

RECHERCHE  
& FORMATION

## Recherche et formation

51 | 2006  
Analyse de pratiques

---

# Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier

L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles

Marguerite Altet et Anne-Marie Chartier

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/465>

DOI : [10.4000/rechercheformation.465](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.465)

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2006

Pagination : 11-25

ISBN : 2-7342-1033-9

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Marguerite Altet et Anne-Marie Chartier, « Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier », *Recherche et formation* [En ligne], 51 | 2006, mis en ligne le 28 septembre 2011, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/465> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.465](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.465)

---

## ENTRETIEN<sup>1</sup>

DE MARGUERITE ALTET\* AVEC ANNE-MARIE CHARTIER\*\*

### L'ANALYSE DE PRATIQUES RÉTROSPECTIVES ET QUESTIONS ACTUELLES

**Anne-Marie Chartier.** – *Marguerite Altet, les lecteurs de Recherche et Formation vous connaissent comme chercheur, spécialiste des questions concernant les pratiques d'enseignement. Mais vous êtes aussi, en tant que directrice de l'IUFM des Pays-de-la-Loire, responsable de l'organisation des formations. Vous avez aussi, à la CDIUFM (2), joué un rôle moteur pour faire inscrire l'analyse de pratiques dans les dispositifs de formation : la circulaire de 2002 institue des modules intitulés « Analyse de pratiques » dans tous les IUFM. L'objet de cet entretien est d'éclairer cette conjoncture dans laquelle se sont effectués des échanges entre recherche et formation. Comment un objet de recherche, l'analyse de pratiques, est-il devenu un élément aujourd'hui incontournable de la formation ? Et comment s'est constitué cet objet de recherche ?*

11

**Marguerite Altet.** – Je vais partir de mon positionnement en tant que chercheur. Pourquoi est-ce que je me suis intéressée à ces questions ? C'est bien pour des raisons d'abord professionnelles. En effet, j'étais jeune professeur de philosophie et je suis tombée des idées philosophiques dans les pratiques enseignantes, en étant, comme on disait alors, nommée « psychopédagogue » dans une école normale. J'étais chargée de former de futurs instituteurs, mais je ne comprenais pas les pratiques des enseignants du primaire que je devais former. Je n'avais pas enseigné personnellement dans des classes du primaire (pas plus que tous mes collègues, certifiés ou agrégés) mais contrairement à eux, professeurs d'histoire, de mathématiques, de français, je n'étais pas spécialiste d'une discipline enseignée dans les

\* - Marguerite Altet, université de Nantes (CREN, OPEN); IUFM des Pays-de-la-Loire; CDIUFM.

\*\* - Anne-Marie Chartier, Service d'histoire de l'éducation, INRP.

1 - Entretien réalisé à l'IUFM de Nantes le 29 novembre 2005.

2 - Conférence des directeurs d'IUFM.

petites classes. Eux pouvaient s'investir dans un travail de didactique de leur discipline et y trouver une légitimité, alors que cela m'était impossible. Et c'est ainsi que je me suis tournée vers les sciences de l'éducation. Ma première interrogation et mon premier thème de recherche ont été : « Comment fonctionnent les pratiques enseignantes et comment peut-on former un enseignant à ces pratiques ? ». J'ai supposé que l'interrogation n'était pas réductible à une somme de questions relevant des didactiques spécialisées (comment fonctionne, en pratique, l'enseignement des maths, du français, de l'histoire, etc.). Pour moi, la question des pratiques enseignantes et la compréhension de l'enseignement sont donc nées de mes besoins en tant que nouveau professionnel de la formation et sont devenues un thème de recherche privilégié.

**A.-M. C.** – À une époque où il n'y avait pas de recherches sur ce sujet...

**M. A.** – Les années soixante-dix, une époque où il y avait peu de recherches en France. Ceci n'est pas neutre. Lorsque je suis arrivée en recherche, c'est par le biais du laboratoire de Caen de Gaston Mialaret. Gaston Mialaret est un des premiers qui ait travaillé sur les pratiques enseignantes et sur la question des interactions en classe dans l'université française. Peut-être parce qu'il pensait possible une « nouvelle pédagogie scientifique » (3), qui ne soit pas seulement une philosophie de l'éducation se référant à des discours. Gilbert de Landsheere, en Belgique, s'était lui aussi posé, à cette même période, la question de « comment les maîtres enseignent », voulait objectiver les pratiques enseignantes (surtout à des fins d'évaluation). C'est dans cette lignée que l'on trouve Marcel Postic (4). Or, ce sont des gens avec qui j'ai travaillé à ce moment-là, du côté français. Cependant, il y avait chez les Anglo-Saxons une longue tradition de recherches sur l'enseignement, domaine dans lequel entrait alors la pratique enseignante, avec des travaux de didactique qu'on rangerait aujourd'hui du côté d'une « didactique générale » (de Corte, 1986).

Je pense en particulier au courant de recherche sur « l'enseignement efficace » qui s'inscrivait dans un modèle « processus/produit » d'origine behavioriste. Il travaillait uniquement sur ce que fait l'enseignant à partir des comportements observables, et s'intéressait à sa personnalité. Dans les années 1950-1960, c'était la première variable étudiée. Dans les années 1970-1980, il y a eu de nombreux travaux qui ont moins pris en compte la personnalité du professeur que ce qu'il pense et décide. C'est

3 - G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique* (préface de Maurice Debesse), Paris : PUF, 1954.

