



Rapport de recherche

L'analyse des pratiques
en formation d'enseignants :
quelles perceptions, quelles
perspectives ?

Pierre Petignat, Ph. D.

Édition 2014

Table des matières

Introduction	5
État de la question	6
Une démarche réflexive.....	6
Définition des concepts	7
Des règles strictes	8
Questions de recherche.....	9
Cadre de la recherche : éléments contextuels	9
Des pratiques très diverses.....	9
Les APP dans la HEP-BEJUNE	10
Les APP dans la HEP-FRIBOURG	11
Les APP dans la HEP-VAUD	11
La recherche : récolte des données	12
Méthodologie	13
Le questionnaire	13
Dépouillement.....	15
Analyse des résultats.....	15
Questions ouvertes.....	16
Question fermée	21
Synthèse générale des réponses	26
Conclusions et perspectives	27
Ce que nous dit la recherche.....	27
Clarifier le dispositif	27
Pour une cohérence dans la formation des enseignants	29
Pour une formation en analyse des pratiques professionnelles.....	29
Sous forme de conclusion provisoire	30
Bibliographie	31

Introduction

La nécessité de développer des compétences à l'analyse et par l'analyse des pratiques professionnelles (APP) semble aujourd'hui un principe assez largement reconnu et accepté par la plupart des acteurs de la formation des enseignants aussi bien en Europe qu'en Amérique. En ce sens bon nombre de dispositifs mis en place visent tout à la fois à accompagner les étudiants dans le cadre de l'alternance tout en favorisant leur capacité d'analyse et de prise de décisions face à des situations de classe parfois difficilement prévisibles. La multiplicité des dispositifs développés s'inscrit sans doute également dans un contexte socio-historique lié à la question de la professionnalisation des enseignants qu'il s'agisse d'une exigence accrue de compétences instrumentales, du modèle de l'enseignant expert, du développement professionnel tout au long de la vie, etc.

Sur le terrain, les dispositifs en présence sont fort nombreux et les façons de faire multiples. Elles dépendent notamment des intentions et des usages qui président à l'élaboration des dispositifs, des orientations théoriques convoquées, du cadre de formation retenu, de différentes contraintes institutionnelles, de centrations spécifiques liées à l'analyse, etc. Les pratiques professionnelles analysées peuvent d'ailleurs renvoyer tout aussi bien à des traces réelles de l'activité (séquences pédagogiques filmées, analyse de copies ou de cahiers d'élèves), ou encore à des reconstructions sous forme de récits.

Pourtant, au-delà de cette diversité, il est aujourd'hui assez largement reconnu que les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles concourent à étayer une meilleure articulation entre savoir-faire, expérience pratique et connaissances théoriques tout en prenant en compte le contexte de l'action, la complexité des situations, la part centrale octroyée à l'acteur et aux connaissances opératoires qu'il développe en situation.

Dans le cadre des dispositifs d'analyse des pratiques, il a été fort peu analysé la perception formatrice que peuvent avoir ces pratiques auprès des acteurs eux-mêmes, les étudiants en formation. C'est cet axe qu'un groupe de formateurs des IUFM du pôle Nord-est a étudié entre 2008 et 2009 (Levain & Minary, 2010). L'étude concerne six Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) et regroupe une équipe de recherche composée de six personnes. Son objectif est double : « Elle vise tout d'abord à catégoriser les principaux dispositifs d'AdPP (Analyse des Pratiques Professionnelles) mis en place dans les IUFM à partir d'une grille d'analyse devant nous permettre de spécifier les principales filiations et ruptures entre les dispositifs d'AdPP analysés. Elle consiste, ensuite, à analyser l'impact des différents dispositifs d'AdPP sur la structure des représentations construites par les stagiaires incluant, tout particulièrement les différents ajustements de pratiques déclarés à l'issue du travail d'analyse. Pour ce faire, nous avons soumis aux professeurs stagiaires un questionnaire, incluant essentiellement des questions ouvertes à l'intérieur d'un protocole reposant sur l'analyse d'une véritable situation présentée par écrit.» (Levain & Minary, 2010, p. 128).

Associé à la phase finale de réflexion, j'ai développé, sous la forme d'une recherche collaborative, l'étude en Suisse romande avec des récoltes de données dans les HEP de Fribourg, Vaud et BEJUNE (Berne, Jura et Neuchâtel), entre 2009 et 2010. Dans le cadre de l'étude française, la recherche a été menée auprès de futurs professeurs des écoles (primaire) et de futurs professeurs de lycée et collège (secondaire 1 et 2). Mon travail en Suisse romande s'est limité à des étudiants en HEP visant le diplôme d'enseignement préscolaire primaire.

Les dispositifs mis en place dans les HEP ont été documentés suite à des prises d'informations auprès de professeurs impliqués dans chacune des HEP. Un questionnaire, élaboré par l'équipe française de

recherche et adapté à la situation suisse a été proposé aux étudiants des trois institutions concernées. Une analyse séparée des résultats a été développée pour chacune des institutions. Une comparaison entre les trois institutions est ensuite proposée.

Ce rapport présente, suite à l'état de la situation dans la formation des enseignants, l'ensemble des points cités ainsi qu'une mise en perspective à moyen terme dans l'optique du développement de la pratique réflexive des enseignants suivie de recommandations quant à sa mise en pratique dans les programmes de formations à visée professionnalisante.

État de la question

Une démarche réflexive

« La réflexivité, fer de lance de la professionnalisation de la formation des enseignants, semble devenue tout à la fois pratique de pensée, manière de penser sa pratique et manière d'agir tout en pensant à ce que l'on fait » (Wentzel, 2010, p. 17).

Les formations des enseignants, confiées au niveau tertiaire aux Hautes Ecoles Pédagogiques en Suisse ou en Belgique, aux filières universitaires des IUFM en France ou aux Universités au Canada, ne peuvent aujourd'hui renoncer au processus de professionnalisation. Dans cette perspective, il convient de mettre en évidence la volonté des institutions de formation de viser au développement d'un professionnel réflexif, capable de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » selon le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE et, donc, de « mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (Référentiel, 2010, p. 20).

L'orientation de la formation vers un développement réflexif du futur professionnel implique dès lors le recours à des outils, durant la formation, qui visent à cette finalité. Nous pouvons citer, de façon non exhaustive, la recherche, le portfolio, la vidéoscopie, le journal de formation, l'entretien d'explicitation, la supervision et l'analyse des pratiques professionnelles. Ces outils ne sont pas interchangeables ou équivalents, ils ne relèvent pas tous du même niveau d'implication pour le futur professionnel et peuvent souvent se montrer complémentaires. L'analyse des pratiques professionnelles a donc, dans ce sens, toute sa place dans la formation des enseignants.

« L'analyse des pratiques est un levier important à utiliser pour faire passer la formation des enseignants d'une logique d'enseignement à une logique de formation d'adultes. » (Meirieu, 2004, p. 6). C'est le sens même de l'introduction des analyses des pratiques professionnelles dans la formation des futurs enseignants. Dans le cadre de la tertiarisation de la formation, il est évident pour les formateurs et les concepteurs des programmes de mettre l'accent, pour une part, sur le développement professionnel dans une perspective réflexive. Le métier ou la profession selon la définition de Dubar et Tripier (1998) ne s'apprend pas seulement par imitation ou par reproduction. Il s'apprend aussi et largement par reconstruction, par réinterprétation, par réappropriation mais également par une mise à distance qui permet un regard neuf sur les événements vécus : le développement réflexif est le concept qui sous-tend cette visée professionnalisante.

Le but de tout formateur, dès lors qu'il s'inscrit dans la perspective d'une pratique réfléchie, est de développer des compétences d'analyse, d'observation, d'interrogation et de compréhension de l'acte éducatif chez le futur professionnel. Le dispositif d'APP peut être un outil puissant dans ce sens, dans la mesure où il conjugue la dimension groupale du travail, la co-analyse au sein du groupe de formation et l'accompagnement par un professionnel expert. Il permet une réflexion approfondie sur

sa pratique et une autorégulation de celle-ci en « se regardant de l'extérieur » par un positionnement métacognitif.

Définition des concepts

S'agissant de l'analyse des pratiques professionnelles, ce concept recouvre des pratiques très diverses et c'est souvent la source de nombreux malentendus entre formateurs et formés. La méthodologie déployée dans les séminaires est largement tributaire de l'approche choisie par les animateurs, de leurs références théoriques ou de leur formation quand ils en ont une. J'emprunte la définition générale de l'analyse des pratiques professionnelles à Blanchard-Laville et Fablet (1999): ce sont des activités

« qui, sous cette appellation [Analyse des pratiques] ou une appellation similaire,

- sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue,
- concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines,...) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise,...)

[...] les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et /ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. » (Blanchard-Laville & Fablet, 1999, p. 285-286).

Leur définition relève globalement de quatre grandes tendances théoriques :

- a) La première basée sur l'analyse d'une pratique perçue, relevant de la théorie de l'action située (Theureau, Clot). Le travail se fait alors sur les représentations que le sujet a de sa pratique professionnelle au plan de l'action, dans son activité quotidienne. Le sujet est donc amené à réfléchir à sa pratique et est renvoyé à l'action située qui la sous-tend. La dimension interpersonnelle de la relation pédagogique entre le stagiaire et son formateur de terrain est mise à distance pour éviter les conflits de loyauté internes à l'institution entre les partenaires de la formation : le stagiaire, le formateur en établissement et l'animateur du groupe d'analyse des pratiques, par ailleurs formateur et évaluateur potentiel du stagiaire. Pour Altet (2005), il s'agit d' « une analyse pédagogique et didactique centrée sur les compétences professionnelles à construire, sur l'articulation fonctionnelle du processus enseignant-apprentissage en situation, sur les interactions, les négociations, la médiation en classe. » (p. 32). L'approche est centrée sur le stagiaire, dans sa dimension d'acteur dans l'enseignement/apprentissage et dans une logique de développement des compétences professionnelles et non dans sa relation aux formateurs de l'institution et du terrain. Elle fait appel au transfert, dans l'espace d'analyse des pratiques, des savoirs vécus partagés et des savoirs construits.
- b) La seconde, essentiellement orientée vers la personne en formation dans sa globalité fait plutôt référence au courant humaniste et invite l'interviewé à livrer son ressenti par rapport à son vécu. Le groupe analyse les situations, émet des hypothèses de compréhension et propose des pistes de réflexion. Le travail de l'animateur consiste à assurer le cadre, garantir les conditions de base de la communication en groupe et le respect du contrat. Il propose également des liens possibles, des axes nouveaux de réflexions et encourage les participants à la décentration. Pour Altet (2002) c'est « une analyse clinique centrée sur la personne enseignante, sur le champ

relationnel, la dimension interpersonnelle, la dimension intersubjective, sur l'implication professionnelle de la personne. » (p. 32).

- c) La troisième tendance se rapporte à une approche didactique des savoirs analysés. Elle est essentiellement axée sur l'épistémologie des savoirs et renvoie à une didactique disciplinaire spécifique. L'animateur est un spécialiste de la didactique envisagée et accompagne ses participants dans le groupe sur son champ didactique. Elle se rapproche de l'analyse de l'activité : « à partir [du] cadre proposé par la didactique professionnelle, un processus d'analyse de l'activité devra s'appuyer sur une verbalisation du sujet qui, par le fait même, prendra conscience de la construction de ses propres concepts pragmatiques et pourra ainsi identifier la forme prédicative de la connaissance. » (Maubant et al., 2009, p. 377).
- d) La quatrième tendance est orientée sur une approche psychanalytique dont les principales représentantes sont Blanchard-Laville et Cifali. Elles sont l'une et l'autre inspirées de Balint (2003) pour conceptualiser cette approche. L'objectif est « de faire prendre conscience intellectuellement et affectivement des processus inconscients en jeu » (Blanchard-Laville, 2001) grâce au langage, par le biais d'un récit suivi de questions-réponses, d'évocations, d'hypothèses. La dimension inconsciente est très présente dans « un espace psychique qui autorise chacun à "penser" sa pratique » (Blanchard-Laville, 1998, p. 45). Cifali, quant à elle, définit une démarche clinique qui « désigne un espace où une pratique trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel » (Cifali, 1994, p. 286). Elle préconise l'étude de cas pour amener la compréhension des phénomènes singuliers observés en classe.

