

**PERCEPTION DES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES, CONSTRUCTION
DE L'IDENTITE ET DE L'AGIR PROFESSIONNEL ; LES RESULTATS D'UNE
RECHERCHE**

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

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

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

Mots-clés : formation des enseignants, formation en alternance, groupe d'analyse des pratiques professionnelles, développement des capacités professionnelles

Résumé. La recherche que nous présentons ambitionne d'apporter quelques réponses à la question mainte fois posée, par différents acteurs de la formation des enseignants, des effets et retentissements des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Nous analyserons ici, dans une perspective empirique, l'impact de ces dispositifs sur la structure des représentations que construisent les professeurs stagiaires (sur le double plan de l'agir et de l'identité professionnelle). Pour ce faire, nous avons soumis, à quelques 330 professeurs, stagiaires un questionnaire reproduisant un protocole-type d'analyse de pratiques. Une analyse de contenu des réponses nous permet de préciser la structure des représentations de ceux-ci articulée autour de trois axes clés tout en évaluant l'intérêt et la pertinence de ces dispositifs au regard des propres besoins et attentes de formation des professeurs stagiaires.

1. Problématique générale

Ces quinze dernières années l'analyse des pratiques professionnelles (AdPP) s'est progressivement constituée comme un élément clé de la formation des enseignants. Prenant appui sur une organisation des formations en alternance, l'analyse qui s'y développe concerne prioritairement l'activité enseignante considérée comme lieu de rencontre entre « *ce qui est pensé* » et « *ce qui est agi* » (Vergnaud, 1996 ; Nadot, 2003). Les dispositifs mis en place organisent en ce sens une mise en cohérence entre les principales théories du sujet et ses pratiques effectives dans une perspective de développement professionnel (Blanchard-Laville & Nadot, 2003).

Contribuant à développer de nouvelles compétences « à l'analyse » et « par l'analyse », les dispositifs d'AdPP concourent à étayer une meilleure articulation entre savoir-faire, expérience pratique et connaissances théoriques. Le travail développé s'effectue en prise avec les contextes réels d'exercice et la complexité des situations, tout en insistant sur la part centrale octroyée à l'acteur et aux connaissances opératoires qu'il développe dans l'action, ainsi que sur la nécessité de partager et de mutualiser les différentes expériences avec les pairs (Boutin, 2001 ; Perrenoud, 2001).

Au-delà de ces aspects consensuels, le terme même « d'analyse des pratiques » reste assez fortement polysémique et mériterait clarification. Cette question posée en lien avec l'analyse des dispositifs investigués faisant directement l'objet d'une autre communication de ce symposium (Minary et Levain), nous limiterons dans cette communication l'acception du terme « analyse des pratiques » aux seuls dispositifs qui organisent un travail groupal de questionnement, réflexion, analyse collective, élaboration d'hypothèses et co-construction du sens de leurs pratiques par les acteurs eux-mêmes à partir de situations professionnelles effectives présentées sous forme de récits (Blanchard-Laville et Fablet, 1996 ; Boutin, 2001 ; Altet, 2007). La lecture faite des situations présentées y est majoritairement d'orientation psychosociologique (analyse des relations intersubjectives), mais aussi socio-institutionnelle, clinique et parfois didactique (Nadot, 2003).

L'étude que nous présentons ici s'insère dans une recherche plus vaste, soutenue par le pôle nord-est des IUFM à un moment où la réorganisation des cursus de formation est profondément engagée en France dans une perspective de « masterisation ». En ce sens la dernière circulaire de cadrage des masters (métiers de l'éducation et de la formation) de décembre dernier, concernant la mise en place des diplômes nationaux, évoque explicitement l'importance 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. ». Cette précision implique-t-elle pour autant une véritable volonté ministérielle d'installer une dimension de développement professionnel réflexif dans les nouveaux cursus de formation des enseignants ? Quelle différence pourrait-on faire alors entre la mise en place de séances isolées d'analyse de pratiques et l'institutionnalisation d'un véritable dispositif d'analyse des pratiques professionnelles ? Quelles en sont les principales conditions de validité ? Comment ces dispositifs sont-ils perçus par les professeurs stagiaires ? Quels sont leurs principaux effets sur la construction de l'identité et les modifications de l'agir professionnel ? Quel intérêt enfin accorder à ces dispositifs à un moment où se multiplie tout un ensemble de formations faisant plus ou moins explicitement référence à une dimension réflexive ? C'est à ces questions que veut tenter d'apporter quelques éléments de réponse la recherche que nous avons engagée et dont nous présentons ici les principaux résultats.

