

Analyse de pratique et fonction du collectif de formateurs en formation professionnelle initiale des professeurs des écoles

Line Numa-Bocage

CURSEP/ GRIPS-Sco EA 2089

IUFM d'Amiens Av. de la République 02000 Laon

[*line.numa@amiens.iufm.fr*](mailto:line.numa@amiens.iufm.fr)

RESUME. *L'analyse de pratique est une dimension de la formation professionnelle de l'enseignant. Cette contribution présente dans une approche psychologique et didactique l'analyse de l'activité du formateur dans un dispositif d'analyse de pratique, en formation initiale des professeurs des écoles stagiaires de deuxième année. La fonction du langage dans le collectif des formateurs, la médiation didactique, et l'identification des objets de discussion, permettent d'étudier l'évolution professionnelle produite par cette approche de la formation. Le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré) favorise cette analyse. Certaines dimensions de la compétence professionnelle du formateur sont identifiées (Numa-Bocage, 2006); elles semblent évoluer différemment pour un PUIFM ou pour un IPEMF. Le recueil de données réalisé à partir d'enregistrements vidéo de séances et d'enregistrements audio d'entretiens semi-directifs de formateurs met en avant une fonction réflexive du collectif de formateurs qui amène à s'interroger sur l'utilisation des compétences professionnelles antérieures des formateurs dans les situations d'AP.*

MOTS-CLES : *Formation professionnelle de l'enseignant, Analyse de pratique, Collectif de formateurs, Didactique professionnelle, Médiation didactique*

1. Introduction

L'analyse de pratique est apparue comme une dimension de la formation professionnelle des professeurs des écoles (PE) et a été introduite dans le cahier des charges dès 2002. Cette contribution s'inscrit dans une approche psychologique et didactique de l'analyse de l'activité du formateur en fonction des situations de formation, en formation initiale des PE2 (professeurs des écoles stagiaires de deuxième année). Le suivi de la mise en place d'un dispositif expérimental de l'académie d'Amiens (centre de Laon)¹, permet d'étudier la fonction du langage dans le collectif des formateurs. Le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré) et de la médiation sémiotique (Vygotski), favorise une analyse s'appuyant sur la médiation didactique, et l'identification des objets de discussion dans le collectif ainsi que sur leur évolution dans les échanges.

Cette étude du collectif est faite à deux niveaux : – Au niveau macro, au sein des décisions prises par le groupe des formateurs dans des moments de supervision. Le partage de significations qui s'élabore alors autour des compétences à développer met en évidence la fonction du groupe de supervision et l'effet de l'activité du collectif sur l'individuel (Numa-Bocage, 2005). - Au niveau micro, au sein des échanges entre formateurs et stagiaires, lors des séances d'analyse de situations professionnelles vécues. L'étude des cellules et boucles d'échanges dans la dynamique des interactions permet d'identifier des épisodes cognitifs significatifs des dimensions qu'il est possible d'envisager comme participant des compétences professionnelles du formateur dans les séances d'analyse de pratique (Numa-Bocage, 2006).

L'analyse encore en cours au niveau quantitatif permet d'ores et déjà de mettre l'accent sur la nécessité d'un partage de significations entre formateurs, avant et pendant la formation. Les représentations que les formateurs ont de leurs compétences, de leurs missions et de leur développement diffèrent selon que l'on est un IPEMF (instituteur, professeur des écoles maître-formateur) ou un PIUFM (professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et diffèrent aussi des compétences mises en œuvre dans ces séances. Bien plus que le statut, nous nous interrogeons sur ce qui fonde cette différence (nature et pluralité des tâches à réaliser, expérience professionnelle). Le recueil de données est réalisé à partir d'enregistrements vidéo (après acceptation des participants) de séances expérimentales d'analyse de pratique de PE2 ; et d'enregistrements audio d'entretiens semi-directifs de formateurs. C'est surtout une fonction réflexive du collectif de formateurs qui est alors mise en avant. Cette question du transfert de compétences professionnelles des formateurs est encore travaillée, à travers la recherche et l'identification de concepts pragmatiques intervenant dans les situations d'enseignement et dans les situations d'analyse de pratique.