Des règles strictes

Cependant, quelle que soit l'approche théorique sous-jacente, ces dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles visent tous au développement d'une meilleure conscience de l'enseignant en tant qu'acteur dans sa propre classe, face à ses élèves. Ils aident l'enseignant à faire des choix avec une conscience accrue et à réfléchir, a posteriori, aux actes posés et à leurs effets dans l'enseignement.

Ces dispositifs exigent toutefois des conditions minimales pour être valablement développés dans la formation des enseignants : l'espace protégé de communication et d'apprentissage doit être garanti. Des règles de confidentialité, d'écoute, de respect sont posées pour assurer un travail collectif porteur. La dimension groupale est stable et s'inscrit dans la durée : le nombre de participants se réunit régulièrement durant une période préalablement fixée. Les séminaires d'analyse des pratiques sont liés à une pratique professionnelle. Les situations sont librement apportées par les participants. L'animateur doit disposer de compétences particulières à la communication et à l'animation de groupe. Sa relation avec les participants doit être clarifiée et il doit être éloigné le plus possible de tout type d'évaluation directe des participants de son groupe, d'objectifs thérapeutiques ou de conseil pédagogique. L'animateur doit être formé au « savoir-analyser » (Altet, 1996). Pour viser à la problématisation des processus analysés, l'animateur doit apporter des référents théoriques complémentaires. Nous le verrons plus loin, ces conditions sont rarement remplies dans les institutions de formation.

L'objet de l'analyse est clairement l'expérience, la pratique en classe et les événements qui y sont liés. Selon Holborn (1992, cité dans Legault, 2001) : « si nous ne prenons pas le temps d'analyser nos expériences et d'évaluer les effets de nos actions sur les événements et les résultats dans la classe, beaucoup d'apprentissage peut se perdre » (p. 78). Pour tirer profit des expériences vécues, nous pouvons soit procéder par essai-erreur ou soit s'engager dans une analyse réflexive laquelle implique

une démarche de reconstruction de l'expérience vécue à travers un examen critique des événements, pour en retirer de nouvelles compréhensions guidant nos actions futures. (Legault, 2001).

L'incident critique, étudié en séminaire d'analyse des pratiques est selon Dupuy-Walker (1991): une description d'un événement important de la vie professionnelle suivie d'une analyse critique de l'expérience vécue et d'un réinvestissement pour le futur. Concrètement, cela consiste: à faire ressortir des aspects particuliers, concrets, spécifiques de l'événement ; à expliciter son agir professionnel et à mettre en question les actions faites et les décisions prises ; à proposer des pistes d'action concrètes. L'incident critique impose deux conditions : il doit être important pour soi-même et il a du sens dans les pratiques professionnelles d'enseignant.

Questions de recherche

Les dispositifs d'analyse des pratiques sont actuellement largement plébiscités dans les formations des enseignants. Toutefois ils sont rarement questionnés s'agissant des impacts sur la pratique réflexive des futurs enseignants. Pour des questions de faisabilité, il ne nous est pas possible de montrer les effets de cet apprentissage sur les pratiques quotidiennes des enseignants dans leur classe. Toutefois, il est envisageable de s'approcher de l'impact probable en étudiant les perceptions que les futurs enseignants ont du dispositif durant la formation. On peut raisonnablement induire qu'une perception fortement positive aura un effet également positif dans la pratique professionnelle quotidienne. Ce lien direct ne saura être démontré par cette étude. Aussi nous nous limiterons à questionner la perception que les étudiants ont de ce dispositif.

Dès lors nos questions de recherches seront :

- Quelles perceptions ont les étudiants du dispositif d'APP déployé dans leur institution de formation ?
- Quelles sont les intérêts majeurs relevés dans les dispositifs et quelles en sont les limites ?
- Quels sont les attentes attribuées aux APP par les enseignants en formation.

Les réponses à ces différentes questions nous permettront de mieux comprendre l'impact des APP sur les pratiques enseignantes, de faire évoluer les dispositifs en fonction des référentiels de compétences en usage et de proposer des formations pertinentes aux animateurs, formations qui font encore largement défaut actuellement dans les HEP.

Cadre de la recherche : éléments contextuels

Des pratiques très diverses

La recherche a été menée dans trois institutions romandes de formation des enseignants : la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR), la Haute école pédagogique vaudoise (HEP-Vaud) et la Haute école pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) entre 2009 et 2010.

Afin de documenter les différentes procédures d'analyse des pratiques mises en place dans les trois institutions, des entretiens ont eu lieu avec des formateurs impliqués dans les démarches au moment de la récolte de données.

Une formatrice fribourgeoise a été interviewée en entretien semi-directif (Kaufmann, 2001) et a livré ses réflexions sur le dispositif en vigueur dans la HEP-FR. Pour la HEP-Vaud, j'ai rencontré un formateur dans l'Unité d'enseignement et de recherche Enseignement, apprentissage et évaluation (UER EN), qui portait le projet au moment de la récolte de données. De même, un entretien semi-

directif a été mené. En ce qui concerne la HEP-BEJUNE, étant moi-même intervenant dans le cadre des séminaires d'analyse des pratiques, j'ai pu, par ma connaissance du terrain, documenter la pratique au sein de notre institution. J'ai, par ailleurs, participé à un groupe de travail dont l'objectif était de réfléchir aux pratiques déployées sur les trois sites de la HEP-BEJUNE et de proposer une pratique semblable.

Les APP dans la HEP-BEJUNE

La HEP-BEJUNE est une institution intercantonale répartie sur 3 sites de formation, un par canton. Les pratiques de formation ne sont pas encore toutes unifiées entre les sites. Dès lors, des différences perceptibles peuvent apparaître dans la pratique, malgré une réglementation de base commune. Le tableau de synthèse en fin de chapitre présente la réalité selon chaque site.

Dans le cadre de la HEP-BEJUNE, les temps d'analyse des pratiques sont prévus dans les horaires et sont intimement liés aux stages. La participation des étudiants aux séminaires est donc obligatoire. Ils sont répartis en groupes de 7 à 12 personnes sous la responsabilité d'un formateur. Les séances d'analyse des pratiques ont lieu au cours et en fin de stage. Durant leur dernière année de formation, les futurs enseignants participent à 5 ou 6 séminaires. Les situations analysées, liées aux stages, sont amenées par les étudiants et choisies par les participants.

Au moment de la mise en place de la HEP, une formation courte à l'analyse des pratiques a été dispensée pour les formateurs de l'un des sites, mais rapidement de nouveaux intervenants, non formés, se sont ajoutés au groupe de base. Sur les autres sites, aucune formation spécifique n'a été proposée. Seuls deux formateurs ont suivis une formation complète en analyse des pratiques professionnelles, les autres intervenants ne sont pas formés. En principe les formateurs sont issus des sciences de l'éducation. Sur l'un des sites, il est fait clairement référence au modèle du GEASE (Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives) pour l'application du dispositif et est lié à la tenue d'un portfolio de formation.

Dans un autre site de formation il est clairement mentionné une approche basée sur l'analyse d'un incident critique (Dupuy-Walker, 1991). La démarche d'analyse est strictement définie et une fiche présentant l'ensemble du dispositif est remise, comme guide, aux étudiants en début d'année.

Sur le 3^{ème} site, le choix du modèle est laissé à la liberté du formateur responsable de l'animation du séminaire. Ainsi, un animateur formé à l'analyse transactionnelle utilisera cette entrée pour aborder les situations présentées en APP.

Le fait même que la majorité des intervenants n'ont pas été formés spécifiquement et qu'aucun séminaire d'accompagnement des équipes d'animateurs n'a été mis sur pied dans les sites, l'attribution des séminaires d'analyse des pratiques s'est faite non sur des compétences spécifiques, mais sur des disponibilités en matière d'emploi.

Des journées de formation ont été organisées ponctuellement sur certains sites de la HEP à la demande des formateurs. Cette pratique n'a jamais été généralisée. Les références théoriques des animateurs ressortent de leurs options personnelles et aucune mutualisation des références n'a été organisée.

Ce concept d'APP subira dès la rentrée 2012/2013 un changement en profondeur : un dispositif unifié entre les sites de formation est mis en place. Le problème de la formation des animateurs reste toutefois posé.

Les APP dans la HEP-FRIBOURG

Dans le cadre de la HEP Fribourg, le dispositif d'analyse des pratiques est placé sous la responsabilité des mentors qui accompagnent 5 à 8 étudiants. L'organisation des rencontres est laissée au mentor qui peut choisir de mener des APP dans le sens où il l'entend, sans contrainte. Certains mentors laissent les étudiants investir le temps prévu selon leurs besoins et se tiennent à disposition pour répondre aux demandes spécifiques. Les séances d'analyse des pratiques sont assurées par un enseignant-mentor issu des didactiques ou des sciences de l'éducation, mais il peut être aussi psychologue ou sociologue. L'origine des mentors colorie l'orientation des APP soit vers une analyse didactique des situations, soit vers une analyse plus centrée sur la gestion de classe ou sur la personne de l'enseignant. Le concept d'APP n'est pas stabilisé et reste du ressort du mentor, qui par ailleurs suit son groupe d'étudiants durant les stages. Le cadre de travail est, toutefois, bien défini quant au nombre d'heures à disposition pour les APP. Par ailleurs, l'animateur dispose de canevas d'analyse.

Des séminaires d'intégration sont organisés en retour de stage et réunissent, pour une journée, les mentors et des formateurs de terrain pour un travail de réinvestissement des stages. Dans ce cadre, des analyses de pratique professionnelle sont menées en groupe d'une dizaine d'étudiants sous la responsabilité des mentors et des praticiens. Par ailleurs, chaque lundi, des praticiens animent des ateliers d'intégration théorie/pratique. Dans ces rencontres, des situations de classe sont amenées par les formateurs ou les étudiants pour analyse. Enfin, dans le dossier d'apprentissage de l'étudiant, qui l'accompagne tout au long de sa formation, doivent figurer des analyses de pratique menées par l'étudiant. La certification est soumise, en outre, à une analyse de pratique spécifique menée en fin de 3^{ème} année.

L'ensemble des intervenants en APP ne bénéficie pas de la même formation : au début de la HEP, une formation en APP avait été organisée pour les intervenants. Depuis, de nouveaux intervenants se sont intégrés à l'équipe, sans véritable formation. Chacun procède comme il l'entend, avec un accent didactique, un accent psychopédagogique ou encore plus psychanalytique, selon les référentiels de mentors. Actuellement, il n'y a pas de rencontres prévues entre les mentors pour harmoniser les démarches ou échanger sur leurs pratiques. Au début de la HEP, un travail commun a été mené pour échanger sur les orientations possibles pour les APP. Une formation assurée par Vial a été proposée ces dernières années, avec un suivi basé sur le volontariat.

La situation fribourgeoise des APP, comme celle d'autres cantons, est en pleine rénovation et, dans le nouveau programme, le dispositif est amené à changer, à évoluer, notamment dans le fait que les mentors travailleront en équipe.

