositif de formation par la recherche et l'observation formatives, nous nous centrons maintenant sur certaines spécificités apparues dans les discours des stagiaires (groupe 1). L'observation instrumentée apparaît comme une pratique indispensable durant la formation professionnelle :

96

« J'ai pris, j'ai observé les enseignants, j'ai pris ce que je pouvais prendre, ce qui m'intéressait dans le Piref. L'observation d'enseignants..., ce qui manque je pense, en deuxième année à l'IUFM, plus d'observation, parce qu'en première année on observe beaucoup les enseignants mais bon, on sait pas, on n'a pas encore d'expérience » (Andréa, groupe 1).

Pendant les entretiens, nous avons orienté les échanges vers l'explicitation du *comment* d'une démarche de réflexion en action, particulièrement lorsque le doute s'installe sur les décisions à prendre ou à ne pas prendre en classe, durant les stages en responsabilité. Cette réflexion en action se trouve soutenue par un recueil d'informations en situation d'enseignement-apprentissage, et alimente des décisions et des formes d'interventions de l'enseignant stagiaire. Nous voulions surtout faire émerger une éventuelle appropriation puis actualisation, en position d'enseignant face à un groupe-classe, de ressources préalablement utilisées pour l'observation en classe. L'ensemble du corpus nous permet de dégager deux axes thématiques, précisant les enjeux formatifs d'une observation instrumentée : une lecture compréhensive de la

complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage ; un questionnement puis une formalisation de ressources professionnelles relatives aux positionnements et interventions de l'enseignant en classe.

À travers cette explicitation, nous avons fait le constat d'une mobilisation d'outils, destinés à comprendre certaines composantes de la situation didactique, notamment les difficultés d'élèves à entrer dans l'apprentissage. Cette mobilisation d'outils est spécifique aux PE2 du groupe 1 et directement en lien avec les items de la grille d'observation utilisée pour la recherche « Interactions verbales enseignant-élève et apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire ».

Dans une position d'enseignant en stage en responsabilité, la réflexion en action, basée sur l'observation d'élèves en situation d'apprentissage, permet alors aux stagiaires (groupe 1) un recueil d'informations plus précis mais également plus ciblé. Logiquement, ces informations se rapportent essentiellement à des situations de classe interactives, particulièrement en début de séquence ou lors des mises en commun. Pourtant, même s'il nous est possible d'établir des liens, à partir des discours recueillis, entre une pratique réfléchie et la mobilisation de ressources utilisées préalablement dans le cadre de la recherche Piref, il nous faut d'emblée poser certaines limites des résultats de notre analyse sur ce point précis. En effet, certains éléments nous conduisent à relativiser, et surtout à questionner (3), l'articulation entre *pratique effective* et *discours sur la pratique* : les stagiaires évoquent rarement des actions mises en œuvre dans des situations singulières, ce qui rend difficile l'accès à un réseau de représentations mobilisées à un moment donné de la pratique ; les positions et rôles actantiels occupés dans les discours varient suffisamment pour questionner l'implication du locuteur en tant que sujet d'une action ; un acte d'énonciation est perceptible mais disparaît par moments au profit d'un discours de référence sur « comment il faut faire » ; l'objet même de l'entretien a pu induire certains éléments de discours même si nous avons systématiquement cherché à limiter les effets de ce biais au travers des questions et relances que nous avons introduites durant la discussion.

Jean utilise à plusieurs reprises la notion de « zoom » pour expliciter sa démarche. Ces « zooms » conduisent à une lecture de l'engagement des élèves dans l'apprentissage, à partir de critères structurant le questionnement et la réflexion en action : « Effectivement, le degré de compréhension des élèves, et puis encore une fois, leur réaction quoi... oui c'est vraiment le... comment dire, le taux de réponse à une question et puis le nombre d'élèves qui participent à la réflexion, quoi ! Est-ce que beaucoup d'élèves répondent, participent, s'engagent dans la réflexion ? Est-ce qu'il y en a peu ? » (Jean, groupe 1).

3 - Nous ne développons pas ces étapes de notre questionnement dans cet article, mais elles ont une incidence sur la synthèse et la conclusion que nous établissons à l'issue de l'analyse.