¹Line Numa-Bocage (2006), Rapport de Recherche IUFM d'Amiens 2001-2004 «ANALYSE DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES VECUES : le cas des PE stagiaires de la formation initiale »

Nous présenterons dans un premier temps le dispositif et les moments de participation collective, ainsi que les variables déterminantes pour la bonne mise en œuvre du dispositif. Dans un second temps, nous présentons les résultats de l'analyse de contenu de 3 fois 2 séances d'analyse de pratique et les entretiens semi-directifs des formateurs intervenant dans ces séances (auto-confrontation et évocation). Enfin dans une perspective quantitative, l'analyse de contenu d'une trentaine d'entretiens semi-directifs de formateurs sur leur vécu du dispositif permettra de mettre l'accent sur l'écart des représentations des compétences avec les compétences réellement en œuvre.

2. Dispositif d'analyse de pratique et moments de participation collective

La recherche menée sur l'élaboration et la mise en place du dispositif d'analyse de pratique pour les stagiaires novices de deuxième année (PE2) a associé des formateurs de terrain (IPEMF) - en charge d'une classe de l'école élémentaire en plus d'heures d'encadrement des stagiaires - et des professeurs d'IUFM de discipline d'enseignement différentes (PIUFM)².

Le développement des compétences des professeurs des écoles et les possibilités de retour réflexif sur sa pratique, organisés en formation initiale, ont donné lieu à une réflexion théorique sur les conditions de ce développement. Un dispositif de formation a été élaboré, expérimenté et évalué. Les phénomènes observés lors des séances d'analyse de situations professionnelles vécues interrogent les compétences nécessaires au formateur pour aider un novice à développer ses compétences professionnelles. Pour comprendre les mécanismes psychologiques en jeu lors de ces séances et leur influence sur les schèmes des formateurs, nous avons, entre autres, suivi une équipe de deux formateurs sur plusieurs séances et nous les avons interrogés après deux années de pratique. Après retranscription intégrale des interactions entre formateurs et formés, une analyse de contenu a été faite. Cette analyse apporte des résultats dans des domaines différents de la formation professionnelle des enseignants.

Les concepts théoriques de références sont dans le cadre d'un dispositif d'échanges à l'intérieur d'un groupe de type rogérien : la didactique professionnelle (Pastré, 2004) inspirée de la théorie des champs conceptuels, de la définition analytique du schème (Vergnaud, 2003) et la médiation didactique tirée des conceptions théoriques de Vygotski.

²IPEMF: F. Bertram; B. Caille; J. Douçot- Marissal; N. Locqueneux; M. Pacot; A. Pilon; P. Mondon / PIUFM : E. Bedoin; D. Bertrand; S. Fabre; L. Numa-Bocage/

2.1. Présentation

La création du dispositif est :

- Une réponse institutionnelle : Mettre en place l'AP dans la formation initiale
- Un objet de recherche : A quelles conditions peut-on envisager l'analyse de pratique pour toute une promotion ?

Cette création est le résultat de plusieurs années de travail :

- Une première année d'expérimentation avec un groupe de formateurs volontaires et deux groupes de PE2 (GSP) qui se sont essayés à l'AP.
- Une deuxième année d'expérimentation avec l'ensemble de la promotion de PE2 et les formateurs concernés (GAP et « Supervision »)
- Une année de fonctionnement; évaluation du dispositif (GAP; Supervision; entretiens)

Depuis et pendant toute l'élaboration, il y a eu une exploitation progressive des données au travers de différentes analyses des observations recueillies.

2.2. Schéma général du dispositif

Le schéma, présenté lors de la communication orale, est la synthèse de tout le dispositif. Ce dispositif n'est qu'une possibilité, parmi d'autres de mener l'analyse de situations professionnelles vécues dans la formation initiale. Sa particularité c'est que nous avons essayé de l'inscrire dans le champ de la didactique professionnelle. Pour Paquay, Altet et al (2001), l'analyse de pratique s'inscrit dans une démarche groupale, une démarche accompagnée, elle est instrumentée par des savoirs et des outils d'analyse. Dans une telle perspective, nous considérons qu'il y a développement de la réflexivité à travers la recherche des conceptualisations sous-jacentes à l'action du praticien au moment de l'enseignement, (qu'est-ce qui fait que l'on agit de cette manière à ce moment ?)

