

ANALYSE DE PRATIQUES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

UN POINT DE VUE DIDACTIQUE

CHRISTIAN ORANGE*

Recherche et Formation. – Vous êtes spécialiste de didactique des sciences et formateur à l'IUFM de Nantes. Que pensez-vous de l'analyse de pratiques, en tant qu'objet de recherche et en tant que dispositif de formation ?

Christian Orange. – Je ne peux traiter cette question dans son ensemble, justement parce que mes travaux de chercheur en didactique des sciences ne portent pas directement sur l'analyse de pratiques, ni même sur la formation des enseignants. Mon point de vue est donc, au plan de la recherche, un point de vue externe ; mais il veut proposer sur les aspects didactiques de l'analyse de pratiques un avis qu'il me faut d'abord situer.

Formateurs d'enseignants depuis vingt ans, j'ai participé, dès le début des années quatre-vingt-dix, à une expérience d'analyse de pratiques avec mes collègues M. Fabre, A. Le Bas, et C. Ridao. Cette expérience s'est prolongée par la suite dans d'autres contextes. Les analyses de pratiques que j'ai conduites sont essentiellement didactiques, en ce qu'elles se centrent sur les questions d'apprentissage. Mais je constate que l'expression « analyse de pratiques » renvoie en IUFM à une variété considérable de mises en œuvre et de prises en charge. S'agit-il d'une forme de travail permettant la construction d'une professionnalité enseignante, revendiquée dès la mise en place des IUFM ou s'agit-il d'une nouvelle mode, comme on aime en trouver régulièrement dans l'enseignement et la formation ?

Il me semble important, avant de développer mes remarques, de préciser encore une autre chose : la généralisation en cours de l'analyse de pratiques m'inspire de fortes réserves théoriques et pratiques :

- théoriquement, la variété des analyses de pratiques fait largement douter que l'on trouve là un concept efficient : devant une telle diversité, est-ce que cela a un sens de parler d'analyse de pratiques ?

* - Christian Orange, IUFM des Pays-de-la-Loire, université de Nantes (CREN).

– pratiquement, cette variété est salutaire, si elle concerne les mêmes enseignants en formation. Mais il est difficile d'admettre qu'une formation d'enseignants puisse se définir par un concept et une pratique de formation. En particulier si la formation doit permettre la construction d'une identité professionnelle, en déduire qu'il faut un dispositif spécifique pour cela me semble relever pour le moins d'un raccourci discutable.

Avant de revenir, d'une autre façon, sur ces réserves, je souhaite discuter la place des aspects didactiques dans les analyses de pratiques enseignantes en explorant leurs conditions de possibilité et quelques entrées possibles.

R. F. – *Quelles sont, de votre point de vue, les conditions de possibilité d'une analyse de pratiques qui puisse être qualifiée de « didactique » ?*

C. O. – Je dirai d'une analyse de pratiques qu'elle est didactique (ou qu'elle a une composante didactique) si la question des savoirs et de leurs apprentissages par les élèves est centrale (vs prise en compte) dans l'analyse faite du travail de la classe ; ce sont donc les pratiques de savoir du maître et des élèves, liées nécessairement, qui sont analysées. Mener une telle analyse présente de réelles difficultés en général, et particulièrement, pour l'enseignant en formation.

R. F. – *Pouvez-vous donner des exemples ?*

C. O. – On peut expliciter ce point sur un exemple simple, portant sur une situation d'enseignement/apprentissage. La description que je vais faire a uniquement pour but de permettre au lecteur de se la représenter et de comprendre pourquoi dans certains cas, l'analyse de pratiques didactique n'apparaît guère possible. Ce n'est pas une description « objective » mais illustrative de mon propos. Je choisirai un cas en Sciences de la vie et de la Terre, qui est de mon domaine, mais des situations comparables existent certainement dans bon nombre de disciplines.

L'enseignement des SVT au collège et au lycée, prend souvent la forme d'un apprentissage par des activités (expérimentales ou autres) ; ces activités peuvent être guidées par une suite de questions regroupées dans une fiche d'activité qui présente le problème scientifique travaillé et laisse la place pour les réponses des élèves. Ces « fiches d'activité » ont longtemps été préconisées par une partie de l'Inspection, même si c'est moins le cas actuellement. Notre exemple est une séance sur la « reconstitution d'un milieu ancien », en classe de 4^e, qui s'appuie sur une telle fiche dont voici un extrait.

