

## **Problématique de Recherche-Formation et dynamiques identitaires : le cas des Antilles et de la Guyane**

### **Introduction**

Au cœur de la question de la professionnalisation de l'enseignement, réside celle de l'identité professionnelle des enseignants - et des futurs enseignants. Les transformations que subit leur profession placent souvent ces derniers au sein de ce que beaucoup nomment une crise identitaire. Après avoir plutôt privilégié les aspects historiques, sociologiques, pédagogiques ou didactiques de la fonction enseignante, chercheurs et formateurs s'intéressent, aujourd'hui, au travail *au quotidien* (Tardif & Lessard, 1999) aux compétences professionnelles et à l'identité professionnelle de l'enseignant. Nous avons tenté de décrire des paradigmes de recherche que convoquent ces différentes approches, en essayant de caractériser leurs disciplines privilégiées de référence et leur objet d'étude. Le schéma descriptif que nous proposons n'a pas prétention à l'exhaustivité. Il cherche simplement à repérer des registres d'analyse et de discussion qui peuvent survenir au cours de notre débat. Il présente quatre approches de l'analyse des pratiques : cognitives, cliniques, pragmatiques, anthropologiques. La référence à des auteurs ne veut pas dire que les travaux de ces derniers appartiennent exclusivement à l'approche paradigmatique dans laquelle nous les avons inscrits. Elle signifie que celle-ci est, selon nous, un angle d'attaque privilégié par leurs travaux. Beaucoup d'entre eux utilisent et s'inscrivent de façon complémentaire et pluridisciplinaire dans plusieurs paradigmes.

### **Analyse des pratiques et Psychologie cognitive**

#### **La psychologie cognitive classique**

La psychologie a été dominée pendant plusieurs décennies par le modèle béhavioriste qui s'intéresse essentiellement aux comportements d'apprentissage observables. L'approche cognitive à l'inverse, étudie les processus mentaux. Ainsi, la psychologie cognitive tente de comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire » du psychisme humain et investit plus particulièrement des objets d'études tels que la perception, la mémoire, les représentations, la résolution de problèmes. Du point de vue de l'analyse des pratiques, le modèle cognitiviste classique se positionne, essentiellement, sur le terrain des apprentissages en soi pour la transmission des savoirs. Les approches cognitivistes classiques (Bertsch, 1987, Altet, 1996), envisagent l'homme comme système de traitement de l'information. Elles tendent à maintenir l'action sous la dépendance des processus

cognitifs supérieurs et de représentations symboliques. La conscience, la prise de conscience et le raisonnement hypothético-déductif y jouent un rôle pilote et majeur vis-à-vis de l'action. Elles développent l'idée que l'action et le sujet ont besoin de la conscience pour agir sur le monde et être au monde. Elles pensent que par le recours aux processus cognitifs et à la prise de conscience de l'action, le chercheur approche de façon valide sa connaissance du sujet essentiellement pensé comme acteur et/ou auteur.

Pour autant, cette approche cognitiviste classique nous semble réductrice pour l'analyse d'une pratique aussi complexe, aussi porteuse d'indétermination que celle de l'enseignement. Le modèle cognitiviste centré sur le traitement de l'information est linéaire. Par exemple dans le domaine de l'Education physique et sportive des recherches se circonscrivent sur ce que certains appellent l'habileté pédagogique (Bertsch, 1987) : 1- recueil de données (perception) 2- sélection de réponses (décision) 3- programmation (choix- prescription). Or si enseigner c'est certes prescrire c'est aussi affronter la résistance, la *négativité* de l'élève, c'est diagnostiquer et décider dans un rapport de force. On ne peut pas se limiter à de simples indicateurs expérimentaux de vitesse, de stabilité, de résultats d'une performance.

Enfin, dans la plupart de ces recherches, la question des rapports entre les données théoriques scientifiques et les données de terrain est envisagée dans une perspective descendante et applicationniste. La posture adoptée est une posture de préséance de la science sur le terrain dans laquelle la recherche se pose pour indiquer des données censées rendre plus efficace l'intervention pédagogique. Or, comme l'a bien montré F.V Tochon les travaux de recherches dans le domaine de l'enseignement se sont souvent révélés peu féconds pour une utilisation pragmatique et efficiente par les enseignants.