Il convient de signaler encore que, dans le canton de Fribourg, des mesures d'accompagnement à l'introduction à la profession sont mises en place depuis 2005 et que l'analyse des pratiques professionnelles fait partie des outils utilisés.

Les APP dans la HEP-VAUD

Le pilotage des APP dans la HEP Vaud dépend d'une Unité d'enseignement et de recherche. Au moment de la récolte des données, l'Unité concernée, « Enseignement, apprentissage, évaluation », est responsable de l'organisation, du suivi et de l'évaluation du séminaire d'analyse des pratiques. Ce séminaire, obligatoire, se déroule durant le dernier semestre de formation des enseignants préscolaires et primaires. Il fait partie du séminaire d'intégration, il est crédité de 2 crédits. Pour les acquérir, les étudiants doivent rendre un travail de présentation et d'analyse d'une situation, selon de modalités très précises. Les séminaires APP ont lieu en parallèle pendant le dernier semestre,. Ils sont au nombre de 12 avec autant d'étudiants par groupe, ceci afin que, dans chaque séance de 1h30, un étudiant différent

puisse présenter sa situation. Le nombre de participants est fonction du nombre d'étudiants dans la volée. Les étudiants présentent une situation reliée directement à leur pratique en stage. Elle est distribuée aux autres participants avant la séance pour une prise de connaissance. En séminaire, elle est traitée selon le modèle du GEASE, ce qui implique une réécriture au terme de l'analyse.

Les animateurs des séminaires d'APP sont des professeurs de l'unité porteuse du dispositif. Ils n'ont pas de formation spécifique à l'analyse des pratiques, par contre ils bénéficient tous d'une pratique enseignante en classe primaire ou secondaire et d'une pratique en APP. Des séances de coordination, au nombre de 4, entre animateurs ont lieu durant le module d'intégration. Ces rencontres ont permis à l'équipe de se mettre d'accord sur le modèle d'intervention : le GEASE (Faingold, 2006). Selon le responsable institutionnel rencontré, la perception des analyses de pratique professionnelle par les formateurs est excellente et les échanges au sein de l'équipe nombreux. Cela a une influence certaine sur les étudiants. Toutefois, un travail important et difficile est à mener systématiquement avec eux, puisqu'ils ont l'impression que le contrat implicite de l'APP, c'est de trouver les bonnes réponses pour résoudre le problème soulevé qui relève souvent des difficultés comportementales en classe.

Dès la rentrée 2012/2013, le dispositif d'analyse des pratiques est déplacé dans un séminaire d'intégration et a subi quelques adaptations par rapport au moment de l'enquête.

Tableau 1 : Tableau de synthèse des réponses

Institutions	Nbre de séances APP en 3^{ème} année	Nbre étudiants par groupe	Cadre de référence	Formation des animateurs
HEP-BEJUNE/Site de Bienne	6 x 1h30	7-8	GEASE	2 sur 3 ont une formation reconnue
HEP-BEJUNE/Site de Porrentruy	6 x 1h30	7-8	Incident critique	Pas de formation spécifique pour les 3 animateurs
HEP-BEJUNE/Site de La Chaux-de-Fonds	7 x 1h30	10-12	Au choix de l'animateur	3 sur 6 ont une formation courte
HEP-Fribourg	indéterminé	5-8	Au choix du mentor	Formation pour une partie des animateurs
HEP-Vaud	12 x 1h30	10-12	GEASE	Pas de formation spécifique

La recherche : récolte des données

Un questionnaire, élaboré par l'équipe de Levain (2008) et adapté à la situation suisse a été administré aux étudiants des trois institutions de formation de Suisse romande.

Dans une première démarche, les dispositifs en vigueur dans les trois institutions visées sont renseignés par des professeurs concernés. La récolte de données, pour ce volet de la recherche, a pris la forme d'un entretien semi-directif (Kaufmann, 2001) avec des intervenants dans les institutions questionnées. Chacun d'eux, d'une durée de 1h30 à 2h a permis de mieux comprendre l'articulation théorie/pratique en vigueur dans l'institution autour des séminaires d'analyse des pratiques.

Le second volet de la recherche concerne l'analyse des réponses des personnes interrogées sur la base d'un questionnaire. Il présente essentiellement des questions ouvertes permettant aux répondants de

développer leur avis. Il s'ouvre sur une véritable situation rencontrée en classe et propose une démarche-type d'une séance d'analyse des pratiques professionnelles. L'analyse de contenus des réponses des futurs enseignants permet de mieux cerner « la structure des représentations de ceux-ci articulées autour de trois axes clés qui renvoient :

- à la prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation présentée ;
- aux représentations du dispositif construites en contexte par les professeurs stagiaires;
- à l'évaluation de l'intérêt et de la pertinence du travail accompli exprimées à la fois en termes d'évolution professionnelle et d'ajustements déclarés de pratiques. » (Levain & Minary, 2010, p. 127).

Le questionnaire se termine par une série de huit propositions face auxquelles le répondant est invité à se positionner. Elles permettent de se prononcer sur l'orientation perçue des APP en fonction de ses propres besoins et attentes en formation.

Les questionnaires sont proposés à des étudiants en fin de formation, lors de leur dernière séance d'analyse des pratiques, hors de tout contexte évaluatif. Dans le cadre de la HEP-BEJUNE, le questionnaire a touché deux volées d'étudiants des trois sites de l'institution, alors que dans les deux autres institutions, il a porté sur une seule volée, ce qui explique la différence dans le nombre de questionnaires récoltés.

Méthodologie

La méthodologie utilisée a été conceptualisée par l'équipe de Levain et n'a pas fait l'objet d'une réadaptation en profondeur dans l'étude dans les HEP suisses. Seul le questionnaire a été adapté à la réalité suisse romande. Il est basé sur des questions ouvertes, donnant ainsi la possibilité aux répondants de développer leurs idées sur chaque item. Chacun d'eux a fait l'objet d'une validation par l'équipe de recherche et la ventilation des réponses dans les différentes catégories d'analyse a été contrôlée par une équipe externe. Pour ma part, j'ai repris l'ensemble du dispositif de recherche que j'ai mené seul, d'un bout à l'autre, afin de garantir une certaine fidélité dans l'interprétation des réponses et leur attribution aux différentes catégories prévues.

Le questionnaire

Suite à une présentation de la recherche et de ses enjeux (voir annexe), une situation d'analyse des pratiques est proposée. Elle aborde une situation classique de gestion de classe entre centration sur le collectif ou centration sur l'individuel :

Dans le cadre du dispositif d'analyse des pratiques professionnelles, Élodie expose la situation suivante :

« J'enseigne dans une classe de 3P 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... »

Cette situation de départ sert de point d'ancrage à la réflexion des futurs enseignants questionnés.

La question suivante porte sur les éléments questionnant dans la situation présentée :

« Quels sont les éléments qui vous interrogent dans ce qu'exprime Élodie ? »

L'item suivant situe la réflexion dans le cadre des séminaires d'APP :

« D'après ce que vous avez vécu dans les séances d'analyse des pratiques professionnelles, sur quoi, selon vous, le travail du groupe permettrait-il de mettre l'accent dans la situation présentée par Elodie ? Avec quels enjeux, quels effets, quelle finalité... ? »

Il est ensuite demandé aux répondants de se situer par rapport à leurs expériences en APP :

« En fonction de votre expérience, que pensez-vous de l'intérêt qu'il y a à travailler ainsi ? »

Une question a été spécifiquement rajoutée au questionnaire suisse en complément de cette dernière question. La question abordant la perception des limites du dispositif devait, selon moi, figurer spécifiquement :

« Quelles sont, selon vous, les limites du dispositif d'APP, tel que vous l'avez vécu ? »

La présence de cette question a permis aux répondants de spécifier les limites perçues du dispositif. Les avis négatifs ont donc pu être clairement exprimés ici.

La version française du questionnaire original ne comportait pas cet item de manière séparée. Selon les auteurs, les remarques négatives sur le dispositif d'analyse des pratiques professionnelles ou les réserves devaient apparaître dans les réponses à la question : « Que pensez-vous de l'intérêt qu'il y a à travailler ainsi ? ». Pour ma part, j'ai opté pour une séparation claire des réponses positives et négatives quant à la perception du dispositif. Cette différence dans le questionnaire aura un effet direct sur le nombre de réserves et/ou de critiques émises par les répondants.

Le questionnaire se termine par une question plus générale qui invite les étudiants à se positionner sur les objectifs attribués à la démarche d'analyse des pratiques :

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 des pratiques professionnelles mis en œuvre à la HEP, au regard de vos propres besoins et attentes de futur enseignant? Parmi les huit items suivants, retenez-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...)*
- 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.

Ces huit propositions sont issues des textes officiels et de recherches. Elles constituent des réponses très crédibles aux objectifs des séminaires d'analyse des pratiques.

Dépouillement

Chaque étudiant interrogé a pu répondre individuellement de manière détaillée aux items proposés. Le dépouillement s'est fait par agrégation des réponses autour des catégories proposées par Levain & al. dès la construction du questionnaire et de leurs indicateurs. Trois grilles d'analyse des contenus ont été construites par l'équipe française et utilisées telles quelles pour le dépouillement des réponses suisses. Afin de viser à la plus grande homogénéité dans la ventilation des réponses au questionnaire, j'ai dépouillé seul l'ensemble des réponses obtenues sur le plan suisse. Une certaine fidélité dans le traitement des réponses a ainsi pu être garantie. En annexe figure la grille de dépouillement des questionnaires.

Analyse des résultats

Dans le cadre de la HEP-BEJUNE, la récolte de données a été menée sur les trois sites de manière séparée. Le site de Bienne n'a disparu qu'en 2012. Une analyse des résultats peut donc être proposée pour chacun des sites. Les pratiques n'étant pas encore unifiées dans un cadre institutionnel, elles dépendent fortement des animateurs spécifiques et des accords minimaux passés entre eux de façon explicite ou, le plus souvent, tacite. En ce sens il semble pertinent de présenter les réponses de manière séparée.

Tableau 2 : Nombre de réponses par institution

Institution	Nbre. rép.	Total	%
HEP-BEJUNE Site de Bienne	34	41	82.9
HEP-BEJUNE Site de Porrentruy	26	43	60.5
HEP-BEJUNE Site de La Chaux-de-Fds	62	74	83.8
HEP-FRIBOURG	49	57	86
HEP-VAUD	72	153	47

Dans le cadre de BEJUNE, la récolte de données a porté sur les années 2009 et 2010, alors que pour la HEP-Vaud et la HEP-Fribourg, la récolte a été menée durant le premier semestre 2010. Le % plus faible de participants vaudois s'explique par le fait que seuls les futurs enseignants primaires de la volée ont été questionnés.

Trois dimensions sont plus particulièrement prises en compte en ce qui concerne l'analyse des réponses des étudiants aux questions ouvertes :

1. Comment s'organise chez eux la prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation critique présentée ?
2. Quelles représentations sont développées, en contexte, concernant le travail d'analyse de pratiques ?
3. Quel regard portent-ils quant à l'intérêt et la pertinence de tels dispositifs ?

La dernière question tente de faire préciser comment chaque étudiant évalue l'intérêt et la pertinence du dispositif d'analyse de pratiques professionnelles qu'il a fréquenté au regard de ses propres besoins et attentes de futur enseignant.

