

**DISPOSITIFS, CADRES ET CONTEXTES : RECHERCHE SUR LA MISE EN ŒUVRE
DE L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DANS CINQ IUFM DU
GRAND EST**

Jean-Pierre Minary *, Jean-Pierre Levain **

* Université de Franche-Comté
Département de Psychologie
30 rue Mégevand
25030 Besançon cedex
jean-pierre.minary@univ-fcomte.fr

** IUFM de l'Université de Franche-Comté
Fort griffon
25042 Besançon cedex
jean-pierre.levain@fcomte.iufm.fr

Mots-clés : formation des enseignants, groupe d'analyse des pratiques professionnelles, dispositif, cadre, contexte

Résumé. La présente contribution relate un premier volet des résultats d'une recherche menée en 2008/2010 dans plusieurs IUFM du Grand Est, dans l'intention de clarifier ce qui est concrètement mis en œuvre dans ces institutions sous le terme globalisant d'analyse des pratiques. Des formateurs de chaque site étaient invités à renseigner un questionnaire sur les moyens institutionnels prévus à ce propos dans leurs établissements. Leurs réponses constituent le matériau essentiel de cette contribution, à partir de laquelle nous tenterons de réfléchir sur le sens et l'enjeu de l'analyse des pratiques destinée aux futurs enseignants.

1. Problématique générale

La mise en place d'analyses de pratiques professionnelles dans les IUFM a répondu en France à une commande ministérielle qui s'est affirmée progressivement au fil des ans : textes de 1994 à 1997 recommandant de développer les compétences d'analyse des pratiques professionnelles ainsi que le goût de poursuivre sa propre formation, la circulaire du 27 juillet 2001 concernant l'entrée dans le métier des enseignants (BO du 11 avril 2002) renforçant ces orientations. Le dernier cahier des charges de la formation en IUFM (BO du 4 janvier 2007) insiste tout particulièrement sur la formation des maîtres en alternance, la nécessité d'une interaction entre approches théoriques et pratiques, la prise en compte de la diversité des contextes d'exercice professionnel et l'importance du travail en équipe. Plus récemment encore, la circulaire ministérielle de décembre dernier, concernant la mise en place des futurs masters pour les métiers de l'enseignement et de la formation évoque explicitement la possibilité d' « une analyse des situations professionnelles, au croisement et à l'articulation de la découverte du métier et des enseignements reçus, dans une logique d'alternance. ».

Il est aujourd'hui assez largement reconnu que l'analyse de pratiques professionnelles contribue à l'étayage d'une articulation entre savoir-faire, expérience pragmatique et connaissances professionnelles ((Mosconi, 2001 ; Perrenoud, 2001). L'analyse 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 et Fablet,

1996 ; 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 affectif/cognitif, corps/esprit, activité/subjectivité, je/nous, etc (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville, & Mosconi 1989 ; Charlot, 1997, Minary 1999).

De nombreuses recherches menées en IUFM soulignent la multiplicité des orientations en analyse des pratiques, la diversité de leurs visées et de leurs déclinaisons pratiques. Les référents théoriques mobilisés sont largement diversifiés (psychanalyse, psychologie sociale clinique, analyse du travail et ergonomie, didactique, etc.), les pratiques, « objets » même de l'analyse, pouvant être référées d'ailleurs aux traces réelles partielles de l'activité (séquences pédagogiques filmées par exemple), ou à des reconstructions sous forme de récits. Quant à l'analyse elle-même, on peut se centrer sur la situation, ou sur celui qui l'expose, ou sur les processus d'apprentissage et d'enseignement, même si la plupart des approches, sans nécessairement exclure aucun de ces aspects, les hiérarchisent plutôt en des configurations qui leurs sont propres (Guigue, 2002).