### **L'apport de la théorie de la cognition située**

Les approches ergonomiques récentes (Theureau, 1992, 2000 ; Durand, 1998 ; Clot, 2000) proposent le « *paradigme constructiviste de la cognition, dit aussi paradigme de l'autopoïèse des systèmes vivants* » (Varéla,1989). Elles affirment que l'on doit surtout prendre en compte une autonomie de l'action vis-à-vis de ces processus cognitifs. Ce n'est pas tant le recours à la conscience qui intéresse cette approche mais l'idée d'un sujet conscient capable de rendre compte de façon fiable de ses actions et surtout l'idée que l'action n'a pas forcément besoin des processus cognitifs et de la conscience pour exister et être efficace et fiable. Elles s'intéressent plus au sujet agissant qu'à la description technique des opérations liées à une tâche, ce qui doit pouvoir aider à comprendre et expliquer toute une série de gestes professionnels caractéristiques de l'enseignement d'une discipline ou d'une catégorie de personnels (novices, experts).

L'hypothèse principale de la théorie de la cognition située (Suchman 1987, Theureau 2000), reprise en éducation physique et sportive par Marc Durand (1998), réside dans la remarque que toute action porte l'empreinte d'un contexte physique, social et culturel, qu'il n'est plus possible d'ignorer. L'action et la situation se répondent et se construisent mutuellement. Au plan de la recherche Marc Durand précise que celle-ci se situe au carrefour de la sociologie de l'action, de l'anthropologie et du langage. Pour Marc Durand étudier l'action d'un enseignant peut se faire en analysant un couplage action-situation singulier qu'il aborde selon trois axes : l'inscription spatio-temporelle de l'action, l'auto-organisation et la coopération prof-élève., la construction de la signification. Il fonde essentiellement ses recherches sur l'objet théorique du « cours d'action » emprunté à Theureau. Le cours d'action « est l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur » (Theureau, Geffroy, 1994).

Dans cette théorie, contrairement aux approches cognitives classiques limitées au seul traitement de l'information, la cognition est conçue comme indissociable de l'expérience vécue et comme étroitement inscrite dans un contexte. Ceci implique d'étudier la cognition (ou l'action) *in situ* et de prendre « au sérieux » le point de vue des acteurs (Theureau, 1992).

### **Analyse des pratiques et approches cliniques**

En analyse des pratiques, quelle est la place du sujet dans l'action et dans le dire, dans ses actions et dans le récit de ses actions. Où est-il ? De quel point de vue est-il regardé, observé, analysé ? L'homme est beaucoup plus qu'un individu appartenant à une collection d'individus existant par sa seule « séparation » aux autres. L'homme est une personne, une singularité, qui s'inscrit et est inscrit dans un champ social et culturel. Pour autant, dans les sciences humaines, la manière de le regarder, de l'observer, de l'analyser diffère selon les préoccupations paradigmatiques des uns et des autres. Constatons que les nouvelles approches cognitives et ergonomiques commencent à prendre en compte la question de l'acteur, de la personne, du sujet. Mais, il faut bien le dire, dans le domaine de l'éducation physique comme dans le champ de la recherche scientifique, la clinique a du mal à se construire une légitimité.

Les approches cliniques (Blanchard-Laville, 1996 ; Cifali, 1996 ; Perrenoud, 1995) se démarquent des approches cognitives classiques ou nouvelles par le fait qu'elles ne croient pas en la fiabilité de la seule conscience pour comprendre et expliquer les pratiques. Pour elles, l'action peut être sous la dépendance étroite des processus inconscients véhiculés, soit au sein même des pratiques (habitus, actes manqués), soit à l'intérieur du langage exprimé (implicite, non-dit, lapsus) pour rendre compte de ces pratiques. Elles

développent l'idée que le sujet est soumis à une méconnaissance première qui n'est pas sans influence sur ses actions finales. Le sujet est d'abord, le sujet inconscient, ou, plutôt – quand on s'intéresse, en analyse des pratiques, au sujet – il est important, essentiel pour une approche explicative et compréhensive de l'être – de la personne en action, d'abord – de repérer, d'identifier, d'interpréter les manifestations de l'inconscient. La clinique est d'abord une pratique et une posture qui privilégie des modalités d'action et de connaissance qui sont celles du toucher, du contact, du regard et de l'écoute. « *Le regard clinique, cette paradoxale propriété d'entendre un langage au moment où il perçoit un spectacle* » (Foucault M.)

Par exemple, tenir compte d'une approche clinique pour enseigner en éducation physique c'est, certes, s'intéresser aux conduites motrices des élèves, mais sans oublier qu'elles mettent en exergue non seulement des acteurs mais aussi des sujets et des personnes.

### **Analyse des pratiques et approches pragmatiques**

Pour le courant philosophique anglo-saxon du pragmatisme fondé par Peirce, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup>, il n'y a pas lieu d'opposer l'idée du savant à celle de l'homme de la rue, le savoir des scientifiques à celui des praticiens. Ces derniers sont tout à fait capables de développer un savoir original, puissant et efficace, non réduit à l'application de théories prescriptives. Donald Schön, un de principaux animateurs de ces approches a établi une distinction conceptuelle qui sert de références aux travaux issus de ces approches. Pour lui une pratique donne lieu à deux types de réflexion :

- *la réflexion en action*, fondée sur des cognitions implicites, inscrites dans un agir que le professionnel est souvent incapable de décrire ;
- *la réflexion sur l'action*, fondée sur des connaissances explicites et situées avant ou après l'action et fondées ;

Prendre en compte une telle approche, c'est redonner à l'élève et à l'enseignant tout son pouvoir de création de savoirs et de connaissances, comprendre et travailler cette double dimension de la *réflexion en action* et de la *réflexion sur l'action*.

### **Analyse des pratiques et approches anthropologiques**

Les approches anthropologiques (Dejours, 1996 ; Barbier 1996 ; J-M, Jobert, 1998), si elles mettent en avant les données ethno-méthodologiques, ont tendance à subordonner l'action au crible de leur orientation méthodologique et disciplinaire d'origine : cognitive, constructiviste, clinique, sociologique etc. Elles développent avant tout l'idée de l'inscription du sujet dans un contexte, une histoire, un

environnement qui participent à sa détermination et à sa compréhension ainsi qu'une approche phénoménologique du sujet en première personne.

Notre approche, que nous qualifions d'ethno-archéologique (Alin, 1996, 1999), s'inscrit plus précisément dans des perspectives phénoménologiques et anthropologiques. Elle tente de déployer une analyse des pratiques qui postule l'autonomie de l'action et du langage et cherche à expliquer et comprendre les liens qui unissent ces deux niveaux d'appréhension des rapports au monde de l'homme. Elle s'intéresse aux conditions et aux formes d'apparition du sujet dans les actions qu'il développe et dans les dires qu'il énonce. Elle tente d'intégrer les apports des sciences du langage, de la sémiotique et de la communication qui considèrent le *sujet* comme déterminé à son insu par le langage et la situation d'action et de communication qu'il vit. Elle cherche la place, la topique que le sujet (conscient et/ou inconscient) prend dans les actions qu'il entreprend.

