

Dispositifs d'analyse de pratiques, construction de l'identité et ajustement de l'agir professionnel chez les enseignants stagiaires

> Jean-Pierre LEVAIN, Jean-Pierre MINARY

Université de Franche-Comté, Laboratoire de Psychologie (EA 3188)

RÉSUMÉ • La recherche que nous présentons s'intéresse aux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles développés dans le cadre de la formation des enseignants dans différents IUFM du nord et de l'est de la France. Prenant appui sur une catégorisation de ces dispositifs, nous tenterons d'en préciser les principaux effets et retentissements sur la structure des représentations construites par les professeurs stagiaires (sur le double plan de l'agir et de l'identité professionnelle). Nous montrerons tout particulièrement en quoi le caractère véritablement restreint du groupe d'analyse (N = 16 vs N = 9) affecte profondément la nature du travail réflexif ainsi que les perceptions concernant l'intérêt et la pertinence de ce type de dispositifs.

MOTS-CLÉS • Formation des enseignants, dispositif d'analyse des pratiques professionnelles, développement des capacités professionnelles, identité et agir professionnel.

1. Problématique de la recherche

La nécessité de développer des compétences « à l'analyse » et « par l'analyse » des pratiques professionnelles semble constituer aujourd'hui un principe assez largement reconnu dans la formation des enseignants. Bon nombre de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles visent, en ce sens, à accompagner les professeurs stagiaires dans le cadre de l'alternance tout en favorisant leur capacité d'analyse et de prise de

décisions organisant par là même une mise en cohérence entre les principales représentations du sujet (notamment ses théories implicites) et ses pratiques effectives dans une perspective de développement professionnel (Blanchard-Laville & Nadot, 2003). L'hypothèse, selon laquelle les dispositifs d'analyse des pratiques contribuent à développer l'identité professionnelle et les capacités d'agir des jeunes professeurs en prise avec la réalité du travail auquel ils sont confrontés, semble accepté par bon nombre de chercheurs et d'acteurs de la formation des enseignants (Vergnaud, 1996 ; Blanchard-Laville, 2000 ; Mosconi, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Nadot, 2003 ; Altet, 1996, 2000 ; 2007 ; Saboya, 2008, etc.).

Pourtant les pratiques d'analyse des pratiques sont loin d'être homogènes. Les dispositifs en présence sont nombreux et les façons de faire multiples dépendant des intentions et des usages qui président à leur élaboration, des orientations théoriques convoquées, du cadre de formation retenu, de différentes contraintes institutionnelles, de centrations spécifiques liées à l'analyse etc. (Levain et Minary, à paraître). Le terme même d'« analyse des pratiques » peut être considéré comme un mot valise largement polysémique susceptible de masquer un ensemble diversifié de représentations et de conduites formatives.

La recherche que nous présentons concerne cinq Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) et regroupe une équipe de recherche composée de six personnes. Elle a été soutenue par le pôle Nord-est des IUFM pour la période 2008 - 2009 en réponse à un appel à propositions concernant : « les effets des pratiques de formation sur les pratiques professionnelles ». Le recueil de nos données précède donc la mise en place de la réforme de 2010 concernant la masterisation des formations des enseignants et fait exclusivement référence à des professeurs stagiaires en situation d'alternance.

Notre présentation s'inscrit plus particulièrement dans le troisième axe thématique du colloque : le travail y apparaissant à la fois comme occasion d'apprendre, de conceptualiser son action et de se développer professionnellement, mais aussi comme une ressource pour la formation initiale et l'accompagnement des enseignants débutants. Nous essaierons ici de rendre compte de notre travail d'enquête concernant les principaux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles investigués dans les différents IUFM impliqués. Nous tenterons également d'analyser le retentissement de ces dispositifs sur la structure des représentations construites par les professeurs stagiaires en insistant tout particulièrement

sur la nécessité de travailler avec un groupe véritablement restreint.

2. Du côté des dispositifs

2.1. Construction d'une grille d'analyse des dispositifs

D'un point de vue méthodologique, la collecte des données relatives aux dispositifs a été organisée à partir d'une grille, élaborée collectivement par l'équipe de recherche. Elle articule trois dimensions interdépendantes déjà détaillées par ailleurs (Minary, 2010 ; Levain et Minary, à paraître) : les éléments contextuels (historiques et institutionnels), les caractéristiques essentielles des dispositifs (les observables), les principaux points d'appui mobilisés (le cadre).

