

Les effets des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles proposés dans la formation initiale des enseignants

Denis Loizon

Enseignant chercheur émérite
IREDU UR 7318
Université Bourgogne Europe
denis.loizon@u-bourgogne.fr

Jean-Pierre Levain

Enseignant chercheur émérite
Université Marie et Louis Pasteur
jp.levain@orange.fr

Résumé

Cet article met en évidence les effets produits par les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles (APP) chez les enseignants stagiaires. Cette recherche a été conduite auprès de 400 stagiaires de six instituts de formation des enseignants du Pôle Nord-Est en France à partir d'un questionnaire. Elle met en évidence des effets déclarés des dispositifs d'APP particulièrement intéressants. Ces effets concernent la manière dont les informations sont prélevées dans la situation exposée, la conceptualisation du travail en groupe et l'intérêt porté au travail en groupe APP par les participants.

Mots-clés

dispositif, effets, enseignants, formation initiale

Catégorie d'article

Travail de recherche

Référencement

Loizon, D., Levain, J.-P. (2026). Les effets des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles proposés dans la formation initiale des enseignants. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 28, 5-19. <https://www.analysedepratique.org/?p=6216>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet www.analysedepratique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Préambule

Avec l'accord des auteurs, cet article reprend pour partie un article déjà publié dans la revue scientifique *Pratiques psychologiques* (Levain, Leborgne, Minary, Loizon, Minary, 2015). Il visait à mettre en évidence les effets des dispositifs d'APP dans les IUFM¹ de Pôle Nord-Est, tels qu'ils se dénommaient à l'époque, sachant que ces centres de formation proposaient des dispositifs parfois très différents. Ces dispositifs d'APP existent encore dans certains INSPE² de nos jours, tandis que d'autres ont disparu dans ces centres de formation. Quoi qu'il en soit, les effets de ces dispositifs sont toujours repérables quand ceux-ci sont mis en place dans la formation initiale des enseignants, ce qui est le cas pour l'INSPE de l'Académie de Dijon. Les effets qui sont présentés concernent des professeurs stagiaires, c'est-à-dire un public de jeunes professionnels qui débudent dans le métier.

1. Introduction

Les termes « analyse des pratiques » apparaissent avec une forte occurrence dans bon nombre de plans de formation des enseignants ou maquettes de master visant à développer cette compétence chez les étudiants. La forte polysémie du terme conduit à qualifier avec ce concept un ensemble diversifié de représentations et de conduites formatives. Nous en limiterons ici l'acception, en référence à la définition qu'en ont fourni Blanchard-Laville et Fablet (1996), aux seuls dispositifs qui organisent un travail groupal de questionnement, de réflexions, d'analyse collective, d'élaboration d'hypothèses et de co-construction du sens de leurs pratiques par les acteurs eux-mêmes à partir de situations professionnelles réelles présentées sous forme de récits.

L'existence de tels dispositifs dans les curriculums de formation des enseignants s'inscrit dans un contexte historique, institutionnel et politique marqué par la question de la professionnalisation et la place qu'elle occupe au sein des modèles de formation développés en IUFM au début des années 2000. En ce sens, la relative montée en puissance des formations fondées sur l'analyse des pratiques et des situations professionnelles, développée en appui de différents textes officiels publiés entre 1994 et 1997 puis en 2002 n'implique en rien l'adoption d'un paradigme réflexif organisateur de ces formations (Boutin, 2002 ; Levain & Minary, 2011). Cette tendance semble par ailleurs s'être

¹ Le Pôle Nord-Est des IUFM comprenait les IUFM de : Amiens, Besançon, Dijon, Lille, Reims et Strasbourg. Il a été créé en 1993 à l'initiative des directeurs de ces établissements de formation. Ce regroupement avait pour objectif de développer des modalités d'enseignement novatrices et des groupes de recherche au service des problématiques de la professionnalisation des enseignants stagiaires. Il s'est arrêté lors de la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en 2010.

² INSPE : institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

progressivement inversée depuis 2007, année de la publication d'un « Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM » servant à la fois de base à l'organisation des masters, mais aussi de référentiel pour l'évaluation des étudiants.

