

L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN IUFM DISPOSITIFS ET NIVEAUX D'INSTITUTIONNALISATION

Texte¹ communiqué par

Jean-Pierre LEVAIN

Jean-Pierre MINARY

Formateurs Université de Franche-Comté
BESANÇON
Septembre 2010

RÉSUMÉ • Le texte que nous présentons ici concerne la description et l'analyse d'un ensemble de dispositifs d'analyse de pratiques mis en place dans plusieurs IUFM. Il tente d'en abstraire les principaux organisateurs en analysant finement les orientations théoriques sous-jacentes, le cadre retenu ainsi que les principaux éléments du contexte institutionnel. Ce travail insiste particulièrement sur deux aspects jugés essentiels : les différents niveaux d'inscription institutionnelle des dispositifs et l'analyse des dimensions groupales en tant qu'espace théorique spécifique à l'analyse.

MOTS CLÉS (TESE) • formation des enseignants, formation en alternance, groupe de travail, développement des capacités professionnelles.

État de la question

1. Présentation de la recherche

2. Principaux résultats

Conclusion

Bibliographie

Les IUFM² ont mis en place, pour la plupart depuis 2002, des séquences d'analyse de pratiques dans le cadre de la formation destinée aux professeurs stagiaires du premier et du second degré. Cette introduction traduit-elle une innovation conséquente en matière de professionnalisation des enseignants ou demeure-t-elle plutôt un aménagement superficiel de peu d'effet ? Et derrière le terme d'« analyse des pratiques », s'agit-il d'autre chose que d'un mot-valise masquant un ensemble hétéroclite de représentations et de conduites

¹ Texte publié dans le n° 65 de la revue Recherche et formation, septembre 2010 - INRP

² Cette recherche a été soutenue par le pôle nord-est des IUFM en réponse à un appel à propositions concernant : « les effets des pratiques de formation sur les pratiques professionnelles » pour les deux années 2008 et 2009. Le recueil de nos données précède la mise en place en France de la réforme de 2010 concernant la « masterisation » des formations des enseignants. Cette réforme qui superpose à la réussite au concours l'obligation d'obtention d'un master complet redéfinit par là même assez profondément le rôle et les missions des IUFM.

formatives ? En réalité, quels dispositifs concrets sont précisément mis en œuvre et quels en sont les retentissements sur les professeurs stagiaires, sur leurs formateurs, voire sur l'institution elle-même ? C'est à l'ensemble de ces questions que veut tenter de répondre la recherche que nous avons engagée. Le travail présenté ici en constitue la première partie. En décrivant un ensemble consistant de dispositifs d'analyse de pratiques mis en place dans plusieurs IUFM du Nord et de l'Est de la France³, il tente de rendre compte de la diversité des contextes institutionnels. Et c'est dans une perspective comparative que nous analyserons ce qui y est présenté et mis en œuvre comme ressortant de « l'analyse des pratiques ». Nous nous intéresserons tout particulièrement aux organisateurs essentiels de l'action formative, aux orientations théoriques sous-jacentes aux cadres retenus ainsi qu'aux éléments principaux des dispositifs mis en œuvre (rythmicité, degré de volontariat, cohérence méthodologique, formation de formateurs, nature des supervisions, etc.).

État de la question

Dans la plupart des IUFM, la mise en place des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (AdPP) a été très progressive, répondant le plus souvent à une commande ministérielle qui s'est affirmée au fil des ans. Cette AdPP prend d'abord appui sur les textes officiels publiés entre 1994 et 1997 qui recommandaient de développer chez les stagiaires les compétences d'analyse des pratiques professionnelles ainsi que le goût de poursuivre leur propre formation, puis, de manière plus décisive encore, sur la circulaire du 27 juillet 2001 concernant l'entrée dans le métier des enseignants ainsi que sur le BO du 11 avril 2002 qui renforçait ces orientations. Actuellement, la référence à ce type de travail n'apparaît plus explicitement dans le dernier « Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM » (BO du 4 janvier 2007) même si les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles s'appuient eux-mêmes sur un grand nombre des orientations qui y sont explicitement développées (« entrée progressive dans le métier et accompagnement dans le premier emploi » ; « formation des maîtres en alternance » ; « interaction entre approches théoriques et pratiques » ; « diversité des contextes » ; « travailler en équipe » ; « se former et innover », etc.).

