

Nadine FAINGOLD  
Membre du GREX, Groupe de recherche sur l'explicitation

BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION  
Paris 18-19-20-21 avril 1996

ANALYSE DE PRATIQUES, EXPLICITATION  
ET TRANSFERT DE COMPETENCES

1. CADRE THEORIQUE D'UNE APPROCHE REFLECHISSANTE DE L'ANALYSE DES PRATIQUES

L'approche du praticien réflexif développée outre-Atlantique par D. Schön et C. Argyris permet de rendre compte de la réalité des métiers de l'enseignement et de la formation en termes d'intervention et de régulation en cours d'action, dans un processus d'adaptation à des situations toujours singulières (St-Arnaud, 1992). Dans cette perspective, former des professionnels de l'intervention pédagogique (Altet, 1994, Perrenoud 1994) présuppose que l'on privilégie le détour réflexif en le matérialisant dans des temps d'analyse des pratiques où puissent se réfléchir et se formaliser la variété des stratégies susceptibles d'être mobilisées en réponse à telle ou telle situation-problème. Quels sont les différents dispositifs d'analyse des pratiques qui permettent de faire du processus itératif action/ réflexion sur l'action/ retour à l'action la dynamique même de la formation ?

Un certain nombre de méthodologies comme la vidéo-formation (Mottet, 1992) et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) ont permis d'avancer en ce sens dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré à travers des dispositifs comme les laboratoires d'essais pédagogiques et les entretiens de formation (Faingold, 1993). D'autres approches privilégient le passage par l'écriture de l'expérience, d'autres encore le retour aux histoires de vie. Par ailleurs, des groupes d'analyse de pratiques existent actuellement, soit d'inspiration rogerienne dans la lignée des travaux de C. de Peretti, soit dans le champ de la pédagogie institutionnelle ou dans des groupes Balint, le cadre de référence étant ici l'approche clinique à visée interprétative d'ordre psychanalytique (C. Blanchard-Laville, 1992, F. Imbert, 1992, M. Cifali, 1994).

La méthodologie de l'entretien d'explicitation permet d'esquisser un modèle nouveau de l'approche clinique en formation, fondée à la fois sur une théorisation de l'acte réfléchissant (Vermersch, 1996) et sur un modèle de l'action humaine relevant à la fois du constructivisme piagétien, des apports de la psychologie cognitive en matière de traitement de l'information, et d'une conceptualisation des modes d'intervention qui existent sous forme de techniques d'aide au changement dans les métiers de la relation, et tout particulièrement dans l'univers foisonnant de la psychothérapie.

C'est dans ce cadre théorique nouveau que je suis, en partenariat avec le CNRS, responsable d'une recherche de l'IUFM de Versailles sur l'explicitation des pratiques de maîtres-formateurs du premier degré. La recherche porte sur les pratiques tutorales, et plus spécifiquement sur les modalités de diagnostic et d'intervention des formateurs-terrain auprès des enseignants stagiaires dans le cadre du suivi de la formation pratique. Dans le but de recueillir des données pour la recherche a été mis en place en 1995 dans le Val d'Oise un groupe expérimental d'analyse des pratiques de tutorat et de conseil pédagogique, utilisant de manière privilégiée l'entretien d'explicitation comme outil de recueil d'information. L'approche que j'ai privilégiée dans ce groupe d'analyse de pratiques professionnelles qui comportait six maîtres formateurs, consiste à explorer avec la technique de l'explicitation un ou plusieurs moments d'une situation-problème présentée par un sujet, puis à étudier en contraste une situation-ressource ayant fonction de contre-exemple. Un travail de comparaison permet ensuite d'effectuer un recadrage en apportant un éclairage nouveau sur ce qui faisait difficulté et en pointant certaines compétences dont dispose le sujet, qui pourraient être mobilisées dans une classe de situations analogues à celle où le sujet a le sentiment de ne pas avoir trouvé de stratégie pertinente.

Je souhaite illustrer cette approche par une étude de cas qui a été enregistrée et transcrite. Le traitement des données recueillies a donné lieu à un travail de recherche (Faingold, 1995) qui a consisté, à partir d'un modèle de l'action (le modèle T.O.T.E. issu d'une conceptualisation de Miller, Galanter et Pribram) et des travaux de P. Vermersch, à décomposer la situation-problème en interactions successives telles qu'elles apparaissent dans l'expérience subjective du narrateur sous forme d'un enchaînement :

- des prises d'information et de leur traitement d'une part (opérations d'identification),
- des prises de décision et de leurs caractéristiques en termes d'intervention d'autre part (opérations d'effectuation).

Par ailleurs, le travail de comparaison entre situation-problème et situation-ressource a permis de mettre en évidence l'existence de "patterns" de l'activité professionnelle comportant à la fois des stratégies articulant schèmes d'identification et schèmes d'action, et des configurations d'affects et de messages structurants liés à l'histoire du sujet.

## 2. PRESENTATION DE L'ETUDE DE CAS

M. est conseillère pédagogique, elle est amenée à suivre sur le terrain des stagiaires en année de formation professionnelle pour devenir professeurs des écoles. M. choisit de parler d'un entretien avec un stagiaire S. qu'elle a particulièrement mal vécu. "Je pense que je ne comprenais pas à qui j'avais à faire... Je ne savais plus par quel bout le prendre... C'était un peu le désarroi..."

Dans un premier temps, le recueil d'informations permet de reconstituer la structure très répétitive (structure de "boucle") des interactions du début de l'entretien, où M. essaye en vain de faire restituer par S. ce sur quoi a porté leur dernier entretien de formation, et où elle se heurte de la part du stagiaire S. à "un silence effrayant", un regard qui fuit, parfois un "oui oui oui" ou un hochement de tête. Dans un second temps, je pointe et je propose d'explorer en explicitation deux moments de forte déstabilisation de M. dans son interaction avec S :

- un moment où M. se fait la réflexion "Nous ne sommes pas sur la même longueur d'ondes"
- un second moment très pénible, où elle a le sentiment de "faire pression" et de vouloir "tirer" de S. la réponse attendue.

Après avoir ainsi mis à jour une description suffisamment précise de la situation-problème, je sollicite l'explicitation d'une situation-ressource, que M. choisit très spontanément dans le champ de sa pratique d'enseignante. Elle exprime ainsi son rapport aux élèves "Quand je suis en situation de classe, en fait, j'aime bien avoir ce côté "angle ouvert" ... c'est à dire ... je prends le temps de les regarder, ... je les associe, ... il y a un côté très mutuel, très échange... il y a beaucoup d'interactivité".

Je demande à M. de choisir un exemple spécifié et M. parle alors du temps de synthèse d'une séquence de mathématiques récente. Après un temps de recueil d'information, je sollicite de M. qu'elle synthétise en un enchaînement condensé de représentations ce moment de compétence professionnelle.

M. commence par me montrer non verbalement, sous forme d'une succession de gestes ("il y a ça, et puis ça, et ça...") ses différentes attitudes lors de ce moment avec ses élèves. Elle explicitera plus tard : il y a d'abord une position d'accueil "à angle ouvert", puis une prise de recul, un temps d'observation pour voir comment ils fonctionnent dans la classe. Ensuite le fait qu'on travaille ensemble, ce qui signifie "Je suis là dans le groupe, on est en convergence, je prends en considération leurs remarques, je suis avec eux, je les accompagne dans leurs travaux". Et puis, enfin, il y a "le point complet, l'entrée en convergence avec le groupe On est en train de parler de la même chose, on est arrivés à un résultat. On a l'impression que ça y est... Et ça, c'est une connivence très forte".

En contrastant cette position d'expertise avec sa difficulté face au stagiaire, M. prend clairement conscience de différentes facettes de la situation- problème :

\* La connivence

" Et là, m'est apparu le fait que le moment de connivence, je ne l'avais pas avec cette personne..."

\* La position

Apparaît également le problème de son positionnement physique par rapport au stagiaire : "la posture, la position(...)le fait d'être carrément en angle fermé physiquement, ramassée vers lui ... quand je suis devant lui et que je me penche de plus en plus, vraiment, ce côté en diagonale où je vais chercher l'information que je veux lui tirer, que je veux lui soutirer... J'ai tendance à être trop partie prenante. Je ne prends pas suffisamment ce recul..."

\* le manque d'espace

"Je pense que... la liberté de mouvement... déjà pour se mouvoir, on était très coincés... Quand tu es coincé contre une table, comment veux-tu qu'il puisse être à l'aise ?"...

Ce qui amène M. à formuler d'elle-même ce qu'elle pourrait faire à sa prochaine rencontre avec S. :

"Je crois qu'il faudra que j'arrive à me positionner, moi, pour lui laisser la possibilité d'avoir un espace... que je lui garantis un espace à lui, déjà... et puis aussi lui laisser vraiment une part importante de restitution de son vécu... Mais aussi ne pas craindre ses moments de silence et les respecter". Avec plus de recul, M. dira de l'effet à moyen terme de ce travail en analyse de pratiques sur ses entretiens avec des stagiaires : "ne pas aller trop en position penchée vers eux c'est aussi... garantir un espace de communication... D'ailleurs, l'espace de communication de l'autre c'est aussi ton espace d'écoute, et c'est son espace à lui de l'écoute qu'il va avoir de toi"...