2. Présentation de la recherche

La recherche que nous présentons couvre la période 2008 -2010. Elle concerne six IUFM (Institut de Formation des Maîtres) du pôle nord-est de la France : IUFM des universités d'Amiens, de Bourgogne, de Champagne-Ardenne, de Lorraine, de Franche-Comté et du Nord-Pas de Calais. L'équipe de recherche est composée de six personnes : Denis Loizon (IUFM de Bourgogne), Marie-Laure Huet et Martine Maissin (IUFM Champagne-Ardenne), Jean-Pierre Levain, responsable de la recherche, et Philippe Le Borgne (IUFM de Franche-Comté), Jean-Pierre Minary (directeur du laboratoire de psychologie de l'Université de Franche-Comté).

Nous tenterons ici de spécifier l'impact des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles investigués sur la structure des représentations construites par les professeurs stagiaires (modifications de l'agir et de l'identité professionnelle). L'impact des modalités de formation sur les représentations explicitées, l'évolution professionnelle et l'ajustement des pratiques sont appréhendés à partir d'un questionnaire délivré en deux versions (professeurs du premier et du second degré) et proposé à l'ensemble des professeurs stagiaires des différents IUFM. Ce questionnaire, incluant essentiellement des questions ouvertes à l'intérieur d'un protocole reposant sur l'analyse d'une véritable situation présentée par écrit, reproduit un protocole-type d'analyse de pratiques. La population étudiée se compose de 430 professeurs stagiaires dont 147 PLC2 (professeurs stagiaires des lycées et collèges en deuxième année de formation) et 283 PE2 (professeurs des écoles stagiaires en deuxième année de formation).

3. Élaboration du questionnaire

Le questionnaire est proposé à l'ensemble des professeurs stagiaires participants à l'issue de la dernière séance de travail. Il est déroulé en deux versions qui ne diffèrent que par la situation

présentée en amont (une spécifique aux professeurs des écoles primaires, l'autre aux professeurs des lycées et collèges), l'ensemble des questions posées restant en tous points identiques. Les deux situations présentées par écrit ont été réellement travaillées en analyse des pratiques quelques années auparavant. Elles se veulent, dans la mesure du possible, adaptées aux contextes respectifs d'exercice du métier, globalement comparables et assez représentatives de ce qui est abordé dans le cadre du dispositif. Elles traduisent toutes deux une situation de gestion de classe et de maintien de la discipline complexe dans laquelle différents niveaux d'analyse interagissent : l'élève, le professeur, le groupe classe, la famille, l'équipe, l'établissement, l'institution scolaire, la société.

Nous présentons ci-dessous l'énoncé exact de cette situation, tel que proposé aux professeurs stagiaires des lycées et collèges (PLC2) :

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

Voici maintenant, exposé ci-dessous l'énoncé exact de la situation dans sa version proposée aux professeurs des écoles (PE2) :

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

« J'enseigne dans une classe de CE2 de centre-ville composée de 23 élèves. Julien est un élève réputé difficile et nouvellement arrivé dans l'école. Après 15 jours de classe sans histoire, Julien change de comportement et devient perturbateur. Sa situation familiale est difficile puisqu'il est actuellement en famille d'accueil. J'ai le sentiment qu'il peut exploser du jour au lendemain. Il supporte difficilement les remarques et les frustrations. Il est très colérique et hurle fréquemment. Toute intervention avec lui tourne vite à la surenchère. J'ai passé un contrat avec lui : il a le droit d'aller dans le couloir pour se calmer puis de revenir. Après 3 semaines, je constate que les temps passés dans le couloir deviennent de plus en plus longs (jusqu'à une heure). Julien refuse même de rentrer en classe. Il dépend et jette les manteaux de ses camarades, puis se sauve dans la cour... J'abandonne alors ma classe pour le poursuivre et le ramener. Cette séquence tend à se répéter depuis... »