En ce sens, l'émergence des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles dans le champ de l'éducation s'inscrit dans un contexte historique lié à la question de la professionnalisation. Cette dernière renvoie tout à la fois à une exigence accrue de compétences instrumentales mais aussi à une amélioration de l'identité professionnelle, du statut ou de la position sociale de l'enseignant (Bourdoncle, 1991 ; 1993). La question de la professionnalité enseignante (Lang, 1999) implique, de manière spécifique, la reconnaissance d'un ensemble de savoirs et savoir-faire nécessaires à la pratique du métier (Raisky, 1993 ; Tardif & Lessard, 1999) en référence au processus de construction et d'approfondissement des compétences à l'œuvre tout au long du développement professionnel (Altet, 2007 ; Saujat, Amigues & Faïta, 2007).

L'analyse de leurs pratiques professionnelles par les acteurs eux-mêmes renvoie à ce nouvel horizon du métier où la validation du travail de l'enseignant ne s'éprouve plus seulement au regard de missions ou d'objectifs globaux, mais dans son activité réelle, quotidienne et contextualisée, dans sa classe et avec ses élèves, mais aussi avec les familles, les collègues, etc. La qualification par le diplôme certifiant un savoir éprouvé ne suffit plus à attester de compétences réelles pour « faire classe » dans n'importe quelle situation scolaire, du fait de tensions pouvant résulter des contradictions surgissant parfois entre identification forte aux savoirs disciplinaires et affiliation institutionnelle (travail en équipe, visée éducative face aux incivilités et violences, etc.) ressentie comme une remise en cause de l'identité professionnelle. L'intégration de ces dispositifs dans la formation des enseignants peut ainsi contribuer à la mise au travail individuelle et collective du sens des « métiers » de l'enseignement et de l'éducation, et des enjeux des pratiques effectives qui s'y déploient.

Si le principe de la nécessité d'une analyse des pratiques professionnelles semble aujourd'hui à la fois

³ Cette recherche concerne six Instituts Universitaires de Formation des Maîtres : IUFM des universités d'Amiens, de Bourgogne, de Champagne-Ardenne, de Lorraine, de Franche-Comté et du Nord-Pas de Calais.

reconnu et accepté par la plupart des acteurs de la formation des enseignants, il n'en reste pas moins vrai que ces termes d'« analyse des pratiques » restent assez fortement polysémiques avec tous les risques de confusions et de masquages idéologiques qui s'ensuivent. Les dispositifs qui s'en réclament sont nombreux et leur démarche elle-même peut, aujourd'hui encore, apparaître comme le signalait déjà Beillerot en 1998, assez peu « normalisée ». Ainsi l'espace de l'analyse peut se trouver déterminé par différents pôles (la situation, le professionnel qui l'expose, le savoir). La plupart des approches, sans nécessairement exclure aucun de ces aspects, les hiérarchisent plutôt en des configurations qui leur sont propres (Guigue, 2002). On ne peut néanmoins négliger que la centration d'un dispositif accentuera de fait l'analyse sur la personne, sur la situation vécue, sur les processus d'enseignement-apprentissage ou encore sur certaines séquences didactiques (Wittorski, 2003 ; Altet, 2006, 2007).

Les référents théoriques mobilisés sont d'ailleurs largement diversifiés (psychanalyse, psychologie sociale clinique, analyse du travail et ergonomie, didactique). Quant aux pratiques professionnelles, les « objets » même de l'analyse, elles peuvent se référer soit à des traces réelles de l'activité (séquences pédagogiques filmées par exemple), soit à des reconstructions sous forme de récits.