2. Présentation de la recherche

Cette contribution s'appuie sur une recherche menée en 2008/2010 dans plusieurs IUFM du Grand Est en France, qui voulait clarifier ce qu'on y met concrètement en œuvre sous le terme globalisant d'analyse des pratiques. De quelle manière les professeurs stagiaires, futurs enseignants du primaire et du secondaire, se saisissaient-ils par ailleurs de l'expérience qui leur était offerte. Qu'avaient-ils gardé des séances d'analyse et de leurs modalités de fonctionnements spécifiques ? Comment les avaient-ils vécues, quel sens leur donnaient-ils ? Les considéraient-ils comme des espaces de formation pertinents ? La recherche envisageait à plus long terme d'enquêter chacun des sites sur les mises en œuvre concrètes des dispositifs ; ce qui n'a pas encore été réalisé. Pour autant, des formateurs/animateurs de chacun des sites ont renseigné un questionnaire portant sur les dimensions instituées au regard de l'analyse des pratiques dans leurs établissements. Ce travail s'appuie sur l'analyse de ces réponses, mais les données recueillies restent incomplètes. Le statut de nos informateurs qui devait en principe garantir la précision des données n'a pas suffi en certains cas à lever l'opacité des dispositifs à l'intérieur de certains IUFM.

Le plan de notre intervention sera structuré en trois parties : on rendra compte dans un premier temps, de la façon dont chaque établissement se réfère aux textes officiels du Ministère dans ses propres documents et plans de formation relatifs à l'analyse des pratiques. Dans un deuxième temps, on exposera ce que les données recueillies permettent d'appréhender comme convergences et divergences dans les dispositifs de l'analyse des pratiques. Enfin, en prenant plus de recul, nous interrogerons les spécificités de leurs mises en œuvre, de leur sens et de leurs enjeux, en appuyant notre analyse sur une différenciation du dispositif, du cadre de travail et du contexte.

2.1 Les situations des établissements : histoire, textes officiels et dénominations retenues

Comment les dispositifs dont il est question se sont-ils implantés : année de mise en place, public concerné, caractère obligatoire, optionnel ou facultatif, principales orientations choisies ? Une mention explicite dans le plan de formation IUFM de l'analyse des pratiques peut révéler en effet l'officialisation de dispositifs comme étant démarqués des séquences habituelles de formation professionnelle où on retrouve ordinairement des échanges entre pairs et une réflexion sur les pratiques. La manière dont l'analyse des pratiques y est nommée, éventuellement en recourant à des appellations précises (GEASE, ARP, ADPP, etc.) constitue aussi un élément intéressant.

Dans les IUFM du Grand Est français, le démarrage de l'analyse des pratiques fait généralement suite (sauf pour deux établissements qui ont commencé dès 1998) à la circulaire du 27 juillet 2001 concernant l'entrée dans le métier des enseignants et au Bulletin officiel du 11 avril 2002. Ces deux textes placent l'analyse des pratiques au cœur de la formation des enseignants, l'instituant à la fois comme objectif d'une formation réussie, c'est-à-dire comme compétence transversale nécessaire à l'exercice de la profession, mais aussi comme dispositif d'élucidation des pratiques à

développer sous forme d'atelier à mener en groupes restreints. Pour moitié des IUFM investigués, l'analyse des pratiques est inscrite explicitement dans le plan de formation de l'établissement, dans les autres, elle apparaît davantage implicite, semblant relever du cadrage général permis par les textes officiels ou d'un ensemble plus large visant la construction de gestes professionnels. La diversité des pratiques institutionnelles semble assez généralisée. On constate par exemple des variations très importantes d'un établissement à l'autre, voire d'un site à l'autre à l'intérieur d'un même établissement. En certains lieux, on est dans l'informel, le confidentiel voire le quasi clandestin ; dans d'autres, l'affichage est plus assumé et offensif. Les textes ministériels restent suffisamment vagues pour permettre en effet qu'on envisage de mettre en œuvre une analyse des pratiques soit « sans faire de vagues » (en surfant sur les maquettes et en tirant profit des marges de manœuvre qu'ont habituellement les formateurs en matière de pédagogie), soit en l'établissant comme une pratique formative spécifique pour laquelle on revendique une place officielle. Deux stratégies différentes qui visent néanmoins à être en mesure de travailler en analyse de pratiques et/ou de continuer à le faire contre vents et marées.

Les dénominations des dispositifs retenus sont extrêmement variables d'un établissement à l'autre, parfois d'un site à l'autre, voire, pour le secondaire, d'une filière de formation à l'autre à l'intérieur d'un même site : Analyse des pratiques, Groupe d'analyse des pratiques professionnelles, Analyse réflexive de la pratique, Analyse de situations éducatives etc. Un premier débroussaillage (tableau 1) pouvait s'appuyer sur des repères objectifs à propos de la manière dont est pensé la structure du dispositif, en amont même de sa mise en œuvre. Nous en avons retenu trois essentiels : le fait que l'intervenant puisse être, d'une façon ou d'une autre, en position d'évaluation des individus du groupe, le fait que la présence au groupe soit ou non obligatoire, la manière enfin de désigner les sujets qui s'y trouvent impliqués.

