



**HAL**  
open science

**L'animateur dans les groupes d'analyse des pratiques professionnelles, témoin d'un parcours de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : de l'identification groupale à l'identification.**

Etienne Boggio

► **To cite this version:**

Etienne Boggio. L'animateur dans les groupes d'analyse des pratiques professionnelles, témoin d'un parcours de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : de l'identification groupale à l'identification.. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, 2021, Paris, France. hal-03764411

**HAL Id: hal-03764411**

**<https://hal.science/hal-03764411>**

Submitted on 30 Aug 2022

**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.

Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles des enseignants constituent des temps de production de discours libres qui attestent de la construction d'une identité professionnelle. L'animateur de ces groupes, en formation initiale des enseignants ou dans le cadre de la formation continue est le témoin privilégié de cette construction.

The groups of practice professional analysis constitute times for the production of free speeches which attest to the construction of a professional identity. The leader of these groups, in initial teacher training or on continuing education is the privileged witness of this construction.

**Mots clefs :** analyse de pratique, enseignant, groupe, identité professionnelle, formation continue.

**Keywords :** practice analysis, teacher, group, professional identity, continuing education.

**L'animateur dans les groupes d'analyse des pratiques professionnelles, témoin d'un parcours de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : de l'identification groupale à l'identisation.**

Depuis la mise en place du Parcours Professionnel, Carrières et Rémunérations (PPCR) décliné au sein du ministère de l'Éducation nationale en 2016 pour une mise en application dans les établissements à la rentrée 2017, on devait assister à un véritable changement de paradigme concernant l'appréhension des rendez-vous de carrière qui remplacent les anciennes inspections.

La pratique réflexive des enseignants est un élément récurrent dans les textes institutionnels depuis le début des années 90, notamment dans la formation initiale des enseignants. Pour répondre à cet objectif, depuis le début des années 2000, les IUFM puis les ESPE et INSPE ont développé des modules de formation à la pratique réflexive en modalité groupale. Ainsi, dans l'académie de Dijon, un mois seulement après leur prise de fonction en tant que fonctionnaires stagiaires, les enseignants du second degré, dans le cadre des modules transversaux organisés par l'INSPE, vont vivre leur première séance d'analyse de pratique professionnelle en groupe pluridisciplinaire. Après uniquement 54 heures d'enseignement en moyenne, il est surprenant d'observer comment ces professeurs néophytes discourent déjà comme des professionnels avertis : ils possèdent dès à présent le code de communication de leurs pairs en établissement, marque du processus rapide d'identification professionnelle à l'œuvre.

Depuis un an, l'académie de Dijon propose la mise en place de groupes d'analyse des pratiques professionnelles en établissement scolaire dans le cadre de la formation continue. La similarité des méthodes utilisées pour faire vivre ces groupes avec celles employées au sein de l'INSPE auprès des professeurs débutants autorisent les comparaisons.

Si le rôle de l'animateur de ces groupes, en formation initiale ou en formation continue est en apparence très similaire, il est en substance bien différent : dans la première situation il demeure, même s'il s'en défend, un formateur au service des enseignants débutants, leur permettant de confirmer leur choix professionnel quand il endosse la fonction de révélateur des diverses identités professionnelles construites de l'expérience avec les enseignants expérimentés.

**Incubateur de réflexivité**

Contrairement aux autres formations, en groupe d'analyse des pratiques professionnelles, les participants ne produisent rien : ils racontent ce qui a été, ou éventuellement ce qui n'a pas existé. Ils racontent le plus fidèlement possible l'action pédagogique, la réunion entre collègues, l'entrevue avec un supérieur hiérarchique ou le rendez-vous avec un parent d'élève. Ils racontent ces gestes quotidiens de l'activité professionnelle, vécue, entravée ou empêchée. Mais ils ne

produisent pas. Et pourtant, dans le travail de ces groupes se forge une part de l'identité professionnelle, racontée, questionnée et analysée. Au sein des groupes, les professionnels enseignants se font, se construisent et parfois se reconstruisent. Ils apprennent aussi à raconter, puis à analyser par le truchement d'un protocole d'analyse collective. Les participants sont ainsi placés dans une sorte d'incubateur de réflexivité.