Questions ouvertes

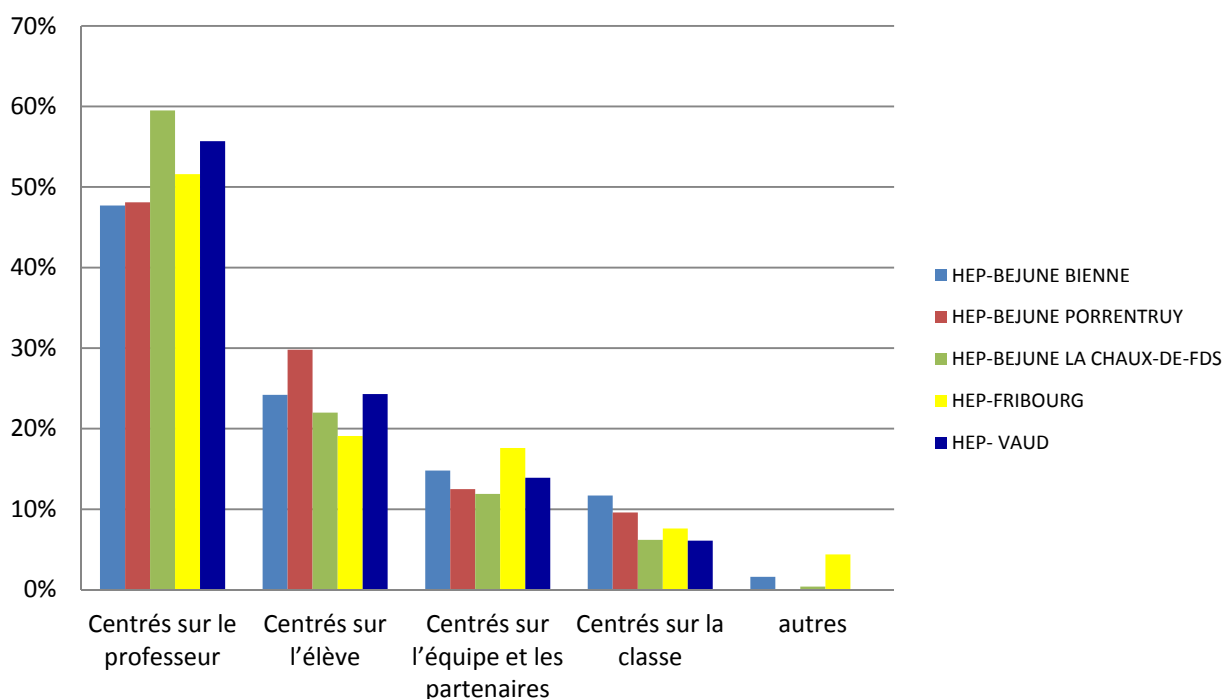
Question 1

Comment s'organise chez les étudiants la prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation critique présentée ;

Tableau 3 : Les points saillants du récit : (en %)

Items	HEP-BEJUNE BIENNE	HEP-BEJUNE PORRENTROY	HEP-BEJUNE LA CHAUX-DE-FDS	HEP-FRIBOURG	HEP- VAUD
Centrés sur le professeur	47.7	48.1	59.5	51.6	55.7
Centrés sur l'élève	24.2	29.8	22.0	19.1	24.3
Centrés sur l'équipe et les partenaires	14.8	12.5	11.9	17.6	13.9
Centrés sur la classe	11.7	9.6	6.2	7.6	6.1
autres	1.6	0	0.4	4.4	0

Figure 1: les points saillants du récit



Analyse

Les points saillant du récit

Les étudiants des trois institutions étudiées donnent un même ordre de leurs réponses à cet item, avec un écart maximum de 11.8%. Le plus grand écart est par ailleurs démontré entre deux sites de formation de la HEP-BEJUNE, le site de Bienne et celui de La Chaux-de-Fonds. Les étudiants du site de La Chaux-de-Fonds signalent, dans leurs commentaires sur la situation proposée, la non-pertinence du contrat, sa finalité peu claire, mais également les choix discutables et l'attitude équivoque de

l'enseignante. Ils remettent en cause le fait d'isoler ainsi l'élève. Ils sont nombreux, dans leurs commentaires, à se questionner sur l'enfant et son environnement familial. Pour les étudiants de Bienne, ces mêmes éléments sont relevés, mais dans une proportion plus réduite.

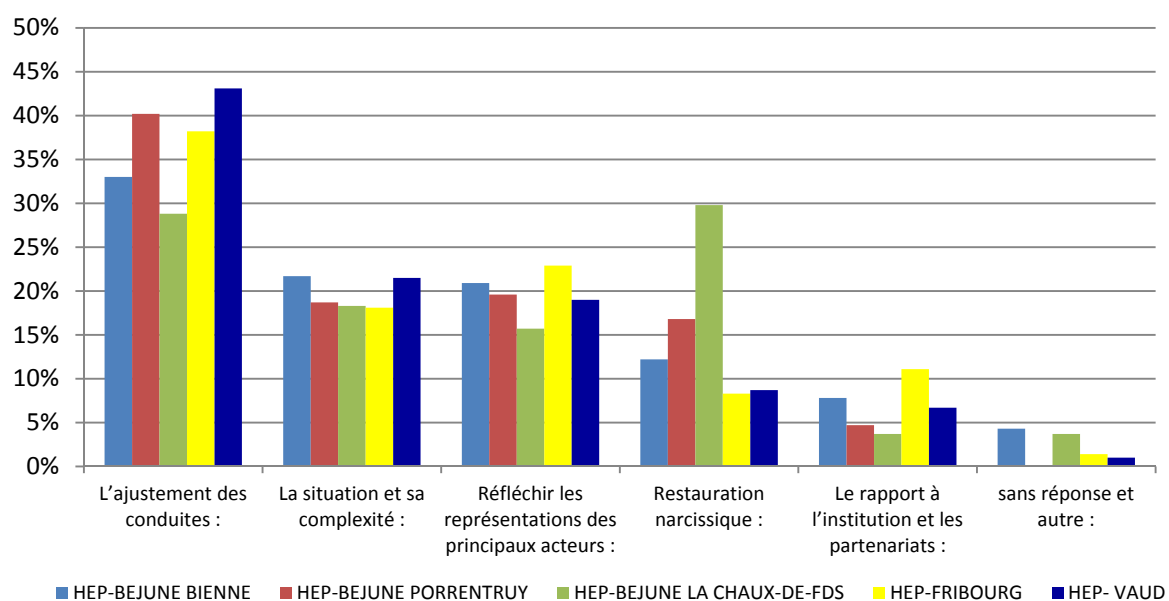
Question 2

Quelles représentations sont développées, en contexte, concernant le travail d'analyse de pratiques ?

Tableau 4 : Traitement de la situation en APP : (en %)

Items	HEP-BEJUNE BIENNE	HEP-BEJUNE PORRENTRU Y	HEP-BEJUNE LA CHAUX-DE-FDS	HEP-FRIBOURG	HEP- VAUD
L'ajustement des conduites :	33.0	40.2	28.8	38.2	43.1
La situation et sa complexité :	21.7	18.7	18.3	18.1	21.5
Réfléchir les représentations des principaux acteurs :	20.9	19.6	15.7	22.9	19.0
Restauration narcissique :	12.2	16.8	29.8	8.3	8.7
Le rapport à l'institution et les partenariats :	7.8	4.7	3.7	11.1	6.7
sans réponse et autre :	4.3	0	3.7	1.4	1

Figure 2 : Traitement de la situation en APP



Analyse

Le traitement de la situation en APP

Les étudiants des trois institutions ont mis prioritairement l'accent sur « l'ajustement des conduites », principalement à la recherche collective de solutions. C'est pour eux le sens même de l'APP dans la formation.

Le second groupe renvoie à égalité relative à « la situation et sa complexité » et à « la réflexion sur les représentations des principaux acteurs ».

S'agissant de la complexité de la situation, les étudiants relèvent l'importance de l'échange de points de vue, d'expériences personnelles. Ils questionnent la situation pour en comprendre les éléments déclencheurs et évoquer des solutions susceptibles de désamorcer la crise.

En questionnant les représentations des principaux acteurs, cela permet de prendre du recul et de porter un regard non-jugeant sur l'enseignant et de discuter le contrat qu'il a mis en place pour l'élève en question.

Le groupe suivant concerne « la restauration narcissique » : la mutualisation et le partage de l'expérience, la dédramatisation de la situation, la restauration de l'image de l'enseignant, son soutien, l'expression de son ressenti et de son vécu. Selon eux et en fonction de leur expérience vécue en APP, ce sont ces points particuliers qui auraient été traités dans le groupe. Pour les étudiants interrogés, le partage de l'expérience revêt une importance particulière et permet une décharge émotionnelle, condition essentielle pour pouvoir dédramatiser la situation et en reconnaître l'aspect exceptionnel. Toutefois cette fonction de l'APP ne pointe qu'en troisième position derrière la nécessité de comprendre et d'ajuster ses conduites pour éviter autant que possible les situations difficiles, sauf pour les étudiants de La Chaux-de-Fonds de la HEP-BEJUNE (29.8%) qui privilégient cet axe en priorité. On peut légitimement se demander si la formation offerte en HEP permet de comprendre ses propres conduites devant la classe et donne les moyens de les ajuster. Il semble, selon ma connaissance des institutions de formation, que les APP sont ces seuls moments durant lesquels les étudiants peuvent revenir sur leur vécu dans la classe et les aspects émotionnels y trouvent une très grande place. Par ailleurs, et la question suivante le relève, le fait que les étudiants ne retournent pas dans la même classe ne facilite pas la construction d'ajustement des conduites pour une situation donnée.

L'institution, en tant que possible aide pour résoudre la crise, n'est que peu relevée. La présence d'un directeur dans les établissements scolaires ne semble pas être une aide. Ils ont l'impression de devoir se débrouiller seuls pour faire face à leurs problèmes de gestion de classe, à ce qu'ils disent. L'appel vers l'extérieur se limitera aux collègues proches et à la famille de l'enfant concerné pour mettre en place de nouveaux dispositifs.

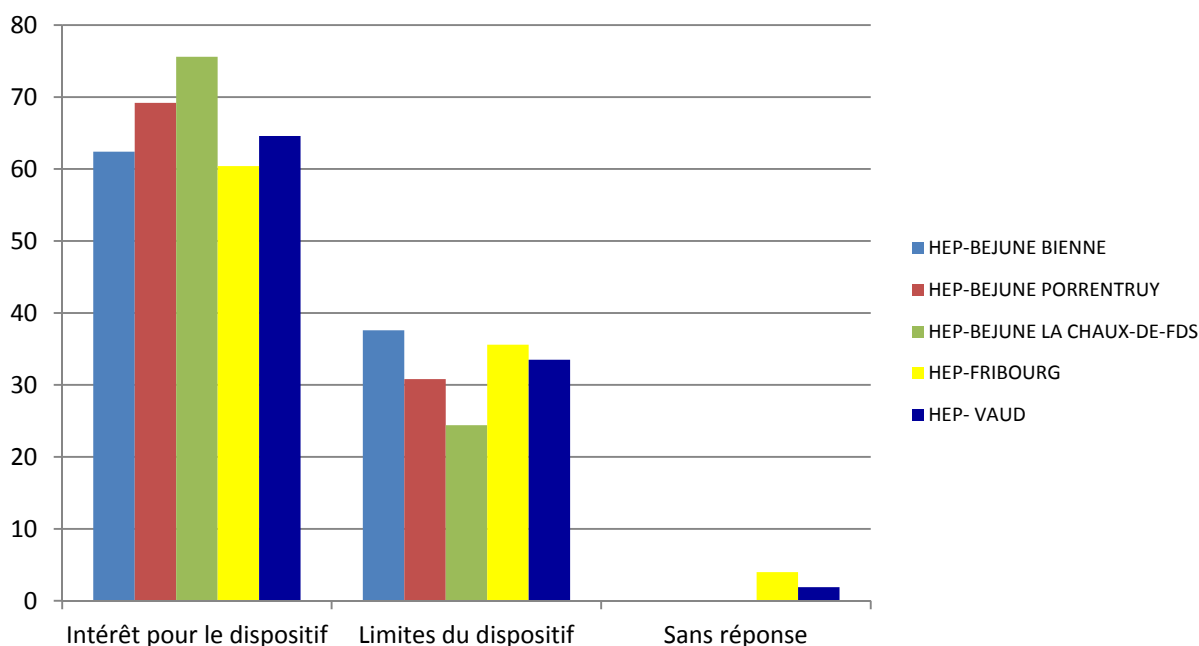
Question 3

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

Tableau 5 : Perception des APP (en %)

Items	HEP-BEJUNE BIENNE	HEP-BEJUNE PORRENTRUJ	HEP-BEJUNE LA CHAUX- DE-FDS	HEP- FRIBOURG	HEP- VAUD
Intérêt pour le dispositif	62.4	69.2	75.6	60.4	64.6
Limites du dispositif	37.6	30.8	24.4	35.6	33.5
Sans réponse	0	0	0	4	1.9

Figure 3 : Perception des APP



Analyse

Perception des APP

Dans les trois institutions les étudiants relèvent plus d'aspects positifs que d'aspects négatifs : on peut affirmer que le dispositif est donc bien perçu par les étudiants en formation dans ces trois HEP romandes.

