



**HAL**  
open science

## Former des enseignants à et par l'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?

Thérèse Perez-Roux

### ► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Former des enseignants à et par l'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université? . Les Cahiers pédagogiques. Coll. hors-série numériques, 2009, 17, pp.171-174. hal-01716447

**HAL Id: hal-01716447**

**<https://hal.science/hal-01716447>**

Submitted on 23 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Perez-Roux, T. (2009). Former des enseignants à et par l'Analyse de pratiques : un défi relevé à l'Université ? Dossier « Quelle formation pour les enseignants ? », *Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n° 17, 171-174.

## **Former des enseignants à et par l'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?**

### **1. Contexte de la formation des enseignants en France**

La formation initiale des enseignants-stagiaires du second degré s'inscrit dans un processus de professionnalisation fondé sur l'alternance. Dans ce cadre, l'institution attend des formés qu'ils articulent progressivement expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels, qu'ils soient capables d'analyser leur pratique, dans l'objectif de construire une réflexivité dans et sur l'action.

En effet, les premières expériences professionnelles se révèlent pour le moins problématiques car elles questionnent des conceptions profanes du métier, le plus souvent éloignées des caractéristiques réelles du travail enseignant (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999). Au delà d'une tension entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, il s'agit de construire des compétences professionnelles multiples : d'ordre technique et didactique dans le choix des contenus d'enseignement, mais aussi d'ordre éthique, relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe et dans la relation aux différents acteurs du système scolaire.

Depuis 2007, les compétences mentionnées dans le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres (BO n° 1, 4 janvier 2007) orientent les regards portés sur les stagiaires durant l'année, en fonction des possibilités d'actualisation que permettent les contextes de travail et les dispositifs de formation proposés à l'IUFM.

Actuellement, les changements induits par le projet de *masterisation* de la formation des enseignants rendent les perspectives relativement floues et questionnent la communauté des formateurs en charge de l'accompagnement des professeurs débutants.

### **2. Réflexivité et construction professionnelle**

Dès 2002, des textes officiels du Ministère de l'Education Nationale généralisent la mise en place des temps d'Analyse de Pratiques dans tous les IUFM comme enjeu de professionnalisation des enseignants. Différentes modalités se déclinent pour accompagner les enseignants-stagiaires lors de leur année de formation professionnelle. Plusieurs enquêtes menées dans des IUFM différents (Wittorski et al., 2003 ; Perez-Roux ; 2005) définissent trois types de démarches d'analyse de pratiques complémentaires. La première, à orientation didactique, se donne pour visée de construire des compétences disciplinaires, à partir d'analyses de pratiques, le plus souvent objectivées (traces écrites du cours, vidéoscopie, enregistrement audio), organisées en référence à des savoirs reconnus et experts. La seconde se centre sur les situations professionnelles rapportées oralement par les stagiaires puis analysées en considérant la complexité des enjeux (institutionnels, éthiques, relationnels, pédagogiques et didactiques) qui les traversent. La troisième, d'orientation clinique, s'organise autour d'une situation dont un participant fait le récit ; ancrée dans une dimension subjective, elle appréhende le « sujet professionnel » dans un système de relations où ce dernier se reconnaît effectivement impliqué (Perez-Roux, 2008a).

Quelles que soient les modalités retenues, il s'agit de revenir sur l'expérience passée, de l'analyser et de l'éclairer au sein d'un collectif avec des outils différents selon l'approche choisie. Le plus souvent, la démarche adoptée favorise des prises de conscience et des formes

Perez-Roux, T. (2009). Former des enseignants à et par l'Analyse de pratiques : un défi relevé à l'Université ? Dossier « Quelle formation pour les enseignants ? », *Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n° 17, 171-174.

d'ajustement permettant de gérer les tensions entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques effectives.