4 - M. Postic, *Observation objective des comportements d'enseignants : étude de comportements de professeurs de sciences* (thèse, université de Caen, 1974) ; *Observation et formation des enseignants* (préface de Gaston Mialaret), Paris : PUF, 1977.

le courant cognitiviste du *Teacher Thinking*, où la variable étudiée n'était pas uniquement ce que fait l'enseignant, ce qui est « observable » à la façon dont le behaviorisme définit l'observable. L'objet de recherche devient ce qui se passe dans la tête des enseignants, quelles sont ses théories personnelles, ses croyances, ses représentations, qui font qu'il agit de la sorte ou qui permettent de comprendre pourquoi il fait comme il fait. Les travaux de Clark, Peterson, Shavelson, et en France, Tochon, ont montré que l'enseignant était un « décideur ». En s'intéressant à la planification de l'enseignement, à l'enchaînement des actions, on a une entrée pour comprendre comment fonctionne la pratique en classe. C'était une autre entrée que de s'intéresser à la personnalité de l'enseignant, mais on privilégiait aussi une seule variable.

Il y a eu ensuite tout le courant « écologiste » que l'on appelle maintenant « situationniste ». Des chercheurs comme Doyle, Kounin (1990) aux États-Unis ont montré qu'on ne pouvait pas expliquer la pratique de l'enseignant sans prendre en compte la situation d'enseignement, dans ses particularités. Ce courant situationniste est revenu en force récemment, avec Marc Durand par exemple. Marc Durand dans son ouvrage sur l'enseignement scolaire explique comment le courant de la « cognition située » permet de mieux comprendre la pratique enseignante en situation dans son couplage « action-cognition-situation ».

À travers ces travaux, on voit que chaque courant mettait en avant une variable, qui devenait le point de vue à partir duquel il construisait son matériel empirique et son interprétation. Cette variable était, par construction pourrait-on dire, posée comme la plus forte, celle qui permettait de rendre le mieux compte de la pratique enseignante : la personnalité, les croyances, les représentations, la décision de l'enseignant, la situation. Très vite, il m'a semblé que ce qui pouvait être plus riche, même si c'était plus difficile à faire sur le plan de la recherche, c'était de mettre en place un modèle intégrateur, qui permette de prendre en compte simultanément plusieurs variables. C'est ce que j'avais appelé un modèle « interactionniste ». Je n'étais pas la seule puisque Marc Bru, au même moment à Toulouse, avait la même idée de caractériser la pratique enseignante à partir d'une approche systémique. En 1991, nous avons tous les deux publiés des travaux avec des modèles très voisins, modèle interactionniste et modèle intégrateur des variables. Ensuite, d'autres nous ont rejoints, comme Joël Clanet à Toulouse, ou sont allés dans le même sens, notamment au Québec, comme Clermont Gauthier (1996) (5).

L'idée, c'est qu'il faut travailler à la fois sur ce que l'on voit de l'enseignant, sur le choix de ses situations, mais également envisager des entrées par les interactions. Il m'a semblé que si l'on envisageait d'emblée l'interactivité et les interactions mises en

5 - C. Gauthier, M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal : Gaëtan Morin, 1996.

place, on pouvait embrasser toutes ces variables. Je suis toujours entrée par les interactions en classe, interactions pédagogiques mais aussi didactiques. Par cette voie, il était possible de réintroduire le volet didactique. Le courant centré sur l'enseignement l'avait laissé de côté, en disant que l'entrée, c'est l'enseignant, qu'à côté il y a les variables de l'élève et de son apprentissage dont s'occupe le courant didactique : le partage en deux domaines de recherche leur semblait aller de soi. Personnellement, il ne m'a jamais paru possible de couper l'enseignement de ce qu'acquiert les élèves. J'ai toujours parlé des processus interactifs « enseignement/apprentissage », et j'ai mis en place au CREN (6), à Nantes, une analyse plurielle, avec des didacticiens, analyse qui m'aide à comprendre l'entrée par l'élève.

**A.-M. C.** – *Est-ce que cela implique que le chercheur se dote d'une formation polyvalente, pluridisciplinaire, ou qu'il y ait des équipes de chercheurs venant des disciplines différentes, chacun ne pouvant être assez compétent dans les savoirs mobilisés ?*

**M. A.** – La situation est étudiée par plusieurs chercheurs. Le courant que j'ai mis en place au CREN sur l'analyse plurielle est une approche pluridisciplinaire, qui cherche à comprendre les différentes variables en jeu et la complexité des situations. Il s'agit d'articuler l'approche qualitative d'observables et de significations, en confrontant plusieurs approches de chercheurs, afin de rendre compte de la multidimensionnalité des pratiques.

**A.-M. C.** – *Comment est-ce que ça se passe concrètement ?*

**M. A.** – Une analyse plurielle confronte les approches variées de différents chercheurs. Pour analyser les multiples dimensions des pratiques au niveau des processus en jeu et de leur articulation, les chercheurs travaillent ensemble sur les mêmes séquences, les analysent et essaient de construire quelque chose d'autre, un métalangage, une approche transversale, qui finalement puissent en dire plus que des approches juxtaposées. Au CREN, nous faisons partie des équipes françaises qui travaillent sur l'analyse des pratiques enseignantes, à partir de l'observation de pratiques effectives, en classe. Je crois qu'il y a deux grands courants en France, ceux qui travaillent sur les pratiques à partir des discours, des pratiques déclarées, des discours rapportés, et ceux qui travaillent sur les pratiques effectives, observées en classe. C'est ce qui se fait au CREN de Nantes et ce que Marc Bru fait au CREFI (7) à Toulouse. On a décidé de créer le réseau OPEN (8) qui comprend aussi Claudine

6 - CREN : Centre de recherche en éducation de l'université de Nantes, EA 2661.

7 - CREFI : Centre de recherches et d'études en formation et intervention.

8 - OPEN : Observatoire des pratiques d'enseignement.

Blanchard-Laville, qui travaille à Nanterre, et dont l'approche part aussi de l'observation de pratiques en classe.

**A.-M. C.** – *Et du côté des pratiques rapportées ou déclarées ?*

**M. A.** – Les travaux sont légion, peut-être parce que c'est moins lourd du point de vue méthodologique de passer des questionnaires ou des entretiens que de recueillir *in situ* des données qu'il faudra ensuite traiter « scientifiquement », avec tout ce que cela suppose de contraintes de temps, d'espace, d'interférence avec une classe qui a sa vie propre et n'est pas au service du chercheur, etc. Quand on travaille sur les pratiques déclarées ou rapportées, on peut bien plus aisément constituer des panels d'informateurs et des corpus de données. Mais je distinguerai deux voies méthodologiques : celle qui travaille à partir de restitutions orales, en situation de parole vive, parfois de façon quasi clinique, (comme le fait par exemple Suzanne Nadot, à l'IUFM de Créteil, ou comme le font ceux qui se réfèrent à « l'entretien d'explicitation » de Pierre Vermersch), et celle qui travaille à partir de questionnaires écrits.

**A.-M. C.** – *Comment caractériser les recherches actuelles sur l'observation de classe ?*

**M. A.** – En créant le réseau OPEN en 2002, on voulait fédérer les chercheurs qui s'emploient à décrire, caractériser et comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes. Il fallait répertorier les travaux existants, poursuivre la clarification des concepts utilisés autour de la pratique enseignante. Par exemple, se mettre d'accord sur la définition de termes qu'on utilise souvent comme des synonymes dans le langage courant (action, activité, pratique, travail, etc.) et qui renvoient pourtant à des objets et des points de vue différents sur ce que fait un enseignant. OPEN comporte un ensemble d'équipes, venant de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation. On travaille avec l'idée que la notion de « méthode d'enseignement » (très employée pour distinguer des courants de prescriptions institutionnelles) ne convient pas pour caractériser des pratiques. Il s'agit de s'intéresser aux processus, aux procédures, aux produits, en prenant en compte le contexte. L'idée est qu'on n'explique pas une pratique en la ramenant à l'acte délibéré d'un individu, ni à une décision de l'enseignement, ni à des déterminismes extérieurs. Tout le monde est d'accord pour concevoir qu'il y a plusieurs manières (également légitimes, rigoureuses) de rendre raison des pratiques. La pratique est une notion englobante, qui comprend les actions, l'activité et les actes de l'enseignant. Ainsi, en confrontant nos approches et nos résultats sur des corpus communs, on a produit des résultats par lesquels on comprend mieux, globalement, le fonctionnement des pratiques enseignantes, ses « organisateurs » (M. Bru), ses invariants : c'était l'objectif.

**A.-M. C.** – On peut donc passer du secteur de la recherche, au secteur de l'intervention dans la formation. Vous avez joué un rôle décisif dans le fait qu'il y ait, aujourd'hui, en IUFM un module de formation obligatoire appelé « Analyse de pratiques ». Chacun sait que derrière cet intitulé, on trouve une grande variété de mises en œuvre, qui peut témoigner du génie inventif de l'institution ou du dévoiement du projet initial. Pouvez-vous nous donner des éléments d'information sur la façon dont a eu lieu la prise de décision politique ? Comment a-t-on décidé de faire une circulaire pour généraliser ce module dans tous les IUFM ?

**M. A.** – Cette généralisation était imaginable parce qu'on ne partait pas de rien. Ce n'était pas une création *ex nihilo*, et il y existait déjà des choses depuis longtemps. Vous savez bien que dans les écoles normales, on faisait de l'observation et de l'analyse de pratiques : il suffit de citer, par exemple, les fameux ateliers « pédagogie et formation » de « Média-Formation » avec Gérard Mottet qui passait par des enregistrements vidéo et des analyses de séquences. À l'époque où les moyens audiovisuels sont arrivés dans les centres de formation, la pratique de l'autoscopie ou celle du *micro-teaching* relevaient bien de « l'analyse de pratiques », même si l'expression n'était pas alors une formule labellisée. Mon premier ouvrage, *Vidéo-formation et formation des enseignants*, date de 1986. La vidéo-formation était d'abord une réponse à un problème très concret. Dans ce livre, je disais déjà qu'on ne pouvait pas accepter qu'une formation d'enseignants entérine le hiatus entre théorie et pratique. Ce hiatus se matérialisait très clairement entre deux lieux séparés de la formation, les écoles (où on apprend à faire classe) et l'école normale (où on entend des discours sur la classe). Il était donc important pour moi, dès mon travail en EN et tout autant plus tard, quand ont été créés les IUFM, de trouver un dispositif qui permette une plus grande articulation et une plus grande intégration entre les champs de savoirs que se construisent les stagiaires à l'IUFM et dans leurs pratiques de stage.

16

**A.-M. C.** – Il y avait un héritage venant des écoles normales. Existait-il aussi une mémoire du même type dans les MAFPEN, ou pour la formation du second degré ?