Pourtant, au-delà de cette diversité, il est aujourd'hui assez largement reconnu que les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles contribuent à étayer une articulation forte entre savoir-faire, expérience pragmatique et connaissances professionnelles (Mosconi, 2001 ; Perrenoud, 2001). L'analyse qui s'y déploie concerne prioritairement l'activité enseignante considérée comme lieu de rencontre entre « ce qui est pensé » et « ce qui est agi » (Vergnaud, 1996 ; Nadot, 2003). Elle prend à la fois en compte le contexte de l'action, la complexité des situations, la nécessité de mutualiser les différentes expériences ainsi que la co-construction du sens de leurs pratiques par les acteurs eux-mêmes (Blanchard-Laville & Fablet, 2000 ; Boutin, 2001 ; Altet, 2007). Elle tend ainsi à l'approfondissement et à la mise en tension dialectique des clivages qui structurent le rapport au savoir dans le modèle français : clivage entre l'affectif et le cognitif, le corps et l'esprit, l'activité et la subjectivité, le « je » et le « nous », etc. (Beillerot, 1989 ; Charlot, 1997).

1. Présentation de la recherche

De nombreuses recherches sur les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles en IUFM existent aujourd'hui. Comme on vient de le voir, elles en soulignent tout à la fois la multiplicité des dispositifs et des orientations (Wittorski, 2003 ; Huet, 2004 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Altet, 2007), la diversité des visées (Altet, 2000 ; Perrenoud, 2001), voire leur caractère parfois non dénué d'ambiguïté (Boutin, 2002) : l'institution pouvant, par exemple, y voir un moyen d'améliorer la performance scolaire des enseignants quand les formateurs mettent davantage en avant une modalité de réflexion collective entre pairs.

La présente recherche vise principalement à recueillir des données sur ce qui est mis en œuvre, sous le terme globalisant d'analyse des pratiques en IUFM. Pour ce faire, nous aurons recours, dans un premier temps, aux textes officiels et à ceux relatifs aux plans de formation des différents établissements. Nous procéderons ensuite au moyen d'une démarche collective de recueil de données sur les différents sites.

Cette étude concerne six IUFM impliquant une population étudiée d'environ 430 professeurs stagiaires⁴ ainsi qu'une trentaine d'animateurs⁵. Elle vise tout d'abord à catégoriser les principaux dispositifs d'AdPP mis en place dans les IUFM à partir d'une grille d'analyse devant nous permettre de spécifier les principales filiations et ruptures entre les dispositifs d'AdPP analysés. Elle consiste, ensuite, à analyser l'impact des différents dispositifs d'AdPP sur la structure des représentations construites par les stagiaires incluant, tout particulièrement, les différents ajustements de pratiques déclarés à l'issue du travail d'analyse. Pour ce faire, nous avons soumis aux professeurs stagiaires un questionnaire, incluant essentiellement des questions

⁴ Parmi lesquels 147 professeurs stagiaires des lycées et collèges en deuxième année de formation (PLC2) et 283 professeurs des écoles stagiaires en deuxième année de formation (PE2).

⁵ Sur les trente-deux formateurs animant des groupes d'AdPP et sollicités par questionnaire, vingt-quatre ont répondu.

ouvertes à l'intérieur d'un protocole reposant sur l'analyse d'une véritable situation présentée par écrit. Seule, la première partie de cette recherche concernant l'analyse des dispositifs observés sera présentée ici⁶.

La grille d'analyse des dispositifs d'AdPP que nous avons construite organise et structure notre collecte de données. Elle se démarque d'un questionnaire dans la mesure où, constituant le produit d'une élaboration collective, elle est renseignée par les membres de l'équipe de recherche, tous largement impliqués au sein des différents dispositifs. Les informations recueillies (observables, textes de cadrage, inscription dans les plans de formation, etc.) ont été interrogées et commentées collectivement, affinées et complétées dans le cadre d'une recherche-action avançant en mouvements spirales des réalités des terrains aux constructions catégorielles établies en commun.

Cette grille articule trois dimensions interdépendantes que nous détaillons dans la suite de ce travail : les éléments contextuels, les caractéristiques essentielles des dispositifs, les principaux points d'appui mobilisés.

