

ENTRE FORMATION ET PRATIQUE, HYPOTHÈSES SUR LES OBSTACLES RENCONTRÉS

Suzanne Nadot
IUFM Versailles, CREF Paris X

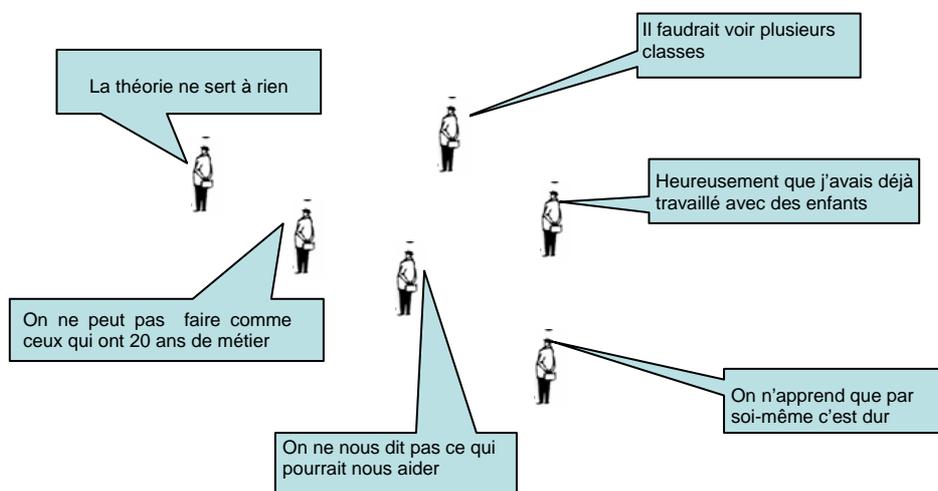
Résumé :

Après avoir proposé une interprétation de la plainte exprimée par les enseignants vis-à-vis de la formation, l'exposé portera sur les obstacles inhérents à la rencontre d'un métier qui s'avère beaucoup plus complexe que ce qui en était imaginé.

Je partirai d'une recherche menée entre 1996 et 2000 et vous proposerai une interprétation des discours tenus sur la formation par les professeurs durant leur année de formation et quelques années plus tard alors qu'ils sont titulaires et exercent en pleine responsabilité.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Chaque année, plusieurs IUFM mettent en place des séances bilans qui aboutissent invariablement d'un lieu à l'autre, d'une année à l'autre, aux mêmes résultats : la formation dans son ensemble ne satisfait pas les formés.



Même si la réalité n'est pas aussi négative que ce le catalogue de citations ci-dessus le laisserait penser, la plainte existe et c'est pour l'interpréter qu'a été mise en place en 1994 une recherche co-disciplinaire dont l'objectif était de comprendre le rapport à la formation initiale des enseignants. Cette recherche était commanditée par l'IUFM de Bretagne et l'IUFM de l'académie de Versailles qui espéraient poursuivre ainsi l'évaluation des formations qui étaient menées chaque année au sein des instituts¹.

¹ Basée sur des enquêtes d'opinion, cette évaluation conduisait à des résultats contradictoires. Les stages étaient plébiscités, la critique vis-à-vis des formations parfois très
31^{ème} colloque Inter-IREM des formateurs et professeurs chargés de la formation des maîtres.
pages 7 à 18

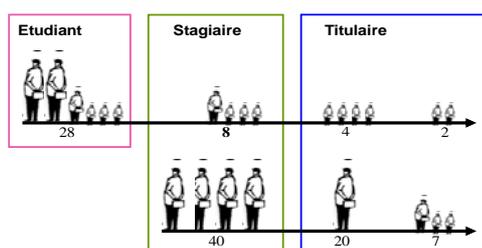
1995 Des questions du groupe évaluation (IUFM de Bretagne)
*Pourquoi les formés sont-ils aussi insatisfaits lorsqu'ils parlent de la formation ? Comment peuvent s'expliquer les propos contradictoires ?
Qu'en sera-t-il de ce point de vue dans quelques années ?*

Cet écart d'appréciation entre l'activité effective –les formateurs et les chefs d'établissement attestent d'une réelle amélioration au cours de l'année- et les discours sur l'activité –les professeurs stagiaires disent en grande majorité être démunis à la fin de leur année de formation- ou cette apparente contradiction entre la reconnaissance d'une formation –les interviewés choisissent parmi plusieurs attributs censés qualifier l'année en IUFM celui de formateur- et sa non utilité –les appréciations des dispositifs hors stages sont mauvaises- posaient question à ceux qui étaient en charge des plans de formation. Fallait-il comprendre cette plainte au premier degré, modifier encore une fois les modalités de formation et espérer satisfaire les formés ou plutôt considérer cette plainte comme structurelle de ce moment-là et prévoir un changement d'avis dans un différé de quelques années.

