

Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ?

Sophie Grossmann
Université du Québec à Montréal

Le développement professionnel des enseignants s'appuie de plus en plus sur des structures invitant les enseignants, en groupe, à analyser leurs propres pratiques. Si ces dispositifs de professionnalisation se multiplient, ils ne se ressemblent pas pour autant. À partir de descriptions de différentes démarches d'analyse de pratiques en groupe, cet article caractérise trois types de dispositifs qui se distinguent quant à leur méthode et leur déroulement, leurs assises conceptuelles et leurs visées. Il découle de cette analyse que chaque type de dispositifs peut contribuer au développement professionnel des enseignants en privilégiant une dimension de leur professionnalité.

Mots clés : fondements conceptuels; professionnalité enseignante; formation initiale et continue des enseignants

Teachers' professional development is increasingly based on structures that ask teachers to analyse their own practices as part of a group. Although these professionalization activities are becoming more common, they are not all alike. Beginning with descriptions of different procedures for group practice analysis, this article distinguishes three types of structure according to their methods and process, their theoretical foundations, and their purposes, showing that, each type of group structure can contribute to teachers' professional development by focusing on a particular aspect of their professionalism.

Key words : conceptual analysis, professionalism of teachers, teachers pre-service education, professional development

INTRODUCTION

Depuis une quinzaine d'années, les discours scientifiques et institutionnels s'intéressent au monde de l'éducation examinent, voire promeuvent, l'avènement de la figure de l'enseignant professionnel, maîtrisant différents savoirs, autonome, responsable et exerçant une activité complexe. Cette figure de la professionnalité serait façonnée entre autres par une formation initiale fondée sur des normes professionnelles élevées (révision et allongement des programmes de formation à l'enseignement) et par l'engagement des enseignants, individuellement et collectivement, dans une démarche de développement professionnel continu. Dans cette même perspective, l'Accord sur la formation initiale à l'enseignement rédigé par l'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE) rappelle que « devenir enseignante ou enseignant est un processus qui comprend la formation initiale et qui se prolonge [tout au long] de la vie », et réitère la nécessité d'« outiller les enseignantes et les enseignants pour qu'ils poursuivent leur développement professionnel » (ACDE, 2006, p. 2). Comment pourvoir les enseignants (en formation et en cours de carrière) des moyens de poursuivre ce processus au long cours – ou quelle « offre de professionnalisation » (Wittorski, 2007, p. 23) est proposée aux enseignants au sein des institutions responsables de la formation des enseignants (universités et instances gouvernementales, mais également organisations intermédiaires) ?

Cet article vise à clarifier les prémisses et les orientations de dispositifs de formation axés sur l'analyse des pratiques en éducation et à contribuer au dialogue entre la recherche de langue française et de langue anglaise. Pour ce faire, nous effectuerons un bref retour sur la notion de développement professionnel, sur la place centrale de la pratique enseignante dans les dispositifs de professionnalisation et sur la spécificité des dispositifs d'analyse de pratiques dont il sera question. Partant d'un corpus de textes présentant différents dispositifs et publiés dans des revues professionnelles, des revues scientifiques, ou des ouvrages collectifs, l'analyse qui suit portera sur les démarches d'analyse proposées afin de déterminer quelles conceptions de la pratique enseignante les sous-tendent et d'identifier en quoi chaque type de dispositifs peut contribuer au développement de la professionnalité enseignante.

DES DISPOSITIFS GROUPEUX D'ANALYSE DE PRATIQUES AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS : REPERES CONCEPTUELS ET METHODOLOGIQUES

Le développement professionnel

Dans son analyse conceptuelle de la notion de profession, Bourdoncle (1991) propose de considérer trois processus distincts de professionnalisation – le développement professionnel, la professionnalisation du métier et la socialisation professionnelle – dont l'aboutissement relèverait respectivement de la professionnalité, du professionnisme ou du professionnalisme. Partant de son travail, et de la distinction originale entre la professionnalisation au service de la pratique (*professionalism*) ou au service du statut (*professionalism*) de Hoyle (1980), cet article s'intéresse essentiellement au développement professionnel des enseignants comme processus de renforcement de la professionnalité individuelle et collective définie en tant que *posture vis-à-vis de la pratique qui se construit à la fois sur des bases idéologiques, attitudinales, intellectuelles et épistémologiques – posture qui en retour influence la pratique professionnelle de chacun*¹ (Evans, 2008, p. 26).

L'émergence de l'acteur en sociologie, l'influence de la pensée socio-constructiviste en éducation, l'attrait pour la théorie des communautés de pratique sont quelques-uns des mouvements de pensée qui ont par ailleurs contribué à transformer la vision contemporaine du développement professionnel des enseignants. Aujourd'hui, le consensus semble s'être formé autour d'une conceptualisation du développement professionnel reconnaissant simultanément : la dynamique entre les acteurs et les structures de formation (le nécessaire engagement des enseignants dans les dynamiques de développement disponibles, autorisées, proposées ou prescrites par l'institution), la conjugaison des dimensions individuelles et collectives, les apports de la pratique en milieu réel dans le développement de la professionnalité et la continuité du développement professionnel initial et continu (Day, 1999; Evans, 2008; Wittorski, 2007).

Cette acception de la notion de développement professionnel accorde à l'enseignant, envisagé comme un acteur de sa formation et « un

¹ Traduction libre

être en devenir » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 1999, p. 25), un rôle primordial dans le processus. Après avoir oscillé entre le fonctionnalisme des initiatives ponctuelles de perfectionnement fondées sur la théorie du déficit et privilégiant une transmission verticale de l'expert au novice (Clarke & Hollingsworth, 2002) et le naturalisme des tenants de la croissance professionnelle (Kagan, 1992), le champ conceptuel s'est ainsi déplacé vers une intégration des notions de développement professionnel initial et continu. Cette nouvelle conception du développement professionnel réarticule également les structures de formation, en tant que possibilités de développement, et l'investissement des enseignants, en tant qu'acteurs du changement. Elle réhabilite la pratique enseignante comme matériau de base du développement de savoirs de la profession (Eraut, 1994). À cette complexification conceptuelle, s'ajoute une extension de la notion de développement professionnel, qui peut tout autant concerner des individus, des groupes ou des organisations (Evans, 2008). Longtemps envisagé comme une dynamique entre un individu et une offre institutionnelle, le développement professionnel s'actualise ainsi de plus en plus dans le cadre de dispositifs groupaux qui permettent aux enseignants d'élaborer, de clarifier, de réexaminer et de redéfinir leurs pratiques².

En deçà du consensus qui semble se dégager de ces travaux, les dispositifs de formation en enseignement sont néanmoins traversés de courants épistémologiques et d'orientations éthiques hétérogènes, voire conflictuels (Sockett, 2008). Les approches du développement professionnel varient notamment en fonction de la conception des finalités de l'éducation (Hargreaves, 1994), du rapport entre le «sachant» et le «su» (Fenstermacher, 1994), du rapport entre le savoir et la pratique (Cochran-Smith & Lytle, 2001) et de l'objet «pratiques» lui-même (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002). La multiplication des dispositifs³ in-

² Rappelons toutefois avec Eraut (2002), que les apports des dispositifs groupaux varient selon le mode de collaboration qui s'y institue, le développement professionnel collectif pouvant souffrir de l'exclusion des savoirs de certains membres.

³ Nous définissons le terme 'dispositif', à l'instar de Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, & Roy (2002), comme un espace structuré par la dynamique à l'œuvre entre les propositions ou sollicitations à la formation et l'investissement des sujets, mais également en tant que système à situer dans l'espace organisationnel.

dividuels, duaux ou groupaux d'analyse des pratiques professionnelles (de sa pratique ou de celle d'autrui) en vue de la formation initiale et continue des enseignants (portfolios, mémoires professionnels, cercles d'études, groupes d'analyse, etc.) invite ainsi à réinterroger, à partir des intentions poursuivies et des démarches proposées, les objets qui y sont travaillés et en quoi chacun contribue potentiellement au développement professionnel des enseignants⁴.

