

## **Pratiques innovantes de formation par les dispositifs d'auto-confrontation: de la pédagogie générale aux didactiques**

**Hélène Marquié-Dubié**

LIRDEF, Université Montpellier II, IUFM Site de Perpignan

---

### **Introduction**

Les éléments que nous nous proposons de présenter lors de ce colloque sont le fruit d'une articulation dynamique entre dispositifs de recherche et élaboration de dispositifs de formation: notre pratique de formateur d'enseignants et chargée à ce titre de leur accompagnement professionnel (ingénierie de formation) se nourrit de notre réflexion de chercheur et vice versa. Dégager des axes de réflexion et construire des outils susceptibles d'être un appui pour la formation, nous a conduit à travailler préférentiellement sur l'activité réelle, observée in situ, des enseignants. Pour cela nous avons privilégié l'utilisation des dispositifs d'auto-confrontation qui consistent à enregistrer sous forme vidéo des temps de situations d'enseignement puis à les analyser avec les enseignants concernés, d'abord en tête-à-tête enseignant/chercheur (auto-confrontation simple: l'enseignant explicite ses actions) puis en petits groupes (des temps significatifs des séances enregistrées sont projetées à un petit groupe de volontaires ayant tous participé à la première phase d'auto-confrontation simple). Il s'agit alors de comparer les pratiques effectives, d'explicitier les modèles théoriques, les a priori empiriques, les contraintes qui ont présidé au choix des actions.

Depuis 2005, nos recherches portent sur l'enseignement en école maternelle (Marquié-Dubié, 2005, 2007) et sur les gestes professionnels spécifiques des "petites classes".

Par sa particularité, ce terrain a permis de mettre au jour des questions qui sont parfois facilement évacuées dans d'autres contextes: en école maternelle, les prescriptions pour l'enseignant sont relativement larges et prétextes à différentes interprétations. Par ailleurs les particularités même des enfants qui fréquentent ces classes, de par leur âge, et donc leurs capacités, leurs compétences, leur accès ou non au langage... sont une autre des données qui s'imposent à l'enseignant et définissent fortement le contexte et par là même la situation d'enseignement. Pour les enseignants, des conflits peuvent aussi bien découler de la mise en tension des différents champs de référence du sujet (modèles théoriques de l'accueil et / ou scolarisation des jeunes enfants, expériences personnelles, a priori divers, motivation à entrer dans le métier). Il nous a paru pertinent de tenter de mettre au jour les principaux éléments de réponse que les sujets élaborent pour faire face à ces conflits et créer des réponses pertinentes, adaptées aux situations observées (Marquié-Dubié, 2009).

Les données recueillies ont été analysées jusqu'à maintenant sous l'angle de la didactique professionnelle, dans une volonté de créer chez les enseignants une dynamique de développement professionnel fondée sur l'activité réelle des sujets et s'appuyant sur des dispositifs de formation permettant l'émergence de la réflexivité individuelle et collective (Schön, 1993).

### **Contexte de la recherche**

#### Modalités de formation et terrain

Depuis 2001 l'analyse des pratiques, en tant que dispositif de formation, est présente dans les référentiels officiels de formation de enseignants en France. Cette modalité de formation est préconisée afin de permettre une articulation effective entre dispositifs de formation de formation théoriques et réalité du terrain.

L'appellation "analyse de pratiques" regroupe en fait plusieurs types de dispositifs aux fondements théoriques parfois très éloignés les uns des autres: les groupes d'analyses de situations éducatives aux fondements psychanalytiques, les dispositifs d'études de cas issus de la psychologie sociale, les dispositifs d'auto-confrontation issus de l'ergonomie...pour ne citer que quelques-uns d'entre eux. Chaque approche privilégie une dimension, un axe d'analyse, permettant de prendre en compte plus ou moins de paramètres de la situation.

De fait chaque dispositif définit par sa forme l'objet qui va être le cœur de l'analyse: la posture de l'enseignant, son élaboration en lien avec son environnement ou seulement (ou presque) son activité. Cependant tous ne permettent pas un transfert vers les dispositifs de formation comme le permettent les dispositifs d'auto-confrontation.

