

La réflexivité instituée : un nouveau champ pour la formation des enseignants

L'analyse des pratiques professionnelles en institut universitaire de formation des maîtres fait désormais partie intégrante de la formation du futur enseignant. Le processus d'analyse, outre les diverses modalités organisationnelles propres à chaque groupe, confère au langage un rôle prépondérant. En effet les séminaires d'analyse des pratiques sont un lieu d'échanges dans lequel le langage exerce une multiplicité de fonctions : négociation, mise en narration, explicitation, résolution, remédiation etc. L'expérience de l'enseignant n'est pas seulement rapportée mais également analysée et peut-être plus encore partagée. Ce dernier aspect est sans aucun doute décisif dans le repositionnement espéré. La présente contribution résulte d'une recherche conduite durant l'année 2001/2002 à l'IUFM de Rouen et repose, en plus de notre propre expérience d'animateur, sur un panel de près de 300 enseignants stagiaires de seconde année appartenant au second degré et ayant répondu à un questionnaire¹. Nous nous proposons de questionner les présuppositions susceptibles de peser, favorablement ou non, sur l'implication des acteurs dans le séminaire d'analyses des pratiques.

UN PRATICIEN EN TENSION

Le métier d'enseignant est un métier de l'humain. Cette évidence répétée à l'envie ne livre pas tout du métier mais postule que la pratique de l'enseignant ne peut relever, pour cette raison expresse, d'une technique définitivement acquise. Les tours de main en usage dans d'autres professions peuvent constituer dans celles-ci autant d'oublis voire d'omissions de l'autre, en l'occurrence de l'élève, des élèves qui tendent à modifier de manière irréversible, la donne en question. Cette dernière était jusqu'à présent le fait de l'institution. C'est elle qui, par conception religieuse ou laïque, par perpétuation des pratiques enseignantes, attribuait un rôle immuable à l'apprenant, celui de réceptacle désirant (Deleuze : 1991). Depuis un certain nombre d'années l'élève tente de s'extraire de ce personnage du passif, délicat dès lors pour l'enseignant de demeurer « dans son illusion de toute-puissance et dans son désir de faire réussir sans prendre en compte » (Houssaye : 2001, p. 159). Redécouvrir l'élève, l'examiner en décalé dans les situations d'apprentissage proposées, c'est en quelque sorte pour un enseignant s'observer lui-même. Délicat d'admettre, en effet, que les attitudes adoptées par les élèves découlent, pour une part décisive, de la

¹ Question N°1: Avez-vous tiré parti, oui ou non, des séances d'analyse des pratiques professionnelles ? Si oui à propos de quoi et comment ? - Si non pourquoi ?

Question N°2 : Les séminaires d'analyse des pratiques professionnelles, se situent dans un cadre institutionnel imposé à la rentrée 2002-2003. Après avoir vécu la mise en place expérimentale de cette année, comment vous semble-t-il nécessaire de les faire évoluer ?

Proposition N°3 : Quand vous pensez à l'analyse de pratiques professionnelles, les trois mots qui vous viennent immédiatement en tête sont :

posture affichée par l'enseignant. La situation d'enseignement, et dans le cadre de celle-ci, la propre action de l'enseignant décideront des mises en actes de la part des élèves. Discipline, didactique de la discipline, pédagogie fusionnent alors et se matérialisent dans les multiples actions de l'enseignant. Analyser ses pratiques c'est en quelque sorte opérer un retour sur l'action. C'est également manifester une certaine disponibilité en ce sens.

L'action ne peut plus être abordée au moyen d'un schéma unique préétabli et progressivement « inconscientisé » par la répétition de certains gestes professionnels voire personnels. Il s'agit dès lors non de déconstruire mais de favoriser une réflexion dans et hors l'action (Schön : 1996). Un certain nombre de microdécisions semblent intervenir sans même qu'elles aient fait au préalable l'objet d'une décision avérée. L'arc des pratiques à analyser irait donc de ces savoirs d'action implicites jusqu'aux actions relevant du projet à plus ou moins longs termes. De ce point de vue le gradient pertinent serait moins le contenu de l'action que sa durée : entre instantanéité et pérennité.