Pour cette question, les réponses relèvent des aspects positifs du dispositif d'APP à 60.4% dans la HEP de Fribourg, au minimum et de 75.6% pour le site de La Chaux-de-Fonds dans la HEP-BEJUNE.

Les limites au dispositif sont relevées par 24.4% des étudiants de La Chaux-de-Fonds alors qu'ils sont 37.6% sur le site de Bienne de la HEP-BEJUNE. Certaines réponses relèvent pour une part des aspects positifs et des limites. Il ne s'agit donc pas de personnes opposées au dispositif, mais plutôt d'une perception nuancée et d'un regard critique pour certains. L'aspect formatif du dispositif est largement perçu et les points forts sont relevés.

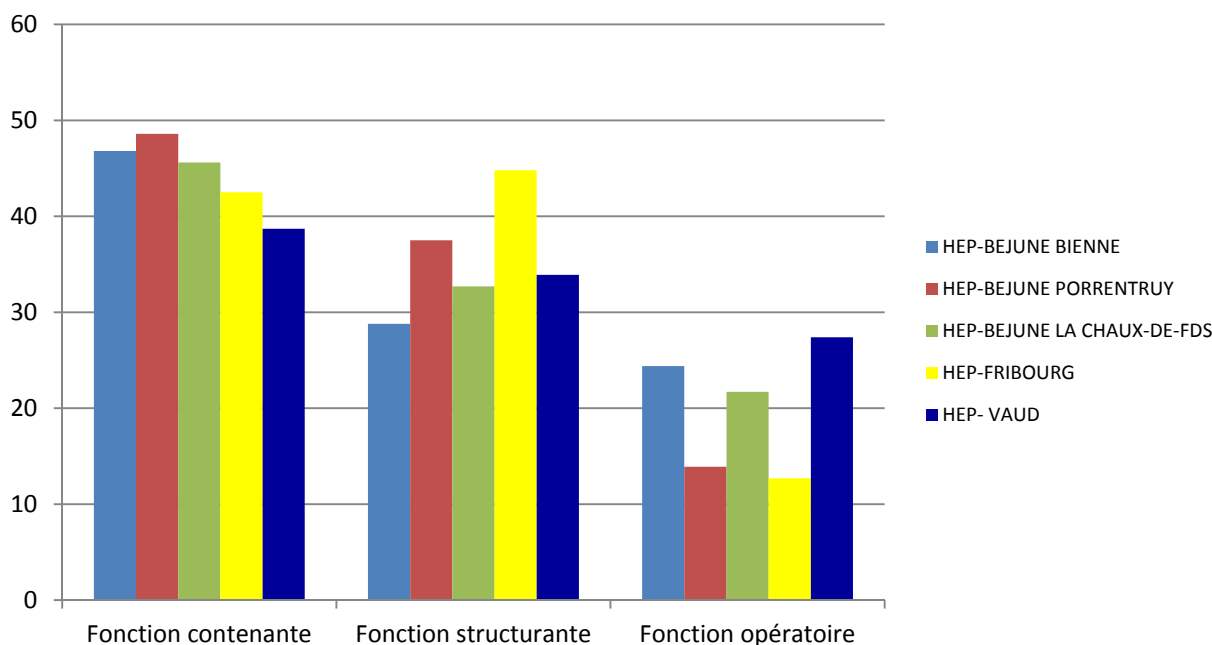
Dans l'intérêt pour le dispositif il ressort principalement le fait que le dispositif permet de mutualiser ses expériences en groupe, dans un espace sécurisé. Il permet la recherche de solutions nouvelles auxquelles on n'avait pas pensé dans le feu de l'action.

Au plan des limites relevées, la distance avec l'événement, le fait qu'on ne retournera pas dans la classe ou que toutes les situations ne sont pas traitées, sont signalées. Cela renvoie à la question précédente, à savoir la nécessité de construire des ajustements pour une situation qu'on ne retrouvera pas, selon les affirmations-mêmes des étudiants. Cette réflexion pose la question de la pertinence des APP dans une visée réflexive professionnalisante.

Aucun étudiant ne rejette totalement le dispositif d'APP, mais les réponses sont en général très nuancées avec des aspects positifs et des aspects négatifs.

Tableau 6 : Répartition selon la fonction : intérêt (en %)

Items	HEP-BEJUNE BIENNE	HEP-BEJUNE PORRENTROY	HEP-BEJUNE LA CHAUX-DE-FDS	HEP-FRIBOURG	HEP- VAUD
Fonction contenante	46.8	48.6	45.6	42.5	38.7
Fonction structurante	28.8	37.5	32.7	44.8	33.9
Fonction opératoire	24.4	13.9	21.7	12.7	27.4

Figure 4 : Répartition selon la fonction : intérêt

Analyse

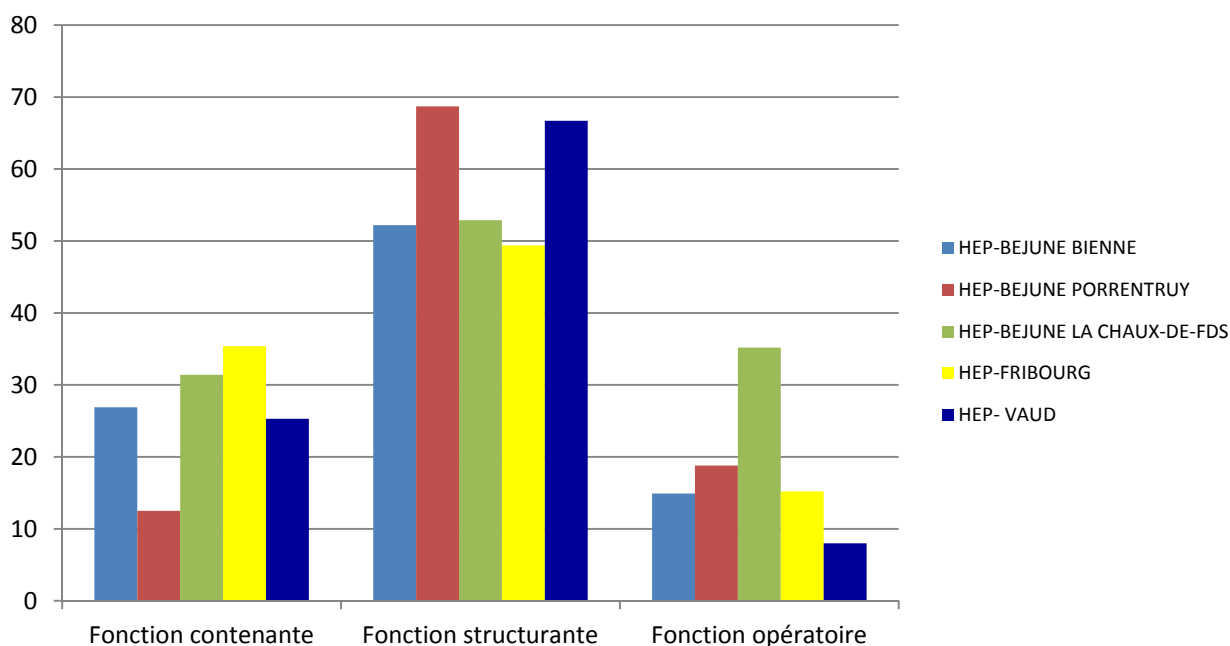
Intérêt

La fonction contenante : les étudiants centrent leurs réflexions sur le dispositif APP comme outil de réflexion en groupe. Cette fonction est priorisée par les étudiants de deux des institutions. Les étudiants de la HEP fribourgeoise optent plutôt pour la fonction structurante qui met plus l'accent sur le développement de compétences à l'analyse et d'une posture réflexive.

Tableau 7 : Répartition selon la fonction : limites (en %)

Items	HEP-BEJUNE BIENNE	HEP-BEJUNE PORRENTROY	HEP-BEJUNE LA CHAUX-DE-FDS	HEP-FRIBOURG	HEP- VAUD
Fonction contenante	26.9	12.5	31.4	35.4	25.3
Fonction structurante	52.2	68.7	52.9	49.4	66.7
Fonction opératoire	14.9	18.8	35.2	15.2	8.0

Figure 5 : Répartition selon la fonction : limites



Analyse

Limites

Les limites relevées concernent, pour les trois institutions étudiées, la fonction structurante. Les étudiants mettent en question le dispositif même d'analyse des pratiques. Ils déplorent la distance avec l'événement présenté, la trop grande singularité des situations présentées et de leurs contextes, la lenteur des débats et le manque de temps pour aborder valablement les situations, parfois les risques de psychologie sauvage ou le manque de rigueur des animateurs. Il est signalé aussi l'effectif trop élevé et la difficulté de se livrer face aux autres. La conduite des APP par des animateurs internes, par ailleurs intervenant dans la formation n'est probablement pas étrangère à ce positionnement des étudiants.

Ces réflexions nécessitent de repenser la place des APP dans la formation des enseignants et les compétences attendues des animateurs. J'y reviendrai dans la suite de ce rapport.

Question fermée

Cette question analyse l'intérêt et la pertinence des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles mis en œuvre dans les HEP concernées en regard des attentes et besoins des futurs enseignants. Les répondants sont invités à se prononcer sur les objectifs attribués aux APP selon la perception qu'ils en ont eue dans leur formation.