Ceux-ci s'appuient sur l'enregistrement vidéo de séquences de classe analysés ensuite en tête à tête entre le formateur-chercheur et l'enseignant. Le fait de travailler sur des traces filmées permet de fixer l'analyse sur le plan des actions effectives et de leur explicitation directe en lien avec la situation. Les relations de la situation actualisée avec l'environnement direct ou indirect (relations avec les collègues, les formateurs, la hiérarchie...) sont la plupart du temps laissées de côté (contrairement à ce qui peut se passer lorsque l'analyse s'appuie sur la le récit d'une situation). Les enregistrements vidéo peuvent ensuite être utilisés dans les séances de formation à la didactique professionnelle afin de mettre au jour les gestes professionnels élaborés par les enseignants en situation et permettant de répondre à certaines problématiques récurrentes observées sur le terrain.

#### Approche théorique: l'analyse de l'activité du point de vue des acteurs

Pour travailler sur ces matériaux, nous privilégions une conception de l'analyse de l'activité qui prend directement ses sources dans les recherches sur le travail et l'ergonomie et qui cherche à ouvrir des perspectives de développement professionnel pour les enseignants (Marquié-Dubié, 2009, Leblanc et al., 2008).

Nous comprenons l'activité enseignante comme la résultante de forces issues de champs différents (institutions, société, contraintes et ressources de la situation...) et des motivations, interprétations, intentions propres aux sujets. La modification de l'un ou l'autre des éléments de ce système (ou contexte) conduit à un rééquilibrage à partir des autres éléments, modulant l'action, l'inhibant ou lui permettant d'évoluer. L'activité ne peut donc être analysée que comme «située» (Rogalsky, 2008) et une place centrale est accordée au point de vue des acteurs (Clot, 1999).

Notre expérience dans la formation des enseignants nous a montré que les difficultés rencontrées par les néo-enseignants peuvent difficilement être dépassées si l'on ne s'appuie que sur la confrontation aux modèles théoriques et/ou aux pratiques des experts. Deux obstacles principaux en ce qui concerne ce dernier point apparaissent:

- l'expertise impressionne et réduit le développement professionnel: face à une séance parfaitement menée par un enseignant expert, un enseignant stagiaire sera tenté souvent de refaire exactement la même chose, de reproduire les mêmes gestes, tentative la plupart du temps vouée à l'échec: les gestes professionnels s'appuient sur une élaboration individuelle mêlant sensibilité personnelle, expérience empirique, compréhension théorique, ils ne sont pas transférables par seul mimétisme.

- l'expertise est difficilement transmissible en ce qui concerne les "gestes professionnels": ceux-ci sont pour les enseignants experts qui les accomplissent implicites et transparents. Lors des expérimentations menées avec des experts sur ce sujet, seules les séances d'auto-confrontation permettaient aux sujets-experts de prendre conscience de l'existence de ces gestes qui guident leur activité et la structurent. Pour prendre un exemple, dans les classes des experts, la circulation des élèves dans la classe est rigoureusement mise au point afin de perturber le moins possible les transitions entre les différents temps d'apprentissage (regroupements, ateliers...). Elle s'appuie sur des aménagements spatiaux mais aussi sur des rituels, des signaux, qui ont été élaborés sur des temps parfois très longs (plusieurs semaines). Les élèves ont été associés à cette élaboration progressive dont on ne peut capter voir au temps T que le résultat. Le processus, quant à lui, ce qui fait que "cela fonctionne", reste masqué.

Ainsi, un geste professionnel en école maternelle ne peut souvent être compris que par l'observation de l'organisation spatio-temporelle de la journée entière, voire de la semaine ou plus...il ne prend sens que dans le contexte général de ce qu'institue (et véhicule parfois à son insu) l'enseignant.

Les dispositifs fondés sur l'auto-confrontation (enregistrement vidéo de moments de classe, suivi d'un travail de décryptage mené conjointement par le chercheur et le sujet observé) nous ont permis de dépasser en partie ces obstacles: l'auto-confrontation simple permet un retour individuel et personnel sur l'activité réelle et une mise au jour des principales sources et moments de difficultés dans un contexte empathique: il ne s'agit pas, à ce stade, de construire la professionnalité, mais de comprendre ce qui s'oppose à son élaboration, de permettre un retour sécurisé sur l'activité menée afin d'amorcer le processus réflexif.

C'est pourquoi les difficultés rencontrées dans la situation et les différents déterminants de celle-ci sont au centre de nos analyses. En cela nous rejoignons, au plan théorique, les travaux qui soit montrent l'absence de maîtrise de la situation (Suchman, 1987) soit mettent en évidence le caractère incertain de l'activité enseignante qui n'est jamais la résultante directe du travail de préparation, aussi élaboré soit-il...