**M. A.** – J'avais, à cette époque, proposé des actions d'analyse de pratiques enseignantes, d'enseignants de disciplines différentes en formation continue. En effet, en formation continue, on a affaire à des acteurs qui ont eu le temps de se construire un répertoire de pratiques. Parce que ces pratiques singulières existent, la confrontation entre ces pratiques est riche. Elle est aussi plus difficile, parce que la confrontation entre ces pratiques expertes concerne des routines intériorisées et difficiles à changer. Elle est plus riche, car des praticiens expérimentés ont infiniment plus à dire (si on leur donne le temps et les moyens de « trouver les mots pour le dire ») que des

praticiens novices qui en sont seulement au moment de la découverte du métier. Cela existait bien sûr.

**A.-M. C. – *Qu'est-ce qui a conduit à la décision politique de la circulaire ?***

**M. A. –** Les IUFM, depuis leur création, n'ont cessé d'être en but à des critiques contradictoires. Tantôt on leur reprochait de se soucier trop du « comment faire » et d'oublier les contenus des savoirs à transmettre ; tantôt on leur reprochait de n'être pas assez « professionnalisant » et de laisser démunis les jeunes qui arrivent devant leurs élèves. Les savoirs acquis pour passer un concours ne suffisent pas. Les stagiaires en IUFM demandaient eux-mêmes une meilleure prise en compte du terrain. Certains allaient même jusqu'à dire que la seule véritable formation ne s'acquiert qu'en enseignant « dans des conditions réelles », sans se rendre compte que commencer par les conditions réelles, c'est accepter la « formation sur le tas ». Elle est toujours pratiquée dans les années de pénurie, c'est justement ce que dénoncent régulièrement les remplaçants, les syndicats, les associations de parents d'élèves, etc. Bref, c'est toujours le hiatus que j'ai désigné plus haut qui fait problème. Il s'agissait donc de répondre à toutes ces critiques en trouvant comment accroître la place trop congrue accordée à la pratique et à la réflexion sur les pratiques effectives des stagiaires dans des dispositifs d'articulation théorie-pratique.

La réflexion sur les pratiques des IUFM qui s'est poursuivie sous divers ministères a abouti sous le dernier ministère de Jack Lang, sans doute à cause de la volonté de certains de ses conseillers dont Philippe Meirieu. Il existe trente et un IUFM, un cadre commun, avec des textes communs, mais il n'était pas difficile de constater la grande disparité des modalités de mise en œuvre de la formation. À cette époque, Bernard Cornu et Bernard Alluin, chargés de réfléchir à la façon de mieux construire les compétences professionnelles, se sont adressés à quelques experts, et c'est à ce titre que j'avais rédigé un document où j'expliquais l'intérêt de mettre systématiquement en place des dispositifs permettant un aller-retour entre ce qui était fait sur le terrain et à l'IUFM. Cela permettait de faire le lien entre différents champs de savoir et approches et de rendre visible la cohérence de la formation, puisque tout ce qu'on faisait en IUFM pouvait y être réinvesti (cours et stages en responsabilité, analyse de manuels et observations de classe, préparations et critiques de séances pédagogiques, lectures et écritures professionnelles, etc.). Très concrètement, on pouvait aider des débutants à construire des compétences professionnelles à partir de trois choses : des pratiques, des savoirs pratiques mais aussi des savoirs théoriques permettant de travailler les objets avec des outils d'analyse de ces situations pratiques. Les ateliers pédagogiques qui existaient à Nantes sous l'appellation « Groupes de référence », de même à Lille, Aix, Marseille, essayaient de réaliser cette convergence. De là découlent les ateliers « Analyse de pratiques ». En effet, la seule façon

de faire exister visiblement cette convergence dans chaque IUFM, c'était d'exiger qu'on y affecte des plages spécifiques dans l'emploi du temps des étudiants et des enseignants. On a ainsi cherché à traduire dans l'institution la «centration sur la pratique», mais sur une pratique réfléchie à partir de grilles de lectures théoriques. C'est tout de même la généralisation d'un paradigme nouveau.

**A.-M. C.** – *Pourquoi faut-il distinguer pratique et savoir pratique ? Quelle pertinence a cette distinction en formation ?*

**M. A.** – Dans les IUFM, la formation se fait «en alternance», c'est ce qui permet l'analyse de pratiques. Dans ce modèle, le jeune stagiaire agit dans sa classe, tout seul et de ce fait il se construit des savoirs pratiques. Puis il revient à l'IUFM, et dans la séance d'analyse de pratiques, il rapporte son expérience, verbalement, mais pas seulement. Vous savez qu'il y a plusieurs manières de faire : un récit, une vidéo, une séquence audio, une étude de cas présentée avec une trame, c'est-à-dire objectivée, ou simplement racontée, et à partir de là on va aider le stagiaire à interroger ce qu'il a fait, c'est-à-dire sur sa pratique en contexte en regardant tous les éléments qui concourent. C'est cela qui est riche dans le modèle d'analyse de pratiques. On va pouvoir poser un regard distancié sur tout ce qui a produit cette pratique que présente stagiaire, en essayant de la mettre en mots. Pour cela, le groupe va aider le stagiaire à recadrer ce qu'il a fait. Certains formateurs vont apporter des outils théoriques de lecture et des données issues de la recherche. D'autres formateurs vont apporter des outils issus de leur savoir-faire d'experts (les conseillers pédagogiques, les maîtres-formateurs, en particulier). Tout cela va permettre au stagiaire de lire autrement, d'élucider, de rendre intelligible ce qu'il a fait et donc de prendre une posture lui permettant d'avoir cette pratique réflexive à laquelle on veut le former pour construire ses compétences.