LA RECONSTITUTION D'ANCIENS MILIEUX DE SÉDIMENTATION

Problème : Comment peut-on, à l'aide de roches sédimentaires que l'on trouve actuellement (comme le calcaire oolithique de La Ferté-Bernard), retrouver un paysage du passé ?

Pour répondre en partie à ce problème, lisez le texte qui vous a été distribué (le coller après le titre du chapitre).

Questions :

1- Que doit-on comparer pour retrouver un milieu de sédimentation ancien ?

.....

2- Qu'est-ce qu'un fossile ?

.....

3- Après avoir effectué les comparaisons, sur quel principe va-t-on s'appuyer pour retrouver quel était le milieu de sédimentation qui existait avant ?

.....

Quand on analyse les réponses faites par les élèves aux questions de la fiche, on constate qu'elles varient peu d'un élève à l'autre et qu'elles sont proches des réponses attendues ; il y a à cela deux raisons :

- les questions ont été choisies pour que la plupart des élèves puissent y répondre sans grande difficulté. Ce qui se traduit généralement, dans les propos de l'enseignant, par le fait que les élèves peuvent « travailler de manière autonome ». Ici, les réponses sont facilement accessibles dans le texte fourni, où elles peuvent être prélevées directement ;
- le professeur peut intervenir, en cours d'activité, pour remédier à un dysfonctionnement par rapport au point précédent ; il peut passer dans les rangs et si nécessaire, aider quelques élèves « en difficulté », mais il garde généralement peu de souvenir de ce type d'intervention. L'aide apportée ne sera de toute façon pas consignée dans la production finale.

Imaginons qu'un stagiaire rapporte cette séance ou une séance de même type pour une analyse de pratiques didactique ou à composante didactique. Notons d'abord qu'il y a une probabilité assez faible pour qu'elle soit choisie spontanément par l'enseignant en formation dans la mesure où elle est peu originale et où, d'autre part, les réponses des élèves ont été sans surprise. La mise en commun a permis d'arriver au texte de la leçon prévue. Une séance qui s'est déroulée sans accroc, n'a présenté aucune difficulté, ne mérite généralement pas d'être retenue pour une « analyse de pratiques » en IUFM. Mais on peut supposer que cette séance vienne à l'analyse, sur demande du formateur, par exemple.

L'enseignant en formation présente donc ses intentions, ce qu'il avait prévu et ce qui s'est passé; il a des copies d'un certain nombre de productions d'élèves; on peut même envisager qu'il a une transcription de la phase de mise en commun. Pour lui, tout est cohérent; cela s'est passé comme prévu et la classe est arrivée là où il voulait. Pour le didacticien, cette séance se limite à un recueil d'informations dans un texte, qui peut se faire par une prise de repères de surface (mots de la question/mots du texte, par exemple). Elle ne remet aucunement en cause les conceptions des élèves sur la sédimentation et la fossilisation, la preuve en étant l'uniformité des réponses et l'absence de discussions qu'elles suscitent. Bref, cette séance a une faible valeur didactique, c'est-à-dire qu'elle est peu dense en savoirs et en apprentissages.

En opposant l'analyse que peut faire l'enseignant en formation et l'analyse du didacticien, nous ne voulons pas dire qu'après avoir entendu le stagiaire, le formateur doit lui imposer son analyse. Nous ne voulons que mettre en avant un certain nombre de contraintes qui pèsent sur une telle analyse de pratiques. L'analyse didactique d'une situation dépend totalement du cadre d'analyse mobilisé implicitement ou explicitement par celui qui la réalise, en particulier de la conception qu'il a des apprentissages dans le domaine considéré. Il y a donc nécessairement un décalage entre l'analyse du formé et l'analyse du formateur, pour peu que celui-ci ait quelques connaissances didactiques. Cela peut paraître une évidence, et un tel décalage n'est bien sûr pas propre aux analyses didactiques. Le point qui me semble important (et généralement non discuté), c'est que cet écart doit être pensé pour situer l'analyse de pratiques dans la formation.