« Ben moi, j'essaie quand même... bon, on s'en rend vite compte quand on a un groupe-classe, on voit ceux qui parlent, ceux qui parlent pas. Il y a toujours celui qui répond tout de suite, qui sait tout. Il y en a qui parlent beaucoup alors qu'ils ne savent pas grand-chose et il y a ceux qui ne disent jamais rien » (Victor, groupe 1).

Une lecture ciblée de certaines composantes des interactions verbales, notamment la participation des élèves à une situation interactive d'apprentissage, alimente des logiques d'action. Elle est accompagnée dans le discours des PE2 d'une explicitation de stratégies d'intervention de l'enseignant, dans le but de s'adapter à la diversité des engagements d'élèves. Les pratiques concernant l'adaptation en situation renvoient essentiellement à des interventions sociales. Sylvain met en avant ses actions pour *« créer un climat de confiance qui fera naître un échange et quelque chose de constructif »*. Victor tente de réguler les prises de parole :

« Ce n'est pas parce qu'ils ne parlent qu'ils ne savent pas. J'essaie de les mettre en valeur, justement si un élève est assez discret et spontanément ne prendrait pas la parole pour répondre à la question. Je le sollicite, enfin je le mets en confiance pour qu'il puisse répondre et quand il a répondu, s'il répond bien, ben justement je le félicite bien ».

Françoise esquisse une posture de « metteur en scène » de l'enseignant :

« On est un peu un metteur en scène, il faut essayer d'être un peu partout dans la classe, pour voir tout le monde. Les gamins sont les acteurs, on leur donne la parole..., j'essaie d'utiliser le désir ou l'absence de désir ».

Même si l'ensemble de nos interlocuteurs (groupe 1) ont pour spécificité d'évoquer, de manière plus ou moins formalisée, des compétences d'interaction mobilisées à partir d'une lecture de certaines situations de classe, nous devons introduire une nuance non négligeable dans notre analyse. Les trois stagiaires, Jean, Andréa et Danielle ayant réalisé leur mémoire professionnel sur le thème des interactions verbales enseignant-élève, ont atteint un niveau de formalisation des ressources, construites dans et à partir de l'expérience, beaucoup plus précis. Ils n'évoquent pas seulement des situations vécues, ils nomment et définissent des ressources professionnelles transférables, ayant émergé de la démarche réflexive inhérente à la réalisation d'un mémoire professionnel. Le lien entre pratique réfléchie et démarche réflexive est ébauché dans leurs discours. Danielle a utilisé la grille d'observation pour coder une séance filmée pendant son stage en responsabilité, puis aborder la question suivante : *« Peut-on analyser sa pratique à partir d'une séance filmée ? »*. Elle souligne son implication dans la réalisation du mémoire parce qu'elle a construit une démarche et structuré *« des outils et des temps de réflexion »* (Danielle, groupe 1) pour observer *a posteriori* la situation de classe, interroger sa pratique et enrichir

ses compétences d'interactions. Elle met en avant durant l'entretien, la démarche d'analyse alors que Jean et André exploient également certains domaines de compétences qu'ils ont explorés durant cette démarche :

« À l'occasion de mon mémoire, je me suis filmé sur une séance et j'ai coché les interactions via la grille Piref [...]. En fait, j'ai travaillé principalement sur deux points, donc les feedbacks, enfin l'apport... le nombre de commentaires ou feedbacks et puis... ben tout simplement la répartition des désignations, c'est-à-dire qui on interroge en particulier. Et je pense que le fait d'avoir travaillé sur les désignations d'élèves, ça changera ma pratique, en fait » (Jean, groupe 1).

« En fait, j'ai analysé ma façon de parler, pas celle des élèves. Et comme j'avais déjà travaillé sur la communication, et que j'avais fait des recherches déjà longtemps avant, j'ai essayé d'utiliser ces méthodes de communication dans mes réponses à l'élève. Et là j'ai analysé justement ma façon de parler. L'utilisation par exemple du « je » pour me positionner par rapport à ce que l'élève a fait de bien ou de pas bien... [...]. Si je laissais parler l'élève, combien de temps je parlais moi ? Est-ce que je reformulais ce qu'il avait dit ? Est-ce que je posais des questions où, quoi, quand, comment ? Est-ce que je posais des questions ouvertes ou fermées ? » (Andréa, groupe 1).

Les questionnements sur la pratique, appuyés par des outils scientifiques, permettent de construire des ressources professionnelles se situant à deux niveaux différents de l'activité d'un enseignant : des compétences permettant d'agir en situation de classe même si, en raison de l'orientation des outils fournis, elles restent essentiellement des compétences d'interaction ; un *savoir-analyser* enrichi par des apports théoriques. Nous avons interrogé les discours sous l'angle d'une généralisation de ce *savoir-analyser* et d'un possible transfert dans d'autres situations de retour sur sa pratique. Même si les traits communs perdurent, nous constatons alors un effritement des spécificités du groupe 1, aussi bien pour les stagiaires ayant réalisé leur mémoire professionnel sur le thème des interactions verbales que pour les autres PE2 du groupe. La description de démarches de retour sur sa pratique, à l'issue d'une journée de stage par exemple, ne permet pas d'identifier un *savoir-analyser* beaucoup plus structuré que pour les autres PE2 (groupe 2), sauf peut-être lorsqu'il s'agit de questionner précisément les interactions verbales enseignant-élève. En raison d'un manque d'outils personnels, tels que la grille d'observation, ou de référents théoriques, un *savoir-analyser* transversal permettant d'analyser avec autant de précision d'autres dimensions de la pratique professionnelle, ne semble pas encore formalisé. Le retour personnel sur la pratique s'inscrit essentiellement dans une perspective de résolution de problèmes suite à des difficultés rencontrées. L'initiation à une démarche associant des référents théoriques, un instrument de recueil de données,

et des pratiques d'observation, peut sans doute constituer un socle pertinent pour donner de l'épaisseur à ce savoir-analyser. Concernant les ateliers d'analyse de pratiques mis en place à l'IUFM, un certain scepticisme est présent dans l'ensemble des entretiens menés auprès des PE2 des deux groupes. Les propos de Sylvain reflètent l'orientation générale des discours sur cette composante de la formation :

« Mais moi, j'ai pas trouvé ça très concluant. Ce côté un peu divan freudien, c'est un peu particulier » (Sylvain, groupe 1).

Nous n'avons pas pu exploiter les discours sur ces espaces-temps de formation, pour apprécier de spécificités relevant d'effets de formation. Les stagiaires expliquent leur manque d'engagement par un déficit de sens, une méconnaissance des objectifs et un manque de clarté dans le contrat pédagogique qui régit ces ateliers d'analyse de pratiques :

« On savait pas pourquoi on était là, ce qu'on venait faire. C'était vraiment quelque chose de secret. Les enseignants ne nous ont pas dit pourquoi et ce qu'on allait faire. [...] il y en a qui sont sortis en pleurant, euh... je pense que ça a été mal préparé parce que si on nous avait dit l'objectif de l'atelier d'analyse de pratiques, on aurait peut-être pu préparer des questions, des choses à dire mais là on est arrivé dans un total flou. Moi j'ai eu l'impression qu'on était tous là devant deux psychologues » (Françoise, groupe 1).

Outre le regard critique porté sur les conditions d'échanges de pratiques professionnelles, les PE2 ont investi les ateliers d'analyse en quête d'un « conseil pédagogique » (Pepel, 2002), c'est-à-dire une opinion qui leur permettra de se repositionner professionnellement par rapport à une situation de classe. L'écart entre les attentes des stagiaires et le positionnement des formateurs lors du déroulement des séances, ne semble pas favoriser, dans ce cadre, la mise en place de démarches réflexives, au-delà d'une description d'expériences vécues et la mobilisation d'un savoir-analyser.

Pour conclure

Le sens de l'engagement en formation de ces enseignants en devenir se trouve questionné au terme de notre analyse des données recueillies. Il est, parmi d'autres éléments d'un parcours singulier, à l'origine de la participation à un module optionnel de formation par la recherche et l'observation formatives puis il s'enrichit de cette expérience, globalement vécue positivement. Les discours nous révèlent que les stagiaires se sont appropriés le dispositif auquel ils ont participé. Néanmoins la question du passage à l'action reste, pour l'instant, en suspens. Les ressources professionnelles qui ont été singulièrement formalisées, sorte de « grammaire de

l'action » (Clot, 1994), restent spécifiques à certaines composantes de l'agir enseignant. Elles donnent de l'épaisseur à un répertoire du praticien de l'enseignement, pouvant orienter les actions futures.

Pour les stagiaires ayant réalisé leur mémoire professionnel en lien avec la recherche, ces ressources semblent constituer un réel élargissement du champ des *compétences professionnelles* (cf. notamment Le Boterf, 1999), grâce notamment à l'aller-retour pratique-théorie-pratique. La mobilisation des instruments d'observation peut entretenir une réflexion en action, une lecture plus fine de la complexité d'une situation didactique, un contrôle des effets de ses activités sur les comportements scolaires des élèves, au service d'une adaptation des pratiques visant la réussite des apprentissages.

Les difficultés persistantes des stagiaires à pratiquer une analyse personnelle structurée, après une journée de classe ou plus tard, ne remettent pas en question les effets de formation. Bien au contraire, elles confortent l'idée qu'une pratique réflexive ne va jamais de soi, et qu'elle implique des ressources spécifiques, référents théoriques et outils adaptés en fonction des composantes de la situation, retenues pour être analysées. L'appropriation de l'instrument d'observation à l'issue de la formation par la recherche, pour une relecture ciblée de ses pratiques *a posteriori*, constitue en partie l'étayage à des pratiques réflexives pouvant se généraliser.

Bénéficiant d'éclairages nouveaux, ces PE2 s'autorisent à essayer, questionner, construire, et parfois même renoncer plutôt que de tenter d'appliquer. « S'autoriser à » lorsqu'on dispose de certaines ressources pour le faire, renouvelle peut être le sens de l'engagement de soi et le rapport en formation. En effet, un des éléments constitutifs de l'homogénéité, et peut-être de la rareté de ce groupe de stagiaires, est une quasi-absence de discours contestataire vis-à-vis de l'offre de formation. Ce positionnement des stagiaires, dans leur rapport à la formation, alimente notre réflexion débutée antérieurement à cette recherche, sur les stratégies et démarches d'appropriation d'une offre institutionnelle de formation. L'enchaînement et l'évolution de ces démarches sont autant d'éléments de compréhension des différentes phases d'un parcours de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1996). « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet [coord.], *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- ALTET M. (1998). « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant-professionnel" et une culture professionnelle d'acteur ? », in M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris : PUF, p. 71-85.
- ALTET M. (2000). « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 25-41.
- BAILLAUQUÈS S. (2001). « De la modulation à une personnalisation de la formation initiale », in S. Baillauquès et al., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris : INRP, p. 19-41.
- BEILLEROT J. (2000). « Le savoir, une notion nécessaire », in N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, p. 15-37.
- BERIOT A.-M. (1999). « Des ruptures qui donnent sens au métier d'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 31, p. 77-90.
- BOURGEOIS E. (2000). « Le sens de l'engagement en formation », in J.-M. Barbier, O. Galatanu [dir.], *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, p. 87-106.
- CLOT Y. (1993). « Passer à l'action ? Remarques sur la psychologie des sociologues », *Futur Antérieur*, n° 5-6.
- DUPUIS P.-A. (2001). « Demandes, désirs, besoins, projets, démarches », in S. Baillauquès, *op. cit.*, p. 237-244.
- DUPUIS P.-A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, dossier pour la soutenance de l'HDR : université Nancy2, département de sciences de l'éducation [dir. Gérard Fath].
- FATH G. (1998). « Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel », in R. Bourdoncle, L. Demailly, *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris : Presse universitaire du Septentrion, p. 205-213.
- GRANGEAT M., BESSON C. (2006). « Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? », *Formation et pratiques d'enseignement en question - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n° 3, p. 31-52.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris : PUF.
- LE BOTERF G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : les Éditions d'Organisation.
- PAQUAY L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 16, p. 7-38.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. [éd.] (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : édition De Boeck et Larcher [2^e édition].

PELPEL P. (2002). « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? », in M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 175-189.

PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF éditeur.

SCHÖN D. A., (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* [traduit et adapté par J. Heynemann et D. Gagnon], Québec : Les éditions Logiques.

TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck Université.

TOCHON F.-V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.

WENTZEL B. (2004). *De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction. Quelques cas singuliers de professeurs des écoles*, thèse de doctorat : université Nancy2 [dir. Gérard Fath], [non publiée].

WENTZEL B. (2005). « Malentendu d'un transfert : l'applicationnisme », 5^e colloque international recherche(s) et formation, *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences* », Nantes.

WENTZEL B. (2006). « Malaise dans la formation », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 446.