A la suite de l'une ou l'autre de ces deux vignettes, les stagiaires sont invités à répondre à trois questions ouvertes avec un espace dédié d'environ une demi-page par question :

- 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 ?*

La dernière partie du questionnaire présente huit items fréquemment cités comme objectifs possibles d'un travail en analyse des pratiques professionnelles et que nous confrontons à

l'évaluation directe qu'en font les professeurs stagiaires. Parmi ces huit items, chaque professeur devra en choisir quatre qu'il ordonnera ensuite par ordre d'importance :

Au-delà de cette situation, de façon plus générale, dans le cadre du dispositif que vous suivez en ce moment comment évaluez-vous l'intérêt et la pertinence des dispositifs d'analyse de(s) pratiques professionnelles mis en œuvre à l'IUFM, au regard de vos propres besoins et attentes de futur enseignant ? Parmi les huit items suivants, reprenez-en quatre qui vous semblent les plus significatifs et classez-les par ordre d'importance de 1 (le plus important) à 4 (le moins important). Ces temps de travail en petits groupes permettent :

- D'analyser et de résoudre des problèmes professionnels touchant aux dimensions plus relationnelles du métier (conduite de la classe, élèves difficiles, communication etc.).
- D'analyser et de résoudre des problèmes professionnels touchant aux dimensions plus pédagogiques (obstacles didactiques, progression pédagogique, etc.).
- De relier les apprentissages faits sur les lieux de formation et de les mettre en perspective.
- De se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix.
- De dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant et d'appréhender sa complexité.
- De structurer un ensemble d'hypothèses susceptible d'éclairer et d'améliorer le fonctionnement de la classe.
- D'étayer davantage l'identité professionnelle en favorisant un climat d'écoute mutuelle et d'entraide.
- De mieux connaître mes modes de fonctionnement, mon style pédagogique ».

4. Dépouillement et méthodologie

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 (Bardin, 1998). L'élaboration des différentes catégories de réponse s'est faite progressivement à partir d'une démarche empirique

(1952). 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 à l'aide de la méthode des juges ; chaque réponse devant pouvoir être codée dans une seule catégorie (Plaken, Hambleton, Jaeger, 1997). La construction des grilles concernant plus spécifiquement les réponses des professeurs des écoles s'est faite par transposition progressive des grilles déjà établies pour les PLC2. Ce travail a nécessité une analyse supplémentaire d'une soixantaine de questionnaires de professeurs des écoles.

Un fort investissement des professeurs stagiaires dans le questionnaire a été très largement observé. La structuration et les conditions de passation du questionnaire semblant induire, pour beaucoup, une situation de nature « quasi-projective ». Cette passation, à l'issue de la dernière séance d'analyse des pratiques professionnelles, traduit, pour nous, un choix méthodologique fort, même si la passation du questionnaire faite en prolongation du travail groupal d'analyse peut, dans certains cas, contribuer à biaiser en partie l'élaboration des réponses (effet de halo de la dernière situation abordée, caractéristique du groupe, style d'animation du formateur analyste, etc.).

5. Analyse des réponses

5.1 Les objectifs possibles d'un travail en analyse des pratiques

L'analyse des questions fermées situées en fin de questionnaire devrait nous permettre de spécifier plus précisément comment les jeunes professeurs en formation à l'IUFM positionnent ces dispositifs d'analyse de pratiques au regard de leurs propres besoins et attentes d'enseignants stagiaires. La figure 1 représente le poids relatif attribué à chaque item du questionnaire. Elle traduit à la fois la perception des dispositifs d'analyse des pratiques par les professeurs stagiaires du primaire et du secondaire mais aussi la manière dont ils les investissent spécifiquement.