1.1 Les variables de situation : le contexte

Cette première dimension nous permet de préciser l'historique des dispositifs observés ainsi que certains éléments du contexte institutionnel lié à leur émergence : année de mise en place, public concerné, caractère obligatoire, optionnel ou facultatif, principales orientations. Elle nous informe également sur l'inscription du dispositif dans les plans de formation successifs tout en précisant sa désignation (ateliers, groupes, etc.), son organisation (calendrier, effectif) et sa description (objectifs, modalités).

1.2 Du côté des observables : les dispositifs

Cette deuxième dimension nous permet de décrire plus précisément les dispositifs en présence : le protocole le plus fréquemment utilisé, le nombre moyen des participants, la durée et le nombre des séances, le caractère obligatoire, ou non, de la participation, l'obligation, ou non, de chaque participant à s'engager effectivement dans l'analyse de sa pratique, les modalités du recueil de données sur la situation (récit, compte rendu de séance, enregistrements, textes pédagogiques divers), les moyens ou outils de l'analyse (utilisation systématique de grille de lecture, proposition libre d'hypothèses, débat entre hypothèses, jeux de rôles), la place de l'écrit et la nature de l'évaluation du travail par les stagiaires.

1.3 Les points d'appui mobilisés : le cadre

Cette dernière dimension nous renseigne sur les principaux soubassements théoriques et méthodologiques organisateurs de l'activité d'analyse. Les points de centration portent-ils plutôt sur le professionnel impliqué, la situation, le savoir ? L'analyse paraît-elle plutôt finalisée par une identification des pratiques visant à transférer de nouvelles séquences dans la classe ou plutôt par une identification de situations signifiantes visant à développer l'intelligence des pratiques et la résolution des problèmes qui s'y posent ? L'analyse semble-t-elle plutôt orientée selon une lecture didactique (analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage), une lecture psychosociologique (analyse des relations intersubjectives), une lecture socioinstitutionnelle (fonctions et rôles des différents acteurs), une lecture juridique (exercice de jurisprudence), une lecture clinique (analyse du transfert), d'autres encore, avec possibilité, ou non, d'en articuler plusieurs ensemble ?

Sur quels critères, les différents formateurs animateurs ont-ils été retenus ? Le dispositif est-il actuellement supervisé, par un professionnel externe, ou non, à l'IUFM et selon quel positionnement ? Concernant une posture ajustée à l'animation des groupes d'AdPP, a-t-elle été identifiée comme spécifique au regard de celles relevant de l'enseignement, comment a-t-elle été travaillée et mobilisée ?

Dans les dispositifs d'AdPP, il est généralement de règle qu'aucun des membres du groupe ne soit institutionnellement en position d'évaluer un autre. Cette garantie est-elle effective pour chaque groupe ?

⁶ La seconde, traitant plus particulièrement de l'impact des différents dispositifs d'AdPP sur la structure des représentations construites par les professeurs stagiaires, est en cours et sera soumise prochainement.

Enfin, nous terminons par un recueil des principales références théoriques citées par les différents animateurs.

2. Principaux résultats

2.1 Historique et contexte institutionnel

Nous constatons que l'ensemble des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles investigués se caractérisent aujourd'hui, quoique dans des proportions diverses, par une certaine fragilité institutionnelle pouvant prendre différentes formes. Seuls trois dispositifs parmi les six répertoriés sont aujourd'hui effectivement inscrits dans les différents plans de formation des établissements. Nous relevons par ailleurs une ligne de démarcation très nette en référence au public visé (PLC ou PE). Nous n'avons en effet, observé qu'un seul IUFM ayant mis en place un dispositif d'analyse transdisciplinaire, à destination de l'ensemble des PLC2⁷ de ses différents sites et animé par une seule et même équipe composée de formateurs ayant des statuts différents⁸ (MCF, PIUFM, IMF et formateurs du rectorat). Nous observons par ailleurs, qu'un autre IUFM limite la participation des PLC2 à des groupes d'analyse de pratiques aux seuls redoublants. De manière générale, l'analyse de pratiques à destination des PLC, en l'absence de dispositifs clairement identifiables, reste souvent assez peu lisible dans une perspective d'ensemble. Elle semble davantage relever des composantes disciplinaires, plutôt que d'une formation transversale, privilégiant une perspective essentiellement didactique.