#### **Modes de formation: de la réflexivité individuelle à la réflexion collective.**

S'appuyer sur les contraintes de la situation, l'interprétation qu'en fait le sujet, les analyser en regard de l'explicitation de l'action que produit le sujet pour initier un développement de l'action - un déploiement de l'activité c'est-à-dire une augmentation des ressources accessibles- qui s'appuie sur l'autonomie et la créativité plutôt que de lutter contre ces éléments en tenant de travailler et d'imposer des modèles.

Nos résultats montrent également que, grâce à l'auto-confrontation croisée (partage collectif des observations fondé sur le visionnage des points retenus comme centraux par les individus observés), les problématiques se dégagent du versant personnel pour se déplacer vers des constructions professionnelles et la mise en oeuvre de situations d'apprentissage.

En effet, lors d'une expérimentation menée en 2007 auprès de 6 volontaires effectuant leur premier stage de terrain en école maternelle, les résultats ont montré que lors des séances d'auto-confrontation simple, les thèmes évoqués principalement comme sources de difficultés par les sujets sont:

- les capacités d'autonomie des élèves (problématique liée à la gestion des petits groupes d'élèves dits "ateliers");
- la gestion des enfants peu autonomes;
- le début de la journée ou comment mettre en activité les élèves (rituels)
- la gestion des affects (les pleurs des élèves lors des séparations parentales) et les soins au corps (passages aux toilettes, goûter... tout ce qui constitue le quotidien nécessaire d'une classe

de jeunes élèves, ce que les enseignantes ont elles mêmes nommées les "activités à la marge"): se pose là la question de la posture enseignante dans sa différenciation avec une posture d'accueil ou d'animation.

Lors de la séance d'auto-confrontation croisée, les problématiques évoquées préalablement se généralisent et se professionnalisent: la gestion des affects et des enfants peu autonomes s'intègre à problématique plus générale de la gestion des relations avec les parents (la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des parents, les responsabilités des parents par rapport aux difficultés des enfants, le lien à établir avec les familles -dans quelles conditions, dans quel but- afin que l'institution intervienne au mieux pour les élèves...). Les activités "à la marge" sont traitées sus l'angle de leur intégration dans le processus général de scolarisation et d'apprentissage...

Autrement dit, à ce stade de la formation, les enseignants paraissent avoir jeté les bases de leur identité professionnelles (laquelle était en questionnement lors de la première phase): sans doute ne sont-ils pas encore aptes à répondre à toutes les situations problématiques, mais ils sont suffisamment assurés dans leur pratique pour faire un retour positif sur celle-ci en la référant aux missions professionnelles qui sont les leurs.

L'auto-confrontation croisée permet également de faire émerger des modalités de réponses variées et créatrices parce que les «solutions» élaborées par chacun face à la même situation relèvent plus du «bricolage» (Durand, 1996), que de l'imposition de modèle théorique, elles sont ainsi plus facilement intégrées comme des ressources par l'individu.

La théorie, les modèles, ne sont pas pour autant évacués, mais au contraire retrouvent alors pleinement leurs missions: aider à construire des réponses, en s'appuyant sur une analyse de la situation et en apportant un éclairage qui permet d'en saisir les dimensions cachées ou transparentes.

L'élaboration en groupe de nouvelles pratiques, leur discussion et mise à l'épreuve, semblent des leviers incontournables. Parmi les ressources dont disposent, au premier abord les stagiaires, il faut largement compter avec leurs propres souvenirs et affects. L'idéalisation d'un premier enseignant, qui, souvent a suscité la vocation d'enseignant, engendre l'envie de «faire comme». Avec la difficulté du changement de position: ce qui a été perçu dans l'enfance, et en tant qu'enfant comme une posture d'enseignant, ne peut être directement transposé en posture d'enseignant, bien entendu. Cependant ces résidus sont persistants et guident, lorsque d'autres élaborations ne peuvent être déclenchées, la mise en œuvre des apprentissages. On peut supposer que le groupe, en permettant l'appropriation de nouvelles normes permettra de lever certains de ces obstacles. Mais ce travail de groupe nécessite certaines conditions: confiance, empathie...qui seules favorisent l'émergence d'un travail sur les «convictions intimes» des stagiaires.

### **Vers les didactiques: le problème de la consigne et celui de l'apprentissage de la langue...**

Une autre expérimentation menée sur le même modèle que décrit précédemment nous a fourni des pistes de réflexion concernant des éléments relevant davantage des didactiques. Les résultats, en terme de dispositifs de formation sont consultables sur le site "Banque de séquences didactiques" du Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Montpellier: <http://www.crdp-montpellier.fr/bsd>.

Deux volontaires (Laurent et Frédérique) se sont prêtés à l'exercice et ont permis de filmer aussi bien leurs pratiques de classe que leur analyse par auto-confrontation simple (ACS) puis croisée (ACC). Lors des séances d'auto-confrontations simples un certains nombre de difficultés ont été pointées par les sujets et le chercheur: en particulier celle de l'élaboration de la consigne pour un public de jeunes enfants et celle de l'entrée dans le langage. Ces points ont ensuite été repris lors de la séance d'auto-confrontation croisée. La matériel recueilli a été ensuite reconstruit sous forme de

séquences indépendantes de manière à servir de matériau pour de la formation ou de l'autoformation.

#### L'exemple de l'élaboration de la consigne

(extrait vidéo: Frédérique et la passation de la consigne);

Dans cet extrait on peut voir comment l'activité de l'enseignante est parasitée par les contraintes de la situation: alors qu'elle dirige un atelier de 5 élèves (dénombrement et numération à partir d'un jeu collectif), elle doit en même temps encadrer à distance ce qui se passe dans les autres ateliers (ateliers en autonomie: A- coloriage et B- classement d'objets). Interpellée par les élèves de l'atelier B, qui ont achevé l'activité demandée (chaque élève a fait un regroupement des objets selon la couleur demandée), elle se lève, récupère les bols dans lesquels ont été rassemblés les animaux en plastique, mélange le tout et donne comme consigne "et vous allez me mettre tous les petits éléphants ensemble"...les enfants restent légèrement stupéfaits par cette consigne (pour eux tous les éléphants miniatures sont de "petits éléphants" -en fait il y a 3 tailles différentes- et que peut bien signifier "les mettre tous ensemble"?). On voit sur l'enregistrement que les élèves comprennent au moins une chose: il faut laisser Frédérique tranquille et pour ce faire ils s'inventent une activité...

Pourtant Frédérique a bien suivi les enseignements de didactiques des mathématiques...

Lors de l'auto-confrontation, Frédérique explique: *"... j'étais pas forcément dedans, j'étais en train de penser aux éléphants, que ça allait trop vite et qu'il allait falloir trouver autre chose, qu'il fallait que j'aie vu le coloriage ..[...] en fait le problème est que normalement, je devrais pouvoir gérer un atelier toute seule et m'en occuper et faire vraiment un travail dessus, mais je n'arrive jamais à faire ça, à rester que sur mon atelier, il faut toujours que j'aie à droite, à gauche" ...*

Il semble qu'apparaisse ici un décalage entre le modèle présenté lors de sa formation (un enseignant doit diriger un atelier pour lequel il met en oeuvre une activité précise avec une consigne élaborée en relation avec l'objectif visé, etc...) et la réalité de la classe (l'enseignant doit gérer tous les ateliers en parallèle). Frédérique ne sait que faire de ce décalage et court après une solution ("être un peu ici, un peu là") qui la pousse à ne prendre en compte qu'une partie du problème ("ils devraient être autonomes") et donc pas à chercher une solution d'ensemble. Un expert, dans la même situation, aura évalué les capacités des élèves et construit des situations qui soit lui permettent (du point de vue de l'atelier qu'il dirige par exemple) en ménageant des pauses, d'être "un peu ici, un peu là", soit qui lui assurent une parfaite tranquillité pour se consacrer à son atelier (résultat qui ne peut être atteint qu'après un long temps consacré à la mise en autonomie des élèves). C'est ce deuxième terme que vise Frédérique, sans avoir, semble-t-il, saisi que l'autonomie des élèves qu'elle essaie d'imposer, ne peut qu'être construite et qu'avant d'arriver à ce résultat elle doit passer par différentes phases dont celle qui consiste à être "un peu ici, un peu là"...

A l'intérieur de la séance, que permet de déconstruire le visionnage de l'enregistrement vidéo éclairé par les explications de Frédérique, se mêlent donc exigences didactiques et professionnelles (Frédérique voudrait pouvoir mener dans "les règles" son atelier), parasitées par des éléments de la situation (âge des élèves, degré faible d'autonomie...) mal intégrés dans la compréhension de celle-ci. Pour sortir de la problématique il faudrait donc restructurer l'ensemble de la situation (redéfinir les contraintes et les ressources).