Au-delà des contextes locaux, bon nombre de recherches avancent l'hypothèse selon laquelle les dispositifs d'analyse des pratiques contribueraient d'une part, à transformer les représentations des jeunes professeurs, tout en renforçant leur identité professionnelle, et d'autre part, à augmenter leur pouvoir d'agir en prise avec la réalité du travail auquel ils sont confrontés (Vergnaud, 1996 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Mosconi, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Nadot, 2003 ; Altet, 1996, 2000, 2007 etc.). Travail, relevant d'une activité complexe, qui nécessite la mobilisation de nombreuses compétences nécessaires à l'articulation d'une pluralité de registres professionnels : didactique, épistémique, pragmatique, intersubjectif (Altet, 2007 ; Saujat *et al*, 2007 ; Vinatier, 2009 etc.).

De manière générale, ces dispositifs visent à permettre aux jeunes enseignants d'analyser et de comprendre « leur propre manière de pratiquer » et, ce faisant, de « mieux repérer ce qui guide leurs actes », leur pratique devenant objet d'un travail de réflexion et d'interlocution mené dans l'« après-coup » (Blanchard-Laville & Nadot, 2003 ; Altet, 2007). En ce sens, les savoirs analysés, concernent principalement ceux que les professeurs utilisent (souvent implicitement) pour percevoir la situation, prendre des décisions et évaluer les effets et les conséquences de leurs interventions. L'analyse développée concerne donc prioritairement l'activité enseignante considérée comme lieu de rencontre entre « ce qui est pensé » et « ce qui est agi » (Nadot, 2003), contribuant, par là même, à organiser une réflexion et une mise en cohérence entre les principales théories du sujet et ses pratiques effectives (Blanchard-Laville & Nadot, 2003).

Pourtant, les recherches empiriques indexant le développement d'un savoir analyser chez des enseignants novices aux changements de leurs conceptions et de leurs pratiques restent globalement rares dans la littérature tant nationale qu'internationale (Chaliès & Durand, 2000 ; Bertone, Chaliès & Clot, 2009). La recherche relatée dans le cadre de cet article présente un travail quasi-expérimental confrontant différentes caractéristiques des dispositifs observés d'analyse des pratiques aux résultats d'une enquête spécifiant les principaux effets et retentissements de ces dispositifs sur les représentations construites par les professeurs stagiaires, tant au niveau de l'agir professionnel que de celui de leur construction identitaire.

Nous insisterons tout particulièrement sur l'évaluation par questionnaire d'un protocole orienté plus spécifiquement vers l'analyse (protocole unique se répétant d'une séance à l'autre) ou vers la formation (progressivité dans les exercices proposés) ainsi que sur le caractère plus ou moins restreint du groupe d'analyse.

Lors d'une recherche précédente, nous avons étudié les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles (APP) mis en place dans six IUFM du nord et de l'est de la France (Levain et Minary, 2011). Celle-ci a mis en évidence des convergences étroites malgré certaines différences que nous n'évoquerons pas dans le cadre de cet article centré sur les effets des dispositifs d'APP. Par contre, il est apparu une différence forte que nous avons pris en compte dans les analyses : le protocole unique ou bien la progressivité des exercices. En effet, dans certains centres de formation, c'est le même protocole (*protocole unique*) qui est reproduit au cours de plusieurs séances d'APP, tandis que dans d'autres centres, il y a une progressivité des exercices pour arriver à une analyse fine de la situation ou du récit énoncé par un étudiant.

2. Le protocole de recueil des données

Pour identifier les effets de ces dispositifs d'APP souvent différents d'un IUFM à l'autre, les chercheurs ont créé un protocole de recueil des données sur la base de deux situations différentes, l'une pour les professeurs des écoles, l'autre pour les professeurs du secondaire. La situation pouvait s'apparenter à un récit réalisé dans le cadre d'un groupe d'APP.

Les effets des dispositifs d'analyse d'APP ont été appréhendés à partir d'un questionnaire délivré en deux versions, une pour les PE³ et une autre pour les PLC⁴, qui ne diffèrent que par la situation présentée, les questions restant en tous points identiques. Les trois questions ouvertes que nous présentons plus loin reposaient sur l'analyse d'une véritable situation présentée par écrit et reproduisant un protocole-type d'analyse de pratiques.