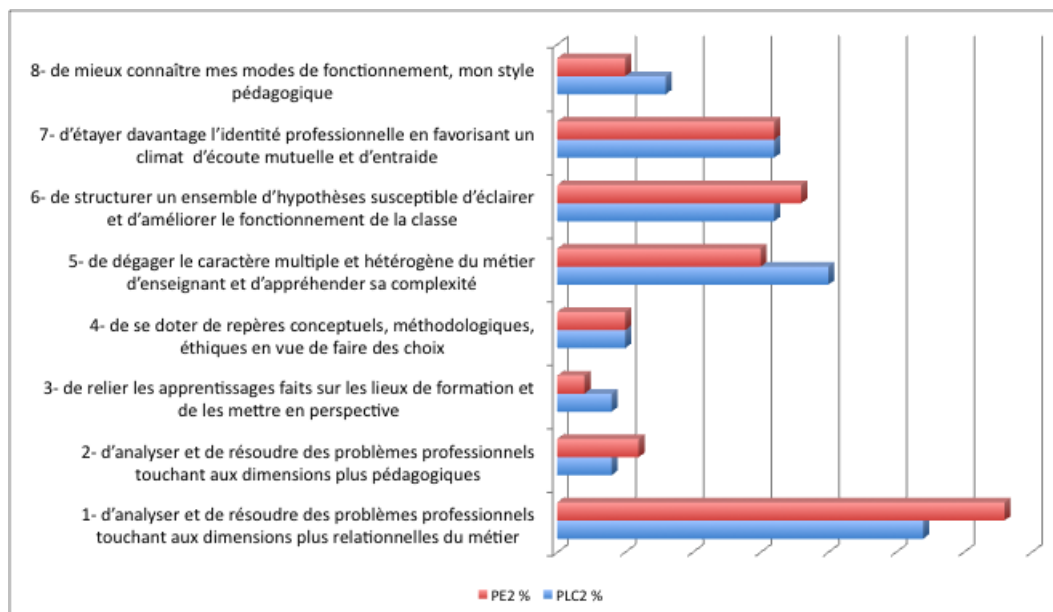


Figure 1 : poids relatif attribué à chaque item PLC2 vs PE2

La dimension relationnelle liée à la gestion et la régulation du groupe classe reste la plus fréquemment citée. Elle contraste avec le peu de place laissé à l'analyse de situations davantage pédagogiques et didactiques (item 2) qui semblent moins prioritaires (peut-être parce que davantage évoquées par ailleurs). Viennent ensuite, les aspects liés à la multiplicité et la complexité de l'exercice de la profession, la structuration d'un ensemble d'hypothèses et d'options concernant l'amélioration du fonctionnement de la classe ainsi que le développement de la construction identitaire dans un contexte d'échange et d'entraide groupale. De manière un peu paradoxale, l'item ayant le moindre poids concerne la possibilité de relier des apprentissages faits sur les lieux de formation et de les mettre en perspective alors même que l'articulation théorie pratique constitue un des objectifs fréquemment cité de l'analyse des pratiques.

Les réponses obtenues permettent de spécifier la perception qu'ont les professeurs stagiaires de l'utilité et du positionnement du dispositif d'analyse de pratiques. Elles prennent également sens en référence à certaines caractéristiques intrinsèques du dispositif et à son positionnement dans le plan de formation (Boutin, 2002). Le petit nombre de séances par exemple contraint à privilégier certaines situations davantage vécues comme urgentes au détriment d'autres considérées comme moins essentielles.

5.2 La prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation

La première question ouverte concerne la prise d'informations significatives à partir de la situation critique présentée par écrit. Le travail d'analyse de contenu a porté sur la construction progressive d'un ensemble exhaustif de catégories de réponses elles-mêmes susceptibles d'être regroupées en quatre « méta-catégories » d'un niveau plus général : (1) « du côté de l'élève » ; (2) « du côté du professeur » ; (3) « du côté de la classe » ; (4) « du côté des partenaires et de l'établissement ». La figure 2 présente les différences dans la distribution des réponses regroupées en « méta-catégories » entre professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges.