R. F. – *Quelle est la nature de cette différence de cadre d'analyse entre formé et formateur ?*

C. O. – On peut décliner cette question en plusieurs : doit-on n'y voir que la distance normale, entre novice et expert, que la professionnalisation va progressivement réduire au fur et mesure que le cadre d'analyse du stagiaire s'enrichit ? Ou doit-on considérer que cette différence correspond à une véritable rupture, au sens bachelardien du terme, associée à des obstacles ? Le point de vue didactique privilégie cette seconde interprétation, en fonction de ses références théoriques et de considérations que j'expliquerai ensuite. Si une rupture est nécessaire et si obstacles il y a, la verbalisation en cours d'analyse par l'enseignant en formation, même soutenue par le questionnement des pairs et du formateur, a peu de chance d'être suffisante pour le détacher de ses conceptions premières. Le formateur se trouve ainsi devant une alternative peu réjouissante : soit, il accompagne l'analyse de l'enseignant en formation et cette analyse ne portera que sur des épiphénomènes didactiques (formulation des questions, conduite de la mise en commun...) et non sur le point qui est

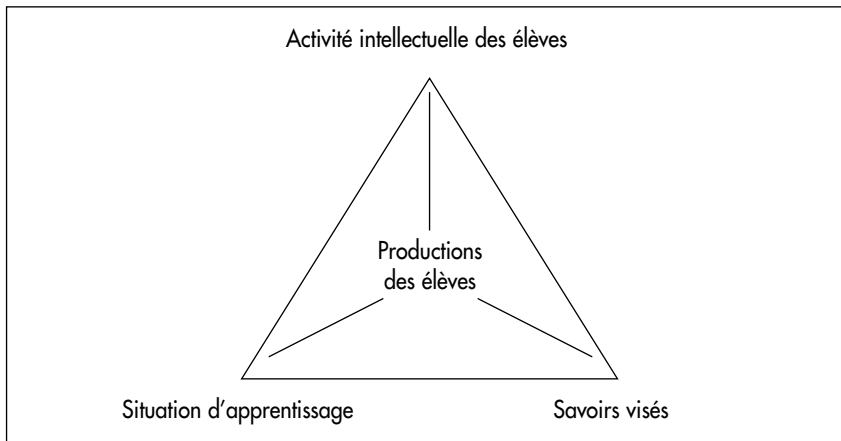
central pour lui (l'absence d'activité intellectuelle des élèves et d'un véritable apprentissage) ; soit, il intervient pour imposer son analyse et quitte alors les formes d'une analyse de pratiques. Pour envisager des possibilités de dépasser ce qui ressemble à une aporie, il faut détailler la nature de la rupture qui est en jeu, et que l'on peut nommer « rupture didactique ».

R. F. – *Pouvez-vous développer ce que vous entendez par « rupture didactique » ?*

C. O. – Pour comprendre la nature de la rupture entre l'analyse « spontanée » des enseignants en formation et une analyse didactique, il faut repartir du fait qu'une analyse de pratiques didactique porte sur les relations entre ces pratiques et les apprentissages des élèves qu'elles visent à produire. Mais ces apprentissages, effectifs ou potentiels, ne sont pas directement accessibles. Ils donnent lieu nécessairement à une interprétation à partir d'indications prises dans les productions des élèves. Le mot « productions » est ici entendu au sens large : productions langagières diverses, gestes de travail, productions matérielles. Cette interprétation n'est pas triviale. C'est là une caractéristique importante du travail enseignant considéré du point de vue didactique, et qui le distingue d'un certain nombre de métiers : ce qu'il produit n'est que difficilement repérable dans le temps et la logique de l'action.

Cette interprétation nécessaire, mais délicate, des productions des élèves pour accéder aux indicateurs d'apprentissage – effectif ou potentiel – est fortement dépendante du cadre d'analyse et du type de savoirs en jeu. C'est ce dernier point qui explique, au moins pour partie, l'existence de didactiques disciplinaires et rend à mes yeux problématique une didactique générale : les premiers apprentissages de la lecture ne s'interprètent pas avec les mêmes outils que l'apprentissage du concept de nutrition ou que l'apprentissage de la natation. On voit bien alors les problèmes particuliers que posent les questions didactiques aux professeurs des écoles qui sont polyvalents. Une façon de régler le problème est de nier ces différences dans les apprentissages en convoquant la transdisciplinarité ; c'est un peu léger.