Les dispositifs d'analyse de pratiques

En français, l'expression « analyse de pratiques » désigne différents dispositifs qui s'appuient sur des référents théoriques distincts ; son équivalent anglais, *practice analysis*, semble fortement marqué par une extériorité – l'analyse est effectuée par un expert – une recherche d'homogénéité – dans le but de circonscrire les tâches qui définissent une activité de travail – une dimension comportementale et une intention évaluative, au regard de référentiels élaborés, servant à la reconnaissance de la qualification⁵ ou à l'évaluation (Boutin, 2002). Pourtant, différents dispositifs pourraient être regroupés sous cette même appellation. Grossman (2005) ainsi que Darling-Hammond et Baratz-Snowden (2007), dans leurs inventaires des méthodes pédagogiques mises en œuvre en formation initiale, montrent ainsi que plusieurs dispositifs contribuent à l'analyse, par les enseignants, individuellement ou en groupe, de leurs propres pratiques en milieu scolaire : certaines formes de microenseignement en milieu réel, les méthodes de cas, lorsqu'il s'agit d'analyses de sa propre pratique, les analyses de l'enseignement et de l'apprentissage (*analyses of teaching and learning*) et enfin les recherches praticiennes (*practitioner inquiry*).

Dans le souci de clarifier et préciser l'objet de cet article, et compte tenu de ce qui précède quant aux dimensions cardinales du développement professionnel et à la multiplicité des formes d'analyse de pratiques, nous limiterons notre examen aux dispositifs d'analyse des pratiques enseignantes qui ont les caractéristiques communes suivantes :

⁴ En ce sens, cette analyse se situe en prolongation des travaux de Boutin (2002) et de Marcel et ses collègues (2002).

⁵ Eraut (1994) estime que cette approche de l'analyse des pratiques s'inspire largement du travail effectué par le DACUM au Canada dans les années 1980.

- des structures formelles de sollicitation, institutionnalisées par opposition aux modes plus quotidiens et 'naturels' – ou spontanés – d'apprentissage, qui contribuent potentiellement, en fonction de l'investissement subjectif, et en premier lieu au développement professionnel des enseignants et non à la recherche, bien que du savoir formel puisse en émerger ;
- des dispositifs collectifs réunissant des petits groupes⁶ d'enseignants, dans la durée, de plusieurs mois à plusieurs années, dans ou hors le milieu de travail, et en présence d'un intervenant, au sens de 'venir entre' l'enseignant et la pratique, qui peut être un collègue, un administrateur, un formateur externe, un chercheur, etc. ;
- dont l'objet de travail principal est la propre pratique des participants en milieu réel. Sont donc exclues, d'une part, les études de cas de pratiques anticipatoires, de pratiques fictives ou de pratiques exemplaires de non-participants et, d'autre part, les simulations de pratiques par ordinateur ou en laboratoire de microenseignement ;
- et qui peuvent être de mise tant dans le cadre de la formation initiale, pendant ou entre les stages⁷, que de la formation continue des enseignants, ou avant et après l'entrée en fonction.

Ajoutons que l'ambition de ce texte n'est pas d'analyser l'ensemble de la littérature dans un souci d'exhaustivité⁸, ni de dessiner les contours d'une « Appellation d'Origine Contrôlée » (Dosda, 2004, p. 7), mais d'interroger des pratiques d'analyse de pratiques telles qu'elles sont présentées dans un certain nombre de textes, en vue d'une meilleure lisibilité des différents dispositifs. L'analyse proposée repose ainsi sur un travail essentiellement documentaire. Dans un souci de clarifier les prémisses conceptuelles de l'analyse de pratique enseignante, nous avons cons-

⁶ Il peut s'agir de groupes réunis pour l'occasion ou d'équipes préexistantes. Nous utilisons ce terme plutôt que celui de communauté qui s'inscrit dans des conceptualisations spécifiques (celle de la *Gemeinschaft* de Tönnies ou de la communauté de pratique de Lave et Wenger).

⁷ Tous les programmes de formation à l'enseignement au Canada exigent la pratique de l'enseignement (*stages, practicum, internships, field experience*, expérience clinique) en alternance avec des périodes de retour sur la pratique (Wilson, 2002).

⁸ Nous ne traitons pas, par exemple, des dispositifs d'écriture (réflexive ou clinique) de la pratique qui, lorsqu'ils font l'objet d'un travail collectif, pourraient être intégrés à une telle analyse.

titué un premier corpus de textes publiés dans des revues scientifiques ou professionnelles et des ouvrages collectifs de langue française et anglaise. Ces textes ont d'abord été soumis au filtre de la définition globale d'un dispositif groupal d'analyse de pratique enseignante (telle que spécifiée plus haut) afin de vérifier qu'ils correspondaient effectivement à la définition proposée. Puisqu'il s'agissait d'analyser les objets travaillés en fonction des démarches empruntées, un des critères de sélection des textes concernait la précision avec laquelle le déroulement et la mise en œuvre de ces dispositifs y étaient décrits. Une fois le corpus sélectionné (une cinquantaine de textes), nous avons procédé à un premier examen en nous inspirant des grilles d'analyse développées par Feiman-Nemser et Rosaen (1997) sur l'accompagnement des enseignants, par Marcel et ses collègues (2002) sur les pratiques comme objets d'analyse, et par Wittorski (2005) sur l'offre de professionnalisation afin d'identifier : 1) le déroulement du processus ; 2) les visées des dispositifs ; 3) les acteurs et intervenants ; 4) les contextes ; et 5) la temporalité. L'analyse proposée ici ne traitera cependant que du déroulement du processus et des visées des dispositifs.

Aussi ce texte se situe-t-il dans la veine de l'analyse conceptuelle visant, ainsi que le propose Van der Maren, à « dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou cette notion et ses interactions avec d'autres champs » (1995, p. 139). Il s'agit ici de dégager le sens de l'analyse effectuée (démarche) et des pratiques travaillées (objets) dans divers dispositifs, et d'en saisir les conséquences sur la conception du développement professionnel en tant que processus de renforcement de la professionnalité. Considérant que la notion de pratique met en jeu trois instances – *l'humain*, le(s) praticien(s), le rapport au réel, c'est-à-dire le 'monde' ou la *conjoncture* dans lesquels la pratique se déploie et *l'intervention* ou l'action (Barbier, 1996) – nous verrons ainsi que chaque type de dispositifs privilégie une conception particulière de chacun de ces pôles définitoires de la pratique enseignante. Ce travail nous permettra de préciser en quoi chaque type de dispositifs peut contribuer au développement professionnel des enseignants.

QUELLES ANALYSES ? DE QUELLES PRATIQUES ? DESS(E)INS ET OBJETS DES DISPOSITIFS D'ANALYSE DE PRATIQUES

Pour Marcel et ses collègues (2002), c'est à la fois l'intention et l'usage qui permettent de définir la finalité de l'analyse de pratiques. Nous avons une intention – professée – mais comme dans toute pratique, c'est la mise en œuvre qui détermine quelle fin est effectivement et non idéalement servie. Il s'agit donc ici d'examiner comment s'articulent les visées (le dessin) et la forme de la démarche (le dessin) afin d'appréhender le projet que poursuit l'analyse de pratiques. Dans ce qui suit, nous distinguerons, à partir de la description synthétique⁹ de différents dispositifs d'analyse de pratiques enseignantes, trois types de démarches, sous-tendues par des conceptions spécifiques de la notion de pratique (quel humain ? quel monde ? quelle intervention ?) et au service de visées distinctes : observer des gestes pour ajuster des pratiques, expliciter des opérations pour développer des pratiques ou élucider des relations pour dégager des pratiques.