Le dépouillement des trois questions ouvertes reposait sur la construction de trois grilles d'analyse de contenu permettant à la fois 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 de généralisation empirique ouverte et inductive. Nous avons ensuite, 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, selon la méthode des juges, par deux experts externes (Van Der Maren, 1996).

La passation a été proposée à l'ensemble des professeurs stagiaires participants dans le prolongement direct du travail d'analyse et à l'issue de la dernière séance. Les deux situations retenues ont effectivement été exposées au cours des années précédentes. Elles apparaissaient assez significatives de ce qui était présenté dans le cadre des dispositifs investigués et adaptées aux contextes respectifs d'exercice de la profession. Elles

³ Professeurs des écoles stagiaires.

⁴ Professeurs des lycées et collèges stagiaires.

traduisaient toutes deux le récit d'un incident critique, au sens de Flanagan (1954), dans lequel un enseignant éprouve des difficultés à gérer une situation disciplinaire complexe.

Situation proposée aux PE

« 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... ».

Situation proposée aux PLC

« 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... ».

Trois questions ouvertes communes sont posées aux deux publics concernés par l'enquête :

Q1 – Quels sont les éléments qui vous interrogent dans ce qu'exprime Olivier (Élodie) ?

Q2 – 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 ?

Q3 – Que pensez-vous de l’intérêt qu’il y a à travailler ainsi ?

3. Le public questionné

La première analyse concernait exclusivement des professeurs des écoles stagiaires (PE2). Elle impliquait la comparaison de 108 sujets répartis en 8 groupes (protocole unique) contre 80 sujets répartis en 6 groupes (progressivité d’exercices). Les deux dispositifs étaient supervisés par un expert externe, ils étaient explicitement inscrits au plan de formation. Les formateurs avaient tous plus de trois ans de pratique en tant qu’animateurs de groupes d’APP. L’effectif de l’ordre de 13 sujets par groupe était pratiquement identique.

La seconde analyse portait sur les effets liés à la taille du groupe. Elle concernait exclusivement des professeurs de lycée et collège stagiaires (PLC2). Les comparaisons avaient eu lieu dans le cadre d’un même dispositif avec les mêmes formateurs–animateurs à un an d’écart. La deuxième année ayant permis la construction de groupes véritablement restreints. Cette deuxième analyse concernait 190 sujets. Neuf groupes constitués d’un effectif moyen de 16 sujets ont été comparés à cinq autres d’un effectif moyen de 9 sujets.

4. Principaux résultats

Les résultats sont présentés selon plusieurs axes qui nous ont semblés très importants. Le premier axe tente de mettre en évidence ce qui semble important pour les étudiants au travers de leurs prises d’information dans la situation. Le deuxième axe rend compte de leur conceptualisation du travail d’analyse en situation, tandis que le troisième axe s’attache à donner une représentation plus claire du point de vue des étudiants face à ces dispositifs.

4.1. Prise d’information à partir des éléments nodaux de la situation

L’analyse de contenu (Bardin, 1977) des réponses des professeurs à la première question (*Q1– Quels sont les éléments qui vous interrogent dans ce qu’exprime Olivier (Élodie) ?*) 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’ordonnent à l’intérieur de quatre niveaux facilement identifiables :

- (a) l’élève avec ses caractéristiques, son comportement et ses conduites ;
- (b) l’analyse du rôle et des pratiques du professeur ;
- (c) les caractéristiques du groupe classe et sa prise en main ;
- (d) le travail avec l’équipe éducative et l’administration.

La figure 1 représente en termes de pourcentage la répartition des réponses au sein de ces principales catégories. La partie gauche de la figure illustre la prise d'information en contexte en fonction de la taille du groupe ; la partie droite en fonction de la nature du protocole.