Historique et contexte institutionnel

Notre premier constat concerne, de manière générale, une certaine fragilité institutionnelle concernant ce type de dispositif à un moment où le dernier cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (BO du 4 janvier 2007) ne stipule plus (contrairement à la circulaire du 27 juillet 2001 concernant l'entrée dans le métier) l'importance de développer des compétences à l'analyse des pratiques en formation initiale. En ce sens, nous pouvons relever que seuls trois dispositifs investigués parmi les six répertoriés sont réellement inscrits dans le plan de formation des établissements. Certains dispositifs, bien qu'inscrits dans le plan, ne fonctionnent pas de manière identique d'un site à l'autre d'un même IUFM. D'autres, bien que ne figurant plus dans le plan de formation, continuent d'exister plus ou moins à l'initiative d'un petit groupe de formateurs motivés en ce sens. Nous relevons enfin, des pratiques multiformes d'analyse de pratiques ne renvoyant à aucun dispositif clairement identifiable. Enfin, différents dispositifs d'accompagnement de stage (notamment du stage filé) cohabitent fréquemment avec les dispositifs d'analyse de pratiques, et semblent ainsi susciter, en l'absence d'une articulation suffisante, d'éventuels recouvrements voire interférences.

La situation est par ailleurs très différente en ce qui concerne les professeurs du premier ou ceux du second degré. Si les dispositifs à destination des premiers existent dans l'ensemble des IUFM de l'enquête, nous n'avons relevé qu'un seul IUFM organisant un tel dispositif à destination de l'ensemble des professeurs de lycées et collèges.

Du côté des dispositifs : les observables

L'ensemble des dispositifs observés privilégie massivement une

analyse de récits centrée sur des situations de classe vécues. Un contrat de communication, qui insiste notamment sur l'écoute empathique, l'absence de jugement, la parole en « je », la confidentialité et la liberté de présentation, est systématiquement posé. L'effectif des différents groupes varie de huit participants jusqu'à environ vingt-cinq pour une rythmicité annuelle de deux à huit séances. Le caractère obligatoire des séances semble s'être plus ou moins rapidement généralisé à l'ensemble des IUFM. Les modes de regroupement des participants sont soit spécifiques, soit reprennent, le plus souvent, les contours de groupes existants préalablement. La règle selon laquelle aucun membre d'un groupe ne peut être en position institutionnelle d'en évaluer un autre est effective dans l'ensemble des cas. Trois dispositifs sur six utilisent d'une séance à l'autre et de manière récurrente un même protocole, 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 n'avons cependant relevé aucun dispositif d'orientation Balint privilégiant l'analyse des dimensions transférentielles.

Les points d'appui mobilisés : le cadre

Les lectures qui sous-tendent l'analyse apparaissent majoritairement d'orientation psychosociologique, mais aussi socio-institutionnelle et clinique (mais sans analyse du transfert) avec des références relevant principalement des champs de l'approche réflexive, de l'analyse du travail ou encore de la professionnalisation des enseignants.

Seuls deux dispositifs sur six sont supervisés régulièrement par un expert externe permettant par là une harmonisation et une régulation scientifique du travail effectué, par exemple sur la manière dont le changement de posture nécessaire à l'animation des groupes est annoncé, posé et travaillé spécifiquement.

Contrairement au protocole toujours explicitement et largement détaillé, la dimension groupale, comme espace théorique nécessaire au travail d'analyse nous apparaît fréquemment sous-estimée. Nous y voyons, pour notre part, une possible survivance de la mise en place des GAP (groupes d'approfondissement professionnel) d'orientation non directive introduit dans l'éducation nationale par André De Peretti ; la rigueur et le strict respect d'un protocole pouvant, selon lui, se substituer à la formation des animateurs permettant ainsi un développement rapide de ce type de dispositif (Nimier, 2008). Le sentiment partagé d'être un groupe à part entière se construit néanmoins en lien à la rythmicité, à la composition du

groupe, au nombre de séances, mais aussi à la possibilité de réfléchir collectivement au travail mené en commun ainsi qu'aux significations d'être et de rester ensemble.