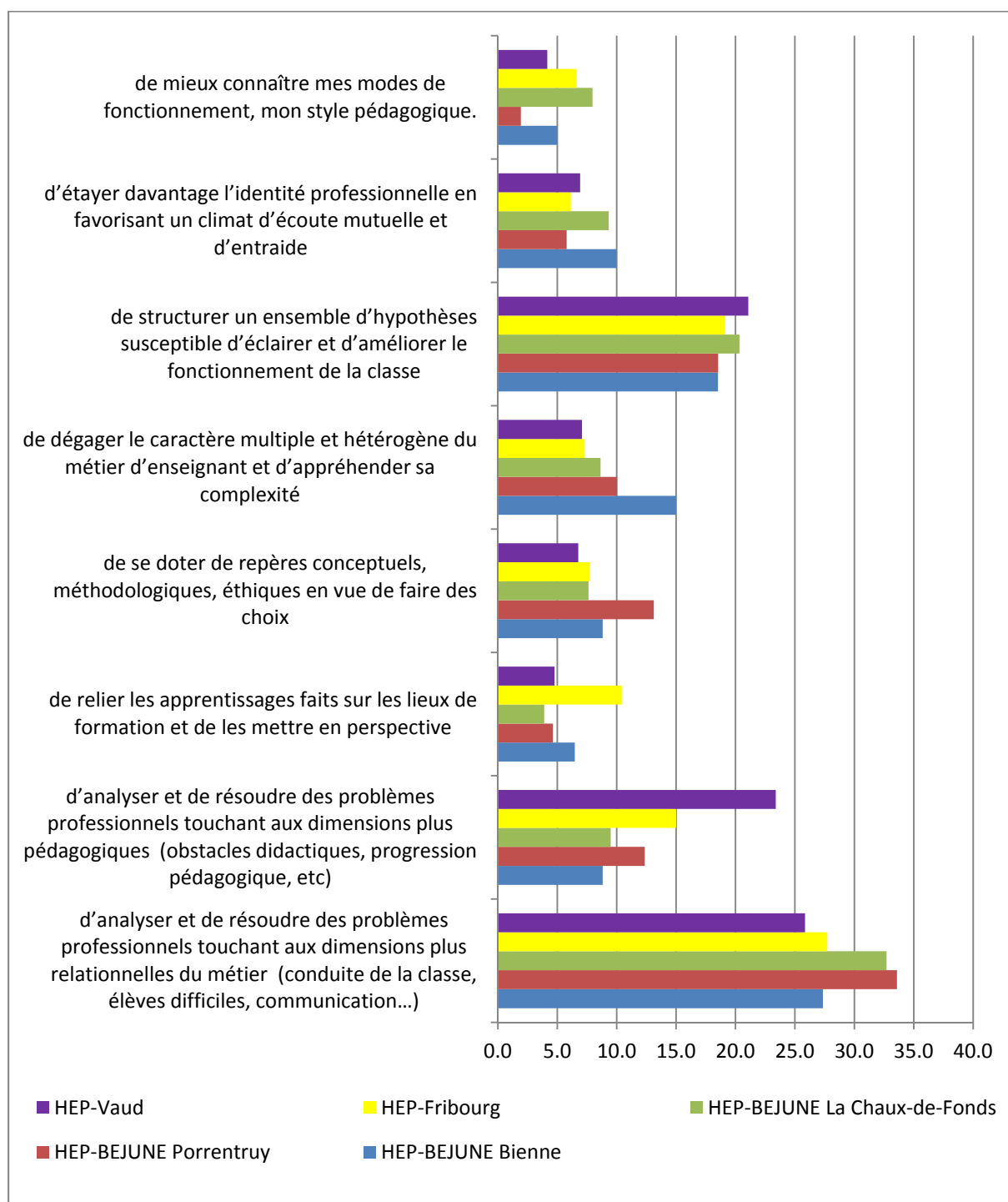
Poids relatif attribué à chaque item

De manière à dégager plus précisément les différentes tendances dans la diversité des choix et classements retenus par l'ensemble des étudiants, une pondération ordinale a été effectuée selon l'algorithme suivant : 4 points pour les items signalés en 1^{ère} position, 3 points pour les items signalés en 2^{ème} position, 2 points pour le suivant et enfin 1 point pour le dernier signalé soit « $4w+3x+2y+1z$ ». En appliquant cet algorithme, le poids respectif de chaque item peut être dégagé afin de permettre quelques comparaisons entre les trois institutions étudiées. Le résultat final pour chaque item est standardisé en score de 0 à 100.

Tableau 8 : Perception du dispositif par les répondants : poids relatif de chaque item

Items	HEP- BEJUNE Bienne	HEP- BEJUNE Porrentruy	HEP- BEJUNE La Chaux- de-Fonds	HEP- Fribourg	HEP-Vaud
d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels touchant aux dimensions plus relationnelles du métier (conduite de la classe, élèves difficiles, communication...)	27.4	33.6	32.7	27.7	25.8
d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels touchant aux dimensions plus pédagogiques (obstacles didactiques, progression pédagogique, etc)	8.8	12.4	9.5	15.0	23.4
de relier les apprentissages faits sur les lieux de formation et de les mettre en perspective	6.5	4.6	3.9	10.5	4.8
de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix	8.8	13.1	7.6	7.7	6.8
de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant et d'appréhender sa complexité	15.0	10.0	8.6	7.3	7.1
de structurer un ensemble d'hypothèses susceptible d'éclairer et d'améliorer le fonctionnement de la classe	18.5	18.5	20.3	19.1	21.1
d'étayer davantage l'identité professionnelle en favorisant un climat d'écoute mutuelle et d'entraide	10.0	5.8	9.3	6.1	6.9
de mieux connaître mes modes de fonctionnement, mon style pédagogique.	5.0	1.9	8.0	6.6	4.2

Figure 6 : Perception du dispositif par les répondants : poids relatif de chaque item



Analyse

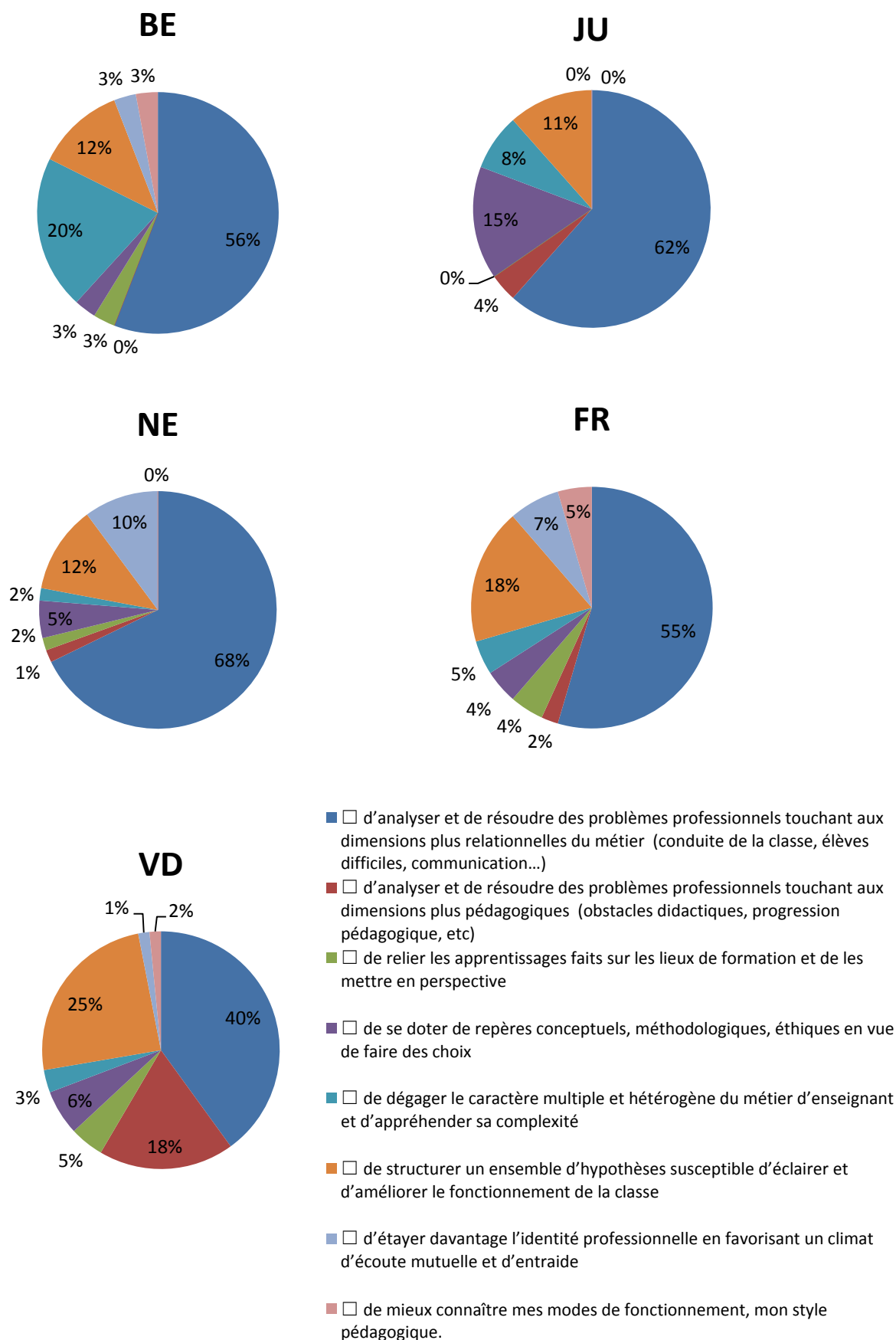
Le tableau ci-dessus, qui comptabilise le poids relatif des différents items dans les réponses des étudiants, est totalement représentatif des réponses aux questions ouvertes du questionnaire. Comme mentionné plus avant, la dimension réflexive de la formation n'est pas prioritaire pour les étudiants, mais cet item remporte tout de même un score de près de 20 points et arrive en deuxième position derrière l'item relatif à la dimension relationnelle du métier. Les répondants sont plus orientés sur des réponses immédiates à leurs questions d'enseignants en formation, sur les aspects relationnels de la fonction enseignante et sur l'amélioration du fonctionnement de la classe. Pour eux, la démarche

d'analyse des pratiques vise avant tout à se doter de réponses pour des faits passés qui les ont interpellés. En regard avec les théories de Schön (1994), la réflexion sur l'action est un premier pas vers le développement d'une pratique réflexive. Dans le cas des étudiants concernés, ils n'en sont pas conscients et n'en font donc pas leur priorité.

Il est à relever quelques réponses en décalage par rapport à l'ensemble des institutions étudiées :

- Les étudiants du site de La Chaux-de-Fonds de la HEP-BEJUNE ont un positionnement très centré sur l'enseignant dans sa dimension affective et émotionnelle et son rapport aux autres (32.7 points contre 21.3 pour les étudiants biennois). Cela confirme les observations faites pour les questions 1 et 2. Pour la question 1, les étudiants du site de La Chaux-de-Fonds sont plus les nombreux à se centrer sur l'enseignant dans la prise d'information des éléments nodaux de la situation choisie : 59.5% contre 47.7% pour les étudiants biennois. Quant à la question 2, ils mettent plutôt la restauration narcissique en priorité quand ils font part de leurs représentations en contexte d'APP : 29.8% contre 8.3% pour les étudiants fribourgeois. A-t-on le souci, sur le site de La Chaux-de-Fonds de la HEP-BEJUNE de développer la confiance en soi chez les étudiants, futurs enseignants ?
- Les étudiants vaudois signalent, en deuxième position, une représentation plus axée sur la dimension didactique et pédagogique (23.4 points contre 9.5 pour les étudiants du site de La Chaux-de-Fonds de la HEP-BEJUNE). À la question 2, ils ont d'ailleurs répondu en mettant l'accent sur l'ajustement des conduites : recherche collective d'options, travail sur la pertinence des réponses et prise en compte de la spécificité du contexte (43.1%). Autant d'indicateurs qui font référence à la construction d'un savoir spécifique. Cela est dû, très probablement, au fait que les séminaires d'APP étaient portés, jusqu'à récemment, par l'unité d'enseignement et de recherche ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION, dont la définition est la suivante : *l'UER EN propose des enseignements visant des apprentissages de qualité avec pour objectif de permettre aux étudiants d'éprouver les effets de leurs pratiques sur l'apprentissage des élèves.*
- Les étudiants fribourgeois, quant à eux, relient leurs apprentissages faits sur les lieux de formation et les mettent en perspective grâce aux APP, pour 10.5 points (contre 3.9 points pour les étudiants du site de La Chaux-de-Fonds de la HEP-BEJUNE). Le moment des APP et son articulation avec les stages sont clairement annoncés dans le cadre de la formation fribourgeoise puisque les APP font partie intégrante du séminaire d'intégration qui a lieu après chaque stage.