NIVEAU INSTITUTIONNEL			NIVEAU DU DISPOSITIF		
	Mention dans plan de formation	Dénominations retenues pour le travail sur les pratiques	Animateur et évaluateur ?	Présence obligatoire	Dénominations des acteurs situés
A	pas de mention explicite	- APP pour les PLC2 - Analyse Réflexive de la Pratique PE2	Non	Oui	Animateurs/ Stagiaires
B	pas de mention explicite, mais complètement « intégré »	- APP dite didactique - GAP pour PLC2 APP pour PE2	Non	- Non sauf 1 séance - Oui	- Formateurs - Animateurs
C	mention depuis 2002 « analyser une pratique professionnelle autonome »	AdePP	Non	Oui	Formateurs
D	pas de mention explicite, juste nommé dans un ensemble touchant aux « gestes professionnels et compétences réflexives »		Non	Oui	Formateurs (« experts », « novices ») Animateurs/ Stagiaires

E	Mention explicite : Groupe d'analyses de situations professionnelles vécues »,	GAP	Non	Oui	Formateurs- animateurs / Stagiaires
F	oui, « ARP a pour objectif l'acquisition d'une démarche réflexive autonome »	ARP	Non en PE Oui en PLC	Oui	Formateurs/ Stagiaires
G	oui, avec précision de ses finalités, déroulement concret des séances	ADPP	Non	Oui	Animateurs/ Participants et/ou personnes

Tableau 1: Mention officielle (plan de formation) et cadre réglementaire dans les 7 sites IUFM.

Au regard des autres temps de formation en IUFM, ces dispositifs se démarquent tous d'un cadre évaluatif (dans quasi tous les cas, l'intervenant n'est pas en position d'évaluer par ailleurs les membres de son groupe). La présence des stagiaires est par contre systématiquement considérée obligatoire, sans doute en vertu de la contrainte liée au respect de la maquette et à l'obligation d'assiduité des professeurs stagiaires). Le décalage des dispositifs d'analyse reste donc partiel vis-à-vis des autres modalités de fonctionnement

Un repère intéressant tient à la façon de nommer les acteurs en présence. Sans qu'ils aient été questionnés explicitement là-dessus, nos informateurs¹ font massivement référence aux termes de « formateurs » et à des « stagiaires », dénominations qui ne se décalent pas notablement de celles habituellement utilisées en IUFM pour désigner enseignants et apprenants. Il y a néanmoins quelques références à la figure de l'« animateur», lequel dans un IUFM au moins, travaille non avec des stagiaires ou des enseignants mais avec des « personnes » ou des « participants ».

Au-delà de ces premiers indicateurs formels, les dispositifs mis en œuvre présentent-ils une singularité et une spécificité suffisante pour qu'elles soient reconnues par les stagiaires, par les autres collègues et par la direction de l'établissement ?

	SPECIFICITE DE L'ANALYSE POUR LES STAGIAIRES	RECONNAISSANCE PAR LES PAIRS	RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE
A	Brouillage avec d'autres dispositifs (cours de gestion de classe) ; ARP vécue parfois comme redondante et inutile	« l'absence d'échanges sur les pratiques entre formateurs permet l'absence de tensions »	Réduction d'une année à l'autre de la durée impartie aux séances d'adpp
B	as de brouillage	Analyse demeure superficielle surtout pour formateurs PLC	Manque de reconnaissance
C	Travail « invisible » et a priori peu « lisible » par les stagiaires	- Pas de travail en commun des animateurs de groupes - Cohabitation de dispositifs	

¹ Les informations sont renseignées par les membres de l'équipe de recherche, tous largement impliqués au sein des différents dispositifs d'analyse de pratiques.

		différents (selon sites), avec concurrence larvée	
D	- Variation des dispositifs selon les formateurs qui ont les mêmes groupes toute l'année	Pas de concertation entre formateurs, ni de travail en commun. Les activités sont très contrastées d'un site à l'autre	
E	Variation des dispositifs selon les sites	Travail en équipe entre les formateurs	
F	- Variation des dispositifs selon les sites - Grand flou en ce qui concerne en app disciplinaires	Expérience parfois considérée comme relevant de la « secte », puis comme une « religion »	
G	Interférences possibles avec les temps de retours sur expériences de stage filé	- Equipe de formateurs stabilisée, supervisée par un intervenant ext., travaillant de concert - Expérience parfois dénigrée (« secte » ou « divan »)	Fragilité institutionnelle et dénigrement par une partie de la direction