Ainsi, dans une année engageant de nombreuses transformations identitaires, chaque formé tente de trouver un équilibre en se situant par rapport aux normes de la formation, aux exigences institutionnelles et aux réalités du métier en train de se vivre ; ce faisant, il se représente la discipline, les pratiques et s'engage dans l'action en fonction de ses valeurs, de ses ressources, mais aussi du sens donné aux situations rencontrées (Perez-Roux, 2008).

Au final, le processus de professionnalisation engage fortement le stagiaire dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même. En effet, l'expérience scolaire confronte les débutants à des situations complexes, « où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel » (Cifali, 1996). Au-delà de la construction de savoirs sur, pour et dans l'action, il semble donc nécessaire pour un enseignant, de revenir sur le sens et la portée de son travail, d'accepter l'épreuve de la découverte de soi, fondatrice, en quelque sorte, de son identité professionnelle.

Or, si le référentiel de compétences de 2007 valorise à terme l'action maîtrisée, on sait qu'en ses balbutiements, l'enseignant débutant peut vivre son acte professionnel comme une épreuve dont il lui faut progressivement comprendre les ressorts cachés.

### **3. Analyser la pratique : un défi en formation ?**

L'analyse de pratiques se définit comme une « démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle, au moyen du développement d'une attitude réflexive [...] accompagnée et instrumentée par des « savoirs-outils » (Altet, 2000, p.27). En ce sens, elle constitue un lieu privilégié d'articulation pratique-théorie-pratique, soutenant de façon organisée une professionnalisation fondée sur l'alternance. Visant à instaurer les bases d'une culture commune entre enseignants, à faire émerger des compétences collectives, elle reste un levier de changement des représentations et des pratiques, où se joue à la fois une dimension singulière et une dimension partagée, orientée par les normes du groupe professionnel.

Jusqu'à présent, la formation initiale des enseignants en IUFM inscrit l'analyse de pratiques dans un cadre institué, dans lequel les formés sont invités à s'impliquer pour travailler, avec des pairs, à la co-élaboration du sens de leurs pratiques. Cela suppose la présence d'un formateur compétent, garant du dispositif choisi.

Mais la mise en place de ces modalités d'analyse de pratiques ne peut réussir qu'à certaines conditions. Tout d'abord, cette démarche nécessite une régularité dans le travail. Elle suppose que le groupe constitué, relativement restreint, perdure dans le temps car la difficulté à parler de sa pratique, à dire ce qui achoppe, diminue pendant qu'augmente la confiance accordée à ceux qui écoutent. Cette confiance se co-construit dans le travail. Par ailleurs, le temps consacré à l'analyse de pratiques mérite d'être prolongé dans d'autres espaces de formation, pour des apports spécifiques et structurants, visant à approfondir la réflexion, à donner des outils d'analyse complémentaires. Enfin, il s'agit de trouver une organisation permettant de séparer ce dispositif de toute forme d'évaluation, la règle de confidentialité obligeant les formateurs à adopter une posture claire sur ce point. A ce titre, une formation des formateurs, animateurs de ces groupes est nécessaire pour éviter les dérives et tenir un cadre sécurisant pour tous.

Cet ensemble d'éléments, parfois contraignants, constitue un véritable défi en formation. En cherchant à comprendre la complexité des situations, l'analyse des pratiques professionnelles permet une prise de distance avec l'envahissement émotionnel propre à certaines situations de

Perez-Roux, T. (2009). Former des enseignants à et par l'Analyse de pratiques : un défi relevé à l'Université ? Dossier « Quelle formation pour les enseignants ? », *Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n° 17, 171-174.

travail (Vincens, 1996). Elle permet aussi une réappropriation par le formé du sens de ses actes, ouvrant sur une capacité à transférer la démarche à d'autres situations professionnelles, analysées seul ou en groupe. En ce sens, elle met en perspective la construction d'un enseignant professionnel, capable de réfléchir sur sa pratique et de prendre des décisions pour rendre celle-ci plus adaptée et plus efficiente.