Ce qui est questionné par les enseignants stagiaires réfère effectivement à l'agir. L'action est cette fois considérée hors l'emprise de la situation. Elle est fortement polarisée sur la difficulté voire le problème : « Cela permet de se rendre compte que nous éprouvons tous des difficultés. Il y a beaucoup de problèmes qui sont rencontrés » (EPS7)². La rencontre avec le problème appelle alors une réaction. Il s'agit ici davantage d'un ré-agir que d'une action prédéfinie. La rétroaction apparaît comme la dominante de l'analyse des pratiques : « J'ai tiré parti de ces séances car elles permettent de confronter nos réactions et notre expérience face à différents cas qui peuvent survenir en classe » (SVT1). La réaction est traitée par les enseignants stagiaires sous les auspices de la rétroaction et de la prospection. L'approche est effectuée dans et par le groupe aux fins de réinvestissement : « voir ce que je pourrais faire pour remédier aux problèmes » (SVT1)³.

Un préalable décisif

Se positionner favorablement à l'égard de l'analyse des pratiques, c'est pour l'enseignant stagiaire accepter ou refuser le groupe des pairs comme instance d'analyse mais plus encore comme situation d'interaction : « Essayer de les traiter (les problèmes) ensemble est alors intéressant, avoir l'avis d'autres personnes, d'autres questionnements, d'autres solutions » (EPS6). Nous avons tenté de repérer ce qui pouvait constituer les limites positionnelles d'une attitude favorable ou défavorable. Être favorable, c'est en premier lieu s'inscrire dans le groupe « dans le sens où les problèmes de certains peuvent être ou pourront être les nôtres » (EPS6). Le partage de l'expérience n'est pas le seul paramètre de l'intérêt pour le groupe. Il s'y ajoute pour le même enseignant stagiaire la dimension résolutive : « Essayer

² Éducation physique et sportive – questionnaire 7

³ Sciences et vie de la terre – questionnaire 1

de les traiter ensemble est alors intéressant, avoir l'avis d'autres personnes, d'autres questionnements, d'autres solutions ». L'acceptation des formateurs en qualité d'éléments facilitants est susceptible d'ouvrir à l'altérité : « La présence d'une personne extérieure est importante car elle apporte un regard nouveau » (EPS7). L'acceptation préalable du contexte inédit du séminaire semble constituer un élément déterminant puisque les réponses positives n'excluent en aucun cas des remarques plus réservées voire négatives. Certains enseignants stagiaires s'engagent dans des propositions relatives notamment au fonctionnement : « À mon avis, il est plus intéressant de fonctionner en groupe de travail plus réduit ainsi que par groupe affinitaire » (EPS3).

Le positionnement défavorable au regard de l'analyse des pratiques semble puiser, de manière prépondérante, son origine dans une exigence réaffirmée du cadre disciplinaire : « En général, ces séances sont redondantes par rapport aux séances disciplinaires du mardi » (SP3)⁴, « les problèmes qu'on nous demandait d'aborder l'avaient été lors de la formation disciplinaire, et cela de façon beaucoup plus efficace et pertinente » (LM12)⁵. L'ancrage affirmé sur la discipline, tout au moins dans son illustration discursive, tendrait à induire une démobilité au regard du séminaire d'analyse des pratiques à l'exemple des groupes de lettres, de sciences physiques, d'histoire et géographie notamment.

Le second point focal du désengagement serait constitué par la similarité, non du dispositif, mais des contenus avec d'autres pratiques, notamment dans les groupes disciplinaires (mathématiques, lettres, etc.), ou dans d'autres lieux de la formation : « Les thèmes proposés se rapprochent des problèmes rencontrés en activités co-disciplinaires » (SP2). Le cadre évoqué peut être plus informel : « ces séminaires sont également réalisés entre nous à la pose ou lors des repas » (SP3). Le cadre institutionnalisé du séminaire constituerait, dans ce dernier cas, un obstacle à l'échange entre pairs. La dominante psychologisante peut intervenir comme une ligne à ne pas franchir : « Le climat d'analyse presque "psychologique" ne permettait pas une discussion libre sur des problèmes concrets rencontrés au quotidien » (A5)⁶. Par ailleurs une forte demande d'outils pour l'action non satisfaite influe sur le positionnement défavorable : « Du fait du manque de réponses concrètes apportées lors des séances. » (A2). L'ensemble de ces thèmes parcourt la totalité des groupes. C'est lorsqu'ils apparaissent de façon dominante dans l'un d'entre eux que ce dernier penche pour une réponse plutôt négative ou positive à la première question.