18

**A.-M. C.** – *Tout le monde est d'accord sur l'idée qu'il est nécessaire de faire cette articulation ; en revanche, c'est sur les modalités de leur mise en œuvre et sur les priorités que j'ai des questions. D'une part, l'IUFM a pour mission d'aider les stagiaires à analyser et améliorer leur pratique, en leur donnant des conseils, non pas en général, mais suite à l'observation directe de leur action. D'autre part, l'IUFM a pour mission d'aider les stagiaires à analyser et améliorer leurs pratiques, à partir de la restitution subjective de ce qu'ils ont fait, mais en ne leur donnant surtout pas de conseils. Comment situer ces deux positions l'une par rapport à l'autre ? L'une s'appuie toujours sur l'observation directe que vous préconisez dans vos recherches (la visite en classe), l'autre généralement pas (même s'il arrive que le stagiaire rapporte une situation de classe qui a eu lieu pendant la visite du formateur). Est-ce qu'il faut réserver l'expression «analyse de pratiques» aux situations exemptes de toutes prescriptions ou peut-on dire que l'analyse de pratiques est aussi ce qui peut aider l'attitude de conseil ?*

**M. A.** – Je pense qu'on a besoin des deux choses parce qu'elles n'ont pas la même fonction. Le conseil et l'analyse de pratiques sont deux démarches complémentaires. L'analyse de pratiques renvoie à une conception du métier comme pratique réflexive. On essaie de comprendre un fonctionnement, on se demande ce qui a marché ou pas dans cette séquence-là et pourquoi. On est bien sûr des éléments de fonctionnalité de la pratique, on n'est pas sûr la norme ou la vérité de la pratique : on ne s'interroge pas pour savoir si c'est bien ou mal. Et puis à côté de cela, pour agir, il faut avoir des manières de faire, des gestes professionnels, et le conseiller pédagogique-tuteur qui a son expérience et qui a réussi (et raté) des séquences bien avant le jeune stagiaire, va dire comment il fait, personnellement, pour réussir ses séquences. Il n'est pas centré sur la compréhension du fonctionnement de la séquence, il est sûr son efficacité personnelle, et il va essayer de transmettre une efficacité personnelle. Tout le monde sait bien qu'une efficacité personnelle ne se transmet pas. En revanche, en parler et dire comment on ferait (« si j'étais vous ») est utile. Le stagiaire a aussi besoin d'avoir ce regard du conseil et l'apport du conseiller sur le « comment faire ? ». On est bien sûr autre chose. On est sûr des éléments d'échanges et à partir du moment où le conseiller pédagogique ne dit pas « il faut que tu fasses comme cela », mais « voilà comment j'ai fait, réfléchis et vois comment tu peux t'approprier à ta manière ce que j'ai fait, si ça te convient », on est alors sûr un dialogue professionnel qui ne relève pas de la sanction évaluative, mais de tout autre chose.

**A.-M. C.** – *Aujourd'hui, quelles sont les modalités les plus fréquentes de mise en œuvre de l'analyse de pratiques ? Peut-on dire qu'elle fait partie des choses bien installées en IUFM ou bien reste-t-elle une innovation encore fragile qui pourrait être remise en cause par l'intégration des IUFM aux universités, par exemple ?*

19

**M. A.** – Vous savez bien qu'une pratique de formation ne s'installe pas comme ça. Et puis il n'y a pas UNE pratique de l'analyse de pratiques ; il y a des pratiques et des modalités multiples. D'après les enquêtes sur les modalités de travail actuelles, trois courants dominent dans les IUFM. Le premier est centré sur la construction des compétences dont j'ai parlé et il est étayé par des outils de lecture conceptuelle, didactique, pédagogique, psychosociologique, etc. Une deuxième approche est plus centrée autour de l'analyse de pratiques référée à la personne et se veut plus clinique, (comme ce que fait Claudine Blanchard-Laville en recherche, ou Suzanne Nadot en formation) : c'est le travail sur le sujet en situation professionnelle. Enfin, on trouve l'analyse de pratiques clairement didactique, où la spécificité disciplinaire est un axe d'analyse : on a préparé une séquence à l'avance, on la met en œuvre et on analyse ensuite ensemble la pratique d'un individu, c'est-à-dire la mise en œuvre de cette séquence par un sujet. À mes yeux, ces trois grands courants, qui coexistent actuellement, sont complémentaires. Un certain nombre de formateurs sont tout à fait à l'aise

et compétents dans la mise en œuvre du courant centré sur la construction des compétences et le courant didactique. Je pense que le courant plus clinique nécessite d'autres compétences, que certains formateurs ont et d'autres pas. Ce qui est important, c'est de bien identifier le type d'analyse de pratiques qui est fait, et que le stagiaire puisse bénéficier des trois formes, conduites par des formateurs compétents.