La thématique de la consigne peut alors être travaillée dans le contexte global de la séance, de l'activité dans son ensemble et non "in abstracto" dans un espace-temps de formation déconnecté de la situation réelle.

La vidéo pourrait être ici un support fructueux pour l'analyse de la consigne du point de vue didactique des mathématiques: quels sont les concepts mis en jeu? quels sont les termes appropriés au travail sur ces concepts? quelle est l'objectif réel visé? quelles sont les étapes qui doivent être travaillées et comment la consigne peut-elle s'adapter à cette progression et en être le support?

L'exemple du langage en tant que support / objet d'apprentissage

(extrait vidéo:F. et les moments de langage)

Ici, Frédérique est confrontée à une autre difficulté récurrente de l'activité enseignante en maternelle: mettre en œuvre des activités langagières conformément aux préconisations officielles ("le langage au cœur des apprentissages"...). Comme elle le relève elle-même lors de l'auto-confrontation simple: " *les moments de discussion avec les petits, c'est très difficile dans le sens que ça part un peu n'importe comment, ça peut commencer par "t'as des belles chaussures, maîtresse", mamie, elle a des poules" et... c'est difficile, peut être que je m'y lance pas dedans parce 'ai peur de ne pas arriver à le gérer* "

De même pour Laurent qui éprouve les mêmes difficultés sur cet axe. La stratégie utilisée consiste alors à reporter les moments de langage ("on en parlera après") au temps de la récréation (donc hors apprentissages, a priori) ou à les éviter...

*"En grand groupe, je me concentre sur l'activité et si l'intervention n'est pas dans l'activité, j'essaie de le dire à l'élève et de lui dire qu'on en parlera après"* (Frédérique, ACS)

Frédérique et Laurent ont pourtant bien suivi les enseignements de didactique du français, connaissent les textes et recommandations officiels...mais n'ont pu faire suffisamment de ponts entre approche théorique et contraintes/réalités de la situation réelle et donc ne parviennent pas à institutionnaliser des temps, des moments où le langage n'est plus seulement le support des apprentissages mais l'objet de ceux-ci...

**Conclusion**

L'analyse des pratiques par auto-confrontation permet l'élaboration d'une posture professionnelle à partir de laquelle le sujet peut interroger ses choix pédagogiques et didactiques. Il semble que l'analyse simple ne puisse suffire à induire un déploiement de l'activité mais que celle-ci doit s'appuyer sur la confrontation à l'activité réelle des pairs. Cette comparaison des pratiques permet à chacun d'élaborer ces propres choix en tenant compte, dans sa situation particulière, des déterminants de celle-ci. La mise au jour des différentes composantes de la situation, leur identification en tant que contrainte et /ou ressource (un déplacement de valence peut s'effectuer grâce à l'analyse) est un aspect fondamental de la démarche qui initie et permet le développement réflexif.

A partir de cette mise à plat des conditions de l'activité, le sujet peut interroger les modèles théoriques qui lui ont été présentés en formation, remettre en question ses propres interprétations, s'ouvrir à une réflexion élargie intégrant modèles et pratiques sans que celles-ci ne s'opposent systématiquement à ceux-là.

**Bibliographie**

Clot, Y., (1999), La fonction psychologique du travail, PUF.

Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris: PUF.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité. @ctivités, 5 (1) pp. 58-78. <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>

Marquié-Dubié, H. (2005). Rituels en maternelle et savoirs des enseignants, 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation "Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences" Nantes 15 et 16 février 2005.

Marquié-Dubié, H. (2007). Gestes professionnels en Maternelle. Journées Visa-recherche, Lyon ENS-LSH, INRP, 10-11 décembre 2007.

Marquié-Dubié, H. (2009). L'analyse des pratiques à l'École Maternelle, séquences vidéos mises en ligne sur le site du CRDP de Montpellier: Banque de Séquences Didactiques.

Marquié-Dubié, H. (2009). Développement professionnel: les freins et les ressources en relation avec le projet professionnel et les modes de socialisation chez les enseignants de l'École Primaire Colloque CDIUFM «Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets.», Rouen, 3- 5 juin 2009.

Rogalski, J., (2008), Le cadre général de la théorie de l'activité. Une perspective de psychologie ergonomique, in «La classe de mathématiques: activités des élèves et pratiques des enseignants» sous la direction de F. Vandebrouck, Octarès Editions, Toulouse, pp. 23-32.