Pour faire bref, je me limiterai au cas où les productions des élèves peuvent être considérées comme des traces de leur activité intellectuelle. Cela ne vaut certainement pas pour une partie des productions correspondant à ce que l'on peut appeler des « savoir-faire automatisés » et qui existent dans bon nombre de disciplines : précision du trait dans un dessin d'observation, lecture courante, récitation par cœur d'une table de multiplication, copie d'un texte, etc. Mes propos s'en tiennent donc aux apprentissages qui impliquent une véritable activité intellectuelle. À cette réserve près, les relations entre les productions scolaires et les apprentissages peuvent se représenter dans un triangle qui les relie aussi aux savoirs visés et aux activités intellectuelles déployées en cours de production. Comme on le voit, ci-dessous, c'est, en fait, plus qu'un triangle : dans la mesure où les productions des élèves sont en relation avec les trois sommets, c'est plutôt un tétraèdre projeté sur un plan.



R. F. – Expliquez-nous en quoi ce schéma est pertinent pour l'analyse de pratiques didactique ?

C. O. – Pour cela, il suffit d'examiner quelques-unes des relations qu'il représente en interrogeant leur intérêt dans une analyse des pratiques didactique. Je ne fais que reprendre, d'une certaine façon, des éléments développés depuis longtemps par Meirieu, Astolfi ou Develay.

La première relation, entre savoirs visés et situation d'apprentissage, est la relation didactique fondamentale. Enseigner, c'est construire et mener des situations en fonction d'objectifs d'apprentissage, qui visent certains savoirs. On peut donc penser qu'il s'agit de l'axe essentiel d'une analyse de pratiques didactique. Mais cette relation est quasi impossible à penser seule, sauf dans des conceptions simplistes de l'apprentissage. Comme je l'ai dit plus haut, il ne suffit pas de répondre à des questions sur un texte documentaire concernant un gisement fossilifère pour apprendre de la géologie. De la même façon, faire un exposé oral sur la vie des Gaulois ne garantit pas que l'élève soit entré dans des savoirs historiques, pas plus que construire des cubes à l'aide d'un patron ne conduit « nécessairement » à des savoirs relevant de la géométrie. Toutes ces questions ne peuvent pas se traiter immédiatement. Dans une conception didactique de l'apprentissage et de l'enseignement, il faut, pour tenter d'y répondre, passer par l'intermédiaire de l'activité intellectuelle des élèves. Une analyse de pratiques didactique se doit donc d'interroger les situations d'apprentissage selon l'activité intellectuelle des élèves qu'elles permettent.

Mais c'est là que les choses se compliquent. Cette activité intellectuelle n'est bien sûr pas directement observable. Que ce soit lors d'une analyse *a priori* (avant la mise en œuvre de l'enseignement) ou *a posteriori*, c'est le travail de l'élève qui donne des

indications sur cette activité. Or ce travail n'est facilement accessible qu'à travers ses productions, écrites, orales etc. Il peut s'agir de productions intermédiaires ou finales, abouties ou pas, escomptées ou réellement observées.

R. F. – *Tous les enseignants s'appuient sur les productions pour juger des apprentissages en cours et savoir où en sont leurs élèves.*

C. O. – Certes, mais le chemin qui relie les savoirs visés aux situations d'apprentissage par l'intermédiaire des activités intellectuelles des élèves, elles-mêmes interprétées à partir de leurs productions, est un long trajet où l'on peut se perdre ou être tenté par des raccourcis. Le fait que tout enseignant s'intéresse aux productions des élèves, ne signifie pas qu'il le fait en cherchant à comprendre l'activité intellectuelle correspondante. Car deux relations court-circuitent bien souvent l'analyse.

- La première est la relation évaluative classique – c'est-à-dire caractéristique d'une conception traditionnelle de l'enseignement. Quand l'enseignant examine les productions d'élèves en ayant en tête les savoirs visés, il est conduit à les analyser en fonction de leur écart à la norme que représentent les savoirs académiques : tel élève a-t-il « bon » ou « faux » ? On est dans la logique de la vérité : les élèves produisent et l'enseignant corrige. L'activité intellectuelle des élèves n'est aucunement prise en compte.