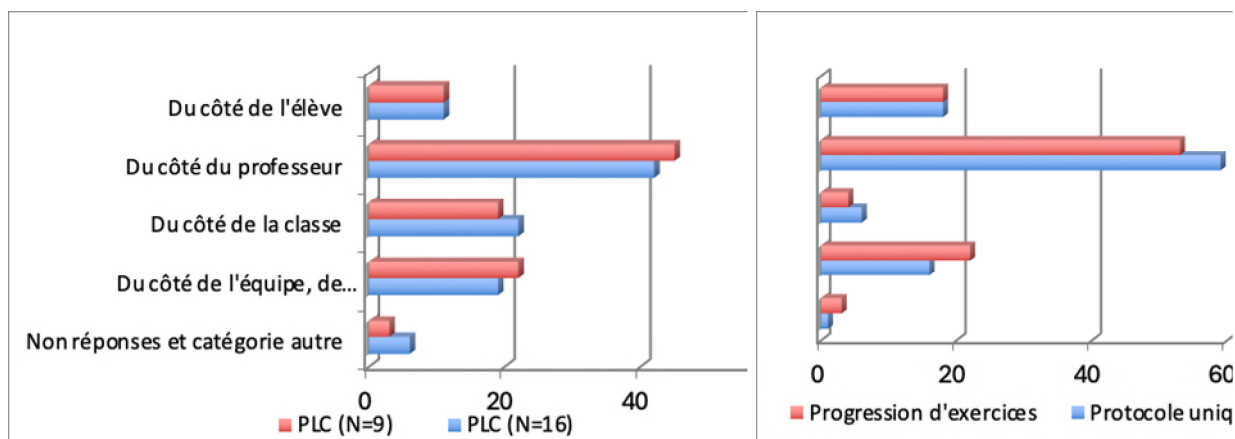


Figure 1 : prise d'information en contexte en fonction de la taille du groupe N = 9 vs N = 16.

Prise d'information en contexte en fonction de la nature du protocole.

Il convient bien évidemment d'analyser chaque histogramme pris isolément, les populations représentées ainsi que la situation initiale n'étant pas identiques.

Concernant la comparaison portant sur la taille des groupes (partie gauche de la figure 1), nous relevons ici encore que l'effectif des groupes n'entraîne pas d'effet significatif sur la répartition des réponses qui apparaît, une fois encore, globalement équivalente dans les deux cas. La valeur calculée du khi carré est de 4,33 pour un nombre de degrés de liberté égal à 4 avec une probabilité associée de $P = 0,363$. Par contre, 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 %.

Ces résultats traduisent, selon nous, un meilleur niveau d'implication des membres du groupe restreint (N = 9) qui extraient davantage d'éléments « information » de la situation à analyser.

En ce qui concerne la comparaison portant sur la nature du protocole (partie droite de la figure), nous pouvons remarquer que l'organisation du dispositif d'APP à partir de la répétition d'un protocole unique ou d'une progression dans les exercices proposés d'une séance à l'autre n'a pratiquement pas d'impact sur la prise d'informations en contexte. Les réponses se distribuent de manière équivalente dans les cinq catégories. Au test du khi

carré, la valeur calculée est de 2,61 pour un nombre de degrés de liberté égal à 4 avec une probabilité associée de $P = 0,625$. Le nombre moyen d'éléments d'information prise en compte par chaque sujet pour construire son analyse ne discrimine pas non plus les deux types de dispositif ; le nombre moyen de réponses fournies par chaque professeur stagiaire étant de 4,1 dans le cas du protocole unique contre 4,5 pour la progression d'exercice.

4.2. Représentation et conceptualisation du travail d'analyse en situation

La deuxième question ouverte (Q2- *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 ?*) renvoie 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.

Pour dépouiller cette deuxième question, nous avons 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. Dans un deuxième temps, nous avons abstrait cinq méta-catégories exclusives regroupant, de manière signifiante, les différentes classes de réponses communes aux deux questionnaires :

- La méta-catégorie « Restauration narcissique » regroupe par exemple des catégories de réponses comme « *Dédramatiser / restaurer l'image du professeur / soutien* » ; « *Exprimer son ressenti / parler de soi en toute confiance* » ; « *Déculpabiliser le professeur* » etc.
- La méta-catégorie « La situation et sa complexité » regroupe par exemple des catégories de réponses de type « *Évocation / exposition de la situation* » ; « *Questionner / travailler la situation* » ; « *Explicitation / analyse minutieuse* » ; « *Recherche d'éléments déclencheurs* » etc.
- « Réfléchir les représentations » rassemble les catégories de réponse « *Réfléchir la profession* » ; « *Réfléchir la sanction* » ; « *Réfléchir les représentations et attitudes du professeur* » ; « *Recherche des causes et déterminants de la conduite de l'élève* » etc.
- « Ajustements de conduites » comprend par exemple les regroupements de réponses de type « *Recherche collective d'options* » ; « *Travail sur la pertinence des réponses* » ; « *Restaurer un dialogue avec élèves* » ; « *Valoriser l'élève, le responsabiliser* » ; « *Améliorer la vie de classe* » ; « *Gérer une situation de crise / réguler les comportements* » etc.
- « Établissement et effets institutionnelles » regroupe les catégories de réponses de type « *Travailler le rapport à l'administration* » ; « *Travailler avec la famille* » ; « *Collaborer avec l'équipe pédagogique* » ; « *Travailler avec la vie scolaire* » etc.