### **Analyse des pratiques et Identité professionnelle : le cas des Antilles et de la Guyane**

Découvertes à la fin du XV<sup>ème</sup> siècle la Martinique et la Guadeloupe ont été colonisées par la France en 1635, en 1642 pour la Réunion (alors de Bourbon) et la Guyane. L'esclavage, qui a marqué leur peuplement, a été aboli une première fois en 1794, rétabli par le Consulat, puis aboli à nouveau en 1848. L'assimilation politique s'est faite progressivement, d'abord par l'élection de représentants au Parlement français, de 1848, puis par la départementalisation en 1946. Les DOM sont devenus des régions en 1982, mais des régions mono départementales.<sup>1</sup> Au-delà de leur statut de région et de département, la Guyane, la Guadeloupe et la Martinique sont des pays à part entière où la symbolique et l'imaginaire sont plus forts que la réalité. Ce sont des pays où la chose politique, les rivalités politiques, les débats, les discours sont premiers et aident à exister. Entre les partisans du statut départemental et régional, étroitement liés à la métropole, les partisans de l'indépendance radicale vis-à-vis de l'État français colon et les partisans d'une autonomie élargie dans le cadre de la République française, le débat est vif.

Quand autant d'enjeux identitaires sont en cause, comment former des esprits critiques et démocratiques susceptibles de regarder positivement la réalité hétérogène et métissée de leur pays ? Comment former, éduquer, enseigner la démocratie et l'autonomie de la pensée critique, à des individus convaincus de la faiblesse, l'inutilité et l'impuissance de leur créole, face au rouleau compresseur de la langue et de la culture française ? Comment former, éduquer, enseigner la culture et le savoir universel, la mobilité et la disponibilité, comment sensibiliser à l'idéal démocratique des individus

---

<sup>1</sup> Cahiers pédagogiques, n°355, l'école dans les DOM-TOM, Paris, juin 1997. p.8

marqués par leur histoire coloniale et par des rapports politiques incorporés inscrits dans un habitus de *maître à esclave* ?

Dans l'enseignement, de tels enjeux aussi complexes, doivent, à notre sens, passer par quelques principes simples dans leur énonciation mais assurément plus difficiles dans leur mise en acte tant dans la recherche que dans la formation.

- donner au créole un statut légitime de langue, non seulement identitaire mais aussi d'apprentissage et d'enseignement, à part entière ;
- autoriser et aider le métropolitain à apprendre et à parler le créole<sup>2</sup> ;
- apprendre à accueillir et à accepter la différence non pour rejeter l'Autre dans un réflexe et un repli identitaire réduit au type essentialiste, mais pour s'enrichir de ses apports et de sa culture ;
- apprendre à accepter et vivre ses caractéristiques ethniques, culturelles et ses traditions sans culpabilité aucune, pour, quel que soit le passé, pouvoir regarder et espérer positivement l'avenir
- donner aux enseignants qui officient aux Antilles (métropolitains et antillais) une formation qui renonce à plaquer les schémas classiques de formation dont on use et abuse en métropole ; des schémas qui sont essentiellement fondés sur les rapports au savoir disciplinaire et/ou la détermination de référentiels de compétences et qui oublient la construction identitaire, culturelle et démocratique des élèves ;
- dépasser l'attention classique sur-exclusive aux savoirs didactiques à enseigner pour engager une analyse sérieuse des pratiques d'enseignement et des stratégies identitaires des acteurs concernés (enseignants, élèves, direction, etc.) ;

Face à de tels enjeux, nous avons développé des axes et un programme de recherche dont l'ambition est de s'inscrire résolument dans une perspective anthropologique et culturelle de Recherche-Formation.

### **Vers une « théorie du sujet » en analyse des pratiques**

En complément des théories de l'action ou des actions (Suchman, 1987 ; Durand, 1999 ; Theureau, 2000) telles qu'elles sont actuellement développées dans le cadre épistémologique de ce que Theureau appelle une « *anthropologie de la cognition située* », notre programme vise à contribuer à l'élaboration d'une « *théorie du sujet en analyse de pratique(s)* ». Moins

---

<sup>2</sup> L'IUFM de Pointe-À-Pitre donne depuis quelques années des cours de créole (parlé et écrit) à destination de tous, créolophone ou métropolitain animée par le créoliste Hector Pouillet.

que les actions en tant que telles, c'est donc *le statut du sujet et la rencontre de l'Autre* qui nous préoccupent ici.