Un positionnement modulé

Après analyse du corpus nous obtenons les résultats suivants.

⁴ Sciences physiques – questionnaire 3

⁵ Lettres modernes – questionnaire 12

⁶ Anglais – questionnaire 5

Tableau 1**Positionnement au regard de l'analyse de pratique**

Groupe	Favorable	Défavorable	Indéterminé
Anglais I : 14	1	12	1
Anglais II : 13	8	2	3
CPE : 19	16	3	0
Documentation : 12	10	1	1
Éducation musicale : 12	7	4	1
EPS I : 13	9	1	3
EPS II : 21	19	0	2
Économie gestion : 10	7	1	2
Hist. Géo. : 10	0	9	1
Espagnol : 21	10	11	0
Mathématiques : 34	14	16	4
Physique chimie : 17	0	17	0
PLP I : 20	15	4	1
PLP II : 21	7	7	7
SVT I : 15	12	2	1
SVT II : 14	13	1	0
Lettres : 14	0	14	0
Technologie : 13	7	4	2
Total : 18	155	109	29

Le positionnement global au regard de l'analyse des pratiques est favorable, néanmoins le nombre de positionnements défavorables demeure important. En ôtant cependant le groupe lettres modernes, la part de défavorable diminue de moitié. Un tel positionnement préalable n'est pas sans peser, de façon incidente, sur l'implication du participant donc sur le déroulement du séminaire. Il nous a semblé alors pertinent de rechercher les effets induits. Nous avons ainsi opéré une mise en parallèle du tableau des positionnements avec celui des positionnements réflexifs. Ce dernier a été élaboré à partir du repérage de certaines dispositions, tendant à la réflexivité, présentes dans les réponses.

Nous avons recherché à évaluer le positionnement au regard d'une certaine prise de distance, ou de son absence, explicitement affichée (« prise de distance » D3, « métacognition » D2) ou susceptible d'être déduite des réponses (« Ces séances d'analyse de pratiques professionnelles m'ont permis de confronter plusieurs points de vue sur notre métier, sur la façon dont on le voyait. » D3). Au contraire de la forte contiguïté avec l'action qui se manifeste par une récurrente demande d'outils pour l'action : « Je n'ai pas trouvé d'applications concrètes pour mes pratiques pédagogiques » (PC10), « En tant que jeune enseignant nous recherchons des solutions à nos problèmes » (AI/2). Elle peut s'exprimer également par une stigmatisation du caractère trop général ou trop vague du séminaire : « Tout n'était que

mots ou idées lancés en l'air sans retombée » (A1/6), « Je n'ai toujours pas cerné l'objectif de telle séance » (PLPII/4)⁷.

Le positionnement réflexif

Nous cherchons à évaluer la posture réflexive au moyen des demandes et des termes qui la caractérise. Cette approche ne vaut que dans le cadre de notre étude. Elle ne pourrait en aucun cas faire l'objet d'une généralisation. Nous observons cependant que la posture réflexive se définit *a minima* dans les termes d'une sortie de la doxa. La routine est en quelque sorte revisitée dans ce qu'elle contiendrait d'inopérant.

Tableau 2

La réflexivité en question

Groupe	Réflexivité	Contiguïté	Indéterminable
Anglais I : 14	0	9	5
Anglais II : 13	2	6	5
CPE : 19	13	6	0
Documentation : 12	11	0	1
Éduc. musicale : 12	5	3	4
EPS I : 13	6	4	3
EPS II : 21	11	5	5
Écono. gestion : 10	3	7	0
Hist. Géo. : 10	0	4	6
Espagnol : 21	3	10	8
Mathématiques : 34	3	21	10
Physique chimie : 17	0	13	4
PLP I : 20	4	10	6
PLP II : 21	2	13	6
SVT 1 : 15	5	7	3
SVT 2 : 14	7	5	2
Lettres : 14	0	5	9
Technologie : 13	2	9	2
Total : 18	77	137	79

⁷ Professeur de lycée professionnel – groupe II – questionnaire 4

Le regard : un enjeu ?