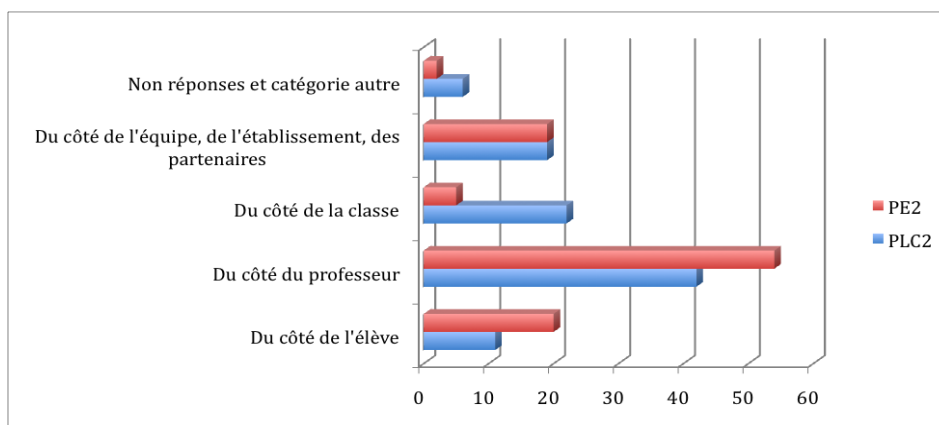


Figure 2 : La prise d'information à partir de la situation PE2 vs PLC2

Les réponses à cette première question s'organisent d'emblée autour de nos « méta-catégories » fondamentales, mais dans des proportions bien différentes entre professeurs du secondaire (PLC2) ou du primaire (PE2) : la conduite de l'élève (11 % des réponses des PLC vs 20 % de celles des PE), le rôle et les pratiques du professeur (42 % pour les PLC vs 54 % pour les PE), la gestion de la classe (22 % pour les PLC vs 5 % pour les PE), l'équipe éducative et l'établissement (19 % pour les PLC et les PE). Ces différences relèvent à la fois d'identités professionnelles distinctes, mais aussi, bien évidemment, des caractéristiques propres aux deux situations retenues. De manière générale, la prise d'information des professeurs du primaire concerne davantage les deux protagonistes de l'histoire : l'élève et le professeur, qui sont perçus d'emblée comme les deux éléments principaux structurant la représentation de la situation. Ces deux catégories représentent ensemble près des trois quarts des réponses exprimées. Le niveau de la classe est nettement plus investi pour les professeurs du secondaire qui généralement enseignent dans plusieurs d'entre elles, passant fréquemment de l'une à l'autre. Nous ne pousserons pas davantage la comparaison des répartitions de réponses les deux situations présentées en entrée du questionnaire (PE vs PLC) n'étant pas rigoureusement comparables.

5.3 Représentation du travail d'analyse des pratiques en contexte

La deuxième question ouverte du questionnaire nous permet de mieux cerner la structure des représentations développées en contexte par les professeurs stagiaires à propos du travail d'analyse de pratiques au regard de la situation présentée. Nous avons, comme pour la première question, construit un premier ensemble de trente-trois catégories (pour les PE) et trente-et-une (pour les PLC) permettant de classer l'ensemble des réponses obtenues. Ces catégories de réponses s'organisent principalement autour de cinq principales dimensions (« méta-catégories ») qui renvoient à différentes dimensions que nous avons intitulé : « *Restauration narcissique* » ; « *La situation et sa complexité* » ; « *Réfléchir les représentations* » ; « *Institution et partenariat* » ; « *Ajustements de conduites* ».

Le dépouillement a montré comme précédemment une grande diversité de réponses chez les stagiaires tant du premier degré que du second degré. L'ensemble quasi complet des réponses (97,79% des réponses des stagiaires PE et 95,26% des réponses des stagiaires PLC) a pu ainsi être catégorisé. À ce niveau d'analyse, la distribution des réponses des stagiaires du premier et second degré dans les cinq « méta-catégories » présentées apparaît extrêmement congruente. Trois principaux constats semblent néanmoins émerger de l'analyse de nos données (figure 3) :