La particularité de ces groupes d'analyse réside dans la centration sur le partage de récits d'expériences singulières. Tant en formation initiale que continue, les situations présentées ont rarement pour cadre les didactiques disciplinaires respectives en raison du caractère pluridisciplinaire des groupes constitués. Pour les enseignants débutants, on pourrait schématiser en disant qu'ils n'ont que des expériences singulières car toutes neuves. A l'inverse, dans ces groupes, les enseignants chevronnés, aux gestes professionnels plus sûrs, plus réfléchis objectivent bien davantage leur pratique professionnelle. Pour autant, leur discours est souvent moins catégorique, plus en nuance, plus personnel. Ces enseignants, pétris par leurs différentes expériences professionnelles n'éprouvent plus le besoin d'épouser les codes de communication de la profession mais usent plus volontiers d'un langage qui leur est propre, preuve d'une identification en développement (Tap, 2013).

### **Présentation des deux dispositifs**

Commençons par présenter les deux dispositifs ici comparés. En ce qui concerne les professeurs stagiaires, l'INSPE de Dijon propose à tous 4 séances obligatoires de 3 heures réparties sur les 3 trimestres de l'année scolaire. Les professeurs stagiaires sont divisés en groupes pluridisciplinaires d'une quinzaine de membres et accueillis par un ou deux animateurs-formateurs. Les dispositifs mobilisés pour cette entrée dans l'analyse des pratiques professionnelles en groupe sont variés mais ils ont tous en commun de répondre à des protocoles d'analyse avec un triptyque de phases successives récit-questionnement-hypothèses. Pour les groupes d'analyse des pratiques professionnelles en formation continue, le processus est très proche. Tout d'abord, ils s'inscrivent dans le cadre des formations d'initiatives locales (FIL) sur demande du chef d'établissement. Celui-ci consulte en amont son équipe et compose un groupe d'enseignants volontaires de l'établissement. Le groupe ainsi constitué est animé par deux formateurs extérieurs à l'établissement. 3 séances de 3 heures sont alors programmées sur l'ensemble de l'année scolaire avec là aussi des protocoles d'analyse répondant au même fonctionnement que dans le cas des étudiants stagiaires. Dans les deux cas, les animateurs-formateurs ont d'ailleurs été formés aux mêmes outils qu'ils réutilisent selon les situations qu'ils rencontrent. Certains ont même été formés ensemble.

La similarité des deux types de formation présentés autorise donc les comparaisons mais il apparaît comme utile de présenter en détail dans un premier temps le dispositif clé utilisé durant ces temps d'analyse des pratiques professionnelles.

### **Détails du dispositif SDP**

Avant de s'essayer aux comparaisons sur le discours entre les deux modes de formation, il est nécessaire de détailler les différentes phases du dispositif au cœur des séances, la SDP (situation de développement personnel) imaginée par Patricia Picques et Véronique Vanhaeseboruck pour l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais. C'est en effet à partir de ce protocole en 10 phases principales que se construit l'initiation à l'analyse des pratiques professionnelles dont il est question ici. La SDP contient donc 10 grandes étapes qui permettent d'avancer pas à pas dans l'analyse d'une situation professionnelle vécue. Si les 4 premières phases ne sont pas intéressantes à détailler pour notre réflexion (elles permettent la mise en place du dispositif, la définition de ses règles et le choix d'un récit à analyser), les 6 suivantes sont en revanche beaucoup plus intéressantes à disséquer pour en extraire les éléments de langage que nous pourrons comparer ensuite.