Tableau 2 : Brouillages, interférences et reconnaissance de l'analyse des pratiques

Comment nos informateurs perçoivent-ils, de leur place et fonction, les rapports entre séquences d'analyse des pratiques et autres temps de formation ? Y voient-ils interférences ou plutôt complémentarités ? Différentes selon les sites, leurs réponses pour la plupart témoignent d'un risque d'interférences et de « redondances » avec d'autres temps de formation où les stagiaires sont invités par d'autres formateurs à évoquer leurs pratiques, leurs façons de vivre leur stage, ou à discuter entre eux durant les cours (par exemple, durant différents temps dédiés à l'accompagnement ou l'évaluation des stages). Il est ainsi fait état de stagiaires qui disent perdre leur temps à faire des choses inutiles. De futurs enseignants du primaire seraient amenés à exposer deux ou trois fois une même situation (entre eux, en débriefing de stage) et désireraient « parler d'autre chose ». Pour certains, l'« analyse des pratiques est souvent incluse comme modalité d'échange entre stagiaires ». Il est donc assez normal de constater que la reconnaissance de ces dispositifs, de leur spécificité et de leur pertinence, n'aie pas de soi pour les formateurs IUFM qui ne s'y inscrivent pas.

Qu'en est-il de cette reconnaissance entre pairs, c'est-à-dire entre formateurs IUFM impliqués dans de tels dispositifs ? Les situations sont très contrastées selon les IUFM. Dans la plupart des cas, le démarrage des dispositifs s'est effectué au niveau de formateurs volontaires qui se sont rassemblés en formant un premier noyau. Des équipes se sont organisées pour réfléchir et travailler ensemble à définir le cadre, puis à élaborer des repères collectifs par le biais de séminaires de formation et de supervision collective ; elles continuent de le faire chaque année. En d'autres lieux, on trouve des individus isolés qui s'y investissent, pour de multiples raisons (intérêt personnel, nécessité d'emploi du temps, etc.) sans qu'il y ait travail d'élaboration en commun. Le fonctionnement institué (répartition des heures à effectuer, responsabilité de l'organisation et de sa mise en œuvre incombant aux professeurs concernés) permet en ce cas aux intervenants de s'ignorer les uns les autres, voire les met en situation de conflits et de concurrence.

Au niveau de la reconnaissance institutionnelle, c'est la fragilité des dispositifs qui semble être la tendance principale, même si la reconnaissance de la spécificité/pertinence de l'ADPP varie selon les sites et l'histoire. Les activités assumées de façon « quasi clandestines » ou « confidentielles » ne suscitent pas les mêmes réactions que celles qui ont voulu être explicitement reconnues dans le paysage de la formation. Dans ces derniers cas, des accusations de « dérives » (du côté de la

« secte » ou du « divan ») ont pu venir pendant les premières années de la part d'autres collègues ou/et parfois de la direction de l'établissement. Nos données ne permettent pas de connaître sur quoi s'arc-boutent précisément les résistances, voire les oppositions à la mise en place de l'analyse des pratiques professionnelles en IUFM. La dénomination d' « analyse des pratiques » présente d'ailleurs en elle-même des risques de confusion ou tout au moins d'ambiguïtés. Boutin (2002) souligne ainsi que l'institution peut y voir par exemple un moyen d'améliorer la performance scolaire des enseignants quand les formateurs mettent plus en avant une modalité de réflexion collective entre pairs.

2.2 Analyse descriptive des dispositifs de formation

Quels qu'ils soient, les dispositifs d'analyse des pratiques promeuvent des intentions et des valeurs qui tendent à les spécifier comme singuliers au regard des autres dispositifs classiques de formation. Au-delà de l' « analyse », de la « réflexion », de la « mise à distance », sont systématiquement mis en avant les règles de confidentialité, de non jugement, d'écoute active, de libre parole au sein des groupes. Ce sont effectivement des repères fondateurs du travail en groupe, et également du travail d'analyse des pratiques professionnelles.

Au-delà de ces repères, comment l'analyse des pratiques est-elle mise en œuvre ? Sans possibilité de l'observer in situ, nous en resterons d'abord aux aspects factuels de l'organisation des dispositifs: les populations bénéficiaires, le protocole le plus fréquemment utilisé, le nombre moyen des participants, la durée et le nombre des séances, le déroulement d'une séance (tableau 3).

	Public	Nombre de stagiaires	Durée totale du travail d'analyse	Nombre et rythme des séances	Déroulement envisagé
A	PE2/ PLC2	18 – 20	PE2 : 20h PLC : 36h	- 4x3h + 4x2h - 5x6h + 2x 3h	Pluralité : paniers de récit, ODP, Fragments, Ligne de vie, Instruction au sosie, écrits Le plus souvent : 1- récit d'une situation prof. récente en petit groupe ou en collectif 2- phase de questionnement 3- phase de recherches d'hypothèses 4- retour au narrateur 5- bilan problématisé (avec écrit comme base pour séance suivante)
B	PE2/ PLC2	8-17	PE2 : 3h PLC : 8h	- 2 x 1,5h - 4 x 2h	GEASE
C	PE2/ PLC2	10-15	PE : 12	6 x 2h	Non renseigné
D	PE2/ PLC2	10-12	PE : 12h	6 x 2h	1-Tour horizon situations individuelles 2-Mise en lumière du/des points émergents aux diverses situations décrites par l'animateur 3-Discussion générale et recherche potentielle de solutions si besoin 4- Animateur effectue synthèse partielle et finale 5- Animateur demande des traces de l'activité
E	PE2	15	8 – 10h	4 x 2h (ou 2,5h)	Séance 1 : les trois postures Séance 2 : bouquet de récits

					Séance 3 : GEASE Séance 4 : au choix
F	PE2/ PLC2	15-25	18h	6 x 3h	Le plus utilisé : Présentation d'une situation professionnelle sous forme de récit (importance de l'écrit) Phase de questionnement, d'explicitation, d'évocatin, de distanciation, de recherche d'hypothèses Retour au narrateur Bilan
G	PE2/ PLC2	20-26 16	10h	- 5 x 2h - 4 x 2,5h	1- Rappel du cadre et règles 2- Invitation à chacun d'explorer une situation personnelle 3- Présentation d'une situation par 1 4- Phase de questionnement collectif 5- Phase d'analyse collective 6- Reprise par personne ayant présenté

Tableau 3 : Les contours des dispositifs d'analyse des pratiques

On constate des modalités de réalisation extrêmement différenciées selon les établissements, les sites, les groupes, sans qu'il n'y ait d'écarts importants entre ce qui se fait à destination des enseignants du primaire et ceux du secondaire. Au niveau des amplitudes horaires (de 3h à 21h par an), des durées des séances (de 1,5h à 3h, mais parfois sur une journée) et du rythme (de 2 séances de 1,5h à 7 séances de 2 ou 3h).

Le déroulement « orthodoxe » des séances, et/ou de leur cycle, varie fortement lui aussi, même si on retrouve partout référence à l'expression individuelle (une personne présente un récit, chacun le fait dans un tour de table, etc.), à l'échange et la réflexion collective (élucidation collective de ce qui est présenté par le narrateur, travaux en petits groupes, etc.) Dans certains cas, on suit un ordre et une progression (trois postures, bouquet de récits, etc.) d'une séance à l'autre, tandis que dans d'autres le déroulement des séances identique. Les paradigmes théoriques qui sous tendent les différentes formes d'analyse des pratiques ne sont pas à ce stade spécifiés ; s'il y a des invariants notables dans ce qui est explicité (accent mis sur la réflexion et l'analyse, l'élucidation des pratiques, le travail avec des « hypothèses »), on ne peut néanmoins rien en dire de précis : le terme d'« hypothèse » peut tout aussi bien par exemple recouvrir l'expression d'une simple « opinion » ou relever d'une « voie d'analyse » avec un modèle théorique de référence. Le plus souvent la séance se termine par un retour au narrateur du récit qui reprend la main après les discussions ouvertes au sein du groupe ; néanmoins, dans d'autres cas, c'est le formateur qui effectue une synthèse, ou c'est en duos ou trios qu'il y a rédaction de traces écrites.

2.3 Un approfondissement de l'analyse : dispositif, cadre de pensée et contexte

Les termes de « dispositif », de « cadre » et de « contexte » se recouvrent partiellement ; on y trouve à chaque fois les idées d'une présence simultanée de plusieurs éléments en interaction, d'enveloppe et de contenance, d'emboîtement et de garantie, de permanence et de stabilité, etc. Ils sont d'ailleurs parfois pris indifféremment les uns pour les autres. Ils peuvent aussi être en partie référés à des champs théoriques ou épistémologiques différents : les psychosociologues se réfèrent plutôt au terme de « dispositif » (on ne travaille jamais qu'à partir et à travers des dispositifs), les psychanalystes à celui de « cadre » (nécessité de l'instaurer et de le tenir), et les systémiciens à celui de « contexte » (comme système évoluant dans le temps). Malgré leurs chevauchements et recouvrements partiels, ces termes constituent pour nous autant de pôles d'analyse de la mise en œuvre des pratiques. Le « dispositif » relève plutôt du registre de l'action (de sa visée) et de ses

conditions de réalisation, le « cadre » de celui de la pensée et du sens, et le « contexte » de celui de l'expérience et des significations.

2.3.1 Le dispositif

Parler, discuter, échanger ne dit rien des modalités précises selon lesquelles s'effectuent les engagements de soi dans le travail d'analyse. Au regard des configurations des dispositifs (nombre et durée des séances, nombre de participants), on peut faire l'hypothèse de différences notables entre ceux qui durent quelques séances (et qui constituent plutôt des ateliers) et ceux se déployant sur un temps plus long. Seuls les seconds permettent une construction progressive du groupe en tant que réalité émergente, une appropriation de repères partagés et vivants. Ceux qui programment un cycle de séances différent de ceux pour lesquels le processus s'inscrit dans un cadre plus stabilisé, avec un déroulement identique des séances. Si tous les dispositifs promeuvent l'expression individuelle en même temps que l'échange collectif, on peut faire l'hypothèse d'une différence structurelle entre ceux, qui invitent à le faire en permettant une effective prise de parole à chacun et ceux qui ne sauraient offrir une telle garantie du fait d'un rapport défavorable entre effectif des stagiaires et nombre d'heures. Les éléments objectifs du dispositif structurent en effet sensiblement les processus en jeu, la quantité mais surtout la nature et la qualité des matériaux travaillés. Le nombre des séances, leur durée et leur rythmicité suscite des modalités spécifiques d'interaction, une (im)possible construction de la confiance réciproque, un certain registre de parole, une dimension plus ou moins « contenante » du groupe, des processus spécifiques touchant à la tâche elle-même (analyser sa pratique) ainsi qu'au niveau des relations socio-affectives (le faire en présence de pairs, d'un formateur, etc.). Même si on convie tous les participants à « parler » de leur pratique (ou de certains aspects), même si on organise toujours un travail collectif autour de la situation relatée, les choses s'orientent différemment selon qu'il est d'emblée possible/prévisible (sinon obligatoire) à chacun de se risquer subjectivement ou si c'est matériellement impossible, sauf à faire de l'« abattage ». Par ailleurs, si les règles de travail délimitent un espace de travail et le sécurisent (cf. non jugement, confidentialité), la confiance réelle envers autrui (les pairs, l'animateur) et envers soi (sa propre fragilité, ses doutes intérieurs) ne peut jamais s'établir que progressivement au sein du groupe, non de l'existence d'une règle, mais du fait que chacun soit en mesure d'en éprouver sa valeur protectrice. D'où l'importance de l'inscription d'un dispositif dans la durée et dans la scansion du temps. Quant à la dimension groupale, elle peut être appréhendée comme une commodité dans une logique pragmatique et utilitariste (respect des maquettes, gestion des effectifs), comme une reprise plus ou moins fidèle d'un groupe classe (le maître et ses élèves), comme un lieu institutionnel spécifique où une communauté d'enseignants accepte de se confronter ensemble au réel de leur travail.

2.3.2 Le cadre

Clément (1993) a écrit que « ce qui fonde la possibilité d'un dispositif, c'est le cadre lui même, en tant qu'il organise la division du travail, qu'il distingue les fonctions, les places et les personnes, permettant ainsi de repérer les différents registres à l'œuvre ». Sur ce plan, on a déjà évoqué le souci partagé par les formateurs en adpp de se tenir à distance du normatif et de l'évaluatif, le soin apporté par eux à garantir un espace de confidentialité, de non jugement et de parole personnelle, on a aussi pointé le caractère obligatoire des séances d'analyse et les écarts manifestes entre ambition, projet déclarés et perspectives réellement envisageables.