Les dispositifs d'analyse des actions : observer les gestes pour ajuster des pratiques

1) Exemples de dispositifs d'observation

Les dispositifs de *formation réciproque par les pairs en enseignement (teacher peer coaching)* contribuent au développement professionnel des enseignants par l'expérimentation, l'observation, la réflexion, les échanges d'idées sur la pratique et la résolution collective de problèmes (Joyce & Showers, 2002). Ils visent, selon les cas, soit à soutenir l'implantation d'innovations (nouveaux programmes, nouvelles technologies, nouvelles stratégies d'enseignement, etc.), soit à examiner les pratiques actuelles afin de transformer les actions mises en œuvre en classe (*ibid.*). Dans sa conceptualisation d'origine, il s'agissait de l'étape finale d'un dispositif de formation / analyse en trois temps : 1) formation des enseignants à des

⁹ Le choix de décrire plusieurs démarches relève d'un souci double : celui de maintenir le débat ouvert (transparence de l'analyse) et de montrer que les types que nous avons construits ne sont pas monolithiques (diversité). Par ailleurs, nous avons tenté de présenter, pour chaque type de dispositif, dans la mesure du possible et dans l'esprit du dialogue évoqué plus haut, des démarches issues d'écrits en langue anglaise et française.

pratiques efficaces d'enseignement par l'apport de savoir théorique et la description d'une stratégie d'enseignement par démonstration ou modelage; 2) transfert des pratiques en classe; 3) formation par les pairs par le biais de l'observation, de l'analyse des comportements de l'enseignant ou des élèves (dans une perspective globale ou sur un point particulier) et de l'identification des points forts et de pistes d'amélioration (Sparks & Loucks-Horsley, 1989). Plus récemment, les initiateurs de ces dispositifs en enseignement rappellent que leur objectif n'est pas qu'un enseignant en conseille un autre à la suite de ses observations, mais bien qu'ils apprennent collectivement du travail conjoint de planification, d'élaboration de matériel pédagogique, de l'observation réciproque et de la coanalyse des effets de leurs comportements sur l'apprentissage des élèves (Joyce & Showers, 2002). Bruce et Ross (2008) rapportent l'expérience de ce type de dispositif auprès d'enseignants en fonction, afin d'assurer la mise en œuvre de pratiques efficaces en enseignement des mathématiques. Se déployant sur quatre séances de développement professionnel, l'analyse et la formation par les pairs est fondée sur l'alternance de deux activités principales : 1) la présentation (modelage) de stratégies efficaces pour l'enseignement en mathématiques par des enseignants expérimentés; 2) la formation réciproque par les pairs au cours de la co-élaboration des objectifs d'amélioration, du développement de stratégies pour actualiser ces objectifs, des observations mutuelles de la pratique intégrant les nouvelles activités et de la rétroaction spécifique; la pratique y est ici analysée à partir des actions des élèves observées en classe, actions telles que l'usage du langage mathématique, le développement de nouveaux modes de résolution de problèmes (y compris les explications et justifications relatives aux solutions identifiées), ce afin d'évaluer la mise en œuvre des nouvelles stratégies.

Dans une perspective similaire, *les groupes d'analyse de leçon*, des dispositifs d'origine japonaise, regroupent des enseignants d'une même école qui, ensemble, mettent en œuvre un processus cyclique de recherche, de planification, de mise en pratique, d'observation en classe par les autres membres du groupe, d'analyse en groupe animée par un modérateur/facilitateur et de révision d'une leçon particulière (Fernandez, 2002), afin d'examiner systématiquement l'efficacité de leur enseignement, en fonction des objectifs d'apprentissage identifiés. L'orientation du dispo-

sitif est ainsi essentiellement didactique (et à notre connaissance, surtout utilisé en mathématiques et en sciences) : la planification de la leçon émerge des difficultés d'apprentissage ou de l'intégration à l'enseignement de contenus spécifiques, de nouveaux contenus ou nouvelles approches; l'observation et l'analyse se concentrent sur l'engagement, l'apprentissage et les interactions des élèves ainsi que sur les actions des enseignants (usage du tableau, consignes et questions soumises aux élèves, etc.) en tant qu'elles ont un lien avec l'apprentissage des élèves (Lewis, 2004). L'usage d'enregistrements vidéo, quoiqu'il diverge de la procédure originelle, mais que certains voient comme un moyen de s'adapter aux normes de la culture professionnelle et aux contraintes temporelles des enseignants nord-américains, peut se substituer ou s'ajouter aux observations directes (Novakowski, 2006).

Toujours en enseignement des mathématiques, le *cycle de développement professionnel* présenté par Borko et Koellner (2008) prend appui sur une communauté d'enseignants accompagnée par un facilitateur qui planifie et guide les ateliers. L'intention du dispositif est d'accroître le savoir disciplinaire (ici, en mathématiques) des enseignants, d'améliorer leurs pratiques et de soutenir la réussite des élèves. Le dispositif comprend trois ateliers sur un semestre, organisés ainsi :

- résolution en groupe d'un problème complexe de mathématiques et élaboration d'une planification pour l'enseignement de ce problème; entre cet atelier et le suivant, mise en pratique et enregistrement vidéo des leçons;
- visionnement des extraits vidéos choisis par le facilitateur et discussions guidées par des questions construites par le facilitateur relatives au rôle de l'enseignant : comment il présente la tâche, pose des questions afin de découvrir et d'approfondir la pensée des élèves, régit les échanges en classe ;
- visionnement des extraits vidéo sélectionnés par le facilitateur et examen des travaux des élèves (artefacts) à partir de questions relatives au raisonnement mathématique des élèves, notamment les méthodes inattendues de résolution du problème qu'ils mettent en œuvre.

En formation initiale, le *séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage (SAPEA)*¹⁰, réunit des professeurs stagiaires de différentes disciplines. Les situations professionnelles vécues y sont explorées à partir de questions relevant de la pédagogie et de la psychologie cognitive. Les objets sont travaillés dans des thématiques transversales : l'enseignement, l'apprentissage (motivation, comprendre, raisonner...), la discipline et la vie scolaire, etc. La formule du séminaire est basée sur la confrontation entre stagiaires à partir de leurs pratiques de classe (Campanale & Dessus, 2002a). La structuration de ces séminaires varie selon l'intervenant et les analyses sont soutenues par des « documents-outils » thématiques qui donnent aux participants des éléments théoriques et des références bibliographiques sur « ce que l'on sait », proposent des pistes d'action en situation relatives à « ce que l'on peut faire », et identifient des sujets de réflexion sur le thème du document sous la forme de questions d'analyse de pratiques en termes d'actions posées et à poser (Campanale & Dessus, 2002b).

2) **Objet travaillé : la triade geste/environnement/agent**

En ce qui a trait à l'objet travaillé (les pôles humain/conjoncture/intervention de la pratique), les démarches d'analyse de pratiques examinées ci-dessus s'attardent spécifiquement aux actions d'un individu, d'un agent envisagé à partir des fonctions, des tâches et des compétences telles qu'elles se concrétisent dans le réel. Ici, le praticien est un sujet agissant en tant qu'il est l'exécutant, le porteur du geste, l'opérateur de l'action. Tel le sujet grammatical, il est défini par sa place et sa fonction dans la 'phrase' qu'est l'action. Les pratiques sont mises en œuvre dans un *environnement*¹¹ donné, et l'examen porte notamment sur les conditions extérieures susceptibles d'agir *sur* le fonctionnement d'un système. On cherche à appréhender la pratique à partir de facteurs objectifs qui affecteraient le déroulement de l'action. Le monde dans lequel les pratiques se déploient est constitué de ressources et de contraintes matérielles, humaines, technologiques, entre autres, relativement indépen-

¹⁰ Aujourd'hui dénommé *séminaire d'analyse des pratiques professionnelles (SAPP* – voir : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/index.html>)

¹¹ Plusieurs termes étant utilisés indifféremment dans les textes consultés, il convient de ne pas en rester à l'analyse du choix lexical mais d'interroger le sens des mots.

dantes, pesant sur l'action qui se déroule le plus souvent en classe. Dans ce cadre conceptuel, le praticien *se heurte, fait face, s'adapte* à un environnement appréhendé dans son extériorité (l'environnement pour lui même); dans les pratiques éducatives, l'Autre (l'élève, le savoir) y est perçu comme un cas, « traité comme un objet externe » (Dosda, 2004, p. 7), avec ses caractéristiques propres, dans ses interactions observables avec des contenus ou d'autres individus, mais pas dans la relation intersubjective. En termes d'intervention, la pratique professionnelle y est conçue comme une activité identifiable par un ensemble de *gestes*¹² qui « correspondent à ce qu'accomplit le praticien pour faire la classe et faire apprendre les élèves [et] incarnent un savoir-faire porteur d'une efficacité et d'une efficacité reconnaissables par la communauté professionnelle » (Chaliès, Cizeron, Flavier, Gal-Petifaux, Gibert, Loizon *et al.*, 2007, p. 5). L'intérêt porte sur la matérialité des actions et cette présence accordée au faire se traduit par une pratique analysée dans son effectivité, en référence à ce qui a été agi, aux comportements des individus, à des actes réels, etc. L'action devient une « série de faits » (Nadot, 2002, p. 72) qui peuvent être observés, qu'il s'agisse de comportements, d'interactions, de conversations, de modalités pédagogiques effectivement mises en œuvre ou de productions. Selon les dispositifs d'analyse de pratiques, une telle conception peut être au service d'une description fine des éléments qui composent une action ou une interaction tels les signes verbaux, les postures corporelles, les tâches proposées et l'engagement dans celles-ci¹³, d'une explication causale, par exemple « il se passe ceci car tel geste a été posé ou tel événement est effectivement advenu », ou d'une compréhension de ce qui se joue dans l'action, à savoir le geste professionnel comme expression de signes relationnels (Chami, 1998).