Nous pouvons d'autre part, identifier d'un IUFM à l'autre des situations assez contrastées, voire paradoxales se traduisant, dans certains cas, par l'existence de dispositifs officiels, c'est-à-dire inscrits dans le plan de formation de l'IUFM, mais ne s'appliquant pas nécessairement de manière homogène dans l'ensemble de ses différents sites. Dans d'autres cas, nous observons l'existence de dispositifs dont toute trace a disparu du plan de formation mais qui continue, à l'initiative de certains formateurs, de fonctionner plus ou moins localement. Nous relevons enfin, des pratiques multiformes d'analyse de pratiques non structurées à l'intérieur de dispositifs véritablement construits en ce sens.

2.2 Du côté des dispositifs : les observables

Pour ce qui relève des IUFM investigués, nous observons de nombreuses convergences entre les dispositifs à destination des professeurs des écoles stagiaires qui existent dans l'ensemble des établissements observés avec néanmoins des variations (masse horaire, rythmicité) et des ajustements (nature du protocole) assez fréquents entre les différents sites d'un même IUFM. L'éventail horaire varie de huit à vingt heures sur l'ensemble de l'année pour un nombre de séances compris entre quatre et huit. Les modes de regroupement reprennent, même en cas de dédoublement, une composition instituée et invariante des groupes qui reste commune à la plupart des formations existantes. Un seul IUFM envisage, de manière originale, une recombinaison des groupes spécifique à l'analyse de pratiques traduisant, en ce sens, une véritable prise en compte de la dimension groupale du travail, ce qui nécessite par ailleurs un travail significatif d'organisation des emplois du temps.

Les dispositifs investigués privilégient très majoritairement une analyse faite à partir de récits centrés sur des situations vécues plutôt qu'à partir de traces réelles de l'activité (enregistrement de séquences audio ou vidéo, écrits des élèves, matériels utilisés, etc.). Dans un cas seulement, ces récits sont rédigés en amont par écrit de manière très détaillée, pouvant à la fois servir d'objet d'analyse (assez proche néanmoins d'une étude de cas) tout en étant susceptibles d'être intégrés directement dans les écrits professionnels de validation. Ce

⁷ Pourtant les PLC2 semblent très favorables à ce type de travail. Le dépouillement des questions ouvertes de notre questionnaire souligne que 89 % des réponses des PLC2 mettent en avant des aspects du travail jugés positivement contre 8 % seulement qui traduisent des aspects jugés négativement.

⁸ Cette mise en place a bénéficié de fait d'une volonté forte de la part de l'équipe de direction dont deux des membres se sont impliqués dans l'animation des groupes.

dispositif est, de ce fait, le seul que nous ayons observé pour lequel la règle de confidentialité vis-à-vis de la situation présentée ne soit pas effective.

Le caractère obligatoire des séances s'est plus ou moins rapidement généralisé à l'ensemble des dispositifs. Par contre, la liberté des personnes à présenter une situation est dans la plupart des cas, posée comme une des règles de fonctionnement alors même que l'effectif du groupe et le nombre de séances ne permettent pas toujours à chacun de le faire. La liberté laissée à chacun des stagiaires de « se » risquer, ou non, est ainsi conjuguée à l'impossibilité pratique que tous puissent effectivement le faire dans le cadre imparti. On peut faire l'hypothèse qu'il y a là une modalité non forcément reconnue, ni voulue, de prééclatement des risques de conflits possibles à l'intérieur du groupe (rôles, niveaux d'implication, degré de participation) comme à l'intérieur des sujets eux-mêmes (ambivalence, culpabilité, forçage de soi).