Nous tentons, ici, d'évaluer la distance entre l'expérience et l'action possible. L'action peut s'approcher au moyen d'outils à efficacité immédiate (recettes, savoir-faire transposables, etc.) ou à partir de gestes professionnels relevant d'une posture théorico-pratique. Le cheminement vise alors à extraire l'enseignant du positionnement relevant d'un sens commun fortement ancré à partir duquel il appréhende les situations didactiques. La professionnalité, l'acquisition de gestes professionnels, requiert au contraire de s'éloigner des catégories (figeantes) du sens commun (le métier de l'intérieur) pour se rapprocher d'un cadre plus théorique (mouvant donc insécurisant). Cette dimension du regard sur ses propres pratiques n'est pas récente (Dewey, : 1933, Schön : 1983). La durée de latence nécessaire à sa prise en compte dans la formation en IUFM est à elle seule révélatrice des tensions, des résistances qui se manifestent dès lors qu'il s'agit d'observation des pratiques. Le regard, dans le contexte français, est par tradition un regard de l'extériorité teinté d'implicite inquisitorial. Ce regard de l'inspecteur ou de toute autre personne (tuteur, conseiller pédagogique, collègue, etc.) n'est pas sans poser problème. La seule posture adoptable pour l'enseignant est celle de l'observé donc, pour de multiples raisons aisément compréhensibles, redoutablement insécurisante. Les identités personnelles et professionnelles de l'enseignant sont fortement sollicitées voire éprouvées. Avec le praticien réfléchi, il s'agirait d'opérer à partir de l'observation de soi, d'accepter le miroir mais un miroir fuyant et dont la figure renvoyée demeure en tous les cas à déchiffrer. C'est au moyen du langage que l'ajustement sera rendu possible. Le dire de l'expérience tend non seulement à revisiter l'action mais à en questionner les présuppositions voire les présomptions (Mezirow : 2001)

Le gradient de la réflexivité

Notre démarche a consisté à relever des formulations qui tendaient à ouvrir le champ des possibles plutôt que de le réduire. À titre d'illustration, les expressions suivantes induisent, selon nous, une certaine disponibilité au regard de la pratique : « des pistes de travail », « des solutions possibles », « possibilité de prendre du recul sur les pratiques », etc. Par ailleurs, la fonction de mise à distance octroyée au langage de façon conscientisée nous semble intervenir comme un élément de la réflexivité : « mettre des mots sur les problèmes rencontrés », etc.

A contrario la manifestation d'une exigence forte de solutions pratiques, révèle l'absence de toute distance et par conséquent le resserrement entre l'enseignant et sa pratique, voire les situations d'enseignement. Le regard est en ce cas l'absent. Une certaine recherche de l'orthodoxie affleure alors explicitement dans le propos. Une demande de solutions concrètes, de confrontation à des cas précis, un certain refus du théorique attestent de la difficile mise à distance.

Les limites de notre démarche sont à situer dans la dimension inaugurale d'une telle « pratique » sur la pratique et dans l'absence de balisage intériorisé chez les différents acteurs. Le processus réflexif introduit un mode opératoire inhabituel : le passage préalable par la pratique effective et sa mise en mots. La difficulté est réelle et sa mise en œuvre peu clarifiée dans ses attendus. De surcroît, il s'agit d'un cadre paradigmatique et non d'une théorie à forte teneur conceptuelle (Richardson : 1990). Le passage des savoirs pratiques aux savoirs sur la pratique (Altet : 1994) induit indéniablement un mouvement de sortie du sens commun (doxa) vers la construction d'une professionnalité attendue (expertise).

Positionnement au regard de la discipline

Nous recherchons à préciser le positionnement des enseignants stagiaires au regard d'une demande de centration sur la discipline ou au contraire d'extension aux disciplines voisines et cela du triple point de vue de l'interdisciplinarité, de la pluridisciplinarité et de la transdisciplinarité. La discipline demeure le point d'ancrage dans les deux cas de figure. Dans la centration, la discipline constitue tout l'horizon (ce qui est le moins pour des enseignants débutants). Dans l'excentration, la discipline constitue le territoire à partir duquel, s'opère un questionnement des similitudes et des différences (épistémiques, didactiques, pédagogiques, etc.) des autres territoires disciplinaires : « Cela a été intéressant de voir que bien que l'on enseigne différentes matières, nos problèmes sont souvent identiques, tout comme nos tentatives pour essayer d'y répondre » (T5)⁸, « certains problèmes peuvent se poser si le groupe n'est pas de la même discipline (plus de difficultés à exposer ses problèmes) » (D3)⁹.