**A.-M. C.** – *La compétence des formateurs est effectivement un problème : comment devient-on compétent ? Il y a en ce moment un renouvellement des formateurs qui va encore s'accélérer prochainement, puisque la génération qui s'est formée par les EN ou les MAFPEN arrive à l'âge de la retraite. Comment va s'assurer la relève de génération, alors que la compétence à l'analyse de pratiques ne s'acquiert pas seulement en faisant des études universitaires ?*

**M. A.** – Si l'on parle des formateurs associés, à temps partagé, il est clair qu'il faut les former à la méthodologie et par la recherche. À ce titre le rôle de la formation de formateurs est fondamental. Il existe une formation de formateurs, interne aux IUFM, nous avons tous des actions de formation soit en interne, soit à travers les pôles régionaux inter-IUFM, qui doivent proposer ce type de formation. Je pense aussi que l'Institut national de recherche pédagogique peut et doit activement participer à cette entreprise. On a vraiment besoin qu'il y ait des actions suivies de formation de formateurs dans ce champ pour renouveler le vivier.

20

**A.-M. C.** – *L'INRP est tout prêt à participer à cette entreprise, il y a d'ailleurs déjà eu deux journées de formation en partenariat entre l'INRP et l'IUFM de Nantes, et on attend beaucoup de la concertation entre la Conférence des directeurs d'IUFM et la Mission-Formation de l'INRP sur cette question. Mais on voit bien qu'il est difficile de gagner à la fois en surface et en profondeur et vous mettez la barre assez haute du côté de l'exigence. Comment voyez-vous la stratégie de formation des formateurs : pensez-vous que cela devrait plutôt être une des dimensions de la compétence de tout formateur, ou voyez-vous davantage des personnels spécialisés dans ce rôle ?*

**M. A.** – Tous ceux qui sont prêts à se former par la recherche sur l'enseignement, l'apprentissage, la didactique et sur la façon dont se construisent des compétences, ceux-là sont les formateurs les plus à même de faire un certain type d'analyse de pratiques, du moins celle que j'ai présentée.

**A.-M. C.** – *C'est une dimension pour tous les formateurs ?*

**M. A.** – Pour moi, un formateur d'enseignants, c'est quelqu'un qui a une expertise d'enseignant, qui a une expertise de formateur d'adultes et qui a une expertise

d'analyste de la pratique. Il possède les trois compétences, et il est (plus ou moins) chercheur. Le volet où il faut vraiment qu'il se forme, c'est la recherche, pour avoir des outils et pour faire de l'analyse. Il semble difficile qu'on puisse être un formateur sans comprendre ce qu'est la pratique enseignante. Il faut posséder, au minimum, cette formation-là de manière plus ou moins approfondie, avec plus ou moins d'outils, d'où la nécessité de se former. Mais dans le profil de recrutement des formateurs, être simplement un expert enseignant ne suffit pas.

**A.-M. C.** – *Il y a tout de même une grande différence dans le profil des formateurs premier degré et second degré, puisque traditionnellement les formateurs second degré sont des gens qui ont été enseignants. On peut dire qu'ils ont déjà une expérience et une pratique, alors que dans la tradition de la formation du premier degré (depuis la Libération), les formateurs sont issus du second degré et n'ont pas été instituteurs. L'arrivée d'un nouveau profil d'instituteurs et de professeurs des écoles ayant fait de la recherche vous paraît pouvoir modifier cette situation ? Est-ce important d'avoir soi-même dans son passé été praticien ?*

**M. A.** – *Oui, je pense que c'est important, parce qu'on voit bien le rôle que jouent actuellement les IMF (instituteur-maître-formateur) ayant fait de la recherche et qui sont une nouveauté dans l'institution. Ce sont des praticiens, experts de la pratique, qui ont su la théoriser et qui sont prêts à procéder à des transpositions en didactique professionnelle. Ces gens-là sont tout à fait intéressants pour la formation des enseignants dans le premier degré. Ensuite, à chacun ses spécialités. Il y en a qui sont plus compétents sur le volet didactique, par exemple. Mais je voudrais ajouter qu'en IUFM, il paraît difficile de ne pas former par des équipes pluricatégorielles de formateurs. En ce sens, la modalité « analyse de pratiques » ne semble pas remise en cause, bien au contraire. Ce que j'espère, c'est que dans l'intégration des IUFM à l'université, ces dispositifs d'analyse de pratiques, qui sont donc entre les stages et ce qui se fait à l'IUFM, vont se développer. Cela sera possible à partir du moment où l'on sera capable de constituer des équipes de formateurs avec des didacticiens des disciplines scolaires, des formateurs issus de disciplines plus généralistes (philo, psycho, socio, sciences de l'éducation), des analystes de la pratique, pour travailler ensemble sur ces séquences-là.*

**A.-M. C.** – *Il y a une autre différence entre premier degré et second degrés, qui est en lien avec les modalités de l'alternance. Faire une analyse de pratiques se rapportant à une activité qui a eu lieu dans une classe où l'on continue d'enseigner (comme c'est le cas pour les PLC qui garde leurs élèves toute l'année) ne met pas l'analyse de pratiques, ou ses effets, dans la même situation que lorsqu'on fait l'analyse d'une séquence de stage après coup, concernant une classe dans laquelle on ne retournera pas (comme le font les PE2). Que pensez-vous de ces deux modèles ?*

**M. A.** – Je pense pour cette raison qu'il faudrait développer le stage filé dans le premier degré. Si un jeune stagiaire PE (professeur des écoles) peut se rendre régulièrement une journée par semaine dans une école de référence, une école associée, il peut découvrir ainsi la progression et les apprentissages d'une classe sur l'année. Lorsqu'il prend la classe régulièrement, il peut ensuite, à l'IUFM, travailler sur des actions qu'il aura menées lui, et non pas sur des actions qu'il aurait menées par procuration, en remplacement et dont il ne peut rendre compte que de manière trop différée.