Dans le cadre d'une professionnalisation, tout dispositif de formation vise, en un certain sens, à accroître l'efficacité des professionnels encore novices. Néanmoins, les façons de s'y prendre varient et même s'opposent en certains cas. Dessus et Campanale (2000), constatant que souvent l'analyse des pratiques en IUFM utilise « une démarche d'analyse clinique des situations vécues et décrites à posteriori par les participants » sollicitant une forte implication personnelle en l'absence d'un contenu de formation explicite, ont par exemple proposé une autre orientation, alternative, qu'ils ont désigné comme « séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage » et qu'ils ont caractérisé comme une « exploration outillée des pratiques ». Derrière ces orientations

pointent d'autres différences relatives à la façon de considérer le métier et la fonction, de penser la question du sujet et de ses rapports aux autres, etc.

Sur ce point, la question des modèles théoriques de référence sous-jacents et des registres de travail est fondamentale, mais n'a pu être envisagée que de façon latérale. Nous avons en effet invité les animateurs des groupes d'une part à cocher sur une liste d'auteurs présumés connus en matière d'Adpp ceux auxquels se référerait préférentiellement leur établissement et d'autre part à désigner la centration fondamentale des dispositifs, plutôt sur la situation (approche plus réflexive) ou plutôt sur la personne (approche plus clinique). Les résultats obtenus sont finalement peu utilisables. En effet, de l'hétérogénéité des dispositifs découlent celle des références, qui plus est accentuée par le fait que les animateurs choisissent les auteurs qui leur parlent le plus. La référence à des auteurs n'a de toute façon de signification que dans le cas où ce choix témoigne d'une vision d'ensemble du sens et des enjeux des modalités de travail. Quant à la centration fondamentale des dispositifs, elle est décrite comme recouvrant tout à la fois les éléments liés à la situation et ceux liés aux sujets impliqués, à l'identité professionnelle, etc. Pour autant, il ne s'agit pour nous ni de réponses convenues, ni de stratégies d'évitement. Identifier ce qui se déploie dans le mouvement réel d'une analyse menée en groupe ne va pas de soi et demande une observation fine, impliquée et distanciée à la fois. Derrière un déroulement à peu près identique de séances d'analyse des pratiques, des registres fort différents peuvent être mobilisés, comme l'ont bien montré Blanchard Laville et Nadot (2004) : alors que toutes deux se situent ailleurs que dans la perspective de modélisation des bonnes pratiques, l'approche clinique de l'une met le sujet au centre de l'analyse alors que l'approche réflexive de l'autre y met davantage la situation.

Seule une étude fine des modalités concrètes de travail permettrait d'élucider donc (au niveau des différents établissements, sites et mêmes groupes) quelle est leur visée principale : s'agit-il d'une identification, d'une modélisation et d'une transmission des bonnes pratiques enseignantes visant à accroître l'efficacité au travail ? S'agit-il de créer les conditions à ce que le sens puisse émerger de lui-même, au fil des événements, dans une mise au travail des institués (croyances, représentations des rôles et fonctions, etc.) ? Si « le cadre concerne également la définition d'un projet institutionnel lui-même, qui doit fonder la mise en place d'un cadre de pensée ; c'est lui qui est appelé à contenir, c'est-à-dire, notamment à faire tenir ensemble les éléments de la réalité consciente et inconsciente, que nous appréhendons si souvent de façon contradictoire et parfois antagoniste » (Clément, 1993) », il nous semblerait intéressant d'évaluer en quoi les dispositifs d'analyse permettent, à quels degrés et selon quelles modalités, de travailler les « clivages institués dans le rapport au savoir » (Minary, 1999).

La distinction des trois modèles de formation identifiés par Gilles Ferry (2003) pourrait servir à aller plus loin encore. Les dispositifs s'inscrivent-ils plutôt dans un modèle « de l'acquisition » qui pose « la formation comme préparatoire à l'activité professionnelle » tout en estimant nécessaire de « réorganiser le savoir dans la perspective de sa transmission. ». Ou bien dans le « modèle de la démarche » visant à mettre les personnes en situation de « résolution de problèmes professionnels » ? Ou bien encore le « modèle de l'analyse » visant à développer « la capacité d'observer et d'analyser les situations (...) L'analyse intègre les savoirs, les savoir-faire, les expériences vécues et vise à leur donner sens ». Vers lequel de ces modèles les IUFM dont il est question ici sont-ils plus précisément orientés ? Sachant que l'étiquetage d'« analyse » ne suffit pas à ce qu'elle existe en tant que telle, pas plus que le fait de dire « travailler en groupe » ne signifie grand-chose de la prise en compte effective des réalités groupales.