1996 **La mise en place de la recherche**
CREF Paris X – IUFM de Bretagne – IUFM de Versailles
Étude du rapport à la formation des formés par le biais d'un suivi de cohortes selon une approche clinique

Pour tenter de répondre à ces questions, une recherche a été confiée à Claudine Blanchard-Laville et Suzanne Nadot, membres de l'équipe savoirs et rapport au savoir du Cref². C'est de ce travail que je rendrai compte dans un premier temps.

L'équipe de recherche était co-disciplinaire ; trois perspectives -psychologie clinique à orientation psychanalytique, psychologie cognitive, sociologie- étaient représentées. Les groupes de chercheurs avaient accepté de travailler selon une méthodologie d'investigation clinique auprès d'une cohorte de formés suivie durant plusieurs années et de partager ainsi le corpus qui allait être constitué tout en gardant ses propres modes de traitement.



LES SUIVIS DE COHORTES

Le corpus se composait de séries d'entretiens conduits auprès d'étudiants, stagiaires, titulaires 1^{ère} ou 2^{ème} année, certains entretiens étant faits auprès de la même personne à des années différentes.

rude, le temps passé à l'IUFM considéré formateur, le sentiment de ne pas être préparé à exercer le métier plutôt partagé. Rapport Bretagne et Versailles

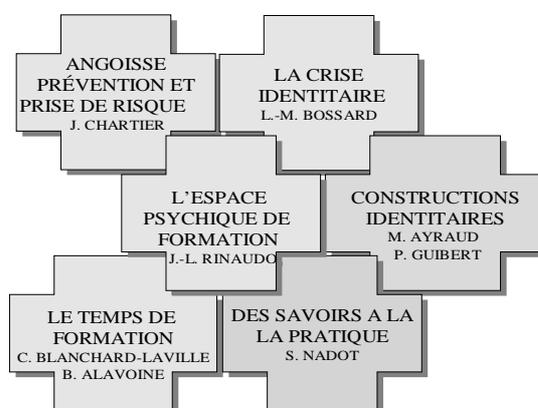
² Il avait déjà été montré en 1991, que les enseignants avaient vis-à-vis de la formation continue une attitude ambivalente.

Ces entretiens de 30-45 min enregistrés débutaient par la consigne : « Vous avez choisi de devenir professeur ..., vous êtes en formation à l'IUFM. Aujourd'hui, que diriez-vous de ce que vous vivez en formation. J'aimerais que vous me parliez le plus spontanément et librement possible, comme ça vous vient » ou « Maintenant que vous exercez, que diriez-vous de la formation que vous avez reçue. J'aimerais que... »

Les professeurs d'école et des professeurs de lycée et collège interviewés avaient été choisis aléatoirement. Pour les professeurs de lycées et collège, nous avons restreint la population à trois disciplines dont les effectifs sont très importants : français, histoire-géographie et mathématiques. Nous avons au cours de la recherche regretté de ne pas avoir interviewé des professeurs de lycée professionnel. En effet, les entretiens menés auprès d'enseignants ayant déjà travaillé étaient très peu plaintifs. Il nous a alors semblé que le rapport à la formation des enseignants étaient différents selon qu'ils abordaient un premier emploi ou non. Les enseignants de lycées professionnels qui ont déjà eu, pour un nombre important, un emploi nous aurait probablement permis d'affiner cette hypothèse.

Une retranscription fine a été faite constituant un corpus de textes de 1500 pages. Chaque groupe de chercheurs a privilégié selon le thème des études transversales et/ou longitudinales.

Cette recherche qui a permis d'interpréter la plainte selon différentes perspectives a été publiée dans un rapport, dans plusieurs articles et dans un ouvrage dont nous donnons ci-dessous les intitulés des différents chapitres³.



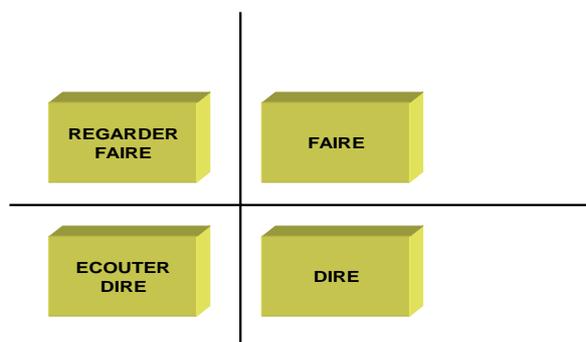
DES SAVOIRS À LA PRATIQUE

Je présente ici l'étude centrée sur la question des savoirs et de la pratique. Un premier constat est celui du changement que doit faire l'étudiant lorsqu'il devient enseignant. Dans un premier temps, il semble à une majorité de professeurs stagiaires que le contexte est familier et que seules les composantes du discours importent. Puis se posent les questions de non apprentissage des élèves, d'autorité du professeur, de rôles dans l'établissement, de relations aux familles, de fonction politique des enseignants et

³ Cf. Blanchard-Laville et Nadot S. dans BOUTIN G., (ss la direction), *Nouvelles modalités de formation des maîtres : perspectives et expériences*, Montréal, Les Editions Nouvelles. 2002. Nadot S., Blanchard-laville C., (Eds). *Malaise dans la formation des enseignants* Paris, L'Harmattan. 2000

tout devient plus étrange. Apprendre à transformer un discours de « mathématiques apprises » en un discours de « mathématiques enseignées » va requérir bien autre chose que la maîtrise des mathématiques. Il est nécessaire entre autres d'avoir une bonne connaissance des publics élèves –comment comprendre leurs comportements ?- et du projet de l'institution Éducation nationale –quelle finalité pour l'enseignement des mathématiques ?- et entrer dans une activité où tout ne peut être anticipé. Le métier d'enseignant ne va pas de soi et sa fréquentation depuis des années n'est pas d'un grand secours. La réaction assez unanime des professeurs stagiaires après quelques semaines de pratique est de parler de « choc de la réalité » et corrélativement d'attente forte vis-à-vis de l'IUFM : « *on attend beaucoup, on attend peut-être trop, ça serait quand même très bien qu'on nous apprenne dès le début à faire un cours, on ne peut pas nous laisser comme ça, nous débrouiller* ».

Un premier travail a été de comprendre la plainte en analysant les griefs faits à la formation. En isolant dans les entretiens les avis et commentaires sur les dispositifs de formation, j'ai pu identifier distinctement quatre modalités de formation types que j'ai désigné en posant la question : « comment apprendre à faire ce métier ? ».



La première modalité « faire » correspond aux stages. Ces derniers sont considérés unanimement essentiels pour apprendre le métier et pour beaucoup s'opposent aux enseignements : « *je crois beaucoup à une réflexion dans l'action, pas une réflexion pure et puis après on applique, d'abord se mettre à l'épreuve, vivre les choses, expérimenter, faire des erreurs, c'est comme ça qu'on apprend* ». L'expérience est irremplaçable.

La deuxième modalité « écouter dire » englobe les enseignements et les conseils. Ces discours sur la pratique –recettes, fondements théoriques- sont toujours pour des raisons variables d'un professeur stagiaire à l'autre très attendus : « *on refuse à l'IUFM de nous donner des idées parce que c'est le principe des recettes, alors d'accord, mais quand on part, quand on n'a rien, et bien moi j'aime mieux avoir une petite recette que je vais mettre à ma sauce* » ou « *je me rends compte il n'y a pas vraiment de recette, je crois qu'il y a une espèce de fondement théorique quoi, on se dit par exemple, enseigner le français de cette manière ça correspond à ce que je crois dans le fond, le comment il vient tout seul, je suis persuadée* ». Ils sont en même temps très critiqués : « *je ne vois pas comment une formation théorique peut nous former* » ou « *des sociologues qui constatent que l'évaluation est mal faite, ils ne donnent pas de solution on en tire rien* » ou « *certains attendaient des recettes je trouve ça dérisoire y a pas de recettes* ». La médiation didactique pose de toute évidence question : tous les professeurs stagiaires n'attendent pas le même type de discours et n'établissent pas les mêmes rapports entre

les théories et la pratique. Pour certains la théorie doit être opératoire alors que pour d'autres cela ne peut être. Pour certains l'explication des phénomènes rencontrés est essentielle alors que pour d'autres c'est tout à fait inutile.

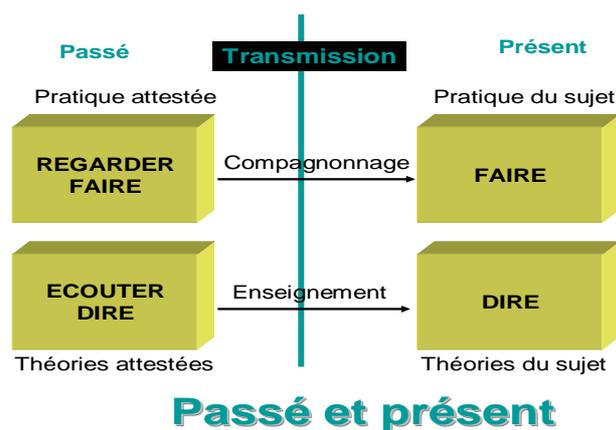
La troisième modalité « regarder faire » est celle des visites dans les classes des enseignants expérimentés. Certains disent tout le profit qu'ils tirent à aller voir comment ils font : *« j'ai vu un maître formateur et ça m'a appris beaucoup de choses ... il faudrait voir plusieurs classes ... se forger sa propre attitude l'attitude compte beaucoup »*. Cette forme de compagnonnage est inégalement recherchée mais ceux qui la citent la reconnaissent très productive.