3) Visée : ajuster des pratiques

Dans ce type de dispositifs, l'analyse de pratiques cherche à favoriser la maîtrise de gestes professionnels par l'intégration à l'action de savoirs

¹² Compris parfois strictement dans leur présence / absence, parfois dans leur dynamique d'organisation (dans l'espace et le temps) et d'ajustement aux contraintes qui se présentent.

¹³ Ainsi que le rappelle Boutin (2002), c'est le fondement de l'analyse des tâches (*job/task analysis*).

constitués ou la transposition de la théorie à la pratique, à construire des pratiques organisées en référence à des savoirs pédagogiques et/ou didactiques (Wittorski, 2005), et à informer, au sens de 'donner une forme', la pratique enseignante. La visée de ce type de dispositifs est par exemple de transmettre des éléments disciplinaires tels que des notions et des démarches didactiques, des éléments transdisciplinaires constitués de gestes professionnels partagés en termes de préparation, de gestion du groupe, d'évaluation, etc., ou des éléments spécifiques à un groupe d'âge donné (Méard, 2004). Que le niveau d'analyse soit descriptif (ce qui se fait), systémique (la correspondance entre ce qui était planifié et ce qui se fait), théorique (la correspondance entre ce qui se fait et les savoirs de référence) ou divergent (ce qui pourrait se faire) (Piednoir, 2003), l'objectif dominant concerne essentiellement l'acquisition de connaissances et la transmission de savoirs afin que l'enseignant puisse se familiariser avec la profession, être guidé dans l'exercice actuel ou à venir de son activité professionnelle, en tant que future prise de fonctions et d'évolution dans la profession. Il s'agit en quelque sorte de développer une « grammaire de la profession » (Nadot, 2002, p. 73), un répertoire de techniques, d'habiletés et d'approches en éducation (Feiman-Nemser, 2001). Mais, loin d'être au service de la stricte acquisition d'un inventaire de techniques et comportements, ce qui était davantage le cas dans les dispositifs des années 1980 fondés sur l'acquisition des compétences (*competency-based teacher education*), ces dispositifs visent – à notre sens – à décrire ce qui se fait afin d'ajuster les pratiques : ajustement des actions afin de les rendre conformes aux savoirs de référence (accorder), mais également ajustement des gestes afin d'atteindre la cible visée (efficacité) en les adaptant aux caractéristiques spécifiques des éléments qui composent la situation d'enseignement (réglages).

Les dispositifs d'analyse de l'activité : expliciter les opérations pour développer des pratiques

1) Exemples de dispositifs d'explicitation

Les groupes d'analyse de pratiques par *l'entretien d'explicitation* s'appuient sur des techniques qui permettent « l'aide à la prise de conscience, à la remémoration, à la description fine des vécus [...] en privilégiant la dimension procédurale, c'est-à-dire l'action dans son déroule-

ment effectif, tel que l'a vécu celui qui l'a accompli » (Vermersch, 2004, p. 79). Elles visent la verbalisation d'une action singulière et de ses régulations, telles qu'elles ont effectivement été réalisées, en général dans l'exécution d'une tâche précise, par exemple un moment d'une leçon, d'un échange avec un ou des élèves. L'action est ici conçue à la fois comme matérielle et mentale (*ibid.*). Y est recherchée la prise de conscience du « vécu subjectif de l'action permettant au sujet de s'auto-informer sur son propre fonctionnement en situation » (Faingold, 1998, p. 4), de modifier une partie de son enseignement, d'envisager une autre façon de faire, voire de comparer les modes de prise de décision et d'action afin d'opérer des transferts de compétences d'une situation analysée à l'autre (Faingold, 2001). Le dispositif d'explicitation peut s'appuyer sur la seule description orale d'une séquence d'actions ou sur la transcription d'entretien(s). Le déroulement de l'entretien d'explicitation se déploie en trois moments : la contractualisation (un participant accepte de revisiter une séquence d'action), l'évocation accompagnée (le formateur/animateur aide le locuteur à se replacer dans le contexte) et la verbalisation canalisée (l'animateur encourage, focalise et régule la description que le locuteur présente de ce qu'il fait, de comment il le fait, de son intention, des savoirs sur lesquels il se base, etc.) afin de 'libérer' l'action des informations satellites (contexte, jugements, intentions etc.). Il s'agit donc pour l'enseignant de re-connaître sa pratique puis d'être confronté à ses propres représentations et interrogations relatives à l'action, à celles des autres participants et à celles du formateur.

Dans le champ de la *didactique professionnelle*, soit l'analyse de l'activité à des fins, ultérieures, de formation, il s'agit « d'observer l'action effectuée par le travailleur en cours de réalisation, puis d'analyser ensuite avec lui les actes réalisés, le laisser expliciter le sens et les raisons des gestes posés » (Maubant, Roger, Dhahbi, & Chouinard, 2007, p. 3). Quoique ce champ se préoccupe plus de recherche que de formation (*ibid.*), certains dispositifs d'analyse de pratiques en vue du développement professionnel des enseignants s'appuient sur cette approche théorique. Ainsi, dans le cadre d'une recherche-action sur l'accompagnement des enseignants stagiaires, Vinatier (2007) adopte cette perspective qui permet de « conjuguer des observables (à partir des

traces de l'activité de conseil, repérables dans les décryptages des enregistrements) et le sens que donne l'acteur lui-même à l'analyse qu'il co-produit de sa pratique » (p.5). Partant d'entretiens de conseil enregistrés et transcrits entre enseignants formateurs ou conseillers pédagogiques et stagiaires, la démarche se déroule selon la séquence suivante :

- l'acteur décrit l'expérience en s'appuyant sur la transcription de l'entretien de conseil; les membres du groupe de travail coanalysent le sens de la situation à partir du verbatim des entretiens (ce que cela évoque pour eux);
- le chercheur identifie les processus en jeu (analyse du schème et des marqueurs linguistiques de l'intersubjectivité);
- l'acteur a le dernier mot.

Ce dispositif permet ainsi à l'enseignant d'accéder au schème de l'activité, c'est-à-dire aux buts, règles de prise de décision et d'action, propositions tenues pour vraies dans l'activité, et aux « relationèmes » présents dans les interactions verbales, qui révèlent et construisent les relations (*ibid.*).