La description de la situation-ressource et le recadrage de la situation-problème à travers un travail de comparaison permet ainsi à M. de construire d'elle-même des hypothèses de re-médiation.

Pour les maîtres-formateurs, il semblerait qu'il y ait tout un travail à faire de réappropriation de leur expertise de pédagogues lorsqu'ils investissent le champ nouveau pour eux de la formation. Un certain nombre de compétences acquises dans la classe peuvent et doivent se transférer aux situations de tutorat ou d'animation pédagogique. Ce transfert est une condition nécessaire mais non suffisante de la formation de conseillers pédagogiques : il y a d'autres savoir-faire à travailler, qui relèvent spécifiquement de la pédagogie des adultes, et du travail en relation duelle.

## CONCLUSION

Dans le travail d'analyse des pratiques que je viens de relater, outre la méthodologie de l'entretien d'explicitation et l'utilisation d'une technique de comparaison et de contraste, j'ai été amenée à encourager un transfert de compétences à partir de deux notions importantes empruntées à des auteurs se réclamant de l'approche des thérapies brèves : la notion de stratégie (Dilts et al. 1980), et la notion de recadrage (Watzlawick et al., 1975). Au-delà de l'exemple particulier qui a été présenté dans un cadre de recherche, s'ouvre donc la perspective d'un développement de pratiques de formation partant d'un réfléchissement de la pratique pour rendre possible le transfert de compétences acquises sous forme de schèmes d'action, à des zones de la praxis où dominant encore les maladroitures et les indices de déstabilisation inhérents à tout apprentissage nouveau. Dans cette perspective, l'étude des différentes techniques d'accompagnement et d'intervention issues du champ de la thérapie constitue un thème d'investigation particulièrement riche pour des chercheurs qui sont amenés à se pencher sur les conditions du processus de changement en formation professionnelle.

Le monde de l'enseignement souffre d'avoir un regard trop souvent tourné vers le négatif, le manque, l'erreur, la faute... L'idée positive selon laquelle des compétences existent et qu'elles peuvent être transférées pour étayer des apprentissages nouveaux est sans doute l'une des voies les plus fécondes pour renouveler en profondeur le regard porté par les enseignants sur les élèves et par les formateurs sur les stagiaires, ... mais aussi le regard que chacun porte sur soi-même.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

=====

ALTET M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : P.U.F.

BLANCHARD-LAVILLE C. (1992). Au-delà du sujet didactique.  
Pratiques de Formation N°23. Juin 1992. Formation Permanente Université Paris VIII.

CIFALI M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : P.U.F.

DILTS R., GRINDER J., BANDLER R., DELOZIER J. (1980). The Study of the Structure of Subjective Experience, Cupertino, CA : Metapublications.

FAINGOLD N. (1993a). Explicitation d'une démarche de formation, Entretien avec Agnès Thabuy, I.M.F., in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres - Formateurs sur leur terrain. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FAINGOLD N. (1993b). L'entretien de formation. Actes de l'Université d'Automne "Pratique de terrain et dimension professionnelle de la formation des maîtres", Fréjus, octobre 1992. Les Dossiers I.U.F.M. n° 3, 41-47. Lyon : I.U.F.M. de l'Académie de Lyon.

FAINGOLD N. (1993c) Accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique. L'entretien d'explicitation avec des enseignants experts. Actes du Premier Congrès d'Actualité de la recherche en éducation et en formation, mars 1993.

FAINGOLD N.(1993d). Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques. Thèse de doctorat. Université Paris X- Nanterre.

FAINGOLD N. (1994). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. Communication aux Rencontres du REF, Louvain, Septembre 1994. A paraître dans Former un enseignant professionnel. Bruxelles : éditions De Boeck.

FAINGOLD N. (1995). Rapport intermédiaire. Recherche "Explicitation des pratiques de maîtres-formateurs du premier degré". IUFM Versailles.

IMBERT F. (1992). Groupe Balint et formation des pédagogues. Pratiques de Formation N°23. Juin 1992. Formation Permanente Université Paris VIII.

MILLER G., GALANTER E. & PRIBRAM K. (1960). Plans and the Structure of Behavior. New York : Holt.

MOTTET G. (1992). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Les Sciences de l'Education 1-2, 83-98.

PERRENOUD P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.

SCHON D.A. (1994). Le praticien réflexif. Montréal : Les Editions Logiques.

ST-ARNAUD Y. (1992). Connaître par l'action. Presses de l'Université de Montréal.

VERMERSCH P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. Paris : E.S.F.

VERMERSCH P. (1995). Du faire au dire : l'entretien d'explicitation. Cahiers Pédagogiques n° 336, Septembre 1995.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R. (1975). Changements, paradoxes et psychothérapie. Paris : Seuil.