Le faible effectif des groupes semble de fait assez rarement contrôlé ; il conditionne pourtant la possibilité d'accès effective aux perceptions et représentations de chacun par chacun. Les groupes restreints se caractérisant par des modalités d'implication de soi spécifiques permettant de dépasser le simple échange d'informations et d'opinions pour accepter la présence d'une « énigme », et la possibilité d'une parole incertaine, risquée, ambivalente à l'intérieur même des sujets.

3. Effets et retentissements

3.1. Présentation du questionnaire

Les effets et retentissements des dispositifs d'analyse des pratiques sont appréhendés à partir d'un questionnaire incluant essentiellement des questions ouvertes à l'intérieur d'un protocole reposant sur l'analyse d'une véritable situation présentée par écrit et reproduisant un protocole-type d'analyse de pratiques. Ce questionnaire a été délivré en deux versions et soumis à l'ensemble des professeurs dans le prolongement direct du travail d'analyse au cours de la dernière séance. Nous limiterons ici notre présentation aux seuls résultats du questionnaire concernant les professeurs du secondaire présenté ci-dessous :

Dans le cadre du dispositif d'analyse de(s) pratiques professionnelles, Olivier expose la situation suivante :

« J'enseigne les mathématiques dans une classe de quatrième particulièrement difficile, (8 élèves ont signé un contrat concernant la vie scolaire sur un effectif de 24). Suite aux conseils de mon tuteur, je décide de reprendre avec eux les principales règles de fonctionnement de la classe. Mais, alors même que j'écris une à une les règles au tableau, une élève sort un aérosol de laque et en asperge la tête et les yeux de ses voisins (ce que je ne remarque pas tout de suite malgré les rires car, chaque fois que je me retourne, cette élève a déjà caché l'objet sous sa table). Je tente de lui confisquer sa bombe, mais elle s'y cramponne en me disant violemment : « t'as pas le droit de me toucher ». Je veux l'exclure du cours ; elle refuse de quitter la classe. En l'absence du CPE, j'envoie alors un élève chercher le principal qui réprimande l'ensemble de la classe pour son comportement et ses mauvais résultats scolaires. Il sort finalement avec l'élève qui récolte un avertissement pour sa conduite du trimestre avec l'ensemble de ses professeurs (la bombe sera par la suite

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

rendue aux parents). Je suis, au final, assez peu satisfait de la sanction retenue... »

Trois questions ouvertes suivent cette présentation :

1- Quels sont les éléments qui vous interrogent dans ce qu'exprime Olivier ?

2- D'après ce que vous avez vécu dans les séances d'analyse de(s) pratiques professionnelles, sur quoi, selon vous, le travail du groupe permettrait-il de mettre l'accent ? Avec quels enjeux, quels effets, quelle finalité ?

3- Que pensez vous de l'intérêt qu'il y a à travailler ainsi ?

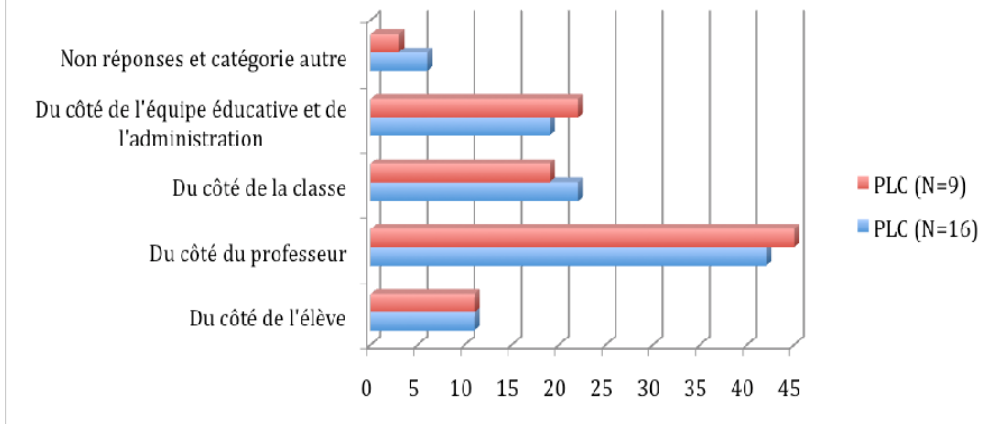
3.2. De l'importance de travailler avec un groupe restreint