Les groupes d'analyse fondée sur *l'entretien en autoconfrontation simple et croisée* s'appuient sur une méthode mise au point dans le champ de la clinique de l'activité qui utilise l'outil vidéo et la coanalyse afin d'appréhender la dynamique de l'activité et d'ouvrir sur d'autres actions possibles (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000). Telle que mise en œuvre par Saujat (2001) auprès d'un groupe d'enseignants du primaire, un enseignant est d'abord filmé au cours d'une séquence d'activité, puis l'analyse se fait en deux temps. Dans un premier temps, cet enseignant filmé visionne la séquence, choisie par le groupe en fonction de l'objet d'analyse, ici la mise au travail des élèves, et commente pour l'animateur les images en présence du groupe (autoconfrontation simple)¹⁴. Dans un deuxième temps, la discussion s'engage à partir des réactions du groupe au film et au commentaire que l'enseignant a produit sur son action (autoconfrontation croisée), permettant d'identifier ce qui est fait, ce qui

¹⁴ Habituellement, l'autoconfrontation simple se fait en l'absence du groupe (sujet et chercheur). C'est à la demande du groupe d'enseignants que Saujat a quelque peu modifié la méthode.

n'est pas fait, ce qui aurait pu être fait¹⁵, créant, selon l'auteur, « un espace-temps où, par le jeu des reprises-modifications de ce qui se dit, ont pu s'élaborer des significations 'en mouvement' » (*ibid.*, p 94.). Les activités peuvent ainsi être éclairées à partir de déterminants instrumentaux (outils disponibles et choisis par les enseignants), épistémiques (enjeux de savoir), relationnels (modes de mise au travail des élèves) et personnels (valeurs et idéologies) (Bertrand, 2004).

2) **Objet travaillé : la triade acteur/contexte/opérations**

En ce qui a trait au pôle humain, la pratique telle que conçue dans ces dispositifs convoque un professionnel en tant que personne ou en tant qu'acteur (individuel et collectif pour ce qui est de la clinique de l'activité). Le praticien apparaît dans sa singularité et son intériorité, en tant que volonté consciente et réflexive, acteur doté de présence à lui-même, soi agissant capable de délibération et d'identification des décisions au fondement de l'action. Dans cette acception, le praticien est également un sujet : sujet de connaissance, sujet épistémique, sujet de raison. L'analyse de l'activité postule ainsi l'indissociabilité du sujet et de l'action, de l'acteur pensant et agissant. Bien qu'ils puissent sonder le pré-réfléchi, ces dispositifs d'analyse envisagent le professionnel dans son rapport conscient au réel observable, dans sa capacité de rendre compte de son action, de ce qu'il peut penser de son action, et dans ses prises de décision¹⁶. Prenant pour point d'appui le *contexte*, ensemble des circonstances particulières *dans* lesquelles s'insère un fait, la pratique est pensée comme incluse. Comme le point de contact entre le monde et l'action n'est plus de l'ordre d'une détermination du premier sur le second, mais d'une co-dépendance dynamique, il n'est alors plus question d'un système agissant sur l'autre mais d'un système contexte-action. Le praticien *perçoit, analyse, comprend* le contexte en termes d'« interactions [...] dans lesquelles l'action s'insère » (Perrenoud, 2003, p. 13). La pratique est alors située parmi des circonstances « satellites », moments et

¹⁵ En l'occurrence, les commentaires émis par les participants et retranscrits dans l'article sont le plus souvent des conseils quant à des actions alternatives.

¹⁶ La clinique de l'activité est à cet égard difficile à situer, en envisageant le sujet acteur de son assujettissement, qu'« être sujet, c'est aussi se faire inconscient, par ses choix, ses partis pris, ses paris, d'une part de réalité » (Malrieu, 1989 dans Clot, 1998, p. 161)

lieux de l'action (Vermersch, 1994), et envisagée comme un « agir professionnel interactif situé » (Altet, 2004, p. 109). Enfin, dans ces dispositifs, le pôle de l'intervention est appréhendé à partir de la notion d'*opérations* qui sous-tendent le geste, considérant ainsi que « la pratique ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes mais aux procédés pour faire » (Beillerot, 1998, p. 20) et aux intentions sous-jacentes, que les actions ne sont pas entièrement observables et qu'elles sont les « éléments visibles [...] de procédures cachées » (Nadot, 2002, p. 72). À la matérialité des actes effectivement posés, se substituent (ou se conjuguent) les processus au cours desquels l'action se construit. Il s'agit alors de s'intéresser au procédural, aux opérations effectivement menées, même s'il s'agit d'en dégager celles qui ne l'ont pas été ou qui pourraient l'être, y compris au plan conscient, et de s'intéresser aux actions en tant qu'elles reposent sur « des décisions prises au préalable et sur des microdécisions multiples prises elles en situation d'interactivité » (Altet, 1996, p. 18).

3) Visée : développer des pratiques

En deçà de leur diversité, l'ensemble de ces dispositifs est orienté par l'idée que l'observation est insuffisante à l'analyse de la pratique enseignante et à la transformation du rapport à celle-ci, et que cette pratique nécessite la saisie « des versants significatifs sous-jacents » (Rix & Lièvre, 2005, p. 3) de l'activité, par un praticien réflexif, capable de re-connaître ou de (se) re-présenter sa propre activité par un retour assisté sur son action (*ibid.*). Ces dispositifs visent, par la prise de conscience, la conceptualisation ou la re-connaissance des processus à l'œuvre dans l'activité, à transformer les pratiques. Il s'agit de repérer ce qui compose et oriente le déroulement des événements et de mettre à jour des éléments cognitifs implicites, d'articuler l'efficacité de l'action et ce qui fait sens pour l'acteur. L'analyse de pratiques se constitue alors, selon les fondements épistémologiques qui la sous-tendent, qu'ils relèvent de la phénoménologie, de la clinique de l'activité, de la pratique réflexive ou de la psychologie cognitive, comme un outil permettant aux professionnels d'explicitier la succession des prises d'information et de décisions en cours d'action (Faingold, 1997), de conceptualiser son rapport à son activité (Vinatier, 2007), et de contribuer à élargir le « pouvoir d'action du sujet sur son milieu et sur lui-même » (Clot *et al.*, 2000, p. 6). Aussi avan-

cerons-nous que ce type de dispositifs peut être mis au service du développement des pratiques, développement d'abord parce qu'il sert de révélateur permettant aux enseignants de mettre au jour les processus menant aux actions, développement en tant qu'évolution et accroissement de leur potentiel d'action, développement en tant qu'appropriation de savoirs par l'acteur et en tant que transformation du métier ; bref, développement de la dimension productive de l'activité, dans l'organisation des conditions d'apprentissage pour les élèves, et de sa dimension constructive par l'appropriation et la construction des ressources nécessaires au travail et à son propre développement.

Les dispositifs d'analyse des situations : élucider les relations pour dégager des pratiques

1) Exemples de dispositifs d'élucidation

Dans les groupes *Balint*¹⁷, l'analyse de pratiques à orientation psychanalytique, les professionnels exposent des difficultés rencontrées dans leur pratique et partagent des difficultés inhérentes à la tâche primaire (Gaillard, 2004). En groupe, des personnes occupant les mêmes fonctions parlent chacune de leur expérience, de leur pratique, de situations caractéristiques qu'elles rencontrent et sur lesquelles elles butent. Il s'agit de « parler librement de ce qui se passe dans sa pratique professionnelle » (Imbert, 1996, p. 153). Un participant s'engage dans le récit d'une situation vécue. Une fois le récit terminé, les autres participants questionnent l'exposant, ce qui permet de faire émerger « des horizons nouveaux » oubliés ou restés tus (Blanchard-Laville, 1998, p. 39). S'ensuit un travail du récit du participant « en suivant les associations » que lui et les autres participants font « sans mettre au premier plan l'exactitude de la réalité extérieure mais bien plutôt les éléments émotionnels, affectifs et relationnels qui affleurent dans le récit » (Blanchard-Laville & Pestre, 2001, p. 43). Tous les participants réfléchissent et élaborent ensemble sur la situation proposée. L'analyse s'intéresse particulièrement au contre-transfert professionnel manifeste de l'enseignant (la part inconsciente qui agit dans la représentation des situations professionnelles présentées), à

¹⁷ Né dans les années 1950 au sein du champ du travail social puis de la profession médicale, ce dispositif est utilisé dans divers champs socio-éducatifs.

la manière dont il fait usage de sa personnalité, à ses modes de fonctionnements récurrents, aux « modalités de son rapport personnel au savoir » (*ibid.*). S'y opère ainsi un travail de symbolisation, de mise en histoire, de mise en sens par la mise en partage d'une parole à partir des failles et des impasses (Imbert, 1996).