2.3.3 Le contexte

Au-delà d'un simple décor (comme arrière-fond social et/ou institutionnel sur lequel se déploieraient les activités et les vécus des uns et des autres), le contexte doit être saisi comme la résultante d'une co-construction. Celle que font les sujets (les stagiaires et l'animateur) à partir des significations qu'ils confèrent aux éléments matériels et symboliques qu'ils trouvent par devers eux : significations des « analyses de pratiques » au regard de l'ensemble du processus de

formation IUFM, modalités initiales d'organisation et de présentation du dispositif, structure des groupes et processus à l'œuvre, etc. Finalement, de quoi s'agit-il ? De temps de rencontres programmés et obligatoires entre des enseignants en formation et des professionnels qui sont leurs formateurs mais qui veulent en principe établir un autre mode de travailler ensemble.

Même s'il est décentré des dispositifs habituels en IUFM, plus portés sur l'acquisition de savoirs et savoirs faire, le dispositif d'analyse des pratiques reste étroitement lié (influe, compose, se définit par rapport à, etc.) au reste du système de formation mis en œuvre globalement. On peut estimer que les futurs enseignants construisent leurs repères (identitaires, savoirs et systèmes de croyance, projets d'action) à partir de trois sources essentielles : un modèle de rôles déjà expérimenté dans le cadre de leur parcours scolaire, un autre qu'ils perçoivent transmis par leur IUFM, et enfin ce qui s'origine de leur cheminement singulier et unique. S'agit-il avec la mise en place des dispositifs d'analyse au sein des IUFM d'une révolution dans les mœurs ? Certainement pas. S'agit-il d'un épiphénomène ? Non plus. Même limité en temps et investissement au regard de l'ensemble du dispositif de formation des maîtres, on peut faire l'hypothèse qu'un tel dispositif d'analyse ouvre le champ d'une réflexion sur l'exercice professionnel, instaure un lieu servant d'analyseur à ce qui se vit autour de lui et le traverse. En ce sens, sa portée dépasse largement l'effet des analyses de situations qui y sont présentées. On pourrait formuler notre questionnement de la manière suivante : au-delà de la diversité des dispositifs d'analyse des pratiques et de leurs mises en œuvre sur le terrain, les participants éprouvent-ils le sentiment qu'il s'y joue quelque chose ayant du sens pour eux ? Ce sera l'objet d'une seconde intervention

3. Références et bibliographie

- Blanchard-Laville, C. & Fablet D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- 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 (Ed), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, (pp. 49-65). Rennes : PUR.
- Beillerot, J., Bouillet, B., Blanchard-Laville, C., & Mosoni, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Éditions universitaires.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot S. (2004). Analyse des pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 2, 119-142.
- Boutin, R. (2001). L'analyse réflexive et l'éducation : un état des lieux perspectives nord-américaines, In C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Ed), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, (pp. 109-129). Paris : L'harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Économica.
- Clément, R. (1993) L'institution et les paradoxes du changement, *Connexions*, 62, 2, 153-164.
- Dessus, Ph. & Campanale, F. (2000) Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM : Théorie de la pratique et pratique de la théorie, *Coll. AESCSE*.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Guigue, M. (2002). Autour des mots : « Analyse de pratiques ». *Recherche et formation*, 39, 107-121.
- Minary J.P., (1999) L'enjeu des clivages institués dans le rapport au savoir. *Revue Internationale de Psychosociologie*, (pp.55-71). Paris : Eska.
- 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 (Ed), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, (pp.47-67). Paris : L'Harmattan.
- 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 (Ed), *Sources théoriques et pratiques de l'analyse des pratiques professionnelles*, (pp. 15-34). Paris : L'Harmattan.
- Nadot, S. (2003). Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. *Actes de l'université d'automne*, DESCO. CRDP Basse-Normandie, 15-22.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, In J.-M. Barbier (Ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.