- Il existe une deuxième relation, plus « nouvelle », entre productions et situation : l'enseignant met en place une « pédagogie de l'activité » (il faut que les élèves soient « actifs » pour que la classe se passe bien, que tout le monde soit occupé, travaille et qu'ils apprennent). L'enseignant adapte alors la situation pour que les élèves (ou plus globalement la classe) arrivent à produire ce qu'on leur demande : a-t-on obtenu des cubes ? Les exposés sont-ils présentables ? On est dans une logique de la réussite, quitte à faire une partie du travail à la place de l'élève (effet Topaze). Ici encore, on ne tient pas compte de l'activité intellectuelle effective des élèves, donc de ce qu'ils peuvent apprendre/comprendre ou avoir appris/compris au cours de la situation. Ce court-circuit se traduit généralement par une confusion, très fréquente chez les enseignants en formation, entre les objectifs d'apprentissage et la tâche prescrite. Les objectifs (qu'ils écrivent sur leur fiche de préparation) deviennent ainsi : « réaliser des cubes à partir d'un patron » ; « faire un exposé », ou, plus subtil, « apprendre à faire un exposé », « apprendre à communiquer ».

Les deux raccourcis évoqués ci-dessus sont en fait étonnamment proches, alors qu'ils proviennent de points de vue pédagogiques généralement considérés comme assez éloignés. Tous deux fonctionnent dans la confusion entre la performance (seule visible dans les productions d'élèves) et l'apprentissage. Ce sont des attracteurs puissants, qui guettent en permanence le plus « réflexif » des enseignants. Ils font obstacle à une analyse didactique : la capacité à les éviter et les dépasser marque la rupture didactique qui est nécessairement en jeu dans toute analyse de pratiques didactiques.

R. F. – *Est-ce que cela signifie qu'une analyse de pratiques véritablement « didactique » n'est pas possible en formation initiale ?*

C. O. – Certes pas, mais ce que je viens de dire brièvement, à partir d'un exemple et de l'explicitation de ce que nous appelons la rupture didactique, montre qu'un certain nombre de conditions sont nécessaires.

1. Une analyse de pratiques didactique met nécessairement en jeu un cadre d'interprétation des productions des élèves, c'est-à-dire que non seulement ce cadre intervient dans l'analyse, mais il est à terme, pour le formé, l'enjeu de cette analyse. Le but est de permettre à l'enseignant en formation de penser les apprentissages à travers l'activité intellectuelle des élèves que permettent les situations qu'il met en pratique. Travailler cette articulation, c'est travailler une articulation théorie/pratique.

2. Une analyse de pratiques didactique ne peut se réduire au récit par le formé d'une situation : elle doit prendre au minimum en compte les productions des élèves ; et peut-être aussi les interactions entre productions des élèves et productions du maître (productions langagières, par exemple).

3. Si les obstacles dont j'ai parlé existent, et tout nous prouve que c'est le cas, alors l'analyse de pratiques didactique demande au formateur des repères théorico-pratiques sur les moyens d'aider les enseignants en formation à dépasser cet obstacle. C'est ce que l'on peut appeler une didactique de la formation, et qui concerne cette fois-ci non les apprentissages des élèves mais les apprentissages des enseignants en formation. Plusieurs cadres sont disponibles, certains fournis par la didactique professionnelle, d'autres par les didactiques des disciplines.

126

4. Pour ma part, et compte tenu de mes références didactiques, c'est le cadre théorique de la problématisation, tel qu'il a été élaboré par Michel Fabre et par mes propres travaux de recherche, qui me sert de guide pour penser des modes d'analyse de pratiques permettant de travailler la rupture didactique. Problématiser la pratique consiste alors à explorer le champ des possibles et à étudier les contraintes qui l'organisent. Si on souhaite mener cette problématisation dans un groupe d'analyse de pratiques, il est nécessaire de tenir en suspens au moins provisoirement la question de la valeur des choix (« bons » ou « mauvais ») pour repérer ce qui les rend possibles et ce qu'ils contraignent.