Les approches psychosociologiques privilégient également l'analyse et l'élucidation par les participants. Les situations vécues constituent l'essentiel du matériel : il s'agit de la description de situations singulières et de l'expression de ce qu'elles signifient pour des sujets (Yelnik, 2002). La spécificité de ces dispositifs est de tenir compte du registre intersubjectif mais également des logiques organisationnelles et institutionnelles qui traversent toute situation professionnelle, de penser le contexte organisationnel qui détermine partiellement les comportements et les interactions (Fablet, 2001). Pour certains, l'analyse de situations professionnelles tente d'élucider des conduites provenant du cadre institutionnel ou professionnel telles qu'elles sont répétées dans le groupe (Soula-Desroche, 1996). Dans la version socianalytique du groupe *Balint* (Jaillon, 2004), la démarche d'élucidation de sa relation à l'autre ou de son rapport au travail passe par l'analyse de l'implication de chacun dans les situations professionnelles, « par la décomposition en éléments simples et par la compréhension de la manière dont ces différents éléments sont associés les uns aux autres » (p. 38) à partir d'une lecture pluridisciplinaire s'appuyant sur « les développements théoriques de la sociologie clinique, de l'analyse systémique, de la psychanalyse et de l'analyse institutionnelle » (*Ibid.*, p. 33).

Dans une perspective différente, les conversations critiques (*critical conversations*) entre collègues au sein de groupes de réflexion permettent également d'analyser la pratique collectivement (Brookfield, 1995), notamment à partir de la description d'incidents critiques (moments de réussite ou de difficulté). La conversation est ciblée sur un événement, accompagnée par un « arbitre » et structurée en cinq temps. Dans un premier temps, le « conteur » narre un incident vécu, satisfaisant ou frustrant, en le décrivant le plus précisément et le plus concrètement possible sans être interrompu. Pendant ce temps, les autres participants – les « détectives » – écoutent attentivement et de manière ciblée afin d'identifier ce qu'ils entendent explicitement et implicitement dans le récit et d'en

proposer des interprétations différentes. Dans un deuxième temps, les autres participants prennent la parole afin de poser des questions permettant de recueillir plus d'informations et de détails quant à la situation, la fonction de l'arbitre étant alors de réguler le questionnement afin d'éviter les jugements, conseils, de faire prendre conscience de l'impact de l'usage de certains mots ou de manières de s'exprimer, afin d'éviter que le narrateur se réfugie dans un abri défensif (*defensive bunker*). Au cours de la troisième phase du dispositif, les détectives, partant du récit et des réponses du narrateur, restituent ce qu'ils ont entendu, notamment les représentations hégémoniques, au sens gramscien, les hypothèses paradigmatiques (ce qui est), prescriptives (ce qui devrait être) et causales (telle action engendre tel résultat) qui sous-tendent le récit. Puis les détectives donnent des versions alternatives des événements à partir des faits narrés en racontant l'histoire telle qu'un autre acteur de la situation aurait pu la vivre. L'arbitre veille alors à ce que le travail ne se transforme pas en analyse sauvage. Le narrateur reprend ensuite la parole afin de pouvoir ajouter des détails qui viendraient nuancer les analyses des détectives ou de demander aux détectives d'élaborer leur analyse. Au terme de l'exercice, un retour sur l'expérience est effectué afin que chacun puisse faire part de ce qu'il retient de la séance et de l'impact de ces apprentissages sur ses pratiques à venir. L'arbitre a la charge de clore la rencontre après avoir traité de la qualité d'écoute des participants et partagé sa propre analyse du récit (Brookfield, 2008).

2) **Objet travaillé : la triade sujet/situation/relation**

Dans ces dispositifs, la pratique est analysée en tenant compte du *sujet* praticien, le «Je» qui «interfèr[e] dans son acte professionnel» (Cifali, 1994/2005, p. 179). Le sujet est envisagé en tant qu'unité et hétérogénéité (un et contradictoire), continuité et ruptures, connaissance et méconnaissance : «une partie de ce qu'une personne est et de ce qu'elle fait ou pense échappe à la pensée consciente, à la rationalité, à la maîtrise, à toute objectivation» (Baïetto, Barthélemy, & Gadeau, 2003, p. 37). Sujet de la *clinique* psychanalytique ou psychosociologique, c'est le sujet qui «cherche à se construire une histoire [mais qui] rencontre toujours les limites de l'inconnu, du non-pensé et du non-pensable de l'inconscient, qui n'est pas une lacune qu'il s'agirait de combler petit à petit, mais un fon-

dement lui empêchant toute maîtrise de son identité » (Giust-Desprairies, 2003, p. 197). La notion de *situation* renvoie quant à elle aux relations qui, dans un espace-temps singulier, unissent un sujet ou un groupe au milieu dans lequel il agit (Baïetto & Gadeau, 2002; Yelnik, 2002). Prendre le parti de considérer la pratique à partir de sa dimension situationnelle accorde ainsi une place de choix au praticien qui est *aux prises avec* une situation singulière, avec un ensemble d'événements ancrés dans une dynamique *propre à chacun* (la relation sujet-situation). Ici, l'exercice de la pratique renvoie à un sujet, premier et incontournable, qui « travaille sur un objet dans lequel il est impliqué » (Cifali, 1994/2005, p. 290). Le monde où se déploie la pratique est cette scène singulière dans laquelle se situe le praticien, cet espace (en tant que lieu et temporalité) où il est engagé avec d'autres. En termes d'intervention, les pratiques professionnelles relèvent ici des *relations*, dans une triple acception :

- l'indissociabilité de la pratique et du praticien ; certains préfèrent au terme de *pratiques* celui de *conduites* « manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation » tel que défini par Lagache (Chami, 1998; Soula-Desroche, 1996) ;
- la dimension intersubjective engagée dans la pratique (Baïetto & Gadeau, 2002) – mais également les relations aux groupes, à l'organisation et à l'institution, y compris le savoir entre tant que forme institutionnalisée des connaissances, telles qu'appréhendées par l'approche psychosociologique (Yelnik, 2002) ;
- la mise en récit de situations, dans le sens premier de la relation : fait de narrer, de relater. Le « faire professionnel » passe ici par la mise en parole, l'énonciation « qui n'est plus alors conçue comme simple mécanisme de traduction, mise en acte d'un système [mais] est scellée à celui qui la rend vivante » (Cifali, 1994/2005, p. 230).

3) Visée : dégager des pratiques

Ces dispositifs d'analyse de pratiques projettent de faire progresser le praticien « vers une meilleure appréhension des forces qui sont en jeu dans la relation à l'autre » (Baïetto *et al.*, 2003). La visée principale est alors l'élucidation, l'élaboration qui permet de construire des liens entre des situations apparemment sans proximité manifeste (Blanchard-Laville, 1998). L'élucidation est au service du développement d'un savoir

d'expérience, c'est-à-dire d'un savoir fondé sur l'élaboration de l'expérience professionnelle, « activité du sujet [et processus] par lequel celui-ci arrive à transformer certains contenus psychiques » (*ibid.*, p.35) et, ce faisant, ses pratiques professionnelles. L'objectif du dispositif d'analyse de pratiques est de développer la capacité des participants à analyser leur implication dans les situations de travail afin de clarifier les déterminants et les enjeux (Jaillon, 2004). Si le dispositif n'a pas une vocation «thérapeutique», il peut cependant « avoir des effets «thérapeutiques» consécutifs au travail de parole » (Imbert, 1996, p. 154), ce que d'autres qualifient de fonction cathartique de l'analyse de pratiques, cette « liquidation du passé [...] que permet le faire sens ou cohérence *a posteriori* » (Perrenoud, 2004, p. 39), du fait même de pouvoir déposer sa parole, ses difficultés, ses doutes... Cette visée est à envisager en termes de (trans)formation (Perrenoud, 2003) du professionnel, de changement de position par le partage et la compréhension (au sens de saisir par la pensée) de son implication dans les situations. Ce faisant, les dispositifs décrits contribuent à ce que nous appelons le dégagement des pratiques. Dégagement en tant que l'analyse crée un espace qui favorise la circulation du sens là où il y avait sentiment de blocage, d'empêchement, d'encombrement ; dégagement en tant que le dispositif induit une ouverture, un espace pour repenser les relations à l'élève, à la classe, au savoir, mais aussi aux collègues, à l'institution ; dégagement, enfin, en tant que quelque chose de nouveau émane, est libéré, un désengagement (au sens de délier) pour un engagement renouvelé dans la pratique.