Figure 9 : Perception du dispositif par les répondants : 1^{er} choix dans chaque institution



Analyse

Pour l'ensemble des institutions étudiées, le premier choix est identique. Cependant, des groupes très distincts se dégagent à la lecture des graphiques ci-dessus.

Dans le cas de Bienne (BE), Porrentruy (JU) et Fribourg (FR), le premier choix représente entre 55% et 62% alors que sur le site de La Chaux-de-Fonds (NE), les étudiants pour 68% d'entre eux valorisent l'item « *d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels touchant aux dimensions plus relationnelles du métier (conduite de la classe, élèves difficiles, communication...)* ». Cette dernière réponse tend à confirmer une approche très centrée sur l'enseignant, sa personne, ses émotions et sur la classe et son fonctionnement. Elle est renforcée par les 12% orientés « fonctionnement de la classe » et les 10% « identité professionnelle ». En fait les stagiaires précités privilégient les entrées qui permettent de « faire la classe », à savoir : un enseignant assez fort, ne se laissant pas déstabiliser par une classe difficile ou par des imprévus (un élève qui quitte la classe), qui dispose donc d'une identité forte pour assurer un bon fonctionnement de la classe. Dans la prise d'information à partir de la situation présentée, à la question 1, ces mêmes étudiants avaient été les plus nombreux à relever les points centrés sur l'enseignant (par 59.5%). À la question 2, ils avaient également mis en avant la restauration narcissique par 29.8% d'entre eux, le groupe le plus important. La position constatée dans la dernière proposition de ce questionnaire confirme l'orientation générale des étudiants de ce site de la HEP-BEJUNE.

À l'autre extrême, la situation prévalant à la HEP VAUD met clairement en avant une très grande dispersion des réponses.

Synthèse générale des réponses

Les enseignants en formation au degré préscolaire et primaire ont une perception plutôt positive du dispositif d'analyses des pratiques. Il est prioritairement perçu comme un outil de formation personnel, orienté vers la pratique permettant de prendre de la distance par rapport au vécu dans les classes de stage, de dédramatiser les situations et de comprendre, en groupe, comment faire pour ajuster ses conduites en tant qu'enseignant pour éviter au mieux les situations conflictuelles. Les participants trouvent dans ces rencontres les réponses qui leur permettent assurément de poursuivre leur formation en développant leur sentiment de professionnalisme dans une certaine assurance. Ils y développent l'estime de soi et relativisent leur vécu, constatant que d'autres qu'eux ont rencontré des difficultés similaires.

Les aspects d'espace protégé et de travail en groupe restreint est très important pour les participants qui savent se montrer solidaires des pairs qui ont vécu des situations difficiles. Ils relèvent aussi la qualité de l'écoute des pairs et des animateurs.

Ce dispositif est donc perçu prioritairement pour répondre aux questions et aux événements liés directement aux stages, dans la perspective utilitariste de la réussite de ceux-ci afin d'obtenir son bachelor en enseignement qui autorise à enseigner. Il est évident que, ne connaissant les aspects spécifiques du métier que par les stages, les futurs enseignants ne perçoivent pas encore l'intérêt et la pertinence d'une réflexion à plus long terme, articulant le vécu avec les possibles à venir.

On pourrait être surpris par le manque de perception du développement réflexif visé par le dispositif. Toutefois il convient de relativiser nettement cette option dans la mesure où les étudiants sont clairement en formation de base et visent, dans les délais impartis, à obtenir leur diplôme, comme signalé déjà dans un travail de thèse (Petignat, 2011). Ils font leur « métier d'élève » (Perrenoud, 2004a).

Conclusions et perspectives

Ce que nous dit la recherche

Il est souvent difficile pour un praticien chevronné, un expert, d'analyser ses pratiques, de prendre le recul nécessaire pour comprendre la signification des événements vécus dans l'ordinaire de la classe. Que pouvons-nous dire, dès lors, du stagiaire, celui-là même qui n'a comme unique exemple que celui de son maître de stage, de son formateur en établissement et au filtre de son propre vécu d'élève (représentations, idéaux, etc.) ? Il est évident que, dans son « métier d'élève », il n'aura de cesse de reproduire ce qu'il a vu faire, ce qu'il croit la bonne solution, le bon geste, le plus souvent dans une démarche de « soumission » à celui que l'institution a présenté comme l'expert. Il sera étonné souvent de constater que cela ne marche pas, que la réalité résiste. S'il n'y est pas spécifiquement invité, le novice repoussera dans le tréfonds de sa mémoire cette expérience négative en espérant simplement qu'elle ne se reproduise pas.

La perspective de professionnalisation visée par les institutions de formation des enseignants implique que cette expérience, bonne ou mauvaise, soit capitalisée, serve au futur enseignant comme point d'ancrage de sa future pratique, alors qu'il sera seul dans sa classe, sans regard externe. L'articulation théorie/pratique, prônée par les référentiels de compétences, nécessite un retour sur les situations plus ou moins obscures des pratiques quotidiennes de l'enseignant pour dépasser les injonctions applicationnistes : il faut..., il n'y a qu'à... !

Le dispositif d'analyse des pratiques professionnelles est une réponse pertinente que l'institution a opérationnalisé pour permettre au futur enseignant de se réapproprier son expérience et pour la mettre en perspective, dans une visée réflexive.

Selon l'étude menée, les futurs enseignants montrent un intérêt certain pour les séances d'analyse des pratiques professionnelles sans toutefois perdre une distance critique. Les aspects bénéfiques que les futurs enseignants attribuent aux séances d'analyse des pratiques professionnelles recouvrent une partie importante des compétences concernées par les concepts de professionnalisation et de pratique réflexive. Le dispositif permet tout à la fois de :

- Mettre en discussion ses propres représentations du métier
- Rechercher, en groupe, des pistes de solution aux situations présentées
- Mutualiser ses expériences
- Faire preuve d'empathie entre pairs mais aussi de prise de distance
- Développer une image de soi dans la profession.

Toutefois, le processus d'analyse des pratiques professionnelles n'est possible que dans des conditions très strictes au niveau des concepts convoqués, des conditions-cadres de déroulement, du professionnalisme des animateurs et des objectifs visés.

Nous pouvons relever que les résultats obtenus dans notre étude rejoignent globalement les conclusions de l'étude menée par Perez-Roux (2012) auprès de deux groupes d'étudiants à l'enseignement secondaire en France.

Clarifier le dispositif

Dans la pratique, on peut rencontrer des formes très diverses d'analyses de pratiques qui répondent à quatre grandes tendances théoriques, comme signalé en début de ce rapport. Or il convient de signaler que ces tendances ne sont pas équivalentes ni interchangeables. Elles visent chacune des objectifs de formation différents. Ainsi, travailler à partir des théories de l'action située de Theureau ou Clot ne

visera pas les mêmes objectifs de formation qu'une approche psychanalytique selon Cifali ou Blanchard-Laville ou humaniste selon Altet. Il s'agit dès lors de définir les objectifs poursuivis par la formation proposée.

Quel que soit le choix de la référence théorique sous-jacente, certaines règles sont à observer :

- La garantie de la confidentialité
- La constitution d'un espace protégé : espace de communication et espace de non-jugement
- Le choix, par les pairs, de l'écoute active
- Le cloisonnement entre évaluation, formation et espace d'analyse
- La présentation, à tour de rôle, de situations de pratique professionnelle (ceci mérite d'être discuté par rapport au cadre de fonctionnement du GEASE par exemple)
- La validation par la participation active des étudiants.

Certaines de ces conditions sont faciles à observer en formation d'enseignant, toutefois, il apparaît souvent qu'il est difficile pour les institutions de garantir la séparation entre les analyses de pratique et la formation par les cours et donc l'évaluation des étudiants. En effet, ce n'est qu'en employant du personnel formé et extérieur à l'institution que ce critère peut être respecté dans des institutions de grandeur moyenne. C'était le cas au démarrage de la HEP fribourgeoise, mais cette externalisation de la conduite des APP a été abandonnée pour des raisons financières. A notre connaissance, toutes les démarches en APP dans les institutions romandes sont accompagnées par des formateurs de l'institution, qui peuvent, à tout moment, être amenés à évaluer les étudiants accompagnés.

S'agissant de la validation en terme de crédits de formation, il est difficile, voire impossible actuellement, d'évaluer des unités de formation par le seul critère de la participation active des étudiants, dans la mesure où, l'application des critères de Bologne auxquels nos institutions sont soumises, ne l'autorise pas.

Si la clarification du dispositif, tant au niveau des objectifs visés que des fondements théoriques convoqués, il convient de relever également qu'elle permettra d'éviter certaines dérives observées dans les pratiques actuelles d'analyses des pratiques professionnelles. Ces dérives sont de divers ordres et concernent soit les participants, soit l'animateur ou soit l'institution. Nous les évoquons brièvement sans les développer et sans en analyser les causes :

Du côté des participants :

- le non-engagement, la retenue
- le « small talk » ou le papotage
- l'arrangement personnel avec la réalité vécue, l'invention de situations « professionnellement acceptables »
- le dénigrement ou la moquerie face aux pairs
- la rupture de la confidentialité.

Du côté de l'animateur :

- la minimisation des faits rapportés
- le « small talk » ou le papotage
- l'approche prescriptive
- la non-maîtrise de la dynamique de groupe
- la recherche permanente de solutions
- la non-prise en compte de l'expression des émotions
- la rupture de la confidentialité.

Du côté de l'institution :

- la non-reconnaissance de la valeur formatrice des APP
- l'ingérence dans les groupes d'APP
- le non-respect de la confidentialité
- la relégation des APP en dispositif annexe et minimaliste
- l'attribution des APP à du personnel non formé.

Pour une cohérence dans la formation des enseignants

Le dispositif d'analyse des pratiques ne doit pas être considéré simplement comme un dispositif de formation au même titre que des cours de didactique disciplinaire. Contrairement à ces autres cours ou séminaires, l'analyse des pratiques professionnelles, au sens où nous l'entendons dans cette recherche, ne se base pas sur des contenus prédéfinis. Elle se nourrit des réflexions, des observations, des représentations et des événements vécus par les participants. Dès lors ce dispositif doit occuper une place particulière dans le cursus de formation en cohérence avec le reste du programme afin qu'il puisse relier transversalement l'ensemble des contenus abordés, qu'il ne devienne pas un lieu d'échanges anodins et insignifiants. Les séminaires d'analyse des pratiques, par essence, se trouvent au centre du programme, en deçà de la didactique, de la pédagogie ou de la gestion de classe, puisqu'elle les aborde toutes, peu ou prou dans les séances. Ils sont également en lien avec les entretiens de stages entre formateurs de terrain, les formateurs de l'institution et les stagiaires. Ils peuvent trouver un prolongement dans la tenue de portfolios ou de journaux de formation, l'ensemble de ces dispositifs visant au développement d'une pratique réflexive. Enfin, il est nécessaire de passer d'une formation « contrôlante » à une formation « responsabilisante » et cette option concerne tous les actes de la formation professionnelle et consiste, pour Altet (2005) « en un va-et-vient « pratique-théorie-pratique » qui se déroule en deux processus :

- de la pratique initiale du stagiaire à une pratique reproblématisée en passant par une analyse théorique explicative et réorganisatrice des schèmes d'action ;
- de la théorie à la théorie en passant par une activité pratique de mise en oeuvre des concepts préalables (Altet, 1996). Pour nous, l'alternance entre pratiques sur le terrain et moments de réflexion et de théorisation en IUFM est le principe nécessaire à la construction d'une pratique réfléchie en formation» (Altet, 2005, p. 28).