R. F. – *La problématisation constitue un cadre délimité mais encore très général. Est-ce que vous pouvez donner des exemples concrets de sa valeur d'usage en formation ?*

C. O. – Effectivement, ces conditions délimitent les analyses de pratiques didactiques, mais laissent la place à bon nombre de possibilités. Je peux discuter deux d'entre

elles dans la perspective d'une formation par problématisation. Mais avant d'entrer dans des exemples, je dois souligner que dans tous les cas, si l'analyse de pratiques didactique doit aider les formés à problématiser leur pratique, elle s'appuie nécessairement sur l'exploration du champ des possibles et l'identification de nécessités ou des contraintes de situations. Pour cela, elle doit fonctionner sur la variété et la comparaison d'une part, et sur les résistances de la situation d'autre part. Faire jouer l'ensemble de ces éléments conduit à des dispositifs compliqués, mais j'y reviendrai. Pour l'instant limitons-nous à deux exemples d'entrée possible, qui ne sont pas des modèles, mais des types de situation qui serviront à prolonger la réflexion sur l'analyse de pratiques didactique.

■ Première entrée possible, la comparaison analyse *a priori*/analyse *a posteriori*. Cette entrée s'appuie sur ma pratique de formateur (professeurs des écoles et professeurs de lycées et collèges) et sur des échanges avec d'autres formateurs, dont Magali Hersant qui travaille également à l'IUFM des Pays-de-la-Loire. Nous proposons aux enseignants en formation de comparer l'analyse *a priori* qu'ils ont faite d'une séance (ou d'une séquence) d'enseignement-apprentissage, lors de leur préparation, et qui comprend notamment une prévision de ce que les élèves auront à produire et produiront, et l'analyse *a posteriori*, une fois que la séance a eu lieu, s'appuyant en particulier sur les productions des élèves. Une telle analyse a pour but de dégager et de comprendre les décalages entre ce qui était prévu et ce qui s'est produit. Elle vise à repérer des contraintes et des nécessités portant sur l'action didactique.

Elle présente pour les enseignants en formation un certain nombre de difficultés que la conduite du formateur doit en permanence pousser à dépasser.

La première difficulté, que vient en quelque sorte étayer l'obstacle que nous avons présenté plus haut, correspond à la tendance à raconter la séance, en mélangeant ce qui a été prévu et ce qui a été réalisé, sans distinguer analyse *a priori* et analyse *a posteriori*. L'écriture de l'analyse *a priori*, rédigée avant la réalisation de la séance, peut aider à la dépasser.

Seconde difficulté : la tendance à renvoyer tout dysfonctionnement, soit à une erreur du maître, soit à la responsabilité des élèves.

Ces deux difficultés se rejoignent pour faire de tout incident critique un événement contingent, qui aurait pu (ou aurait dû) disparaître si l'enseignant avait fait ainsi et les élèves n'avaient pas fait comme ça. Cette imputation des incidents à une préparation insuffisante conduit les enseignants novices à ignorer la résistance propre de la situation et de l'apprentissage des élèves.

Outre ces difficultés qu'il faut dépasser, une telle entrée dans l'analyse de pratiques didactique présente des conditions de possibilité spécifiques. Le moteur de l'analyse étant les décalages entre prévu et réalisé, la situation d'enseignement-apprentissage

retenue pour l'analyse collective doit permettre de tels décalages. Des situations trop fermées, comme celle du travail sur fiche, présentée plus haut en exemple, n'y sont guère favorables. Enseignants en formation et formateurs doivent donc s'accorder sur un type de situation pertinent au vu des apprentissages visés ; cela nécessite un accord minimal sur les cadres didactiques mobilisés.

■ Second exemple, l'analyse des productions dans leur diversité. Cette entrée s'appuie aussi sur ma pratique de formateur et sur des formations menées à l'IUFM des Pays-de-la-Loire par Maryse Guerlais et Denise Orange. Elle est, encore plus que la première, centrée sur les productions des élèves, considérées comme des produits de la pratique enseignante dans ses différentes composantes : la préparation de la séance et de la séquence, au sein d'une progression ; sa mise en œuvre, avec des régulations « en acte ».

L'analyse peut s'appuyer sur les interrogations suivantes :

Existe-t-il ou non une diversité dans ce que produisent les élèves lors d'une situation d'enseignement-apprentissage ? Cette diversité est-elle conforme à ce qui était prévu lors de la préparation ?

S'il n'y pas de diversité (prévue et/ou effective), qu'est-ce que cela veut dire ? Était-ce voulu explicitement ou implicitement ? Comment est-ce possible ?

S'il y a diversité, de quelle nature est-elle ? Comment l'expliquer ?