Le dispositif de formation, peut être décrit à travers quelques caractéristiques: élaboration de récits; thèmes de didactique professionnelle; entretien d'explicitation; protocole de gestion des temps d'échanges. Nous considérons que dans les séances d'AP, la mise en mots permet la construction et le développement d'une compétence à l'observation et à l'analyse de situations professionnelles. Nous entendons par compétences professionnelles ce qui concerne la didactique, la pédagogie mais aussi tout ce qui concerne la "présence" (comment et où on est maître). Nous considérons en nous appuyant sur les conceptions théoriques de Ricoeur (1983) et Vygotski (1934/1999) que, à partir de moments vécus et relatés précisément ("récits"), les stagiaires vont être amenés à construire des savoirs et des compétences relatifs à leur fonction d'enseignant et à "leur présence en classe" (le positionnement d'enseignant, l'autorité, l'évaluation, la communication au sein de l'équipe et avec les partenaires, etc...).

Cependant, il ne suffit pas, pour le formateur, d'avoir participé à l'élaboration du dispositif pour mener aisément l'atelier ensuite. Il semble nécessaire de vivre soi même le dispositif pour qu'il soit réellement fonctionnel. L'animation de telles séances nécessite d'envisager une formation à l'animation de groupe. En effet, les mécanismes psychologiques de distanciation, de prise de conscience en jeu (Piaget, Vygotski) intéressent également les formateurs. L'activité de ces derniers est alors liée au type de médiation sémiotique mise en œuvre par chacun.

3. Analyse fine de séances d'analyse de pratique : facteurs déterminants dans le processus de formation

3.1. Dimensions de l'activité du formateur dans ce dispositif

Nous avons pu étudier la communication et la médiation sémiotique lors de l'analyse de contenu qualitative réalisée sur les interactions verbales dans les GSP. Le cadre théorique qui fonde cette analyse est celui des champs conceptuels et du schème de G. Vergnaud (1990). Le mode de communication mis en œuvre par les formateurs a été étudié à partir de la définition de la communication de Kerbrat-Orechioni (1990-1992) et des indicateurs qu'elle propose d'observer. La dimension de l'activité a été analysée à partir d'un modèle de la médiation didactique conçu à partir de la théorie des champs conceptuels. L'analyse s'appuie alors sur le schème de la médiation didactique dans les interactions verbales (Numa-Bocage, 2007). Les formateurs intervenant dans les GSP étaient deux, un PIUFM et un IPEMF. Nous avons ainsi suivi sur une année, à raison de 3 séances dans l'année (GSP1, décembre ; GSP2, mars ; GSP3, juin), deux groupes de formateurs : groupe 1 : S (PIUFM) et M (IPEMF) et groupe 2 : E (PIUFM) et N (IPEMF). L'analyse a porté sur les retranscriptions intégrales des séances et des dimensions importantes ou axes de l'interaction pour favoriser la réflexivité ont été relevées.

C'est ainsi que 5 axes ont été retenus : le type de questions, le but poursuivi par le formateur, le registre de communication, les techniques d'entretien utilisées, la clôture et sortie de la synthèse à la fin de la séance.

Tous les formateurs suivis faisaient partie du groupe de recherche, ils avaient donc mené parallèlement aux séances une réflexion sur leur pratique d'animation et sur les questions de médiation dans l'interaction. Dans le tableau 2 - que nous présenterons dans la communication orale - l'évolution des schèmes des formateurs aux 3 GSP montre que les dimensions de communication et de médiation retenues peuvent constituer des indicateurs de l'évolution des compétences du formateur. En effet, si nous suivons M sur l'axe « type de question », nous constatons que du GSP1 au GSP3, elle évolue d'un questionnement essentiellement fermé au début (écriture droite dans le tableau présenté dans la communication orale), vers des questions un peu plus ouvertes en mars (écriture italique) et ne bouge plus en GSP3. S. sur le même axe poursuit son évolution au GSP3 et parvient à des questions ouvertes (italique souligné). L'ouverture des questions est un invariant communicationnel qui dans la médiation permet l'ouverture du champ des possibles chez le PE2. La même analyse peut être faite sur l'axe « registres de communication ». Pour chaque formateur (S ; M ; E et N) on note une évolution, mais cette évolution est variable pour les uns et pour les autres. En juin, alors que E et N utilisent pendant la séance les trois registres relevés, M. reste très informative et S se risque vers le registre affectif tout en utilisant le registre cognitif. Ainsi, l'analyse met l'accent également sur la nécessité d'une formation du formateur par la pratique d'ateliers d'analyse de situations professionnelles vécues et par l'analyse de sa propre pratique dans des groupes. Si nous prenons la dimension « registre de communication », nous constatons que pour chaque formateur nous avons une progression différente dans le temps (il faut attendre le GSP3 pour que M quitte le registre informatif et utilise aussi un autre registre et dans les types de registres concernés, seules N et E utilisent les trois et ceci l'une dès le GSP2 (N), et l'autre au GSP3).