Pour une formation en analyse des pratiques professionnelles

La formation des accompagnants en analyse des pratiques professionnelles est un point essentiel dans l'application du dispositif. Actuellement, aucune formation n'existe en Suisse romande. La HEP-BEJUNE forme des superviseurs pédagogiques en 3 ans, dans un « Master of Advanced Studies in Supervision », titre reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Cette formation pourrait servir de base pour la spécialisation de ses titulaires en formation d'analyse des pratiques professionnelles.

Toutefois, nous sommes conscients qu'une forte demande potentielle existe au sein des HEP romandes et qu'une formation ad-oc peut y répondre. Cette formation, débouchant sur un certificat (Certificate of Advanced Studies - CAS), pourrait compter 12 crédits ECTS et être offerte aux formateurs de l'ensemble des HEP romandes sous forme modulaire. Nous renonçons ici à développer les contenus d'une pareille formation, cela n'étant pas l'objet de notre étude. Cependant nous signalons les propositions faites par Faingold (2006), par Blanchard-Laville (2008) et par Altet (2002) en matière de formation à l'analyse des pratiques professionnelles.

Un axe important du suivi doit être développé dans la mutualisation des expériences menées, sous forme d'intervision entre les animateurs des séminaires, indépendamment d'une formation proposée. Ces rencontres régulières permettront aux intervenants d'échanger, de réguler leurs pratiques et de faire évoluer les dispositifs en fonction des situations apportées par les étudiants. La recherche dans ce domaine doit également pouvoir être développée par les équipes concernées, comme outil de professionnalisation des formateurs.

Sous forme de conclusion provisoire

L'analyse des pratiques professionnelles est une démarche professionnalisante orientée vers le développement de compétences réflexives (Perrenoud, 2004b). Cette démarche est largement admise, aujourd'hui, dans la formation des enseignants. Elle permet de développer une pratique réflexive, même si les acteurs n'en sont pas totalement conscients durant leur formation. Elle permet, face à l'inconnue de la pratique en classe, de prendre de la distance, de relativiser sa propre perception des événements pour se laisser bousculer, ébranler par les pairs qui interprètent autrement que soi la situation exposée. Elle donne des pistes nouvelles, jusque-là insoupçonnées et interroge la pratique individuelle au regard collectif du groupe. Elle développe enfin une posture professionnelle qui implique que l'enseignant ne sait pas tout, n'a pas tout compris, n'a pas de réponse définitive aux situations observées et qu'en tout temps, il doit questionner sa pratique, la remettre en question pour la faire évoluer.

Le dispositif met quelque fois en jeu ses propres émotions, de manière inattendue et non maîtrisée. Le rôle de l'animateur devient alors plus crucial : garder la bonne distance, mais être présent, accueillir l'expression de l'émotion sans la dénigrer ni la survaloriser. Dans les cas de résistance ou de fuite, il s'agira de permettre à l'autre « d'y revenir », avec l'aide du groupe, en douceur et en toute sécurité.

La pratique de l'APP nécessite donc que le dispositif soit clarifié pour tous les participants, que l'animateur dispose d'une solide formation et que l'institution lui offre la place qui lui revient au sein de la formation.

Bibliographie

- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (eds), *L'Analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-32). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2005). *L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action*. Nantes : Collections Ressources, 8, 28-34.
- Altet, M. & Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Balint, M. (2003). *Le médecin, son patient et la maladie*. Paris : Payot et Rivages.
- Blanchard-Laville, C. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: l'Harmattan.
- Blanchard-Laville & C., Fablet, D. (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris: l'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle. In S. Nadot & F. Duquesne-Belfais (EDS) : *Comment faire ? Le défi de l'analyse de pratique*, 135-144, 41. Suresnes : La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation.
- Butlen, M. & Chartier, A.-M. (EDS) (2006). Analyse de pratiques: de la recherche à la formation. *Recherche et formation*, 51.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Dubar, C & Tripier, P. (1998) *Sociologie des professions*. Paris: A. Colin.
- Dupuy-Walker, L. (1991). *La Technique des incidents critiques : un instrument diagnostique et un support à la réflexion critique*, pp. 189-202. Montréal : Université de Montréal.
- Fablet, D. & Blanchard-Laville, C. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. In M. Butlen & A.-M. Chartier (EDS), *Analyse de pratiques : de la recherche à la formation. Recherche et formation*, 51, 89-104.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan Université.
- Legault, J.-P. (2001). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont: Editions Logiques.
- Levain, J.P. & Minary, J.P. (2010). L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM, dispositifs et niveaux d'institutionnalisation. *Recherche et Formation*, 65, 125-138.

Maubant, P., Roger, L., Dhahbi Jemel, S. & Chouinard, I. (2009). La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement. In : *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, (p. 375-383). Lille : IUFM Nord-Pas de Calais.

Meirieu, P. (2004). *Quelques réflexions relatives à la place de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants*. Ouverture du séminaire GFAPP à Lyon. Paris : Revue de l'innovation pédagogique. Hors série. D'après les notes de Patrick Réhault et Patrick Robo, p. 6-7.

Mucchieli, R. (1972). *La méthode des cas*. Paris: Entreprise Moderne d'Édition.

Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. In D. Périsset & V. Lussi Borer (EDS.) *Conjuguer savoirs et compétences professionnelles: un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs* (pp. 97-118). Lausanne : Revue des HEP.

Perrenoud, P. (2000) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2004a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire (5e éd.)*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2004b). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inizan (ED.), *Analyses de pratiques et attitudes réflexive en formation* (pp. 11-32). Arras : IUFM Nord-Pas-de-Calais.

Petignat, P. (2011). *La contribution des stages à la formation des enseignants : études des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires*. Berlin: Editions universitaires européennes.

Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme du 2 août 2010. Document interne.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir personnel*. Montréal : Editions Logiques.

Thiébaud M. (2003) Action-formation : coaching, supervision et analyse de pratiques professionnelles. In *Revue suisse Education Permanente*, 1, 32-34.

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance*. Bienne : Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, n°8, pp. 15-35.

Annexe

Grille de dépouillement des questionnaires

Question 1

À la 1^{ère} question « *Quels sont les éléments qui vous interrogent dans ce qu'exprime Élodie?* » correspondent les catégories suivantes, avec leurs indicateurs :

Centration sur les représentations et pratiques du maître : Inquiétude, impuissance, situation d'impasse / Manque de pertinence (d'isoler) de laisser l'élève dans le couloir / Manque de pertinence de l'abandon de classe / responsabilité & sécurité / Explicitation interrogation / finalité ou pertinence du contrat / Importance de poser un cadre et des limites (comment ?) / Niveau de connaissance de l'enfant et/ou de sa situation familiale / Importance de responsabiliser et/ou valoriser l'élève (comment ?) / Nature ou restauration du dialogue avec l'élève / Mise en cause des choix ou de l'attitude de l'enseignante / Recherche de solutions alternatives / Rencontre/discussion avec la famille d'accueil.

Centration sur l'élève et sa conduite : Elève difficile / Déclencheurs/explicitation des comportements et colères de l'élève / Aspect compulsif/répétitif des conduites ou de la séquence / Surenchère/jeux de pouvoir de l'élève / Recherche d'attention/marques de détresse / Refus de l'élève de réintégrer la classe / Fuite de l'élève / Niveau scolaire et/ou capacités d'apprentissage de l'élève.

Centration sur la classe : Niveau d'acceptation/intégration de l'élève dans la classe / Articulation individuel/collectif et gestion de classe / impact sur le climat de la classe.

Centration sur le niveau établissement et partenaires : Dialogues/recherche de solutions avec l'équipe et les collègues / Mise en place de nouveaux dispositifs d'aide / Rencontre avec la famille / Psychologue scolaire, aide extérieure.

Question 2

À la question 2 « *D'après ce que vous avez vécu dans les séances d'analyse des pratiques professionnelles, sur quoi, selon vous, le travail du groupe permettrait-il de mettre l'accent dans la situation présentée par Elodie ? Avec quels enjeux, quels effets, quelle finalité... ?* » correspondent les catégories suivantes, avec leurs indicateurs :

Restauration narcissique: Mutualisation / partage / échange / discussion / Dédramatiser / restaurer l'image du professeur / soutien / Exprimer son ressenti, son vécu / parler de soi en toute confiance / Déculpabiliser le professeur / restaurer sa crédibilité et son autorité.

La situation et sa complexité : Évocation / exposition de la situation / Questionner / travailler la situation / Explicitation / analyse minutieuse / Recherche d'éléments déclencheurs / Repérer les éléments susceptibles de désamorcer la crise.

Réfléchir les représentations : Réfléchir la profession / Réfléchir la sanction / Réfléchir les représentations et attitudes du professeur / Recherche des causes et déterminants de la conduite de l'élève / Prise de recul / plus grande objectivité liées au travail en groupe.

Ajustements de conduites : Recherche collective d'options / Travail sur la pertinence des réponses / Prise en compte de la spécificité du contexte / Restaurer un dialogue avec élèves / Valoriser l'élève,

le responsabiliser / Améliorer la vie de classe / Gérer une situation de crise / réguler les comportements.

Institution et partenariats : Travailler le rapport les collègues / Travailler avec la famille / Collaborer avec l'équipe pédagogique et les spécialistes / Réfléchir l'organisation scolaire.

Question 3

« En fonction de votre expérience, que pensez-vous de l'intérêt qu'il y a à travailler ainsi? »

Autour de l'intérêt et des limites au travail groupal, trois méta-catégories sont associées et reflètent trois grandes fonctions du travail de groupe en analyse des pratiques professionnelles.

Fonction contenante : Partage / mutualisation / échange / Dédramatisation / soutien / réassurance / empathie / Cadre sécurisé pour l'écoute et/ou l'expression **Intérêt**

Cadre perçu comme rigide / ne permettant pas de se livrer / Effectif trop nombreux / Dispositif de peu d'intérêt / Difficulté à se livrer en groupe **Limites**

Fonction structurante : Prise de distance / recul / réflexion / analyse / Questionnement collectif / travail groupal / Confrontation d'idées / Travail réflexif / Travail de mise en mots, de verbalisation / Analyse de la complexité / travail sur l'identité professionnelle **Intérêt**

Lenteur / débat trop long / ennui / manque de temps / trop grande singularité des contextes / Manque de rigueur / psychologie sauvage / distance avec l'événement **Limites**

Fonction opératoire : Résolution de problèmes / recherche de pistes et solutions / Généralisation d'options / Développement de nouvelles compétences **Intérêt**

Absence de conseils / de solutions / Frustration **Limites**

Sous les termes « fonction contenante », il faut entendre que les étudiants centrent leurs réflexions sur le dispositif APP comme outil de réflexion en groupe sur des situations professionnelles et qui permet, par la verbalisation dans un espace protégé, de dédramatiser les situations, de faire preuve d'empathie et de venir en aide directe au collègue qui apporte sa situation.

La « fonction structurante » 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.

La « fonction opératoire » spécifie 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.

Question 4 : question fermée

Les objectifs attribués à la démarche d'analyse des pratiques

Chaque répondant avait à choisir, dans les items proposés, ceux qui représentent le mieux les objectifs qu'ils peuvent attribuer aux APP, selon l'expérience qu'ils en ont faite.