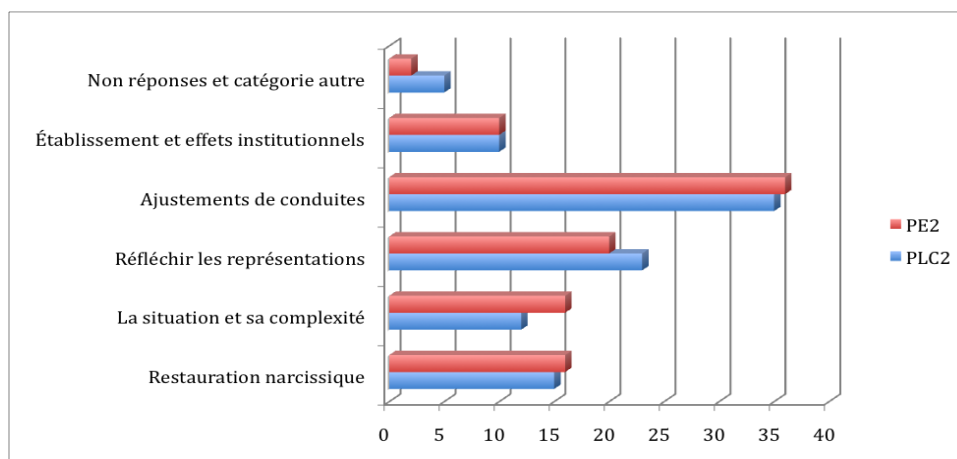


Figure 3 : perception en contexte du dispositif par les stagiaires PE2 vs PLC2

5.3.1 L'importance de la dimension réflexive

La dimension réflexive est largement évoquée. Explicitation, questionnement et réflexion collective représentent près de 45 % du total des réponses des PLC vs 46 % pour les PE. Cette réflexion concerne tout d'abord le travail d'exposition et d'explicitation centrée sur la complexité de la situation (12 % du total pour les PLC vs 16 % pour les PE). Elle se centre ensuite davantage sur les aspects réflexifs en lien avec le caractère éducatif du métier à travers par exemple le rôle de la sanction, mais aussi la perception des différents acteurs et le souci de compréhension (23 % vs 20 % pour les PE) tout en soulignant la nécessité de distanciation ainsi que le souci d'objectivité. Enfin la réflexion s'oriente quoique de manière moins fréquente (10 % du total pour les PLC vs 10 % pour les PE) sur ce que nous avons appelé les aspects professionnels intra-établissement : la collaboration avec l'administration, le travail avec la communauté éducative dans son ensemble, la mise en place de nouveaux dispositifs dans les classes etc.

5.3.2 La faiblesse de la dimension conative

Le deuxième constat que nous pouvons faire à la lecture de la figure 3 concerne une relative sous représentation de la dimension conative (restauration narcissique) dans l'expression des réponses des professeurs stagiaires qui ne représente que 15 % du total des réponses pour les PLC vs 16 % pour les PE. Concernant cette dimension « conative » les réponses s'organisent autour de trois catégories principales. Les aspects d'échange, discussion, partage et mutualisation au sein d'un collectif professionnel apparaissent les plus fréquemment cités (notamment par les PLC). Les réponses concernant une restauration de l'image de soi, du soutien, de la déculpabilisation suivent ensuite, mais de manière nettement moins marquée, par l'expression d'un ressenti et la possibilité de parler de soi en toute sécurité.

5.3.3 Un travail sous-tendu par l'ajustement des conduites

Enfin les représentations des professeurs stagiaires restent assez largement fonctionnalistes puisque 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 « méta-catégorie » de réponses représente à elle seule 35 % du total des réponses vs 36 % pour les PE (figure 3). La recherche collective d'options et de solutions représente la plus grande part des réponses relevant de cette dimension (environ un tiers). Viennent ensuite un travail sur la pertinence des réponses envisagées ainsi que la mise en débat des options et réactions de chacun. L'ensemble s'articulant avec la nécessité de gérer une situation, de réguler des

comportements difficiles, de faire face aux affrontements dans un contexte plus général d'amélioration de la gestion de la classe.