La figure 2 ci-après représente en termes de pourcentage la répartition des réponses au sein de ces cinq catégories. Comme pour la question précédente, la partie gauche de la figure illustre la prise d'information en contexte en fonction de la taille du groupe ; la partie droite en fonction de la nature du protocole. Concernant cette dernière, nous relevons que l'organisation du dispositif à partir d'un protocole unique ou d'une progressivité d'exercice impacte la conceptualisation du travail d'analyse. La répartition des réponses est significativement différente selon le type de dispositif. Au test du khi carré, la valeur calculée est de 13,5 pour un nombre de degrés de liberté égal à 5 ; ce qui nous amène à rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance entre nos deux modalités croisées (nature du protocole et méta-catégories de réponses) à tous les seuils usuels ($p < .01$). Nous constatons une plus forte proportion de réponses renvoyant à de la restauration narcissique ainsi qu'à l'investigation de la situation et de sa complexité en ce qui concerne le dispositif incluant une progressivité d'exercices. Par contre, les réponses renvoyant à une réflexion autour des représentations des différents acteurs impliqués dans la situation sont plus nombreuses concernant le dispositif à protocole unique.

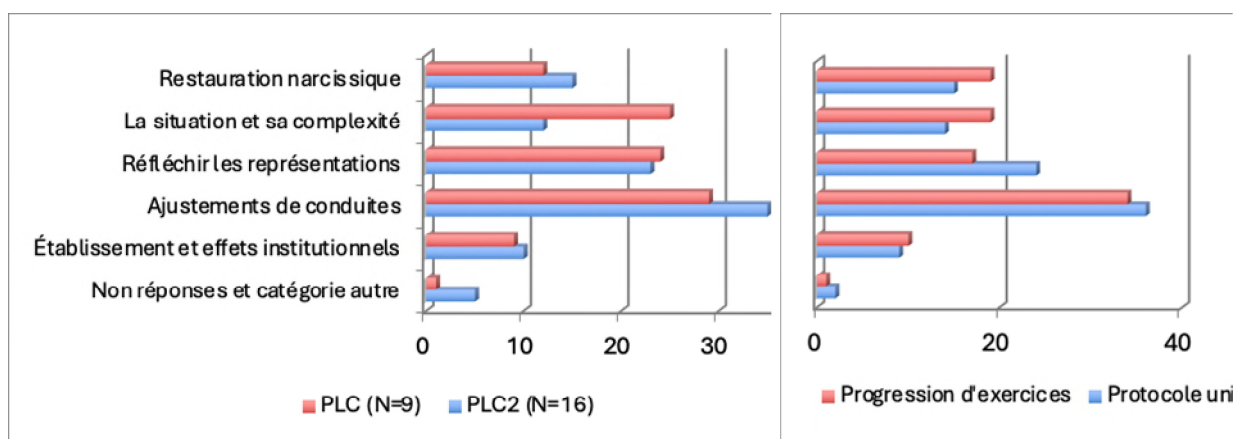


Figure 2 : perception du dispositif en contexte en fonction de la taille du groupe N = 9 vs N = 16.

Perception du dispositif en contexte en fonction de la nature du protocole.

Nous pouvons interpréter, à titre hypothétique, les deux premiers points comme conséquence éventuelle d'une plus grande structuration des séances organisées autour d'une progressivité d'exercices. La mise à disposition d'outils et de grilles de lecture contribue à la fois à un entraînement à l'analyse et à un niveau d'anxiété probablement plus bas. Le dispositif à protocole unique renforce de son côté davantage la réflexion autour des représentations et attitudes.

Concernant la comparaison portant sur l'effectif moyen des groupes (partie gauche de la figure 2), nous pouvons relever que la taille du groupe influence de manière significative la répartition des réponses (khi carré calculé de 23,7 pour un nombre de degré de liberté de 5

avec une probabilité de $p = 0,000$). 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 pouvant rendre compte d'un recul réflexif plus marqué.

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

La dernière question (*Q3- Que pensez-vous de l'intérêt qu'il y a à travailler ainsi ?*) visait à mieux cerner l'évaluation, portée par les professeurs stagiaires eux-mêmes, concernant l'intérêt, mais aussi la pertinence de ce type de travail d'analyse des pratiques professionnelles.

De manière générale, ces dispositifs apparaissent largement plébiscités par la plupart des professeurs stagiaires. Concernant l'ensemble de notre population (PLC et PE confondus) 92 % des réponses obtenues mettent en avant des aspects du travail jugés positivement (réponses d'adhésion) contre seulement 6 % qui traduisent des aspects jugés négativement (réponses de rejet). Parmi ces dernières, environ la moitié rejette en bloc le dispositif, du fait d'une absence de conseils donnés par les animateurs, d'une trop grande singularité des contextes et situations travaillées, ou plus simplement en termes de jugement dépréciatif global (dispositifs de peu d'intérêt). L'autre moitié met davantage en cause le style d'animation du formateur-analyste jugé parfois insuffisamment pertinent (lenteur des débats, ennui, cadre rigide ou empesé ne permettant pas de se livrer, manque de rigueur de l'animateur).

L'analyse des réponses nous a conduit à identifier 26 catégories de réponses, qui peuvent être elles-mêmes aisément regroupées 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.

La figure 3 ci-après représente en termes de pourcentage la répartition des réponses au sein de ces trois principales catégories. Comme précédemment, la partie gauche de la figure représente la distribution des réponses en ce qui concerne la variation de protocole, la partie droite en fonction de l'effectif moyen des groupes.

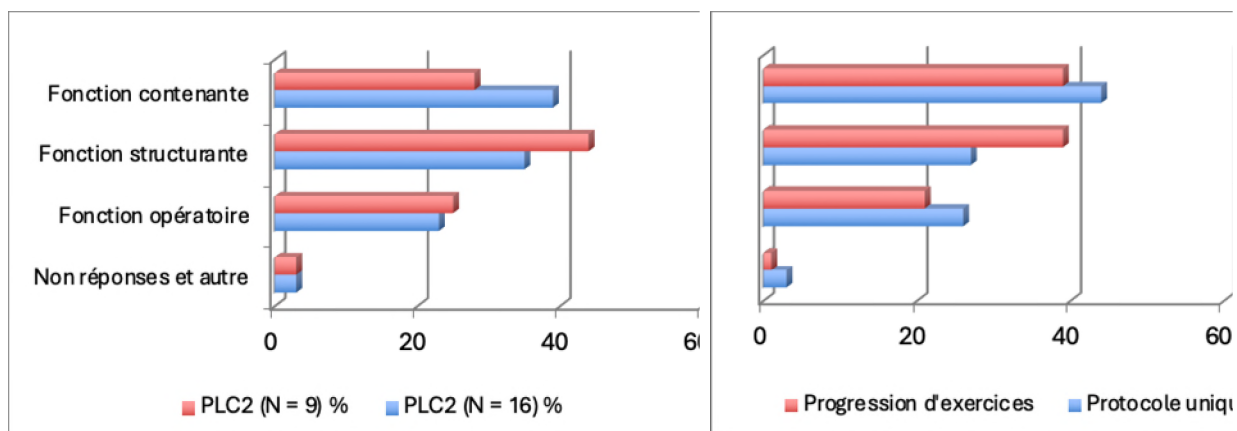


Figure 3 : les trois grandes fonctions du travail groupal en APP N = 9 vs N = 16

Les trois grandes fonctions du travail groupal en APP en fonction de la nature du protocole