Le dépouillement des trois questions ouvertes du questionnaire repose sur la construction de trois grilles d'analyse de contenu permettant une catégorisation et un comptage des réponses. L'élaboration des différentes catégories de réponse s'est faite progressivement à partir d'une démarche de généralisation empirique ouverte et inductive. Nous avons dans un deuxième temps, et selon les mêmes principes, regroupé les catégories construites en « méta-catégories » d'un niveau plus général. Une fois stabilisée, chaque grille a été validée par deux experts externes. Le questionnaire a été présenté à quatorze groupes d'analyse de pratiques représentant une population de 190 professeurs stagiaires du second degré. Neuf de ces groupes étaient constitués d'un effectif moyen de 16 sujets, cinq autres d'un effectif moyen de 9 sujets. La mise en comparaison des premiers avec les seconds nous permettra d'investiguer, tout à la fois et pour chacun des cas, la nature du travail réflexif ainsi que les perceptions concernant l'intérêt et la pertinence de ce type dispositif.

Prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation

L'analyse de contenu des réponses des professeurs à la première question permet de préciser comment s'organise la prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation présentée en amont du questionnaire ; les réponses s'ordonnant à l'intérieur de quatre niveaux facilement identifiables : l'élève avec ses caractéristiques, son comportement et ses conduites (11 % des réponses), l'analyse du rôle et des pratiques du professeur (42 % des réponses), les caractéristiques du groupe classe et sa prise en main (22 % des réponses), le travail avec l'équipe éducative et l'administration (20 % des réponses).

Figure 1 : la prise d'information en contexte en fonction de la taille du groupe N=9 vs N=16



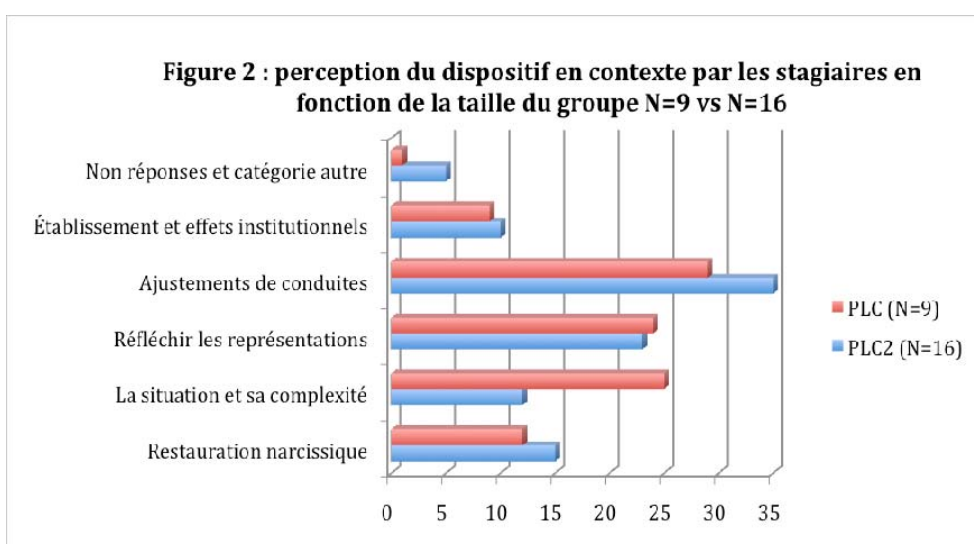
Comme on peut le constater à la lecture de la figure 1, la taille du groupe d'analyse (N = 9 vs N = 16) influe peu sur la répartition des réponses dans les catégories repérées. Par contre, et d'un point de vue quantitatif, les sujets du groupe restreint produisent un bien plus grand nombre de réponses que ceux issus de groupes à l'effectif plus nombreux. En moyenne, la prise d'information de ces derniers prend appui sur 3,9 réponses contre 4,9 pour ceux du groupe restreint ; ce qui constitue une augmentation tout à fait conséquente de l'ordre de 58 %. Dans le même temps, le pourcentage de non réponse (et catégorie autre) à cette question passe de près de 6 % (N =16) à 0 (N = 9). Ces résultats illustrent selon nous, au moins pour une bonne part, l'impact du groupe restreint (N = 9) sur le niveau d'implication de ses membres, la qualité du travail réflexif d'analyse s'en trouvant profondément modifié.