5.4 *Évaluation par les professeurs stagiaires du travail en analyse des pratiques professionnelles*

Nous nous intéresserons tout particulièrement à cette dernière question ouverte qui apparaît davantage décontextualisée que les précédentes de la situation présentée. En ce sens et d'un point de vue méthodologique, nous utilisons, pour catégoriser les réponses à cette question, la même grille d'analyse de contenu pour dépouiller les questionnaires des professeurs des écoles et ceux des lycées et collèges, ce qui nous permet d'effectuer des comparaisons point à point de manière rigoureuse. Les réponses exprimées devraient par ailleurs nous permettre de mieux cerner l'évaluation de l'intérêt et de la pertinence que les professeurs stagiaires eux-mêmes attribuent à ce type de travail mené en analyse des pratiques professionnelles.

La grille d'analyse de contenu que nous avons construite comporte trente catégories à l'intérieur desquelles se distribuent environ mille trois cent réponses formulées par les quatre cent trente professeurs de l'étude. Ces trente catégories se regroupent aisément en trois « méta-catégories » qui traduisent trois grandes fonctions du travail groupal (figure 4) :

- Une fonction « *contenante* » qui renvoie plus particulièrement à la qualité des échanges, à l'écoute, au développement de la compréhension empathique, au partage, à la mutualisation ainsi que, de manière plus générale, à la restauration narcissique.
- Une fonction « *structurante* » qui caractérise davantage le développement de compétences à l'analyse et l'établissement progressif d'une posture réflexive à travers le questionnement, la prise de distance, l'explicitation, la confrontation et la réflexion.
- Une fonction « *opératoire* » qui spécifie davantage l'ajustement déclaré des pratiques (recherche de nouvelles pistes, résolution de problèmes, généralisation d'options en référence à des classes de situations, amélioration des pratiques, évolution professionnelle).

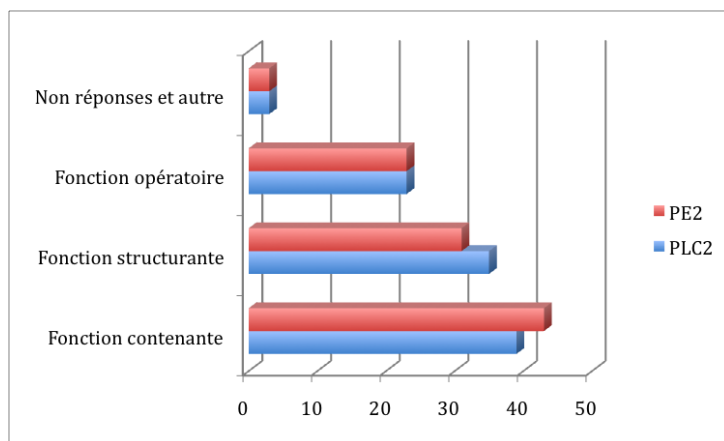


Figure 4 : trois grandes fonctions du travail groupal PE2 vs PLC2

5.4.1 *Concernant la fonction « contenante » du travail groupal*

Les pourcentages de réponses renvoyant à cette dimension (39 % des réponses des PLC et 43 % de celles des PE) sont ici particulièrement importants et contrastent avec leurs relatives sous-représentations à la question précédente (respectivement 15 et 16 %). Cette différence peut s'interpréter, du moins en partie, par le fait que la deuxième question porte sur une demande de conceptualisation du travail d'analyse à partir de la situation présentée. Reste que pour bon nombre des réponses à cette question, le travail de développement professionnel mené en analyse

des pratiques touche nécessairement à la dimension émotionnelle et affective du sujet, cet aspect étant revendiqué comme tel par la plupart des professeurs stagiaires. L'importance du groupe est ici particulièrement affirmée, pour partager, mutualiser, échanger, se sentir membre à part entière d'un collectif professionnel (figure 4).

5.4.2 Concernant la fonction « structurante » du travail groupal

Les réponses se référant à la dimension cognitive du travail d'analyse restent importantes, quoique de manière moindre que les précédentes alors même que l'aspect réflexif est fréquemment mis en avant dans la présentation des dispositifs aux professeurs stagiaires. Elles représentent 35 % du total des réponses chez les PLC contre respectivement 32 % pour les PE. Le développement d'une capacité d'analyse qui permet une prise de recul et une réflexion sur l'activité professionnelle est ici mis en avant par les stagiaires. Nous pouvons néanmoins relever une différence plus marquée entre les PLC et les PE. Chez les PLC, l'accent porte davantage sur la confrontation des différences de points de vue, les mises en débat et les controverses alors que chez les PE, c'est plutôt l'importance du travail groupal de questionnement de la situation, de réflexion collective et de distanciation qui prime.