**A.-M. C.** – *Un stagiaire du second degré, avec son service allégé, a des classes à temps complet. Pour les élèves, il est le prof, sans conteste. Un stagiaire PE qui passe une après-midi par semaine dans un CE1 n'est pas considéré comme le maître et les activités qu'il peut conduire restent marginales et « artificielles ».*

**M. A.** – Le gros problème des stages massés par blocs de trois semaines sur trois trimestres, c'est justement le temps différé. On ne travaille que sur des mémoires de pratiques passées, des traces de pratiques, alors qu'un stage filé hebdomadaire d'une demi-journée, par exemple, où il y aurait une action conduite par chaque stagiaire pourrait vraiment s'appuyer sur de l'analyse de pratiques.

**A.-M. C.** – *Pour accueillir les néotitulaires (T1), trois fois une semaine pendant leur première année complète sur le terrain, certains IUFM ont mis en place d'autres dispositifs : les PE2 remplacent les T1 et leur stage est segmenté, en trois fois une semaine. Ils retrouveront donc la même classe, dans une vraie situation d'instituteur remplaçant avec toute une classe en responsabilité. Les analyses de pratiques qu'on peut alors conduire avec eux peuvent avoir prise sur le futur, puisqu'ils retourneront dans cette classe.*

**M. A.** – Effectivement, le stage où l'alternance serait une vraie alternance avec des allers-retours terrain et formation professionnelle, me semble être la forme la plus appropriée pour mettre en place de l'analyse de pratiques. Il faut toujours penser que la finalité de ce travail est la construction d'une posture réflexive. On voit que selon les modalités d'alternance (différentes pour les PLC et les PE), on n'a pas non plus les mêmes investissements dans le travail du mémoire professionnel. Or, les séances d'analyse de pratiques nourrissent largement le travail du mémoire professionnel. On voit bien que les mémoires professionnels en PE sont moins centrés sur des situations pratiques travaillées, retravaillées et reprises, qu'en formation second degré, à cause justement du délai d'alternance. Je sais que certains IUFM ont libéré une demi-journée par semaine dans l'emploi du temps des PE2, justement pour qu'ils puissent aller dans une classe, et y travailler avec les élèves sur le projet qui sera le matériau de leur mémoire professionnel. Mais on voit que tout est une question

d'articulation entre les dispositifs. L'analyse de pratiques (qui n'est pas une fin en soi) n'a de sens que s'il y a une alternance suffisamment proche entre travail pratique, réflexion sur la pratique et retour dans la classe. C'est ce qui en fait l'intérêt. Les dispositifs doivent s'articuler.

**A.-M. C.** – *D'après ce que vous connaissez des comparaisons internationales de formation des novices et des formations en cours, comment situeriez-vous l'état actuel de la question en France, par rapport à certains pays comme l'Angleterre ou les États-Unis ?*

**M. A.** – Les pays nord-américains en particulier où l'analyse de pratiques s'appelle parfois supervision, ont aussi ce genre de retours pour former une pensée réflexive sur l'action. La grande différence avec la France c'est que ces pays organisent ces retours au sein même des écoles. Par exemple, dans les pays scandinaves, ce sont les formateurs qui vont faire l'analyse des pratiques, sur place dans les écoles. Il y a des écoles associées qui regroupent des stagiaires. C'est en cela que ce genre de dispositif est spécifique.

**A.-M. C.** – *On retrouve donc ma question des lieux séparés ou pas : dans le cas où les analyses de pratiques ont lieu dans l'école, ne sont-elles pas normalisantes ? Il me semble, pour ce que j'en connais, que même si elles sont extrêmement prudentes dans la formulation des injonctions pédagogiques, elles n'en sont pas moins tout à fait normalisantes.*

**M. A.** – D'où l'importance du formateur d'IUFM pour faire de l'analyse de pratiques et non pas du conseil.

**A.-M. C.** – *Le conseil peut aussi être considéré comme nécessaire, mais le problème est de savoir si les mêmes personnes peuvent faire l'un et l'autre.*

**M. A.** – Je pense que le conseiller pédagogique-tuteur dans son entretien après la visite, par exemple, doit faire les deux. Il doit analyser ce qui s'est passé en écoutant le stagiaire, en le laissant parler, mais à la fin, il doit être en mesure de donner des conseils, tout ceci dans des temps bien séparés. Il n'y a pas de jugement dans l'analyse de pratiques, on n'est pas dans de l'évaluation.

**A.-M. C.** – *Il est difficile d'imaginer un système où les personnes qui ont été en visite-conseil et se retrouvent dans les jurys d'évaluation de fin d'année puissent ne pas se servir dans leur évaluation, des éléments qu'ils ont observés. On peut imaginer que les deux fonctions soient séparées dans le temps, mais est-ce que ce n'est pas une fiction de dire qu'elles doivent être séparées totalement ?*

**M. A.** – À l'IUFM de Nantes, on a dissocié ce qui relève de l'analyse de pratiques et ce qui est plutôt du côté du conseil et de l'évaluation. Je pense que c'est l'ensemble des apports des deux démarches qui forme les compétences. Si l'on veut développer le raisonnement professionnel, le jugement du stagiaire, ces moments d'analyse de pratiques sont des états préalables au conseil et il est nécessaire de clarifier suffisamment les choses pour qu'ils n'aient pas de doute la dessus.