Parmi les six dispositifs étudiés, trois utilisent d'une séance à l'autre un protocole unique et qui se répète assez largement de manière invariante, les autres mettant en place différentes formes de progressivité dans les exercices proposés (travail sur les postures, GEASE, panier de récits, outils de développement en formation professionnelle, ligne de vie, jeux de rôles, etc.). Nous notons par ailleurs la présence de différents dispositifs d'accompagnement de stage (notamment du stage filé) qui peuvent, en l'absence d'une articulation suffisante, se superposer aux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles créant par là même d'éventuels effets de recouvrement.

2.3 Les points d'appui mobilisés : le cadre

Nous pouvons constater une certaine homogénéité des points d'appuis mobilisés concernant les six dispositifs observés. Tous insistent sur la mise en place d'un processus groupal d'entraide et de co-construction du sens des pratiques à partir de situations professionnelles vécues et concrètes qui sont relatées par différents participants. Le cadre initié repose, le plus souvent, sur un contrat de communication insistant notamment sur l'écoute empathique, l'absence de jugement, la parole en « je », la confidentialité et la liberté de présentation. Dans la plupart des cas, l'analyse menée repose sur des lectures qui peuvent varier selon les situations avec néanmoins une orientation majoritairement psychosociologique (analyse des relations intersubjectives), mais aussi socioinstitutionnelle et clinique (mais sans analyse du transfert), et parfois didactique. Les points de centration portent essentiellement sur une identification de situations signifiantes visant à développer l'intelligence des pratiques et la résolution des problèmes qui s'y posent dans une perspective de développement professionnel. Les références convoquées sont multiples, principalement situées dans le champ de la professionnalisation des enseignants (Altet, 1994, 1996, 2000 ; Nadot, 2002 ; Fumat, Vincens & Étienne, 2003 ; Blanchard-Laville & Fablet, 1996, 2001) ou dans celui de l'analyse du travail et de la conceptualisation (Clot, 1999 ; Samurçay & Pastré, 2004 ; Vergnaud, 2003 ; Vermersch, 1994).

Nous relevons que seuls deux dispositifs sur les six bénéficient d'une supervision externe. On peut pourtant aisément supposer qu'un tel travail, effectué par un professionnel extérieur au dispositif, grâce à l'externalité de cet avis tend à l'amélioration de ces pratiques d'analyse menées par les animateurs mêmes des groupes.

Cette absence peut, à notre sens, poser un problème méthodologique quant à une régulation explicite et concertée du travail effectué par les animateurs. Elle soulève également la question de la nécessité d'un travail sur la pertinence et l'homogénéisation des modes d'intervention. Elle peut aussi signifier la différence entre l'élaboration d'un véritable dispositif et la simple mise en place de séances d'analyse de pratiques.

Le travail de supervision nous semble essentiel au sens où il contribue à développer une professionnalité spécifique et nécessaire à l'animation des dispositifs d'analyse des pratiques et au travail d'élaboration groupale qui en découle. Aider à l'analyse ne signifie pas produire l'analyse à la place des membres du groupe, mais plutôt animer leur travail d'explicitation et d'élucidation du sens et des enjeux de leurs croyances, pensées, désirs, actions, etc. Le formateur, partageant avec le groupe une même expérience

professionnelle, devra se déprendre de l'illusion que sa pratique et l'interprétation qu'il en a, constituent le socle commun idéal à partir duquel peut ou doit être analysé l'ensemble des pratiques.