Représentation et conceptualisation du travail d'analyse en situation

Les réponses à cette deuxième question renvoient à la manière dont les professeurs stagiaires conceptualisent le travail effectué en groupe, c'est-à-dire aux représentations en contexte qu'ils développent du dispositif d'analyse des pratiques professionnelles à partir de la situation présentée. Nous avons, comme pour la première question, construit un premier ensemble de trente et une catégories permettant de classer l'ensemble des réponses obtenues, puis, dans un deuxième temps, nous en avons abstrait cinq méta-catégories à l'intérieur desquelles se distribuent l'ensemble des réponses.

Trois principaux constats s'imposent suite à l'analyse des réponses.

Tout d'abord l'importance de la dimension réflexive : explicitation, questionnement et réflexion collective représentent près de 49 % du total des réponses. Nous relevons ensuite une relative faiblesse dans l'expression de la dimension conative : les réponses traduisant une restauration narcissique ne représentant que 14 % du total. Enfin, le travail d'analyse semble finalisé par l'ajustement des comportements et la recherche de conduites plus adaptées : confronter différents modes de réaction, rechercher collectivement des options, travailler sur la pertinence des réponses à mettre en œuvre, gérer une situation de crise. Cette dernière catégorie de réponses représente à elle seule 33 % du total des réponses. Comme l'illustre la figure 2, la taille du groupe influe sur la répartition des réponses dans les principales catégories construites.

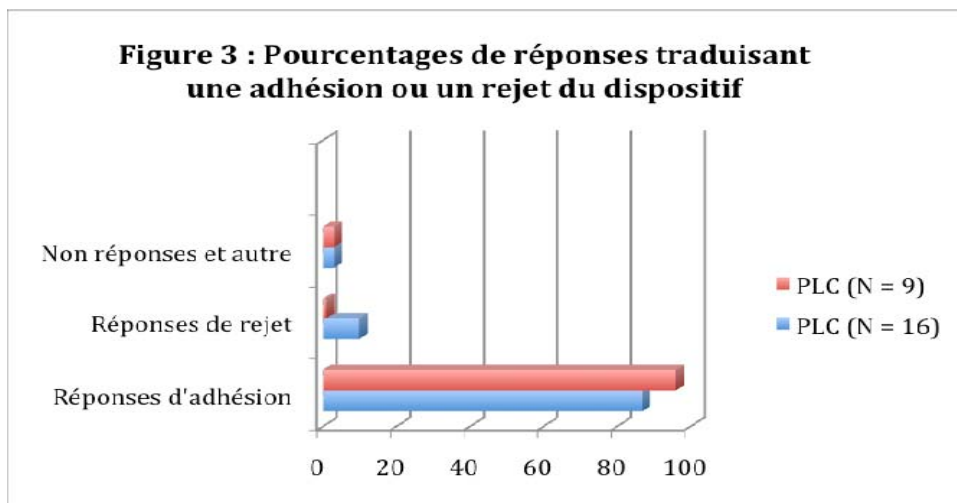


Nous constatons, pour les groupes restreints (N = 9) une augmentation relative des réponses portant sur l'analyse de la situation et de sa complexité au détriment de celles impliquant une inflexion rapide des comportements et des gestes professionnels ; différenciation attestant, à notre sens, d'un recul réflexif plus marqué.

Évaluation par les professeurs stagiaires de l'intérêt du travail en analyse des pratiques

La figure 3 représente les pourcentages de réponses traduisant une adhésion ou un rejet du dispositif d'analyse de pratiques.