4. Analyse fine d'entretiens semi-directifs

Pour Dubar (2003, 95) « Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi ». Cette définition illustre les phénomènes que nous avons pu observer chez les formateurs et qui sont renforcés par leurs réponses aux entretiens de fin d'année. Ils expriment en effet que le protocole écrit, à suivre lors des séances, semble une aide et un point important de la démarche de gestion de groupe. Il leur est parfois difficile d'accepter les temps de silence jugés souvent trop longs eu égard à la durée des séances. Lorsque cela est clairement posé, les groupes d'analyse de pratique permettent aux formateurs, de développer leurs points de vue ou de faire des liens entre les questions traitées dans le groupe et les enseignements dispensés dans le cadre de la formation. Les PIUFM disent alors ne plus se sentir enseignant mais les IPEMF disent redonner sens à leur fonction d'accompagnateur à l'entrée dans le métier. Ils se sentent progressivement proches d'un certain modèle du formateur-accompagnateur, comme ils l'expriment, qui se rapproche du médiateur inspiré de Vygotski. Ainsi, M. (IPEMF) : « Apporter, communiquer mon expérience de maître sur le terrain, notamment de cycle 3 : faire partager mes compétences. Apporter des compétences disciplinaires dans des domaines que je maîtrise mieux (sciences, maths) en liant la théorie et la pratique est mon privilège d' IPEMF ». S. (PIUFM) explique : « Dans les GAP on voit les difficultés personnelles et de personnalité des stagiaires, c'est difficile pour nous qui ne sommes pas psy... on n'a pas forcément... pas de réponse, mais on n'arrive pas forcément à voir le problème, on n'a pas cette culture pour appréhender le problème dans son entier, dans toutes ses dimensions » et plus loin, il ajoute « Il me semble que... qu'il y ait un groupe de parole etc... OK, c'est bien, mais surtout, on essaie de poser des questions et que ce ne soit pas réellement le formateur qui apporte la réponse, mais que ce soit tout le groupe, ça c'est me semble-t-il très positif. »

Ceci nous conduit à nous interroger sur les dimensions de l'activité concernées par la réflexivité. Ces dimensions qui touchent principalement les caractéristiques (de formation et de transformation professionnelles) dans le collectif des formateurs. Nous étudions comment les situations collectives peuvent influencer sur l'activité individuelle du formateur et lui permettre de développer ses compétences professionnelles (chapitre 2-2 de l'argumentaire)

4.1. Dimensions de l'activité intéressant la réflexivité...

Tableau n°2 : Dimensions et indicateurs de l'activité du formateur dans les séances d'AP

Dimensions de l'activité (processus en jeu)	Comment analyser les dimensions (vers la construction d'indicateurs)
Co-animation	Dans l'action : Interventions complémentaires et articulées; répartition des rôles. Hors action : Préparation préalable, vivre le dispositif ; confiance mutuelle.
Fonctionnement de la synthèse (5 axes)	Type de question ; but du formateur ; registres de communication ; techniques d'entretien ; clôture et sortie de synthèse (temps d'institutionnalisation).
Partage de significations	Définitions communes préalables Construction de co-référence (en situation, avec tout le groupe) L'enjeu est de parvenir à l'intrigue conceptuelle, collectivement construite
Fonction du récit	Description Développement de la compétence à l'observation de situation didactique : - repérer les éléments pertinents ; repérer les relations entre les objets... Réflexivité
Fonction de la communauté	Développement de la compétence à travailler en équipe (Réflexivité, savoir d'expérience, savoir objectif, connaissance, savoir pour soi) Développement de la solidarité (vers les groupes de parole) Formation d'une nouvelle communauté : celle de Formateurs-médiateurs.