La quatrième phase est celle de l'exposition détaillée du récit choisi parmi ceux présentés précédemment au sein du groupe. L'auteur s'exprime exclusivement à la première personne du singulier en livrant aux autres participants la narration de la situation vécue sans analyse. Il s'agit de

présenter par le menu la situation ressentie par le sujet. Les autres participants sont alors invités par l'animateur à questionner patiemment le narrateur afin de lever le dévoilement des zones d'ombre et la levée de l'implicite contenu dans le récit.

L'étape suivante est appelée phase de distanciation. Les participants se livrent à une succession de changements de points de vue en prenant la place d'autres acteurs de la situation rapportée : celle d'un autre élève, d'un collègue, d'un supérieur ou d'un parent. Il s'agit d'aider l'auteur à se décentrer pour entrevoir le ressenti probable des autres actants. Il faut noter que là aussi, de façon artificielle les participants utilisent la première personne du singulier ; « je suis l'élève qui..., je suis le collègue qui » etc. La septième phase est sans doute la plus prégnante concernant la construction de l'identité professionnelle. Elle s'intitule la phase d'évocation. Chaque participant, excepté l'auteur du récit est invité à évoquer brièvement une situation similaire à celle étudiée ou une situation qui y fait écho. Le dispositif vise la rupture de l'isolement situationnel de l'auteur en convoquant les différentes expériences comparables des autres membres du groupe. A travers cette phase, on cherche à quitter le caractère unique de la situation étudiée pour traiter d'un problème professionnel partagé par une communauté. On sort du récit appartenant à l'expérience professionnelle d'un individu pour en extraire les contours d'une identité professionnelle. La phase suivante redonne la parole à l'auteur qui va donner son avis sur les points de vue présentés mais aussi revenir sur les évocations du groupe en sélectionnant les apports qu'il retient. Cette phase est importante même si elle n'est pas toujours suffisamment soignée. L'auteur revient à la fois sur son récit et sur les différentes propositions des participants. Il prend part à la construction collective en reliant symboliquement son récit à ceux des autres.

L'avant dernière phase est souvent la plus attendue par les participants débutants : c'est la phase d'analyse proprement dite, avec la recherche d'hypothèses explicatives. Chaque participant, l'auteur excepté là encore, formule des hypothèses permettant d'éclairer la situation étudiée. L'animateur invite les participants à varier les angles d'analyse en convoquant différents champs : didactique, institutionnel, pédagogique, sociologique, psychologique ou personnel. Cette phase est aussi cruciale dans la construction identitaire car c'est le moment où le groupe déplie l'éventail de l'activité professionnelle dans ses différentes composantes spécifiques. En effet, si les différents champs convoqués sont les mêmes dans tous les métiers hérités des sciences humaines et sociales, il est évident qu'en fonction de la spécificité de la sphère de partage, ici les métiers de l'enseignement, on retrouve une nomenclature des hypothèses propres à une profession. Pour la clôture du dispositif, on redonne la parole à l'auteur s'il le désire. Celui qui a livré son récit individuel ayant déclenché l'analyse groupale est invité à valider ou à réfuter les différentes hypothèses formulées. Là encore, lors de cette ultime étape, l'identité professionnelle se forge par l'intermédiaire d'une validation par un pair des propositions d'explications du groupe vis-à-vis d'une situation originellement particulière mais qui à ce moment là appartient à une petite communauté qui la partage.

L'ensemble des phases du dispositif pertinentes pour notre propos présentées, il est à présent possible d'étudier les éléments de langage qui s'y développent.