5.4.3 Concernant la fonction « opératoire » du travail groupal

La dimension opératoire représente 23 % du total des réponses aussi bien pour les PLC que les PE. Cette fonction opératoire du travail groupal caractérise tout d'abord, et de manière privilégiée pour les PE, la recherche collective de pistes et de solutions dans un cadre de résolution de problèmes. Viennent ensuite le réajustement de pratiques dans une perspective d'évolution professionnelle ainsi que la généralisation d'options en référence à des classes de situations. Il peut sembler ici intéressant de repérer cette référence faite au travail de conceptualisation et de construction de schèmes. Cet aspect du travail ne semblant d'ailleurs pas forcément reconnu ou accepté de tous ; ainsi dans la catégorie fédérant les réponses de rejet du dispositif (7 % du total pour les PLC vs 5 % pour les PE) c'est bien l'insuffisance de conseils et de solutions donnés qui est davantage pointée. 10 % seulement du total des réponses des PLC (7 % pour les PE) mettent en avant la construction de nouvelles compétences. Peut-être y a-t-il ici la perception d'une possible rupture entre dispositifs de formation et dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, l'objectif de ces derniers n'étant pas aussi prioritairement centré sur une approche instrumentale passant prioritairement par le développement de nouvelles compétences.

6. Conclusion

Les dispositifs d'analyse des pratiques semblent assez largement plébiscités par la plupart des professeurs stagiaires. 87 % des réponses des professeurs des lycées et collèges mettent en avant des aspects du travail jugés positivement contre 9 % qui traduisent des aspects jugés négativement. Concernant les professeurs des écoles, le pourcentage de réponses traduisant une adhésion au dispositif est encore plus élevé avec respectivement 94 % et 4 %. Les réponses à tonalité négative sont peu nombreuses et peuvent s'interpréter dans deux directions. Environ la moitié d'entre elles rejette en bloc le dispositif (sous les motifs généraux d'absence de conseil, d'une trop grande singularité des contextes et situations, ou encore du peu d'intérêt de ces dispositifs et de l'ennui qu'ils génèrent). L'autre moitié, plus nuancée, reconnaît de l'intérêt au dispositif tout en mettant plus directement en cause le style d'animation de l'animateur jugé insuffisamment pertinent (lenteur des débats, cadre rigide ou empesé ne permettant pas de se livrer, manque de rigueur de l'animateur voire psychologie sauvage). Cette évaluation met en lumière l'absence de véritables dispositifs transversaux d'analyse de pratiques à destination des professeurs des lycées et collèges constatée dans cinq IUFM sur six.

La représentation du dispositif d'analyse des pratiques apparaît en partie finalisée par l'amélioration des pratiques et prend sens autour de quatre principales dimensions : l'analyse et la résolution de problèmes professionnels touchant aux dimensions plus relationnelles de l'exercice

du métier ; la complexité du métier d'enseignant ainsi que son caractère multiple et hétérogène ; la structuration d'un ensemble d'hypothèses susceptible d'éclairer et d'améliorer le fonctionnement de la classe ; l'étayage de l'identité professionnelle en favorisant un climat d'écoute mutuelle et d'entraide. Une analyse de contenu des réponses nous a permis de distinguer trois principales fonctions du travail groupal d'analyse (une fonction « contenante », une fonction « structurante », une fonction « opératoire ») qui, toutes trois, 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.

7. Références bibliographiques

- 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.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York : Free Press.
- Blanchard-Laville C. & Fablet D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. & Nadot S. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation Entre affect et représentation. *Connexions*, (82), 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.
- Boutin, G. (2002). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement. *Recherche et formation*, (39), 27-39
- 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.
- Plaken, B., Hambleton, R. & Jaeger, R. (1997) : A new standard-setting method for performance assessments: The dominant profile judgment method and some field-test results. *Educational and Psychological Measurement*, Vol 57(3), 400-411.
- 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.