Alors que l'unité de temps, de lieu et d'action apparaît bien posée pour l'ensemble des dispositifs analysés, on constate étonnamment l'absence de toute référence aux dimensions groupales et à la dynamique spécifique des groupes restreints (Anzieu, 1981 ; Anzieu & Martin, 1982 ; De Visscher, 1991). C'est comme si l'idée même du groupe n'avait pas d'épaisseur théorique particulière, comme si le « groupe » comme expérience sensible suffisait à « outiller » les animateurs des « groupes d'analyse des pratiques ». Or, la spécificité des activités se déployant dans les groupes, les modalités d'engagement de soi et les processus psychiques qui s'y trouvent mobilisés, ne peuvent pourtant s'appréhender ni se comprendre qu'à partir des seules dimensions organisationnelles et spatiotemporelles (aspects matériels du dispositif). Elles ne peuvent pas, non plus, s'étayer sur les seules bonnes intentions des animateurs. Le fait d'être réunis ensemble en un même lieu ne suffit pas à l'émergence d'un groupe vivant, pas plus que le seul fait d'être rassemblés en une salle des professeurs n'implique nécessairement l'existence d'une équipe pédagogique. L'analyse des dimensions groupales suppose, elle aussi, un détour théorique, une professionnalité spécifique (Minary, 2006). Le sentiment partagé de constituer un « nous », de se sentir chacun en suffisante sécurité pour se risquer à parler de ses pratiques, et de soi dans ses pratiques, se construit certes en lien aux caractéristiques du groupe (sa structure, sa rythmicité, ses modalités d'interaction, etc.) mais aussi au regard d'une possibilité réelle de réfléchir collectivement aux significations du travail en commun, à celles d'être et de rester ensemble. L'effectif des groupes conditionne en partie les possibilités d'accès effectives aux perceptions et représentations de chacun par chacun ; les groupes restreints se caractérisant par des processus interactionnels renvoyant à des modalités d'implication de soi qui devraient notamment permettre de dépasser le simple échange d'informations et d'opinions pour qu'émerge la possibilité d'une parole risquée, ambivalente, conflictualisée à l'intérieur même des sujets. Sauf à tout confondre et amalgamer, ni la simple réunion-discussion à propos des pratiques professionnelles, ni même le groupe de parole ne coïncident fondamentalement avec ce qu'on désigne sous le terme d'analyse des pratiques.

Conclusion

Deux principaux constats s'imposent d'emblée à l'issue de ce travail. Le public auquel s'adressent ces dispositifs constitue, d'une part, un premier élément différenciateur puisque, dans cinq IUFM sur six, et contrairement à ce qui se passe pour les PE2, nous n'observons aucun dispositif d'AdPP à destination des PLC2 s'insérant dans les formations transversales en regroupant des professeurs de différentes disciplines.

Nous pouvons, d'autre part, relever différents niveaux d'institutionnalisation des pratiques d'AdPP qui se traduisent par l'existence :

- de dispositifs institutionnalisés s'insérant la plupart du temps dans le cadre des formations transversales, inscrits comme tels au plan de formation et concernant soit l'ensemble des PLC2 et des PE2, soit exclusivement l'ensemble des PE2 ;
- de dispositifs disciplinaires institutionnalisés et inscrits au plan de formation (par exemple, l'utilisation de l'autoscopie comme outil d'analyse de l'activité chez des professeurs d'EPS) ;
- de dispositifs non-inscrits dans le plan de formation et fonctionnant sur site à l'initiative d'une équipe restreinte de formateurs ;
- de pratiques d'analyse de pratiques non structurées à l'intérieur d'un dispositif construit en ce sens et pouvant parfois revêtir des formes « quasi-clandestines ».

Cette distinction entre existence effective de véritables dispositifs et simple mise en place de séances d'analyse de pratiques nous semble d'importance. La co-construction du sens de leurs pratiques par les acteurs eux-mêmes, le dégagement de tout espace d'évaluation, la dimension groupale associée à des modalités d'implication de soi spécifiques, la nécessité d'une supervision scientifique externe représentent en ce sens quelques éléments constitutifs essentiels des premiers.

Les dispositifs d'AdPP, par l'écart qu'ils inscrivent au regard des autres dispositifs de formation et par l'écart qu'ils soutiennent d'un praticien impliqué dans son travail, tant subjectivement que collectivement, tant psychiquement que cognitivement concourent à l'étayage de l'identité professionnelle. Ces dispositifs restent fondamentalement des dispositifs d'analyse qui prennent sens dans une perspective de développement professionnel. Ils ne s'insèrent pas nécessairement de manière évidente dans une logique de formation pilotée par la production et l'évaluation de compétences préalablement définies. L'appropriation de tels dispositifs ne va cependant pas nécessairement de soi, notamment en ce qu'elle suppose de mise en confrontation de ce que les acteurs y jouent d'eux-mêmes.