### **Le métier en discours : propos des participants au cours des séances d'APP**

Le discours est évidemment l'outil principal du groupe d'analyse des pratiques professionnelles. Il y a tout d'abord le récit de la situation vécue, puis les différentes interrogations qui émanent des participants puis vient enfin la formulation des hypothèses. Un discours sur le métier et sur les acceptions du métier d'enseignant se tisse alors au gré de ces productions langagières d'analyse. Les situations singulières racontées convoquent les gestes quotidiens du métier d'enseignant dans ses différentes dimensions. Si l'on se réfère au concept de métier défini par Yves Clot, (Clot, 2015), on peut assez facilement classer les différentes mentions de l'exercice du métier dans ces quatre étiquettes : personnelle, impersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle. La dimension personnelle fait référence aux ressources propres au sujet enseignant pour exercer son métier. A l'inverse, l'ensemble des prescriptions renvoie à la dimension impersonnelle. Les échanges entre

pairs et avec les élèves entrent dans la dimension interpersonnelle quand l'étiquette transpersonnelle vient catégoriser tout ce qui fait la culture d'un métier.

La culture d'un métier qui se crée, voilà ce que recherchent les professeurs stagiaires. Il s'agit pour eux de faire vite enseignant, de parler enseignant. Paradoxalement, alors que leur activité professionnelle est principalement régie par la dimension impersonnelle et son lot de tâches prescrites et d'attendus institutionnels qui constituent un cadre rassurant et fonctionnel, les productions langagières des professeurs stagiaires au sein des groupes d'analyse des pratiques professionnelles font davantage ressortir une volonté de montrer qu'ils partagent déjà les codes langagiers, et par extension comportementaux, d'une communauté enseignante dont ils viennent de pousser la porte. Il est remarquable aussi de voir comment cette première volonté d'appartenance s'efface assez vite au fil des séances à mesure que les professeurs stagiaires stabilisent, du fait de l'expérience, leurs pratiques. Schématiquement, il leur faut donner le change auprès des collègues, des parents d'élèves mais surtout devant les classes. Il leur faut endosser très vite (c'est une question de survie professionnelle) l'habit et donc le discours du professeur tel qu'ils l'imaginent devoir être.

A l'opposé, il est intéressant de remarquer que lorsque l'on se penche sur les productions langagières des enseignants chevronnés en formation continue, c'est davantage la dimension personnelle qui ressort. D'abord, il n'est pas difficile pour les participants de s'exprimer à la première personne du singulier. Ce recours systématique au « JE » est d'ailleurs une des règles explicites des séances d'analyse des pratiques professionnelles. Il s'agit de parler de situations singulières effectivement vécues, de situations à soi. La singularité de l'action pétrie par l'expérience puise dans la singularité du sujet enseignant, dans ses ressources propres et personnelles. Les participants revendiquent à travers leur discours une libération progressive de la prescription institutionnelle. Les contours de leur métier sont plus personnelles. Ils parlent de leur travail à soi (Clot, 2008). D'ailleurs dans les récits recueillis en séance, il est remarquable de voir que pour les participants la pratique professionnelle se valide autant en tant qu'individu qu'en tant que professionnel. L'accumulation d'expériences professionnelles singulières facilite une individualisation de la parole. Les participants possèdent une culture en partage qu'il ne s'agit plus de revendiquer et leur participation à ces séances résulte d'une démarche individuelle. Chacun vient chercher des pistes de réflexion pour son enseignement, son parcours propre. Bien plus, les enseignants en formation continue éprouvent le besoin de parler d'eux-mêmes, de leur réelle activité professionnelle. Membre d'une profession où les temps d'introspection institutionnalisés sont rares, (les enseignants bénéficient seulement de 4 visites-conseils dans leur carrière), les participants revendiquent durant ces séances une authenticité de parole. D'ailleurs, le désir d'échange ordonné entre pairs est tellement fort que les enseignants oublient parfois l'objectif analytique pour se focaliser sur l'anecdotique individuel. Les situations racontées au cours du dispositif lors de la phase d'évocation sont extrêmement riches en détails individuels avec des discours rapportés où l'individualisation du sujet prédomine.