La quatrième modalité « dire » qui réunit le mémoire professionnel et les groupes d'analyse de pratiques désigne le travail réflexif sur la pratique. Les avis sont très tranchés. Il y a ceux qui apprécient et disent que c'est ce travail qui leur a permis de comprendre ce qu'ils font : *« c'est important qu'il y ait un moment de répit parce que ça permet de prendre du recul de se dire bon alors voilà qu'est-ce qui s'est réellement passé et qu'est-ce qui ne va pas qu'est-ce qui reste vraiment à travailler »*. Il y a à l'opposé ceux qui rejettent radicalement ces échanges : *« ça devient rapidement caricatural cette fameuse mise en commun ce que j'appelle moi l'échange alcoolique anonyme »*.

Il n'était pas dans mon intention, en relevant ces avis de m'inscrire dans une analyse de besoins ; la variation d'avis au cours d'un même entretien, *« les cours ne servent vraiment à rien, on perd notre temps [30 min après] nous avons eu un cours sur la laïcité très intéressant »* suffisait à m'en dissuader. Mon objectif était de comprendre ce qui, dans l'apprentissage du métier, posait question. En portant attention aux mises en opposition que faisaient les professeurs stagiaires, j'ai construit une double séparation des modalités de formation : la séparation théorie/pratique et la séparation savoir du formateur/savoir du stagiaire. La première met en opposition le discours sur l'activité et l'activité comme par exemple : *« on n'apprend pas intellectuellement, il faut y être »* ou *« ils devraient nous dire avant de nous mettre devant des élèves »*. L'autre met en opposition positivement ou négativement celui qui sait et celui qui apprend : *« on ne peut être comme ceux qui ont 20 ans d'expérience »* ou *« on a besoin de rencontrer des gens qui ont de l'expérience »*.

Du passé au présent

La première séparation s'inscrit dans le processus de transmission avec ses deux modèles traditionnelles : le compagnonnage et l'enseignement. A noter que le compagnonnage met l'accent sur la transmission des gestes et l'enseignement sur la transmission des savoirs académiques.



Le compagnonnage est inégalement évoqué dans l'ensemble des entretiens mais, je l'ai signalé, ceux qui en parlent y sont très attachés : c'est le moyen de voir des gestes et des attitudes et de s'exercer à le faire soi-même.

Le modèle de transmission qui prévaut pour les interviewés est l'enseignement. C'est celui qui est le plus demandé et en même temps le plus critiqué. Il a été le modèle de référence lorsque le professeur stagiaire était élève puis étudiant et il me semble que la forte attente vis-à-vis des discours sur la pratique s'inscrit dans cette habitude. En effet, le travail de l'élève puis de l'étudiant a été d'écouter dire et de s'entraîner à dire soi-même.

Décider si la pratique des enseignants se transmet par l'un ou l'autre des modèles a été largement débattu ; ce débat a d'ailleurs opposé l'expression « métier » pour laquelle l'activité renvoie principalement aux gestes et à leur reproductibilité et celle de « profession » pour laquelle se pose constamment des situations de décisions qui nécessitent différents types de connaissances.

A noter que dans ces deux modèles de transmission, il y a congruence entre la forme de la transmission, de l'entraînement et de l'évaluation. Il est demandé à un apprenti de prouver, par une production d'objet, la maîtrise de gestes supposés acquis à la suite de l'observation et de l'exercice des gestes montrés. Il est demandé à un étudiant d'attester, par un discours, des connaissances supposées acquises à la suite des discours entendus et de l'entraînement à les restituer. A noter que dans le cadre de la formation, les théories doivent être transformées en comportements. Je reviendrai ci-dessous sur ce passage. J'ai très souvent lu dans les entretiens des propos qui pointaient la contradiction entre la formation reçue très discursive et une évaluation qui porte sur les conduites et les attitudes.