QUEL PROFESSIONNEL ? DES SOLLICITATIONS DIVERSES AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les dispositifs d'analyse de pratiques – en tant que structures de sollicitation du développement professionnel des enseignants – contribuent ainsi, chacun à sa façon, à l'accroissement de la professionnalité enseignante. Ils invitent les enseignants à « examiner leurs propres pratiques » (ACDE, 2006), à adopter une posture analytique permettant la problématisation de la pratique (Cochran-Smith & Lytle, 2001), à développer une « métacompétence-clef », le « savoir-analyser » (Altet, 1996, p. 32). Ils constituent des espaces-temps où les enseignants peuvent discuter des contenus d'enseignement, des élèves et de l'apprentissage ainsi que de

l'enseignement, selon la classification des dispositifs de développement professionnel de Wilson et Berne (1999) et les propositions de Darling-Hammond (2006) pour la formation initiale des enseignants. Ils répondent chacun à l'exhortation récente du travail en groupe de pairs, un des sept principes qui devraient guider la formation des enseignants selon Korthagen, Loughran et Russell (2006). Enfin, ils tiennent également en tension les aspects génériques – les gestes, opérations et relations en tant qu'ils peuvent être partagés par le collectif – et les aspects spécifiques – à savoir comment chacun, dans un environnement, un contexte ou une situation donnés, pose des gestes particuliers, négocie le sens et l'efficacité de son activité ou développe une relation singulière à la situation – de la pratique enseignante.

Si les dispositifs présentés permettent d'aborder toutes ces dimensions, ils empruntent néanmoins des démarches distinctes, travaillent un objet différent, ne poursuivent pas les mêmes objectifs et, *in fine*, participent de différentes invitations au développement professionnel. Gaudreau et ses collègues proposaient que la professionnalisation des enseignants soit fondée sur trois piliers : l'efficacité (ou la maîtrise des savoirs), l'autonomie et la responsabilité (Gaudreau, Turgeon, Garnier, & Buissonnet, 1999). Quoique tous les dispositifs analysés puissent être des vecteurs de développement de ces trois dimensions, ils semblent chacun privilégier un versant de la professionnalité enseignante. Nous reprenons ci-dessous ce triple étayage que nous articulons à la distinction entre le travail de l'enseignant, l'enseignant au travail (Tardif & Lessard, 1999) et l'enseignant en travail – afin de préciser en quoi chaque type de dispositifs constitue un appel spécifique au développement professionnel des enseignants.

Lorsqu'ils visent le *travail du professionnel*, les dispositifs d'analyse des actions offrent des occasions aux enseignants (en tant qu'agents) d'observer les gestes afin d'ajuster leurs pratiques aux spécificités des savoirs à enseigner, de la didactique disciplinaire, des élèves, de l'environnement. Ils incitent ainsi les enseignants à développer leur savoir-enseigner, la *maîtrise* de l'acte d'enseigner. L'analyse des pratiques enseignantes offre alors des occasions aux enseignants de «voir» leur pratique afin de développer leur *Savoir* enseigner.

En tant qu'invitations au développement du *professionnel au travail*, les dispositifs d'analyse de l'activité conviennent les enseignants à expliciter les opérations dans le déroulement de l'action afin de développer des pratiques, de les révéler aussi bien que d'en générer. L'analyse de pratiques propose dans ce cas aux enseignants, en tant qu'acteurs, d'explicitier le sens de l'activité effective au service de leur *autonomie*, de développer en quelque sorte leur '*S'avoir*', au sens de l'appropriation individuelle et collective de l'activité et de soi, dans la profession.

Enfin, lorsque la sollicitation au développement concerne le *professionnel en travail*, les dispositifs d'analyse des situations constituent des structures d'appel qui permettent aux enseignants, en tant que sujets, d'élucider les relations afin de (se) dégager des pratiques. L'analyse de pratiques donne alors la possibilité aux enseignants d'être à l'écoute de leur implication dans les relations avec des élèves, mais également des collègues, des parents, des institutions, des savoirs, au service de leur *responsabilité*, de la saisie du '*Ça a à voir*' avec la profession.

EN GUISE DE CONCLUSION : DES QUESTIONS EN SUSPENS

Ainsi que le préconise l'accord sur la formation à l'enseignement de l'ACDE (2006), s'il s'avère nécessaire d'outiller les enseignants afin qu'ils s'engagent dans un processus de développement professionnel tout au long de leur carrière, il est capital d'interroger la manière dont les offres de professionnalisation y contribuent. Nous avons tenté, avec cette analyse, de participer à une telle réflexion. Au terme de ce travail, il apparaît que les dispositifs de professionnalisation par l'analyse des pratiques enseignantes, quelle que soit leur appellation, sont différents tant sur le plan de leurs fondements conceptuels, des méthodes qu'ils emploient et des fins qu'ils servent. Par ailleurs, nous insistons sur le fait que l'analyse effectuée à partir d'exemplaires de dispositifs ne vise pas l'identification d'un dispositif exemplaire. Nous reconnaissons, avec Altet (2006), que l'essentiel est de clarifier l'offre de professionnalisation à la disposition des enseignants, en formation ou en fonction, et de permettre que les enseignants puissent avoir accès à ces différentes formes d'analyse de pratiques « conduites par des formateurs compétents » (p.20). Ce dernier détail amené par Altet nous permet de conclure sur certaines questions qui restent en suspens et dont l'élucidation nous paraît fondamentale :

lorsque ces dispositifs sont accompagnés, quelles doivent être les compétences des animateurs / intervenants / analystes ? Quelles relations, formelles et informelles, se nouent entre l'animateur et les participants, et comment agissent-elles sur le travail accompli ? Sous quelle injonction, demande des professionnels ou exigences des institutions, les enseignants participent-ils à de tels dispositifs ? Quels effets l'adjonction d'une composante d'évaluation, en formation initiale par exemple, induit-elle sur le processus ? Enfin, en ces temps de consensus autour de la positivité du travail en collectif, comment sont pris en compte les phénomènes de groupe décrits par la psychologie sociale et le travail *du* groupe (Vidal, 2002) ou, ainsi que le posaient Achinstein et Meyer (1997), comment l'intranquillité du mariage entre analyse et collégialité est-elle travaillée ?

BIBLIOGRAPHIE

- ACDE. (2006). Accord sur la formation initiale à l'enseignement. <http://www.csse.ca/ACDE/TeacherAccord.pdf>, téléchargé le 3 juin 2008.
- Achinstein, B., & Meyer, T. (1997). The uneasy marriage between friendship and critique: Dilemmas of fostering critical friendship in a novice teacher learning community. Communication présentée au congrès annuel de l'AERA, Chicago, 24-28 mars.
- 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 (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 11-26). Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente* (160), 101-109.
- Altet, M. (2006). L'analyse de pratiques: rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et formation* (51), 11-25.
- Baïetto, M.-C., Barthélemy, A., & Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative. Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

- Baïetto, M.-C., & Gadeau, L. (2002). Questions relatives à l'élaboration d'une position clinique dans le cadre de l'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et formation* (39), 9-26.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 19-24). Paris: L'Harmattan.
- Bertrand, C. (2004). Analyse des pratiques professionnelles des enseignants intégrant les TICE. Communication présentée à la 7^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14-17 avril, <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/122.pdf>, téléchargé le 30 juin 2008.
- Blanchard-Laville, C. (1998). L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Travail psychique et professionnalité. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 27-55). Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., & Pestre, G. (2001). 'L'enseignant, ses élèves et le savoir'. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-63). Paris: L'Harmattan.
- Borko, H., & Koellner, K. (2008). Situativity: a theoretical lens for designing and studying programs of professional development. Communication présentée au symposium de l'International Commission on Mathematical Instruction, Rome, 2-5 mars, <http://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/WG2/Papers/BORKO.pdf>, téléchargé le 17 juin 2008.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* (94), 73-92.
- Boutin, G. (2002). Analyse des pratiques professionnelles. De l'intention au changement. *Recherche et formation*, (39), 27-39.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2008). Strategies for teaching critical thinking for students. Communication présentée dans le cadre de *The Collaboration for the*