Nous pouvons constater ici encore que la répartition des réponses dans nos trois principales catégories est significativement différente selon la nature du protocole (progressivité d'exercices ou protocole unique). Contrastant avec la question précédente qui portait sur la conceptualisation du dispositif en contexte, l'évaluation plus générale de l'intérêt du travail mené en analyse de pratiques fait la part belle aux facteurs conatifs (dédramatisation, restauration narcissique, besoin d'affiliation etc.) Les réponses relevant de cette catégories (« fonction contenante ») représentent 39 % du total des réponses pour le dispositif impliquant une progressivité d'exercices contre 46 % pour celui à protocole unique. Le travail mené en APP touche nécessairement à la dimension affective du sujet impliqué dans un processus de développement professionnel ; cet aspect étant revendiqué comme tel par la plupart des professeurs stagiaires. La dimension cognitive du travail lié à l'analyse reste très présente quoique de manière légèrement moindre (respectivement 39 % et 27 %). Les réponses traduisant des ajustements de pratiques ainsi que la mise en place de changements de postures ou de stratégies apparaissent de manière moins fréquente (21 % et 26 % du total).

Le fait d'avoir participé à un dispositif d'analyse des pratiques dans un groupe à effectif faible ou moyen n'a que peu d'impact sur la structure des réponses concernant l'intérêt d'un tel travail ; par contre, les réponses d'adhésion restent très fortes dans les deux cas (respectivement 98 % quand l'effectif est égal à 8 et 90 % quand il est égal à 16). Ceci étant, le nombre moyen de réponses fourni par sujet reste cette fois encore nettement plus important dans les groupes à effectif restreint (3,9 contre 2,6) soit une augmentation de 50 % du nombre de réponses par sujet. Ce constat s'est vérifié à l'ensemble des trois questions ouvertes du questionnaire. Nous pouvons avancer à titre hypothétique non seulement que l'effectif des groupes d'analyse conditionne en partie les possibilités d'accès

aux perceptions et représentations de chacun par chacun, mais aussi que seuls les groupes à effectif restreint sont véritablement à même de proposer un espace de parole effectif à chacun de leurs membres contribuant par là à structurer des modalités d'implication de soi spécifiques.

5. Premiers éléments de conclusion

Nous nous sommes intéressés, dans le cadre de cette recherche, aux dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, développés en formation initiale des enseignants. Nous souhaitons préciser en quoi certaines caractéristiques inhérentes au dispositif affectent la nature du travail réflexif ainsi que les perceptions et représentations construites par les professeurs stagiaires à l'issue du travail d'analyse. Dans une perspective évaluative d'orientation quantitative, nous avons plus particulièrement insisté sur l'impact de deux variables : d'une part le type de protocole utilisé : protocole unique se répétant de manière récurrente d'une séance à l'autre ou protocole organisant une progressivité d'exercices ; et d'autre part la taille du groupe : groupe restreint composé de 8 sujets ou groupe « moyen » composé de 16 sujets. Les principaux effets et retentissements des variables analysées sont catégorisés et quantifiés à partir d'un travail d'analyse de contenu (Bardin, 1997) d'un questionnaire présenté à tous les professeurs à l'issue de la dernière séance d'analyse des pratiques.

Les deux variables retenues n'ont pas d'impact significatif sur la répartition des réponses dans les cinq catégories issues de l'analyse de contenu et semblent ne pas affecter en ce sens la prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation. Par contre, l'appartenance à un groupe véritablement restreint (effectif moyen de 8) se caractérise par une prise d'information quantitativement plus importante. Le nombre moyen d'informations extraites de la situation augmente de 58 %, passant de 3,1 par participant dans les groupes à effectif « moyen » (N = 16) à 4,9 pour les groupes restreints (N = 8). Cette augmentation traduirait une implication plus forte des participants en faveur des groupes restreints.

Concernant la conceptualisation du travail d'analyse effectué en contexte, les deux variables retenues (nature du protocole et effectif des groupes) influencent cette fois significativement la répartition des réponses dans les six catégories abstraites par analyse de contenu, signe d'un infléchissant spécifique de la nature du travail réflexif. Ce dernier semble davantage orienté vers la restauration narcissique et l'investigation de la situation dans le cas d'une progressivité d'exercices et plus fortement marqué du côté d'une réflexion impliquant les représentations et déterminations des conduites des différents acteurs du côté d'un protocole unique et récurrent. La diminution de la taille du groupe se traduit par une moindre proportion des réponses relevant d'ajustement des conduites professionnelles et une augmentation de celles caractérisant l'analyse de la situation et de sa complexité.