Que ce soit le compagnonnage ou l'enseignement, la question de la transmission en tant que passé réinterprété au présent reste. En suivant les auteurs qui développent l'idée d'une profonde mutation socio-culturelle⁴, j'ai fait l'hypothèse que les modèles et repères ayant fait leur preuve hier sont souvent mis en défaut aujourd'hui, voire par

⁴ Cf. Aubert N. L'individu hypermoderne Eres 2004. Serres M. Hominescence, Le Pommier, 2001. Dubet F. Le déclin de l'institution Seuil 2002. Gauchet M., La démocratie contre elle-même, Gallimard, 2002. Gauchet M. « Essai de psychologie contemporaine », Le débat n°99 mars avris 1998.

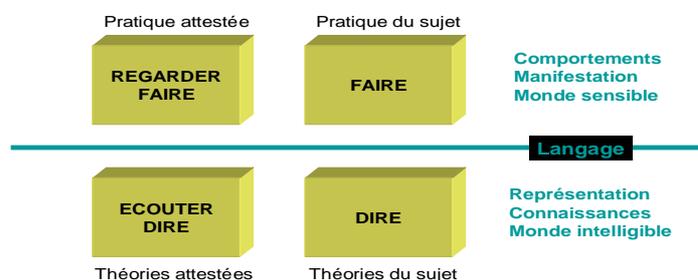
exemple la question de l'autorité⁵. Dans les entretiens, nous avons plusieurs fois rencontré des propos tels que « *quand moi j'étais élève ça fait 10 ans pile que j'ai le bac et ça n'a rien à voir une classe de terminale aujourd'hui avec une classe de terminale quand j'y étais* ». Face à certaines situations vécues dans des établissements dits « sensibles », les formateurs disent être démunis.

Enseigner aujourd'hui est très différent de ce que cela a été ; transmettre les règles et les gestes d'hier ne suffira probablement pas à garantir ceux d'aujourd'hui. La capacité à pouvoir inventer des réponses propres aux situations rencontrées est une compétence que la formation doit assurer autrement que par la transmission.

Entre théorie et pratique

La deuxième séparation s'inscrit dans le débat classique théorie pratique. J'ai ici distingué deux univers de l'activité humaine : la pensée et l'action ou intervention directe sur les choses. Certains professeurs stagiaires clivent radicalement ces deux univers : « *l'IUFM a tendance à nous apprendre des choses théoriques qui ne sont pas applicables* ».

Ce lien entre la théorie et la pratique est à double interrogation : comment la science ou l'expert peuvent-ils mettre en mots la pratique afin de préparer ceux qui construisent leur pratique ? Comment les théories que s'approprient les enseignants peuvent-ils changer leurs pratiques ?



Une première difficulté est celle de la mise en rapport des théories et de la réalité : « *j'ai essayé mais ça ne marchait pas, ça montre bien que ce que moi j'avais compris par la théorie n'était pas bien représenté dans ma tête* » ou « *on n'y est pas encore en poste c'est ça le problème on peut même pas poser des questions et interpréter réellement ce qu'on nous dit ...* ». Entre la réalité, les mots qui en parlent et que l'on retient et les idées que l'on s'en fait, l'écart est grand. C'est pourtant à ce défi que la formation tente de répondre en proposant des enseignements. Une communication appropriée peut-elle réduire l'écart ? Hormis les biais inhérents à toute communication, l'opacité de l'activité des enseignants est vraisemblablement une raison de l'écart.

Une deuxième difficulté est celle de l'écart entre le tout et ses parties. L'activité est une totalité alors que les discours qui en parlent sont découpés selon des catégories

⁵ Arendt H., La crise de la culture, Gallimard Folio, 1989. Mendel G., Une histoire de l'autorité. Permanence et variations, La Découverte, 2002.

et des planifications. C'est par exemple les enseignements qui disent comment préparer et construire un cours et ceux qui expliquent comment retenir l'attention des élèves : « on parle beaucoup trop de comment faire une leçon, mais pas de comment mener la classe, or si la classe n'est pas attentive la mise en application des théories en classe n'est pas possible ». La formation s'inscrit dans une temporalité du discours et la logique de leur organisation répond à des choix de découpage qu'il n'est pas toujours possible de lier aux priorités de l'activité de chaque stagiaire. Il pourra par exemple être fourni des discours sur les programmes, sur la sociologie des élèves, sur la psychologie de l'adolescent, sur la dynamique des groupes, etc. Ces informations seront acquises de manière séparée. Or, à l'instant de la décision, l'enseignant aura à saisir assez de signes du contexte et mobiliser différents répertoires de connaissance pour interpréter les signes et prendre ses décisions. Entre la nature complexe et dynamique de l'action et la nature analytique et linéaire du discours, quelle stratégie pour instruire l'activité ?