Une première analyse de contenu des entretiens laisse entrevoir que la variable «Statut de l'intervenant (PIUFM ou IPEMF)» est une variable discriminante, nous relevons un ou plusieurs aspects d'évolution dans l'image qu'ils ont de leur métier et de leurs missions. La plupart des discours des PIUFM montrent l'ambivalence ressentie de leur position (transmettre des savoirs ou aider à développer des compétences). Chez les IPEMF on note une évolution dans leur rapport aux PE2 ; par rapport à l'institution, à l'IUFM et à la reconnaissance de ce qu'ils sont (quel type de formateur dans l'institution ?). De manière générale, le rôle du formateur dans ce dispositif est multiple. C'est un accompagnateur, guidant qui doit savoir s'effacer. Ceci nécessite de sa part un changement de posture professionnelle. Le dispositif impose une gestion à deux qui s'appuie sur: un travail d'équipe entre les deux formateurs intervenant dans la séance ; un travail de médiation auprès des formés (écoute, accompagnement de la réflexion, guidage de l'observation et de l'explicitation...) ; un travail d'information (connaissance des textes officiels). Les fonctions du collectif dans le développement de compétences professionnelles de l'enseignant constituent une forme de travail de la réflexivité. Elles renvoient au développement du retour réflexif. A travers les interactions (verbales : orales ou autres), le groupe permet le retour sur son action en vue de l'analyser et de l'explicitier. Cette compétence à la réflexivité se développe alors progressivement.

5. Quelle formation pour les formateurs intervenant dans l'analyse de pratique ; quelles dimensions travailler ?

L'évolution des schèmes des formateurs au fil des trois GSP montre quelques indicateurs de l'évolution des compétences du formateur. Pour chaque formateur nous avons une progression différente dans le temps. Les synthèses et leur forme, la co-activité entre formateurs dans les séances sont également des temps qui doivent être pensés. Certaines dimensions de communication et de médiation (types de questions, but poursuivi par le formateur, registres de communication...) participent de la fonction formative du collectif de formateurs. Les moments de supervisions autour de ces questions favoriseraient l'utilisation, par les formateurs des compétences développées dans leur fonction d'enseignant ou de maître-formateur, au sein des séances d'analyse avec les PE. Ces compétences apparaissent comme des invariants opératoires (Vergnaud) rentrant dans la constitution des schèmes de médiation en œuvre lors des séances d'analyse de pratique. Cette expérience a renvoyé les animateurs à d'autres questions qui sont celles de leur place dans le dispositif, de leur mission et de la place que l'institution leur attribue en les chargeant de ce type d'intervention. Mais elle a également souligné une limite de leur intervention, il semble nécessaire que les formateurs élaborent en commun (groupe de supervision) les significations partagées, relatives aux différents thèmes traités. Il en va de même des ressources de la co-animation, sur quels concepts pragmatiques s'appuyer ?

La situation d'enseignement comme celle de la formation, est une situation complexe, faisant intervenir des systèmes de concepts, mais également dans laquelle le réel et la contingence sont présents. La notion de champ professionnel peut alors être fonctionnelle pour appréhender l'activité de l'enseignant. « Les champs professionnels ont une réalité empirique : il s'agit d'un certain nombre de pratiques regroupées dans le cadre d'un métier, dont on peut faire la description et indiquer l'objectif principal. »(Pastré, 2004, 46).

C'est cette question que nous abordons avec l'analyse quantitative lexicale des entretiens, confrontée à celle des médiations observées dans les séances. Il semblerait que les significations professionnelles sous-jacentes à la différence de statut des intervenants n'est pas sans effets sur l'activité des groupes. Cette analyse encore en cours sera présentée lors du symposium.

6. Bibliographie

- Dubar, (2003). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris : PUF.
- Kerbrat-Orecchioni C.(1990-1992), Les interactions verbales :Tomes I et II. Paris : A. Colin.
- Numa-Bocage, L., (2005). L'analyse de pratiques: Le cas de la formation initiale de professeurs des écoles. Cahiers du CUEEP, n°Juin, Institut de l'université de Lille1 ; 93-109.
- Numa-Bocage L. (2006), « Développement de compétences et analyse en groupe de situations d'apprentissage vécues par les maîtres en formation initiale ». In J.C. Kalubi (ED) *Communautés d'apprentissages et interventions éducatives*, Québec, Vol4 Revue Education en débats : Analyse comparée ; 131-151.
- Numa-Bocage L. (2007), «La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant». *Revue Carrefours de l'éducation*, n°23 ; 55-70.
- Paquay, L. ; Altet, M.; Charlier, E. ; Perrenoud, P., (2001). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? DeBoeck Université.
- Pastré, P., (2004). « Introduction » in Samurçay, R., et Pastré, P., (Dir), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès Ed., Coll. Formation ;1-13.
- Ricoeur, P. (1983). Temps et récit (Tome 1). L'ordre philosophique ; Paris : Ed du Seuil.
- Vergnaud, G., (1990). « La théorie des champs conceptuels » in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 10, 2-3, (pp134-169).
- Vergnaud, G. (2003), *La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie* ; Les actes de la DESCO.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor. (1^{re} éd. 1934)