Ce qui, associé à une production de réponses quantitativement plus importante, semble pouvoir s'interpréter dans le sens d'une intensification du travail d'analyse.

Concernant l'évaluation de l'intérêt et de la pertinence d'un travail en analyse des pratiques, l'analyse de contenu nous a permis de catégoriser les réponses des professeurs comme relevant de trois principales fonctions qui concourent à l'étayage de l'identité professionnelle : une fonction « contenante », une fonction « structurante », une fonction « opératoire ». Seule la première variable concernant la nature du protocole (protocole unique versus progressivité d'exercices) impacte significativement la répartition des réponses. Le protocole organisant une progressivité d'exercices induit davantage de réponses relevant d'une fonction « structurante » (questionnement et analyse de la situation) et un peu moins des deux autres (restauration narcissique et ajustement des conduites). Ceci étant, quels que soient les participants (professeurs des écoles ou des lycées et collèges) ainsi que les modalités analysées (nature du protocole ou taille des groupes), les dispositifs d'analyse des pratiques restent largement plébiscités par les professeurs stagiaires ; les réponses d'adhésion allant de 90 % à près de 98 % selon les cas

Si aujourd'hui la place des dispositifs d'APP au sein des curriculums de formation semble moins bien assurée que par le passé, un approfondissement des recherches visant à mieux cerner leurs conditions de validité tout en précisant leur efficacité (modifications de l'agir et de l'identité professionnelle), semble d'autant plus nécessaire.

6. Que peut-on retenir de cette recherche aujourd'hui ?

Suite à une petite enquête informelle auprès de quelques collègues animateurs de groupes d'APP au sein de l'INSPE de l'académie de Dijon, nous pouvons retenir plusieurs points.

Premier point important : les dispositifs d'APP sont toujours plébiscités par les enseignants stagiaires et les étudiants car ces temps d'APP sont des moments où les étudiants ont l'impression d'être entendus tant dans leurs difficultés que dans leurs réussites. Ils perçoivent tout l'intérêt qu'il y a à parler et à analyser sa pratique professionnelle pour se développer au plan professionnel (Vacher, 2011).

Deuxième point : contrairement aux cours dispensés en formation où les savoirs académiques sont prioritaires, les étudiants parlent véritablement du métier en dépassant les questions didactiques pour venir sur d'autres questions importantes comme l'inclusion, la relation avec les parents, les évaluations mais aussi la fatigue, les tensions et les dilemmes à gérer... Autant de préoccupations qui ne trouvent pas toujours d'espace de parole en dehors des groupes d'APP.

Troisième point : le travail en petits groupes (8 à 10 personnes) aurait plus d'effets sur les prises de parole et l'analyse de pratique que les grands groupes (15 à 20 étudiants) ;

malheureusement, face à certaines contraintes financières, c'est souvent la deuxième option qui est retenue.

Enfin, quatrième point, au-delà des protocoles (unique ou progressivité), la métacompétence à analyser sa pratique (Altet, 2007) se développe progressivement selon trois axes : une description de plus en plus fine de la situation mise à l'étude, une utilisation plus large de la multiréférentialité pour formuler des hypothèses explicatives et la proposition de plusieurs solutions face au(x) problème(s) évoqué(s).

Références bibliographiques

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et Formation*, 35, 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 (éd.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72, 104-125.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot S. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation Entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142.
- Boutin, G. (2002). Analyse des pratiques professionnelles: de l'intention au changement. *Recherche et formation*, 39, 27-39.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Flanagan J. (1954). The critical incident. *Psychological Bulletin*, 51, 327-58.
- Levain, J.-P., & Minary, J.-P. (2011). L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM, dispositifs et niveaux d'institutionnalisation. *Recherche et formation*, 65, 125-137.
- Levain, J.-P., Le Borgne, P., Loizon, D., Minary, J.-P. (2015). Analyse des pratiques professionnelles en formation initiale des enseignants : dispositifs et retentissements. *Pratiques psychologiques*, n°21, 87-101.

- 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 (éd.), *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.
- Nimier, J. (2008). Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922–1995). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41, 123–133.
- Saujat, F., Amigues, R., & Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L. Talbot & M. Bru (éd.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183–196). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, 66, 65–78.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275–292). Paris: PUF.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: P.U.R.