- Advancement of Teaching et Learning*, Bloomington, 15 février, <http://www.collab.org/programsservices/conferences/Brookfield%20Concurrent%20Session%20Handout.pdf>, consulté le 15 juillet 2008.
- Bruce, C., & Ross, J. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346-370.
- Campanale, F., & Dessus, P. (2002a). Quelques réflexions sur un Séminaire d'analyse collaborative des pratiques d'enseignement. Communication présentée au Séminaire des IUFM PSE sur l'analyse des pratiques professionnelles, La Grande Motte, 17-19 octobre, <http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/montpellier02.PDF>, téléchargé le 15 avril 2005.
- Campanale, F., & Dessus, P. (2002b). Séminaire d'analyse collaborative des pratiques: décrire des situations pour faire évoluer des pratiques. Communication présentée au 4ème Colloque Inter-IUFM Formation des enseignants et professionnalité, Bordeaux 15-17 avril, <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/bordeaux02.PDF>, téléchargé le 15 avril 2005.
- Chaliès, S., Cizeron, M., Flavier, E., Gal-Petitfaux, N., Gibert, J. F., Loizon, D., et al. (2007). Analyse des pratiques en EPS: expériences marquantes et gestes professionnels. Présentation du Colloque Analyse des pratiques en EPS, 16-17 mars à Clermont-Ferrand, 1-7, http://www.site.aeeeps.org/IMG/article_PDF/article_106.pdf, consulté le 20 juin 2008.
- Chami, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles et sa dimension formative. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 57-77). Paris: L'Harmattan.
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. (5^e éd.). Paris: PUF.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, (18), 947-967.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, (1) Document téléaccessible <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>, consulté le 20 avril 2005.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (dir.), *Teachers Caught in the Action : Professional Development that Matters* (pp. 45-60). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia: Falmer Press.
- Dosda, P. (2004). Petit retour historique sur l'analyse de la pratique. *Canal Psy*, (64), 7-9.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2002). *Conceptual analysis and research questions: do the concepts of 'learning community' and 'community of practice' provide added value?*, EA 031 732.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fablet, D. (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologiques. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 151-167). Paris: L'Harmattan.
- Faingold, N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. In P. Vermersch & M. Maurel (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (pp. 187-214). Paris: ESF.
- Faingold, N. (1998). Explicitation des pratiques de maîtres-formateurs du premier degré. *Re-source. La Revue Scientifique de l'IUFM de Versailles*, http://www.expliciter.net/IMG/pdf/Explicitation_des_pratiques_de_.pdf, consulté le 21 juin 2008.
- Faingold, N. (2001). Analyse de pratiques: du formateur débutant à l'expert. *Expliciter*, (39), 1-9.

- Feiman-Nemser, S., & Rosaen, C. (1997). Guiding teacher learning: A fresh look at a familiar practice. In S. Feiman-Nemser & C. Rosaen (dir.), *Guiding teacher learning : Insider studies of classroom work with prospective and practicing teachers* (pp. 7-36). Washington: AACTE.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice. Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (dir.), *Review of Research in Education* (Vol. 20), (pp. 3-56). Washington AERA.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: the case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 390-405.
- Gaillard, G. (2004). S'éprouver démunie et fabriquer du groupe; intrapsychique et intersubjectivité dans l'analyse de la pratique. *Canal Psy* (63), 4-6.
- Gaudreau, L., Turgeon, M., Garnier, C., & Buissonnet, G. (1999). À la recherche d'un idéal professionnel pour la formation des enseignants. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (dir.), *L'enseignant. Un professionnel* (pp. 145-174). Sainte-Foy: PUQ.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'Autre dans l'École républicaine*. Paris: PUF.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (dir.), *L'enseignant. Un professionnel* (pp. 21-56). Sainte-Foy: PUQ.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (dir.), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Washington: Lawrence Erlbaum.
- Hargreaves, A. (1994). Development and desire: A Postmodern perspective. Communication présentée au Congrès annuel de l'AERA, New Orleans, 4-8 avril, ED372057.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (dir.), *World Yearbook of Education – Professional*

- development of teachers* (pp. 42-56). New York: Nichols Publishing Company.
- Imbert, F. (1996). Le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible": enseigner. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 135-156). Paris: L'Harmattan.
- Jaillon, D. (2004). La socianalyse des pratiques professionnelles. *Éducation permanente*, (161), 31-44.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Designing training and peer coaching: Our need for learning*. Alexandria: ASCD.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C., & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. *Esprit critique*, 4 (4), Document téléaccessible www.espritcritique.org/0404/article06.html, consulté le 7 mars 2005.
- Lewis, C. (2004). Does lesson study have a future in the United States? *Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, (1), <http://www.sowi-online.de/journal/2004>, consulté le 21 juin 2008.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse : les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, (138), 135-170.
- Maubant, P., Roger, L., Dhahbi, J., & Chouinard, I. (2007). La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement. Communication présentée au Colloque CDIUFM *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?*, Arras, 2-4 mai, <http://www.lille.iufm.fr/fpu2007/IMG/pdf/ROGERMAUBANT.pdf>, consulté le 21 juin 2008.
- Méard, J. (2004). L'analyse de pratiques au quotidien. *Éducation permanente* (161), 45-53.

- Nadot, S. (2002). De la position d'expert à celle d'analyste. Le cas des chefs d'établissement. *Recherche et formation* (39), 69-86.
- Novakowski, J. (2006). Adapted lesson study: A possibility for teacher-led inquiry and professional development. *BC Educational Leadership Research Journal* (6), http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue6/articles/Adapted_Lesson_Study.pdf, consulté le 21 juin 2008.
- Perrenoud, P. (2003). L'analyse des pratiques en question. *Cahiers pédagogiques* (416), 12-15.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente* (160), 35-59.
- Piednoir, J.-P. (2003). Analyse(s) de pratique(s). Communication présentée au colloque *Analyse de pratiques en situation d'enseignement de l'EPS*, Ingrandes, 28-29 novembre, <http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/colloques/ingranne/telechargement/entretiens.pdf>, consulté le 21 juin 2008.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective des modes d'investigation de l'activité humaine. *Res-Systemica*, 5 (Numéro Spécial: Actes du VI^e Congrès Européen de Systémique), <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>, consulté le 21 juin 2008.
- Saujat, F. (2001). Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation permanente* (146), 87-97.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 45-65). New-York: Routledge.
- Soula-Desroche, M. (1996). L'identité professionnelle en travail. L'analyse de situations dans la formation de praticiens. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 233-243). Paris: L'Harmattan.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10 (4), 40-57.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy: PUL.

- Tönnies, F. (1922). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure* (Introduction et traduction de J. Leif, 1977). Paris: Presses universitaires de France.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: PUM.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente* (160), 71-80.
- Vidal, J.-P. (2002). De l'usage analytique des 'effets' de groupe dans l'analyse clinique de pratiques professionnelles. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* (39), 7-27.
- Vinatier, I. (2007). Un dispositif de 'co-explicitation' avec chercheur et maîtres formateurs; la conceptualisation de l'activité de conseil. Communication présentée au *Congrès international de l'AREF*, Strasbourg, 28-31 août, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Isabelle_VINATIER_229.pdf, consulté le 25 mai 2008.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999), Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: A review of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173 - 209.
- Wilson, S. (2002). Initial teacher education in Canada: The practicum. Communication présentée au *Drafting new curricula - Seminar in the framework of Stability pact task force on education and youth*, Bohinj, Slovénie, 26-28 avril, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/initial_teacher_educ_canada-oth-enl-t03.pdf, téléchargé le 2 février 2006.
- Wittorski, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. In R. Wittorski (dir.), *Formation, travail et professionnalisation* (pp. 23-49). Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Yelnik, C. (2002). Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique. *Recherche et formation* (39), 87-101.

Sophie Grossmann est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal depuis 2005. Elle s'intéresse

notamment aux fondements de l'éducation et de la formation, à la construction identitaire des élèves et des enseignants dans une perspective psychosociologique, et aux dynamiques de professionnalisation des enseignants en formation professionnelle et technique.

contact : grossmann.sophie@uqam.ca