Comment cette diversité a-t-elle ou va-t-elle être travaillée par la classe ?

L'analyse de cette diversité a pour but d'explorer à la fois des possibles et des contraintes : champ possible des productions, donc du travail intellectuel des élèves ; impossibilité de certaines productions ; possibilités et conditions de travail de cette diversité.

Une telle analyse est difficile pour l'enseignant en formation. Si on lui demande d'analyser ses pratiques par l'intermédiaire des productions de ses élèves, il aura, nous l'avons dit plus haut, une tendance forte à évaluer ces productions dans leur écart à la bonne réponse ou à la tâche à réaliser. Et cela ne le conduira pas généralement à réfléchir à l'activité intellectuelle des élèves, donc à l'intérêt des situations mises en place pour les apprentissages. Cette difficulté est une traduction de l'obstacle et de la rupture didactique à effectuer.

Comme je le disais plus haut, ceci nécessite un certain nombre de conditions. Parmi ces conditions, il y a le fait que le groupe d'analyse doit partager l'idée qu'il est intéressant de mettre en place et d'analyser des situations où les élèves peuvent aboutir à des productions diverses et que cette diversité est importante pour les apprentissages (intérêt des débats et des confrontations). Cette diversité est aisément admise quand il s'agit de produire des écrits littéraires, beaucoup moins quand il s'agit de travailler dans une discipline scientifique. Mais même si les stagiaires sont prêts à

envisager l'intérêt de telles situations, cela ne revient pas à dire qu'ils ont déjà franchi le pas de cette « rupture didactique ». Une chose est de s'accorder, par contrat, sur la mise en place et l'analyse de situations qui prennent en compte la diversité de productions des élèves ; une autre chose est d'être capable de penser et d'agir de sorte que ces productions et leur variété représentent un travail intellectuel effectif et intéressant pour les apprentissages.

Ces deux entrées données en exemple ne représentent qu'une partie des possibilités et, à chaque fois, qu'une partie de ce que peut être un dispositif d'analyse de pratiques didactique. Les difficultés et les contraintes pointées dans ces exemples montrent que ces dispositifs doivent être bien structurés, en particulier par le choix des pratiques analysées et par un accord minimal du groupe sur les objets d'analyse.

L'enjeu étant le dépassement d'un obstacle par un travail de problématisation, le formateur doit, d'une manière ou d'une autre, pouvoir maîtriser la variété des cas analysés, de sorte que leur richesse permette effectivement une exploration pertinente du champ des possibles. Cela veut dire en particulier que les moments d'analyse de pratiques didactique sont nécessairement articulés avec des moments d'analyse didactique de situations qui n'ont pas été directement menées par des formés du groupe d'analyse. Cela présente d'autre part l'avantage de pouvoir faire varier l'implication et la distance de ces analyses et d'aider ainsi à dépasser l'idée d'une responsabilité directe de tel choix du maître.

R. F. – *Nous sommes partis de vos réserves et de vos critiques (théoriques et pratiques) par rapport aux dispositifs d'analyse de pratiques dans la formation initiale, nous sommes arrivés sur des propositions qui montrent que ces dispositifs, sous certaines conditions, sont efficaces et opératoires. Quel bilan faites-vous, finalement ?*

C. O. – Ce que j'ai voulu montrer, c'est qu'une analyse de pratiques didactique met nécessairement en jeu chez les enseignants en formation des conceptions sur les apprentissages et sur l'action de l'enseignant, conceptions qui nécessitent d'être travaillées. Une telle analyse n'a de sens que si elle contribue à ce travail. Mais, tout comme dans les apprentissages scolaires, la magie de la tâche est trompeuse : il ne suffit pas de placer les enseignants en formation dans une situation d'analyse de leur pratique pour que ces conceptions soient au travail. D'où les conditions de possibilité que nous avons pointées et qui relèvent, d'une certaine façon, d'une didactique de la formation.

Ces conditions, étudiées par les travaux d'A. Le Bas, sont, me semble-t-il, encore insuffisamment explorées. Elles portent, en particulier, sur les types de situations analysées, sur les éléments retenus pour l'analyse (productions des élèves, analyse *a priori*) et supposent un minimum d'accord dans le groupe sur les faits susceptibles d'avoir un intérêt didactique. Tout cela plaide pour que le dispositif de formation mis

en place en IUFM ne soit pas simplement une succession d'analyses de pratiques différentes, au seul hasard des propositions des enseignants en formation. Les analyses de pratiques didactiques, si on veut qu'elles soient de véritables temps de formation, doivent s'articuler avec d'autres composantes de la formation et s'organiser, en partie, selon des contraintes posées par le formateur.