**A.-M. C.** – *Je voudrais revenir sur ce que vous avez dit plus haut concernant la formation continue. En formation initiale, l'analyse de pratiques nécessite du temps et des instruments mangeurs de temps (des vidéos, des enregistrements). Elle se pratique en groupe, et la qualité d'écoute ne s'acquiert pas d'emblée. C'est pour cette raison que certains formateurs distribuent la parole (quelqu'un raconte une anecdote ou un incident professionnel, le formateur invite le groupe à faire quelques commentaires, et passe la parole à un autre) et le module devient un lieu de libre discussion informelle où l'analyse se fait rare. Pour d'autres, le temps de mettre en place l'apprentissage au rituel relativement formel requis par l'analyse de pratiques, le module est terminé. Or, la formation est très courte et d'une certaine manière cela représente un poids très lourd quand on veut faire les choses sérieusement. D'autre part, comme vous le disiez à propos des MAFPEN, c'est quand la pratique est installée qu'elle peut être riche et qu'il devient utile de faire une analyse réflexive. En faisant de l'analyse de pratiques en formation initiale, alors qu'on a si peu de temps, est-ce qu'on ne met pas la charrue avant les bœufs ? On demande à un novice, qui est à peine en train de se constituer sa pratique, de lever le nez du guidon, alors que dans les stages de formation continue, où l'analyse de pratiques pourrait avoir toute sa place, elle est finalement moins représentée. Comment expliquez-vous cela ?*

24

**M. A.** – D'abord, si je défends l'analyse de pratiques en formation initiale, c'est parce qu'il me semble essentiel de créer une attitude professionnelle de réflexion sur sa pratique, et que l'on engage ainsi sa réflexivité dans un processus de développement professionnel pour l'avenir. Je pense que si le jeune stagiaire est réellement formé à cette attitude, à ce questionnement permanent, à cette prise de distance sur ce qu'il fait et à cette capacité à argumenter et à porter un jugement sur sa pratique, si cela est bien construit en formation initiale, ça restera. Lorsque certains stagiaires T1 nous disent, lors de leur première année sur le terrain, que ce qu'ils ont retenu de leur formation initiale, c'est la capacité à comprendre ce qu'ils font, à s'adapter, je trouve qu'on a réussi la formation. Pour moi, c'est un outil fondamental à mettre en place très tôt. Ce qui serait formidable, c'est que l'on puisse réellement poursuivre et développer l'analyse de pratiques avec les nouveaux titulaires. C'est ce que l'on fait sur dix jours dans notre académie, en tandem avec un formateur IUFM et un maître-formateur, qui souhaite que le « cahier des charges » permette de développer cette modalité qui fait tra-

vailler ensemble de façon complémentaire, IUFM et formateurs « de terrain ». Alors pourquoi cela n'est pas fait en formation continue ? C'est peut-être parce que la formation continue dépend de cahiers des charges des rectorats et que beaucoup de formateurs d'IUFM n'ont plus le temps de participer à la formation continue qui est de plus en plus assurée par des formateurs de terrain avec les inspecteurs (IPR pour le secondaire ou les IEN pour le primaire) sur des priorités nationales des commandes universitaires. En ce qui concerne les approches transversales des cahiers des charges de la formation continue, il est vrai que certains IUFM participent et font de l'analyse de pratiques. Mais cela ne peut l'être, d'une façon générale, que s'il y a une véritable articulation entre formation initiale et formation continue.

**A.-M. C.** – *Une fois qu'ils sont titulaires et chevronnés, les enseignants ne considèrent-ils pas que cela relève de leur vie professionnelle privée ? L'analyse de pratiques est réalisée en formation initiale dans des groupes de pairs, alors qu'en formation continue elle est faite devant des collègues qu'on ne connaît pas forcément, ce qui lui confère un aspect plus déstabilisant de remise en cause. Pratiquer cela, dans des journées de formation continue souvent très brèves, pose problème.*

**M. A.** – Le groupe est très important dans la construction de la professionnalité enseignante. Au contraire, il me semble que notre corps professoral aurait tout à gagner à partager des expériences et à les analyser en groupe de formateurs disciplinaires ou interdisciplinaires. Les temps de formation continue, que l'on avait réussi à mettre en place du temps des MAPPEN, étaient parfois des blocs de six jours sur l'année avec des temps différés. Ainsi des collègues de disciplines différentes préparaient des séquences, les mettaient en œuvre les proposaient en vidéo et on les travaillait en groupe. On était sur « comprendre ce qui se passe, ce que je fais, et mon effort sur la situation, les élèves et l'apprentissage », le tout dans le but de « modifier, améliorer les pratiques et développer le raisonnement professionnel ».

25

**A.-M. C.** – *Donc on peut imaginer que l'analyse de pratiques deviendra probablement plus facile dans la profession enseignante pour des jeunes qui auront déjà été formés en formation initiale.*

**M. A.** – C'est vraiment ce que j'espère. Je pense que c'est un pari à tenir. Ce qui me conforte dans mon espoir, c'est que chaque fois que l'on fait revenir nos stagiaires pour présenter un forum des métiers d'enseignants, par exemple, ce qu'ils disent, à travers des enquêtes, des comptes rendus ou des entretiens, c'est qu'ils se sont construits une posture professionnelle qui leur permet de réfléchir pour élucider leur pratique et les situations qu'ils rencontrent. Dans ce cas, je pense que, globalement, l'analyse de pratiques aura servi à quelque chose ; construire leur professionnalité d'enseignant réflexif et les engager dans un développement professionnel.