En analyse des pratiques, le sujet advient dans l'action, ou plutôt dans ses actions, mais aussi dans le dialogue et le langage. En contrepoint de la visibilité des actions (comportements observables) ou de la rationalité apparente des récits (dictum), via le dialogue, c'est la nécessaire opacité de l'accès à l'acte, de l'accès au sujet qui nous intéresse. Si les actions sont visibles, si les dires peuvent être explicites et clairs, le sujet est nécessairement opaque. Nous ne pensons pas que l'observation des actions, l'analyse descriptive – aussi minutieuses et rigoureuses soient-elles – suffisent à « dé-livrer » le sujet, si l'on ne tient pas compte des contraintes du langage et du dialogue.

Nous avons travaillé à la mise en place d'un cadre théorique et pratique de compréhension des situations de communication professionnelle des enseignants et des formateurs nommé « Pragmatique de la communication discursive » (Alin, 1996). Notre axe de recherche se situe dans une approche que nous qualifions *d'éthno-archéologique* : « *éthno* » - pour son ancrage indexical dans le terrain de la pratique ; « *archéologique* », au sens foucauldien du terme, dans le fait qu'elle cherche à caractériser les conditions d'émergence d'une pratique. Qu'est-ce qui fait qu'une pratique se fait, s'écrit, se dit d'une certaine façon et pas d'une autre possible, à un moment donné de la vie personnelle et professionnelle de ses auteurs. Un tel axe de travail invite donc à se pencher sur l'oeuvre majeure de caractérisation des formations discursives de M. Foucault, (1971). Il convoque aussi les sciences du langage (J. Coursil, 2000 ; C.S. Peirce) pour prendre en compte les modalités énonciatives et sémiotiques de l'analyse dans ses liens logiques et ses visées axiologiques à la recherche *de la relation subjective à l'expérience*. Pour cela, il nous semble en particulier nécessaire de décrire finement et d'analyser la relation qui existe entre les indicateurs non-verbaux (postures corporelles, rythme de parole, espace-temps corporel), les marqueurs linguistiques (actes de discours, positions énonciatives) et les éléments de l'action située (cadre énonciatif, contexte, spatio-temporel, actions, actes). Les chercheurs et les formateurs intervenant en analyse des pratiques doivent trouver et produire le type de méthodes permettant cette mutation de point de vue.

Pour ce qui relève de l'analyse des pratiques, celle-ci est en retard sur deux nécessités de son domaine, à savoir une *didactique de la dialectique*, autrement dit une didactique qui maîtrise les techniques, les savoirs issus du dialogue, et une *didactique culturelle*, autrement dit une didactique de l'histoire sémiotique des métiers. Le praticien, pour sa part, connaît son métier sur le bout des doigts. Il semble donc actuel d'établir l'état des connaissances analytiques du domaine de l'analyse des pratiques et d'ouvrir des chantiers en interrogeant en particulier les actions et les gestes professionnels des praticiens. C'est pourquoi nous avons ouvert au sein de

notre laboratoire des programmes de recherche s'intéressant à l'impact du bi-linguisme (créole/français) et donc du plurilinguisme (question de plus en plus universelle) dans les apprentissages des élèves et dans les pratiques d'enseignement des professeurs, tant sur le plan de leurs conceptions et de leurs représentations, que sur celui de l'identification de leur gestes professionnels et du processus de construction de leur identité professionnelle.

C'est donc sous la vigilance de l'ensemble de ces points que nous venons d'évoquer et soulever que nous essayons de travailler dans notre laboratoire ACTES, et plus particulièrement dans notre département d'analyse des pratiques de l'enseignement et de la formation à l'UFR STAPS de l'Université des Antilles et de la Guyane.

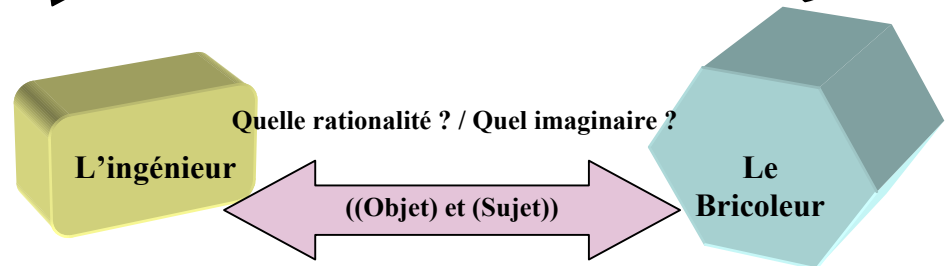
## REFERENCES

- Alin (C.), (1996). Être formateur – Quand dire c'est écouter, Paris, L'Harmattan.
- Alin (C.), Gohier (C.) ,(2000 a) Enseignant-Formateur, La construction de l'Identité professionnelle, L'Harmattan, Paris.
- Altet (M), Paqay (L), Perrenoud (Ph.), (2002), Formateurs d'enseignants,. Quelles professionnalisation ?, Bruxelles, De Boeck.
- Ardoino (J.), (1979). Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthiers-Villars.
- Barbier (JM) , (2000). dir. L'analyse de la singularité de l'action, Paris, PUF.
- Blanchard-Laville (C.) (2001), Les enseignants entre plaisir et souffrance, Paris, PUF
- Cifali (M.), (1994). Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique, Paris, PUF.
- Clot (Y), (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in L'analyse de la singularité de l'action, Paris, PUF.
- Coursil (J), (2000), La fonction muette du langage, Ibis Rouge.,Presses Universitaires Créoles, GEREC.
- Durand (M.), (2001), Chronomètre et survêtement reflets de la vie quotidienne d'enseignants en Education Physique et Sportive, Ed. Revue EPS,Paris
- Foucault (M.), (1969). L'archéologie du savoir, Paris, Gallimard.
- Peirce, (C.S.), (2002), *Pragmatisme et pragmaticisme*, ss. dir de C. Tiercelin & P Thibaud, Ed. du Cerf, Paris.
- Suchman (L.), (1987). Plans and situated action, Cambridge, University Press.
- Tardif (M.) & al., (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux, Paris, PUF.
- Theureau (J.), (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences, in L'analyse de la singularité de l'action, Paris PUF.
- Schön (D.A.), (1983). The Reflexive Practitioner, How professionals think in action, Logiques, Montréal.
- Tochon (F.V.), (2002), L'analyse de pratique assistée par vidéo, Sherbrooke, Edition CRP, Université de Sherbrooke
- Vermersch (P.), (1994). L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale, Paris, ESF.



# Enseignants et Formateurs : des métiers de professionnels

## Analyse de(s) pratique(s)



Entre une rationalité technique

une rationalité expérimentielle

Entre des modèles a priori

des modèles en cours d'analyse

Entre une planification du temps

la prise en compte de la temporalité

Approches cognitives	Approches cliniques	Approches pragmatiques	Approches anthropologiques
Psychologie Ergonomie Comportements <i>Processus mentaux</i> <i>Cours d'action</i> <i>Cognition située</i>	Psychologie clinique Psychanalyse  Conduite <i>Actes</i> <i>Sujet</i> <i>Sens &amp; signification</i>	Psychologie Psychologie sociale  Pratiques <i>Actions</i> <i>Acteurs</i> <i>Communication</i>	Anthropologie Phénoménologie  Culture <i>Gestes et postures</i> <i>Identité professionnelle</i> <i>Langage</i>
Bertsch J. – Altet M. – Durand M. Theureau.- Vermersch P.	Ardoino J. - Perrenoud Ph.- Cifali M. – Blanchard Laville C. Dejours (C).	Schön D. – Tardif M. & Gauthier C. Tochon F. V. Donnay J. & Charlier E.	Barbier J.M.– Jobert G. Gohier C. Anadòn M. Alin C. Vermersch P. – Durand M.

ALIN Christian – Laboratoire ACTES - UFR STAPS - Université des Antilles et de la Guyane – 2003

<sup>1</sup> *Négativité* : proche du refus, de la résistance, de la négation ce concept créé et diffusé par J. Ardoino signifie et souligne la capacité pour un individu de déjouer les manipulations dont il se sent l'objet