Un adossement plus systématique de ces dispositifs à des actions de recherche visant à spécifier davantage les principales caractéristiques et conditions de leur validité, à cerner au mieux leur réelle efficacité (modifications de l'agir et de l'identité professionnelle), à préciser enfin leur spécificité et leur utilité au regard d'un ensemble d'autres dispositifs intégrant également une dimension réflexive nous semble aujourd'hui nécessaire. Cette recherche se veut une modeste contribution en ce sens.

Jean-Pierre LEVAIN

jean-pierre.levain@univ-fcomte.fr

Jean-Pierre MINARY

jean-pierre.minary@univ-fcomte.fr

Bibliographie

- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques*, Paris : PUF.
- ALTET M. (1996). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser », in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier (dir.) *et al.*, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.
- ALTET M. (2000). « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche & Formation*, n° 35, p. 25-41.
- ALTET M. (2006). « Les enseignants et leurs pratiques professionnelles », in J. Beillerot & N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, p. 291-303.
- ALTET M. (2007). « La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du « savoir-enseigner », in L. Talbot & M. Bru [dir.], *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 49-65.
- ANZIEU D. (1981). *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal*, Paris : Dunod.
- ANZIEU D. & Martin J.-Y. (1982). *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF.
- BEILLEROT J. (dir.), BOUILLET B., BLANCHARD-LAVILLE C. *et al.* (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Éditions universitaires.
- BEILLEROT J. (1996). « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 12-13.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (dir.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (dir.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. « Analyse de pratiques et professionnalisation Entre affect et représentation », *Connexions*, n° 82, p. 119-142.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions ». *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BOUTIN R. (2001). « L'analyse réflexive et l'éducation : un état des lieux perspectives nord-américaines », in C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, p. 109-129.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- DE VISSCHER P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes : une brève histoire des groupes restreints*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- FUMAT Y., VINCENS C. & ÉTIENNE R. (2003). « Analyser des situations éducatives », Issy-les-Moulineaux : ESF.
- GUIGUE M. (2002). « Autour des mots : "Analyse de pratiques" », *Recherche & Formation*, n° 39, p. 107-121.
- HUET M.-L. (2004). « Analyse comparative de quatre dispositifs d'Analyse de Pratiques Professionnelles à partir d'entretiens avec des experts », *GFR « Analyse de pratiques professionnelles (APP) » 2002-2004, Rapport final*, Académie de Reims, disponible sur Internet : < http://www.univ-reims.fr/formation/ufr-instituts-et-ecoles/l-iufm-champagne-ardenne/formation/gallery_files/site/1/90/4401/5803/5807/5809.pdf >, consulté le 17 novembre 2010.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris : PUF.
- MINARY J.-P. (2003). « L'analyse des pratiques professionnelles en relation d'aide dans le travail social : pour une clinique du sens et de l'action », in C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles : dispositifs et pratiques de formation*, Paris : L'Harmattan, p. 47-67.
- MINARY J.-P. (2006) « Collectifs et cadres de travail dans les impossibles métiers de la relation », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n° 1, p. 87-102.
- MOSCONI N. (2001). « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique », in C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et pratiques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, p. 15-34.
- NADOT S. (2002). « De la position d'expert à celle d'analyste : le cas des chefs d'établissement », *Recherche & Formation*, n° 39, p. 69-86.
- NADOT S. (2003). « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants », *Actes de l'université d'automne*, DESCO. CRDP Basse-Normandie, p. 15-22.
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- RAISKY C. (1993). « Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique », in P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP, p. 101-122.

- SAMURÇAY R. & PASTRÉ P. (dir.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès.
- SAUJAT F., AMIGUES R. & FAÏTA D. (2007). « Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur », in L. Talbot, M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 183-196.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 275-292.
- VERGNAUD G. (2003). « La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie », *Actes de l'université d'automne*, DESCO. CRDP Basse-Normandie, p. 48-57.
- WITTORSKI R. (2003). Rapport « *analyse de pratiques et professionnalisation : l'étude des dispositifs d'analyse de pratiques proposés par l'IUFM de Bretagne* », Paris : CNAM.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>