On entend parfois dire que dans une analyse de pratiques, l'enseignant en formation n'a pas à « se justifier ». Or il me semble indispensable, dans une analyse par problématisation, que le groupe tente de justifier (c'est-à-dire de rendre raison) des choix de l'enseignant, pour que des nécessités se dégagent. Contrairement à d'autres courants d'analyse de pratiques, ces analyses centrées sur la dimension didactique ne relèvent pas directement d'un processus de subjectivation, mais d'abord d'un travail d'objectivation de la pratique. Cela ne veut pas dire qu'elles ne participent pas à l'affirmation du sujet dans sa pratique professionnelle. Mais il faut pour cela que l'articulation théorie/pratique soit effective, et que la théorie en jeu puisse jouer son rôle émancipateur, donc critique, et ne pas rester, comme c'est aujourd'hui la mode, une sorte de bréviaire constructiviste béat.

R. F. - *Les conditions que vous posez comme nécessaires pourraient conduire à penser que ce que vous nommez « analyse de pratiques didactique » se situe en marge de ce qu'on appelle habituellement « analyse de pratiques », si l'on considère en particulier l'opposition que vous faites entre processus de subjectivation (que vous récusez) et travail d'objectivation (que vous revendiquez).*

C. O. – Une guerre des labels serait ridicule, mais quelques points méritent discussion :

1. La dénomination « analyse de pratiques » est tellement ambiguë qu'elle permet tout. C'est ce que je dénonçais en introduction. En tout cas, rien ne conduit à limiter ce qu'on désigne sous le terme « analyse » à une analyse centrée sur le sujet, alors même que bon nombre d'analyses de pratiques subjectives se défendent d'être psychanalytiques. Il ne faut pas oublier que Gaston Bachelard sous-titrait en 1938 son ouvrage sur *La formation de l'esprit scientifique*, « psychanalyse de la raison objective ». Il s'agissait là d'histoire des sciences et d'épistémologie, et la subjectivité était mise en tension avec l'objectivation. Quant au mot « pratique », il serait dommage dans une formation universitaire, de l'employer comme repoussoir de « théorie ».

2. L'analyse de pratiques didactique, telle que nous la présentons ici, me semble être une composante importante et souvent insuffisamment travaillée de la professionnalisation des enseignants. Il ne faut pas laisser croire que le processus de professionnalisation repose en totalité ou pour une bonne part, sur des analyses subjectives. On ne peut pas échapper à la question de l'articulation des différents dispositifs de formation mis en œuvre dans un IUFM.

3. La discussion menée sur les conditions qui permettent une analyse de pratiques didactique, a conduit à définir un certain nombre de contraintes. Il me semble nécessaire que tout dispositif d'analyse de pratiques étudie et énonce ses conditions de possibilité, en fonction de ses visées spécifiques. Une question me semble particulièrement importante, celle des références théoriques en jeu dans ces différents types d'analyses de pratiques et celle de leur maîtrise par les enseignants en formation. S'il apparaît qu'aucune théorie n'est à l'œuvre, on est en droit de discuter le professionnalisme des formateurs, ainsi que le caractère universitaire de la formation. Si les formés n'ont pas accès, d'une manière ou d'une autre, à cette pratique théorique, on peut se demander en quoi ils sont sujets de leur formation.

Quelle que soit la délimitation que l'on donne à l'analyse de pratiques, et quel que soit son type, se pose alors le problème de la formation des formateurs et de leur légitimité à guider les stagiaires dans ces analyses. Cette question ne peut évidemment pas se régler en quelques heures.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris : ESF.

BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin (1986).

DEVELAY M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF.

FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris : PUF.

LE BAS A. (2005). « Didactique professionnelle et formation des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 48, p. 47-60.

MEIRIEU P. (1989). *Apprendre, oui mais comment?* Paris : ESF (4^e édition).

ORANGE C. (2005). « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, n° 38, 3, p. 69-94.