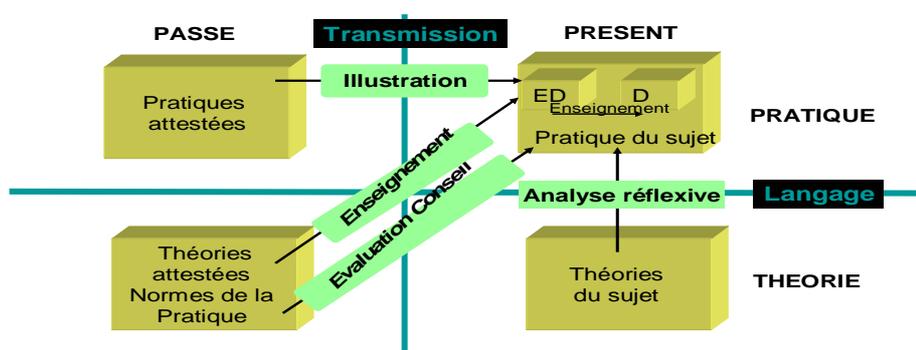
Notons que la modalité « enseignement » est soumise à un double obstacle : celui de la transmission abordé précédemment et celui de la transformation de théories en actes.

Cadres et postures

Les dispositifs de formation combinent en général ces modalités théoriques. Par exemple un stage permet de s'exercer à *faire*, il peut être l'opportunité de *regarder faire* un maître formateur ; la visite du formateur conduira à *écouter dire* des conseils, certaines situations vécues seront, dans un temps différé, l'occasion de réfléchir et d'en *dire plus*.

Je pourrai reprendre cette combinaison pour un grand nombre de dispositifs. C'est probablement une force de pouvoir jouer de différentes façons la formation, cela peut être une faiblesse si les mélanges ne sont pas bien identifiés et si les postures du formateur se brouillent.

Modalités, cadres et postures



En se référant par exemple aux dispositifs ci-dessus, on peut constater que les cadres de travail ne portent pas sur les mêmes éléments. Dans les dispositifs d'enseignement, la visée est de transmettre des connaissances, le formateur est celui qui sait ; le caractère opératoire des connaissances transmises peut être variable mais dans tous les cas ces connaissances sont jugées utiles à la pratique et il est attendu que le

professeur stagiaire écoute, questionne et retienne. Dans le dispositif de visite, la visée est à la fois d'évaluer la pratique et de l'améliorer par le conseil. Le formateur est aussi celui qui sait mais il doit produire un effort de discernement que ne nécessitent pas les enseignements : il doit adapter ce qu'il sait à ce que ses observations lui ont permis de constater comme insuffisance. Enfin dans le dispositif d'analyse de pratiques réflexive, le formateur n'est pas celui qui sait a priori expliquer la pratique ; sa compétence est de conduire l'analyse d'une situation vécue au plus près de sa complexité et de sa singularité.

Ces différents cadres de travail sur la pratique nécessitent chacun une posture : ensemble d'attitudes qui traduisent l'intention du formateur et son rapport au savoir et aux formés. Selon que la visée du travail est principalement explicative –les enseignements- ou compréhensive –l'analyse de pratiques réflexive- la posture ne sera pas la même et ce que sait le formateur n'aura pas le même usage. Dans un cas il pourra évoquer des situations mais elles seront choisies pour servir la transmission, dans un autre cas, c'est la situation qui est première et les savoirs seront proposés comme hypothèses.

LA PRATIQUE À SES DEBUTS

Lorsque l'enseignant débute, j'ai signalé que tout était étrange et qu'il fallait acquérir une bonne connaissance des publics élèves et du projet de l'institution Éducation nationale. La grande diversité des élèves interroge : *« comment on gère un enfant en grande difficulté et qui met le bazar pas possible dans la classe »* ou *« on connaît peu de choses en fait sur la manière de fonctionner des enfants »*. Le contexte est inconnu : *« je n'ai pas su à la sortie de l'IUFM ce qu'était une école [...] je ne connaissais pas ce que pouvaient être les relations humaines [...] quelles étaient les obligations les devoirs d'un professeur des écoles vis-à-vis de ses collègues vis-à-vis de l'équipe éducative et aussi vis-à-vis des parents »*. Dès que le comportement spontané échoue, les relations deviennent compliquées : *« quand on a des gens en face de soi pour qui on se sent pas de réelles affinités c'est pas évident et puis côtoyer des parents d'élèves qui sont ce qu'ils sont et puis différents partenaires quoi je trouve qu'à ce niveau là on n'est pas forcément préparé à ça quoi »*. Bon nombre d'informations ont probablement été données et les stages ont sûrement procuré des occasions d'apprendre mais c'est surtout le sentiment d'inconnu et de jamais vu qui nous est renvoyé.