8 technologie – questionnaire 5

9 documentation – questionnaire 3

Tableau 3

Centration/excentration au regard de la discipline

Groupe	Discipline	Inter/trans/Pluri Disciplinaire	Indéterminable
Anglais I : 14	5	0	9
Anglais II : 13	4	1	8
CPE : 19	7	11	1
Documentation : 12	1	3	8
Éduc. musicale : 12	0	3	9
EPS I : 13	3	4	6
EPS II : 21	7	2	12
Écon. gestion : 10	0	3	7
Hist. Géo 10	4	0	6
Espagnol : 21	8	3	10
Mathématiques : 34	10	6	18
Physique chimie : 17	8	2	7
PLP I : 20	1	12	7
PLP II : 21	6	8	7
SVT 1 : 15	3	4	8
SVT 2 : 14	2	0	11
Lettres : 14	10	0	4
Technologie : 13	3	4	6
Total 18	83	66	144

La discipline demeure un marqueur décisif. L'histoire et la reconnaissance symbolique propre à chacune d'elle pèsent inmanquablement dans le positionnement des acteurs. C'est ainsi que les groupes lettres et mathématiques opèrent une nette centration alors que les groupes documentation, éducation musicale, économie gestion, SVT, PLP entre autres affichent une certaine disponibilité pour d'autres considérations. La bivalence ou le caractère peu académique de la discipline (documentation, CPE, PLP, etc.) paraissent intervenir comme des facteurs favorisants.

Le marqueur disciplinaire intervient dans le positionnement. Tout d'abord du point de vue de la « formation de l'esprit », certaines disciplines tendent à plus ou moins développer une aptitude intrinsèque à la réflexivité. La prépondérance de l'observation dans la matrice disciplinaire, à l'exemple de la psychologie, de la sociologie, de la biologie, de l'éducation sportive, de la physique, de la chimie, etc. n'est pas sans contribuer au développement d'un regard distancié. La posture de l'observateur avant d'être professionnelle est déjà une posture disciplinaire (SVT : 12/29). *A contrario* les groupes référant à une discipline à faible gradient réflexif (lettres, histoire, géographie, mathématiques, espagnol, etc.) risquent de ne la rencontrer qu'à cette étape de la préparation au métier d'enseignant (espagnol : 3/21 – hist. géo : 0/10).

Tous les métiers de l'éducation, dans leurs contenus de savoirs, ne recouvrent pas trait pour trait une ou la discipline considérée dans son acception académique. Les documentalistes, les conseillers principaux d'éducation par exemple subissent une décentration contrainte au regard de la discipline universitaire référent au parcours respectif des individus. Dans ces deux derniers cas, les données confirment effectivement la dominante réflexive (doc. : 11/12 et CPE : 13/19)

À un degré élevé de centration sur la discipline semble correspondre un faible degré de réflexivité quant aux pratiques. Cela ne signifie pas que la mise à distance de l'expérience ne puisse s'opérer mais qu'il est nécessaire de prendre en considération la formation disciplinaire reçue dans les objectifs du séminaire d'analyse de pratique.

Entre autonomie et directivité

Nous avons constaté, au cours du travail de dépouillement du corpus, les demandes opposées quant à la gestion du groupe constitué. Deux orientations se dégagent et se manifestent de manière répartie dans l'ensemble des groupes. La première tend vers une demande d'auto-gestion du groupe alors que la seconde inclinerait à exiger une gestion plutôt extérieure au groupe des pairs et incombant notamment au formateur présent.

Tableau 6

Évaluation du degré de directivité recherché

Groupe	Positionnement Autogéré	Positionnement géré	Indéterminable
Anglais I :14	2	7	5
Anglais II : 13	4	3	6
CPE : 19	4	6	9
Documentation :12	8	2	2
Écono. gestion : 10	1	2	7
Éduc. musicale : 12	6	2	4
EPS : 13	6	3	4
EPS : 21	12	3	6
Espagnol : 21	10	4	7
Hist. Géo : 10	0	4	6
Mathématiques : 34	12	11	11
Physique chimie : 17	2	8	7
PLP I : 20	5	11	4
PLP II : 21	5	5	11
SVT 1 : 15	4	4	7
SVT 2 : 14	4	4	6
Lettres : 14	2	1	11
Technologie : 13	1	7	5
Total : 18	88	87	118

La prise en compte du groupe en sa qualité d'instance manifeste le degré d'implication et d'exigence exprimée. L'absence de toute prise en compte (hist. Géo, lettres) révèle, après vérification auprès des acteurs, le non-fonctionnement du séminaire. Ce positionnement corrobore celui repéré au regard de l'analyse des pratiques. La demande d'une gestion plus interventionniste de la part des formateurs indique une forte exigence de recettes, de tours de main. La position autogérée est celle qui investit le plus le groupe comme instance de réflexion, de régulation mais également de transformation.

DEUX GROUPES POUR DEUX POSTURES

Une disponibilité affirmée

Nous avons recherché à repérer les effets induits d'un positionnement favorable au regard du séminaire. Les présuppositions de tous ordres, épistémiques, disciplinaires, psychologiques, institutionnelles, etc. ne peuvent manquer de peser sur le degré d'implication de l'enseignant stagiaire.

Tableau 4

Groupe EPS I : 13 enseignants stagiaires

A	Favorable	Défavorable	Indéterminable
	1-2-3-5-6-7-11-12-13	4	8-9-10-3
B	Réflexivité	Contiguïté	Indéterminable
	1-2-3-5-6-10	8-9-11-13	4-7-12-3
C	Autogéré	Géré	Indéterminable
	1-4-5-7-10-13	2-8-12	3-6-9-11
D	Discipline	Trans/inter	Indéterminable
	9-10-13	1-2-4-12	3-5-6-7-8611 3-5-6-7-8612

Quelques précisions relatives au groupe d'EPS. Ce qui ne signifie pas que l'on puisse les généraliser aux autres disciplines. Le « oui et non » en (A) penche pour un positionnement favorable. Ex EPSI 3 : « Oui, ces séances ont permis... - Non, dans le fait que ces séances étaient redondantes ». L'indétermination en (A) reste entière. Pour le (C) l'indétermination tendrait à signifier une acceptation implicite de l'organisation proposée. Pour le (D) l'indétermination se polariserait plutôt du côté de la discipline.

EPS1 → AF → BR → CA → DT

EPS1 représenterait ainsi le positionnement le plus ouvert

EPS 4 (AF, BC, CI, DD) adopte un positionnement défavorable mais néanmoins rechercherait une plus grande autonomie (« Penser à une organisation beaucoup plus souple et moins magistrale avec une liberté de présence ») et manifeste un intérêt en direction des autres disciplines (« Pouvoir croiser avec d'autres collègues de disciplines différentes »).

EPS2 → AF → BR → CA → DT

EPS2 partage avec EPS1 un même positionnement mais requiert la présence de formateurs (Pour être plus efficace, je pense qu'il est nécessaire que le débat se déroule avec des formateurs d'autres disciplines, en plus de ceux de L'EPS).

Après analyse, nous constatons que le positionnement favorable en amont de la démarche prédispose l'acteur à s'engager voire à rechercher certains axes de questionnement de la pratique. Le groupe est alors considéré comme un lieu de l'échange, de la réassurance voire de l'ouverture.

Une indisponibilité définitive

Le groupe lettres s'est positionné défavorablement au regard du séminaire et cela jusque dans le discours même. Il s'agissait pour lui de s'opposer à ce nouveau cadre comme susceptible de réduire le volume horaire de la formation disciplinaire. Nous avons, ici également, recherché à évaluer les effets induits sur la démarche des acteurs au regard des paramètres retenus.

Tableau 5

Groupe lettres : 14 enseignants stagiaires

A	1) Favorable	2) Défavorable	3) Indéterminable
		1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14	
B	1) Réflexivité	2) Contiguïté	3) Indéterminable
		1-4-9-10-11	2-3-5-6-7-8-12-13-14
C	1) Autogéré	2) Géré	3) Indéterminable
	3-14	8	1-2-4-5-6-7-9-10-11-12-13
D	1) Discipline	2) Trans/inter	3) Indéterminable
	3-4-5-6-7-8-11-12-13-14		1-2-9-10

L'orientation défavorable induit, certes, un désengagement du processus proposé mais prend cependant des formes nuancées. L'indétermination en B et C s'inscrit selon nous dans une logique positionnelle désimpliquante. Il n'y a pas d'expression ni de la réflexivité ni non plus de la contiguïté. Les termes relevés s'inscrivent davantage dans une demande affirmée de réalisme : *concret, utile, nécessaire*, etc. La gestion du groupe est tout autant occultée. L'indétermination en D serait, comme dans le groupe précédent, à orienter du côté de la discipline.

Un exemple des effets désimplificateurs de la position préalable sur la posture :

L4 → A2 → B2 → C3 → D1

L4, désengagé en A, est centré sur une demande de proximité (« peu ancrée dans nos pratiques ») et sur la discipline (« ne doivent pas empiéter sur la formation didactique déjà réduite »). L'enseignant stagiaire exprime cependant ses attentes : « ces séances doivent aider, soutenir, rassurer les stagiaires et non alourdir leurs difficultés ». Le groupe exerce, ici aussi, une effective fonction étayante (groupes EPS, Math, etc.)

Conclusion

La figure du *praticien réflexif* avancée par Donald Schön (1994) intervient à un moment où les certitudes de longtemps ancrées en matière d'enseignement, de formation des enseignants, subissent quelques sérieuses remises en cause. Des gestes professionnels quasi-ritualisés ne suffisent plus à organiser efficacement la conduite des apprenants voire à structurer les situations d'enseignements. Le séminaire d'analyse des pratiques, lorsqu'il est investi par les enseignants stagiaires, semble favoriser la mise en œuvre d'une culture de l'expertise. Les domaines revisités sont tantôt disciplinaires, tantôt transversaux selon la constitution des groupes. L'enjeu serait, en tous les cas, d'atteindre à une *raison pratique* au moyen de multiples négociations entre pairs. Le groupe constitue alors l'instance décisive qui favorisera un processus de questionnement des situations et d'élaboration des réponse(s). Les résistances sont néanmoins fortes et attestent peut-être de la difficulté des repositionnements induits par l'émergence de ce nouveau regard : celui de l'intériorité.

Bibliographie

- Altet M. (1992). "Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement", *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, N° 1-2, pp. 27-58.
- Brixhe D. (1991). "Contextualisation en jeu". In *Connexions*, 57, 81-96.
- Bronckart J. P. (1997b). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé : Genève.
- Clerc F. (1993). *Enseignant un métier qui s'apprend*. In *Le tutorat et la formation des nouveaux enseignants*. Actes de l'université d'été de Piriac-sur-mer : DLC-MEN.

- Ghiglione R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris : Armand Colin : Paris.
- Gilly M. et Roux J. P. (1997). Médiations sémiotiques, résolution de problème et développement de compétences : à propos de partages égalitaires opérés par de jeunes enfants. In M. Grossen et B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 249-262). Berne : Peter Lang.
- Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Éd. De Minuit : Paris.
- Grice H. P. (1979). "Logique et conversation". In *Communications* N° 30 (pp. 41-58).
- Gumperz J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Éd. De Minuit : Paris.
- Labov W. et Fanshel D. (1977). *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*. Academic Press.
- Mezirow J. (2001). *Penser son expérience*. Éd. Chronique sociale : Lyon
- Richardson V. (1990). "The Evolution of Reflective Teaching and teacher Education". In Clift R. T., Houston W. R. and Pugach M. C. (dir.). *Encouraging Reflective Practice in Education : and examination of Issues and Programs*. New York, Teachers College Press, pp. 3-19.
- Schön D. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Books. Trad. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éd. Logiques.
- Spender B. et Cooper R. L. (1986). *La pertinence. Communication et Cognition*. Éd. de Minuit : Paris.
- Tochon F. V. (2000). *Réguler des groupes coopératifs : l'enseignant expert face au professeur stagiaire*. Cahiers du centre de recherche de Nantes.
- Wertsch J. V. (1985). "La médiation sémiotique de la vie mentale : L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine". In B. Schneuwly et J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168) : Neuchatel