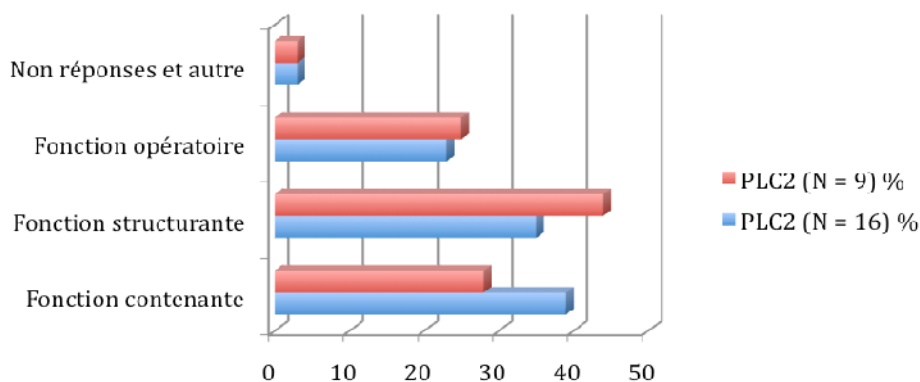
Figure 3 : Pourcentages de réponses traduisant une adhésion ou un rejet du dispositif



Les dispositifs d'analyse des pratiques apparaissent largement plébiscités par la plupart des professeurs stagiaires. Les réponses d'adhésion sont particulièrement nombreuses : 87 % (N = 16), elles atteignent même 96 % du total dans les groupes à faible effectif ; les réponses de rejet passant respectivement de 10 % (N = 16) à 1 % (N = 9).

Comme pour les deux questions précédentes, la grille d'analyse de contenu construite nous a permis de repérer 26 catégories de réponses que nous avons pu aisément regrouper en trois « méta-catégories ». Ces trois dimensions organisatrices des réponses nous semblent caractériser trois grandes fonctions du travail groupal en analyse des pratiques : « une fonction contenante » renvoyant principalement aux aspects de dédramatisation, de restauration narcissique et d'affiliation à un collectif professionnel ; « une fonction structurante » caractérisant un travail réflexif de distanciation, de questionnement et d'analyse de la complexité ; « une fonction opératoire » concernant davantage l'ajustement des pratiques en rapport à des classes de situation. Comme nous pouvons le constater à la lecture de la figure 4, la taille du groupe d'analyse affecte la distribution des réponses des professeurs stagiaires concernant leur perception de l'intérêt des dispositifs d'analyse de pratiques en formation initiale.

Figure 4: trois grandes fonctions du travail de groupe en AdPP, N=16 vs N 9



Les trois dimensions repérées concourent à l'étayage de l'identité professionnelle même si l'appropriation de tels dispositifs ne va pas nécessairement de soi, notamment en ce qu'elle suppose de mise en confrontation de ce que les acteurs y jouent d'eux-mêmes. La distribution des réponses à cette troisième question confirme nos précédentes observations allant dans le sens d'une intensification de l'implication dans le travail réflexif d'analyse concernant plus particulièrement les groupes à effectif restreint.

Jean-Pierre LEVAIN

Jean-pierre.levain@univ-fcomte.fr

Jean-Pierre MINARY

Jean-pierre.minary@univ-fcomte.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1996). « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in C. Blanchard-Laville & D.Fablet [dir.], *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, p. 11-26
- ALTET M. (2000). « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation* n° 35, Paris, p. 25-41.

- 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.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). « L'apport du groupe d'inspiration Balint au service des enseignants et des formateurs d'enseignants. Travail psychique et professionnalité », In C. Blanchard-Laville, D. Fablet [dir.], *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, p. 27-55.
- LEVAÏN J.P., MINARY J.P. (à paraître). « L'analyse des pratiques en IUFM. Dispositifs et niveaux d'institutionnalisation », *Recherche et Formation*, Paris.
- MINARY J.P. (2010). Dispositifs, cadres et contextes : recherche sur la mise en œuvre de l'analyse des pratiques professionnelles dans cinq IUFM du grand est. Communication présentée au congrès international de l'AREF, Genève, Suisse, 12, 14, 15, 16 septembre.
- 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. NADOT S. (2003). « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants », *Actes de l'université d'automne*, DESCO. CRDP Basse-Normandie, p. 15-22.
- NIMIÈRE J. (2008). « Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922-1995) », *La n 123-133. nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°41*, Suresnes, p.
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- SABOYA F. (2008). « Analyse de pratiques et identité professionnelle », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°41*, Suresnes, p. 161-170 .
- 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.