Pour la formation initiale, le recours au « JE » est de prime abord difficile. Les stagiaires éprouvent des difficultés à individualiser leur discours. Mais ce qui est surtout remarquable c'est la haute fréquence des expressions comme « nous les profs », « nous en français on... », « quand on s'adresse à nos élèves », « nous en réunion » etc. dans la bouche des fonctionnaires stagiaires, surtout en début d'année. On assiste à la formulation d'un collectif désiré, l'emploi d'un « nous » en sous-entendu de la communauté enseignante, voire de la communauté des professeurs de mathématiques ou d'EPS auxquelles ils aspirent appartenir. Au cours des premières séances, les participants débutants parlent certes d'eux-mêmes mais surtout de la profession qu'ils embrassent et de la communauté à laquelle ils souhaitent être vite rattachés. A travers leurs propos dont l'animateur est le témoin privilégié et neutre se dessine une construction accélérée d'appartenance qui entre notamment dans un processus de légitimation. Les enseignants débutants s'identifient vite à ce groupe de pairs que constituent les collègues disciplinaires ou d'un même établissement mais leurs propos traduisent aussi une appartenance statutaire et une identification institutionnelle.

### **Place et rôle de l'animateur**

Dans ces séances d'analyse des pratiques professionnelles, il est important de préciser le rôle et le positionnement de l'animateur. Il n'est pas, comme lors d'une séance d'APP de régulation dans le milieu de l'éducation spécialisée dont c'est l'usage, un superviseur qui synthétise la parole des participants pour mieux les conseiller. Il n'a pas non plus pour fonction d'être le porte-parole de l'institution. Il est le garant d'un cadre de travail, régulant les échanges en distribuant la parole et en veillant au temps qui passe et au déroulement des différentes phases. Il est donc le facilitateur de l'émergence du réel. Toutefois, en formation initiale, la double position de formateur de la plupart des animateurs peut questionner. On peut se demander s'il n'existe pas un biais pour les professeurs stagiaires : peuvent-ils ne pas tenir compte de cette double étiquette pour ne voir que l'animateur en oubliant que ce dernier constitue habituellement, pour l'apprentissage de leur métier, une ressource impersonnelle au sens de Yves Clot. Il est à craindre qu'ils ne disent que ce qu'ils supposent constituer le discours attendu par l'animateur-formateur. Il est donc primordial pour lui d'éclaircir son positionnement dès le départ au risque de voir ses interventions de régulation de la parole se transformer en régulation de la pensée qui annihilerait toute construction d'une identité professionnelle libre.

### **De l'identification à l'identisation : un parcours professionnel**

La difficile construction d'une identité professionnelle est donc au cœur des échanges en séance d'analyse des pratiques professionnelles. Si l'on vise l'étude du travail réel à travers le partage de situations vécues, on s'aperçoit que le discours porté sur ces situations dit aussi beaucoup de la réalité de l'image que souhaite offrir les participants en fonction de leurs statuts. Quand les enseignants débutants visent une expérience identificatrice, pour les enseignants chevronnés, les séances d'APP interrogent un itinéraire plus long au cours duquel l'identité professionnelle s'est forgée avec plus de nuances mais aussi plus de solidité (Gohier, 2001). Les participants développent une parole libérée des illusions originelles et des positionnements supposément attendus. C'est la marque d'un parcours professionnel, où les enseignants s'identisent progressivement pour affirmer ce qui fait, pour chacun, la définition individualisée du métier.

Pour autant, il n'y a pas un discours plus authentique que l'autre selon les situations. L'enseignant, qu'il soit débutant ou confirmé parle de son métier avec sincérité, avec les ressources qui lui sont propres et l'animateur est le témoin de ces précieux temps de construction identitaire dont l'institution gagnerait à favoriser le développement.

### **Références**

- CLOT, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail*, Presses universitaires de France, coll. « Le travail humain », Paris.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Presses universitaires de France, coll. « Le travail humain », Paris.
- GOHIER, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- TAP, P., Roudès, R. & Antunes, S. (2013). La dynamique personnelle et les identités professionnelles, en situation de changement. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(3-4), 385-407. <https://doi.org/10.3917/cips.099.0383>