Lorsque l'allusion est faite à la formation, la critique est forte parfois au bord de la caricature : *« on nous dit la pédagogie institutionnelle c'est le top ça permet de régler les problèmes en douceur bon moi j'ai essayé d'instaurer des conseils de classe en fait ils étaient pas du tout habitués les gamins ça les a complètement décontenancés ça a eu l'effet contraire »* ou *« j'ai commencé ma classe avec des petits groupes de 4 et j'ai fini avec une organisation de classe avec des tables rangées comme en salle d'examen de telle manière à éviter les contacts physiques [...] je suis à peu près certain qu'un formateur IUFM serait venu dans ma classe tout de suite pour lui ça lui aurait semblé insupportable de voir ça »* ou *« j'ai essayé aussi de faire la pédagogie différenciée mais là encore j'y suis pas arrivée c'est trop dur à gérer et c'est des gamins qui sont pas autonomes pourtant je faisais pas grand-chose ...donc vous voyez enfin j'ai essayé de mettre plein de trucs de bien au début de l'année et puis après j'ai fait ce que j'ai pu hein j'ai abandonné [...] j'étais pas fière de moi à la fin de l'année hein franchement j'étais pas fière mais vous voyez je suis passée du tout ou rien [...] c'est vrai à bien*

réfléchir c'est infaisable c'est infaisable » ou « à l'IUFM on nous demande toujours de construire des séquences de A à Z ce qui fait qu'on veut faire pareil quand on enseigne et c'est pas possible ».

Une année ou deux après la formation, c'est encore pour un nombre important d'interviewés le manque qui s'exprime. Soit rien n'a été dit ou ce qui a été dit est inapplicable. J'ai également noté que plusieurs interviewés souhaitaient que l'activité puisse être totalement anticipée et c'est peut-être là une clé du rapport à la formation. Ceux qui semblent être en difficulté et récriminent la formation sont aussi ceux qui parlent de la formation comme si elle devait fournir de manière décisive les règles d'action et que faire c'était « appliquer » ce qui avait été dit. Ceux qui, au contraire, semblent sortis de la récrimination parlent d'adaptation, d'ajustement et ce de manière permanente : *« il a vraiment fallu que j'adapte ma pédagogie aux enfants que j'avais en face de moi donc la formation que j'ai eue à en PE2 à l'IUFM ç'a été on va dire c'est une toile de fond sur laquelle il a fallu que moi je brosse un tableau [...] et que je brosserais sûrement longtemps parce que finalement on apprend toujours »* ou *« la caractéristique de cette formation c'est qu'elle n'est pas directement opérationnelle et il faut retravailler sur le tas l'adapter à notre pratique [...] quand on arrive à avoir un résultat on a vraiment l'impression on a compris comment y arriver donc on sait qu'on pourra y revenir puisque c'est nous-mêmes qui avons construit notre cheminement »* ou *« se former ça peut vouloir dire en un an je fais ce projet-ci avec ces objectifs-là avec ces questions-ci avec cette réflexion-ci et je vois que ça marche plus ou moins ben l'année suivante je fais autre chose parce que ça marche pas du tout ou je fais j'oriente un petit peu différemment [...] bon ainsi de suite une formation ça se dilue sur un an enfin sur 2 ans sur une vie sur une carrière ».*

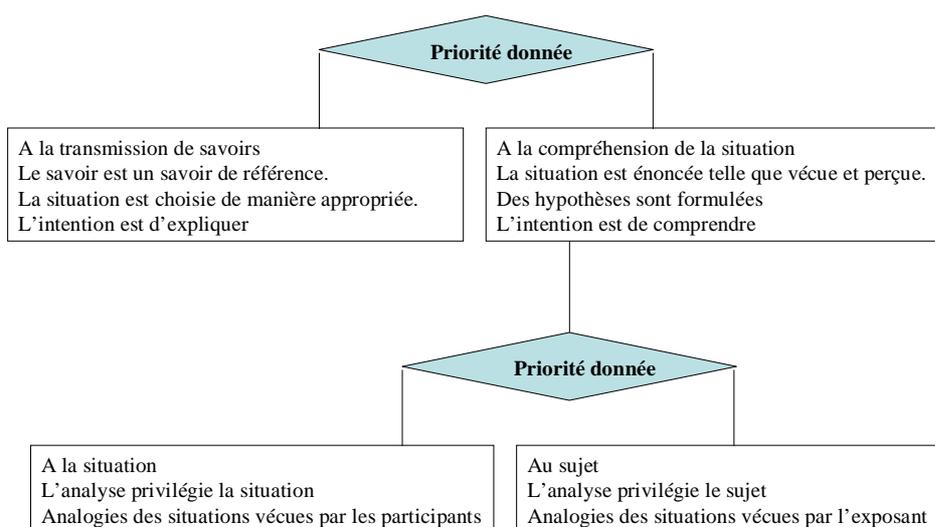
Je retiendrai que la construction de la pratique découle d'une confrontation entre la réalité et des répertoires de connaissances et que rien ne peut être agi efficacement s'il n'existe pas de processus d'adaptation. La résolution de problèmes doit être conçu comme une évidence de ce métier. Une conséquence des résultats de la recherche me semble être l'inscription en formation de dispositifs qui développent la capacité de résolution de problèmes.

L'ANALYSE DE PRATIQUES REFLEXIVE

J'ai précédemment noté la différence de cadre entre les enseignements et les analyses de pratique réflexive. Cette différence me semble une première distinction des analyses de pratiques au sens commun de l'expression.

Puis, parmi les analyses de pratiques qui ne s'inscrivent pas dans une intention de transmission de savoirs, une distinction peut être faite selon que l'analyse porte prioritairement sur le praticien -sujet de la situation- ou sur la situation⁶.

⁶ Cf. Nadot S., Blanchard-Laville C., Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions* n°82. 2004.



EXEMPLE DE SITUATION APPR

« Un lycée professionnel, une enseignante d'anglais, une classe de 1ère dite pas difficile, pas d'incidents notoires avant ce jour. Un cours qui se passe bien et se termine à 5mn de la sonnerie. Une enseignante qui ne souhaite pas que les élèves quittent la salle avant la sonnerie. L'ordre est donné de rester assis et calme. Des livres à ranger dans des placards au fond de la classe et une effervescence incontrôlable. L'enseignante réitère l'ordre brusquement, menace, n'est pas obéie, est bousculée, raillée « on n'est pas des chiens » « ça va la maternelle ». Sentiment de panique, pourquoi ont-ils fait ça ? Comment sera demain ?

Reprendre le passé dans un récit.
Faire la synthèse de l'hétérogène.

Mettre en intrigue (absence de sens, l'autoritarisme, la dramatisation)

Polariser l'histoire en l'orientant vers son dénouement (des stratégies pour éviter ces événements, pour reprendre la classe)

Dans l'exemple ci-dessus, on peut observer de manière schématique le déroulement d'une analyse de pratique. Un premier temps est celui du récit fait par un participant. Ce dernier relate une situation considérée « problématique » ou dite « avec incident critique » ou avec « événement ayant suscité (devant suscité) une prise de décision malaisée ». Le récit est un récit immédiat (écriture non soulignée), il est complété (écriture soulignée) à la suite des questions posées par les autres participants. La situation est reprise dans un récit qui lui donne une forme (un début, une fin, des faits et des événements qui prennent sens dans une histoire). Des hypothèses explicatives et interprétatives sont données afin de mettre le récit en intrigue, c'est-à-dire afin d'identifier les problèmes et les problématiques qui sont révélés par la

situation. L'analyse doit permettre de comprendre ce qui pouvait déterminer l'événement. Une fois la situation éclairée, des stratégies et des décisions argumentées peuvent être proposées.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

NADOT S., BLANCHARD-LAVILLE C., Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions* n°82. 2004

NADOT S., Diversités de mémoires et conceptions de formateurs dans BENOIT J.-P., GONIN-BOLO A., (ss la direction), *Le mémoire professionnel en IUFM : bilans après dix ans*, Horizons pour la formation, Paris, INRP. 2004

NADOT S., La fatigue des débutants dans Premiers pas dans l'enseignement *Cahiers pédagogiques* n° 418. 2003

NADOT S., Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, *Actes de l'Université d'automne 28-29-30-31 octobre 2002*. Actes de la Desco, 2003.

NADOT S. La pratique à ses débuts dans BOUTIN G., (ss la direction), *Nouvelles modalités de formation des maîtres : perspectives et expériences*, Montréal, Les Éditions Nouvelles. 2002

NADOT S., De la position d'expert à la position d'analyste, le cas des chefs d'établissement, *Recherche et formation* n° 39, Paris, INRP. 2002

NADOT S., Le mémoire professionnel. Représentations de formateurs, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue internationale* vol. 34, n°4, Caen. 2001

NADOT S., BLANCHARD-LAVILLE C., (Eds). *Malaise dans la formation des enseignants* Paris, L'Harmattan. 2000

NADOT S., L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants dans BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (ss la direction), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan. 1998

NADOT S., Obstacles et apprentissages dans BLANCHARD-LAVILLE C., (ss la direction), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence « L'écriture des grands nombres »*, Paris, L'Harmattan. 1997