Ce défi suppose orientations concertées et collaboratives chez les formateurs, mais aussi accompagnement institutionnel des mises en œuvre. Cet accompagnement sera-t-il relayé et soutenu par l'Université, désormais en charge de la formation des enseignants ?

#### **4. Ouverture sur l'avenir : des inquiétudes (in)fondées ?**

La recherche que nous avons conduite ces dernières années se centre sur les processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants (Perez-Roux, 2008b). Dans ce cadre, les dispositifs d'analyse de pratiques semblent favoriser la rencontre entre capacités/ressources du formé, normes/contraintes de la formation et réalité du métier. Plusieurs dimensions sont à l'œuvre dans le travail proposé :

- . une dimension temporelle nécessaire à la mise en route d'un processus dans lequel se construisent des repères ;
- . une dimension groupale où se développent conjointement la parole et l'écoute, éléments essentiels dans l'exercice du métier d'enseignant ;
- . une dimension singulière où la force de celui qui énonce est dans sa capacité à « se » dire et à se détacher pour avancer dans la construction de sa professionnalité ;
- . une dimension évaluative, toujours présente dans l'esprit des formés soumis à la pression de la validation, questionnant les limites du dévoilement.

En reprenant dans cette contribution les enjeux des dispositifs d'analyse de pratiques et leurs effets en formation, une vigilance s'impose pour l'avenir. L'entrée probable dans des maquettes conformes aux logiques universitaires et conçues de façon modulaire, pourrait avoir des conséquences négatives en termes de cohérence de la formation. L'une d'entre elles, consisterait par exemple à inscrire les dispositifs d'analyse de pratique dans un module optionnel, au titre de l'individualisation des parcours ou à le supprimer pour incompatibilité avec de nouvelles orientations, ne donnant ainsi ni à l'alternance le même rôle, ni aux savoirs le même statut, ni aux formateurs les mêmes missions.

Il s'agit aussi d'alerter sur les difficultés inhérentes à l'entrée dans le métier ; ces difficultés pourraient s'avérer plus grandes encore si les enseignants nouvellement titularisés n'avaient pas appris, en formation initiale, à revenir sur les situations professionnelles vécues, à travailler les tensions qui les traversent, à se réapproprier le sens de leurs actes en ouvrant de nouvelles pistes d'analyse et de compréhension.

#### **Bibliographie**

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, n° 35, p. 25-41.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L.Paquay, M.Altet, E.Charlier, P.Perrenoud (sdr). *Former des enseignants professionnels*. De Boeck.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.
- Perez-Roux, T (2005). Etat des lieux de l'analyse de pratiques à l'IUFM des Pays de Loire. In *L'analyse de pratiques en questions*, Collection Ressources n° 8. IUFM des Pays de Loire, 21-25.

Perez-Roux, T. (2009). Former des enseignants à et par l'Analyse de pratiques : un défi relevé à l'Université ? Dossier « Quelle formation pour les enseignants ? », *Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n° 17, 171-174.

Perez-Roux. T (2008a). Enjeux et limites de la prise en compte du sujet dans la formation des enseignants. Colloque « *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* », Paris, 9 et 10 décembre 2008. CD rom

Perez-Roux T. (2008b). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris, L'harmattan, 49-80.

Tardif. M et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck

Vincens, C. (1996). Presque tout sur les GEASE. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, 39-40.

Wittorski, R ; Debris, S et Grangerard, C (octobre 2003). *Rapport de recherche : Analyse de pratiques et professionnalisation ; étude des dispositifs d'analyse de pratiques proposées par l'IUFM de Bretagne*.

Thérèse Perez-Roux  
Formatrice et Chercheure en Sciences de l'Education  
IUFM- Ecole interne de l'Université de Nantes

### **Coordonnées complémentaires**

Perez-Roux Thérèse  
IUFM  
4 chemin de Launay-Violette  
BP 12227  
44322 Nantes cedex 3  
[tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr](mailto:tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr)