

L'analyse de situations professionnelles au service de la formation des enseignants généralistes en didactique de l'éducation physique

Serge Weber

Chargé d'enseignement, HEP Vaud, Lausanne
serge.weber@hepl.ch

Jacques Méard

Professeur HEP, HEP Vaud, Lausanne
jacques.meard@hepl.ch

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche visant à analyser les effets de l'analyse de situations professionnelles (ASP) en formation initiale d'enseignants généralistes, en didactique de l'éducation physique (EPS). Basé sur l'évocation en grand groupe de situations vécues en stage par les étudiants, ce dispositif repose sur plusieurs hypothèses (l'auto-affectation, l'intérêt augmenté des participants, la consolidation de liens avec les contenus de formation, l'établissement d'un « collectif de métier » par des controverses). Malgré les multiples contraintes de ce dispositif, l'analyse d'un questionnaire, rempli à chaud par 133 étudiants, à six reprises au cours du semestre, montre un réel intérêt des étudiants, un écho avec les expériences vécues en stage et l'établissement de liens avec la formation didactique de l'EPS.

Mots-clés

formation d'enseignants, stage, éducation physique, affectation

Catégorie d'article

Modalités d'analyse de pratiques professionnelles, travail de recherche

Référencement

Weber, S. & Méard, J. (2018). L'analyse de situations professionnelles au service de la formation des enseignants généralistes en didactique de l'éducation physique. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, n° 12, pp. 53-66. <http://www.analysedepratique.org/?p=2869>.

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

Introduction

Comme dans les autres pays européens, la formation professionnelle initiale des enseignants du Canton de Vaud, en Suisse est organisée selon un principe d'alternance de stages et d'enseignements sous forme de modules en centre de formation (bien que le terme ne soit pas explicitement énoncé dans les règlements). Dans ce type de programme de formation composé de deux temps alternés, les variations d'engagement des enseignants sont souvent importantes : les expériences auprès des élèves sont fréquemment vécues comme émotionnellement fortes (Ria & Chaliès, 2003), préoccupantes, voire périlleuses, renvoyant à des remises en cause identitaires de l'ordre de la survie (Erb, 2002) ; les expériences en centre de formation sont vécues parfois comme abstraites, éloignées des préoccupations d'exercice du métier et prolongeant inutilement un cursus scolaire et universitaire qui entrave la construction identitaire et maintient le professionnel en formation dans un statut d'élève (Zimmermann, Méard & Flavier, 2012).

Dans ce débat, l'analyse de pratiques professionnelles (APP) est présentée comme une des voies privilégiées pour combler le fossé et établir des liens entre les deux versants de l'alternance, afin que les savoirs construits ici ou là soient intégrés dans une activité professionnelle de plus en plus réfléchie, efficace et en santé. Mais le recours à l'APP dans les formations professionnelles ne gomme pas le contraste émotionnel évoqué précédemment chez les étudiants (Cifali, 2014). En effet, selon le lieu où elle se déroule (dans une école ou à l'université par exemple), selon le type de guidage par le formateur, selon le nombre de participants à l'analyse, l'APP peut être vécue elle aussi comme une expérience forte ou comme inutile et éloignée des préoccupations de métier (Méard, 2005). De plus, dans la formation d'enseignants dans le Canton de Vaud, l'APP représente un type de dispositif plutôt réservé à des modules dits « transversaux ». Elle est peu présente dans les modules didactiques des disciplines, organisés la plupart du temps en groupes plus nombreux dans lesquels des savoirs de métier « à appliquer » continuent à être présentés de façon frontale en auditoire puis illustrés lors de séminaires. On le voit, ce type de logique consiste finalement à juxtaposer des dispositifs didactiques plutôt « descendants » et des APP transversales plutôt « ascendantes ».

Persuadés des limites de cette juxtaposition et déterminés à accentuer la part de la réflexion des étudiants à propos de situations de classe vécues, nous avons d'abord choisi d'implanter un dispositif d'APP dans un module didactique d'éducation physique et sportive (EPS) auprès d'étudiants se destinant au métier d'enseignants généralistes ; ensuite, nous avons voulu mesurer les effets de ce dispositif auprès des étudiants en mettant en place une recherche. Plus précisément, il s'est agi d'étudier l'intérêt des étudiants, leur adhésion aux différentes situations rapportées par leurs collègues et l'écho pour eux de ces situations analysées par rapport à leurs propres expériences de stage. De fait, nous le verrons, le défi majeur est celui de l'implication des étudiants lors de ces moments, d'autant plus qu'à la différence de l'APP organisée de manière régulière dans un contexte sécurisant de 12-15 personnes (en

modules transversaux), le dispositif que nous avons expérimenté est mis en place six fois par semestre avec un nombre élevé de participants (jusqu'à 25 par groupe).

1. Problématique

Dans la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du Canton de Vaud comme dans la plupart des centres de formation d'enseignants, les programmes sont constitués de dispositifs divers : cours, séminaires, travaux pratiques, débats, lectures, travaux personnels. L'activité des étudiants se déploie également à partir de supports variés : l'énoncé professoral de concepts et de notions diverses, l'évocation de situations d'enseignement pour illustrer ces concepts, la lecture de documents didactiques, des extraits d'enregistrements vidéoscopiques d'enseignement. En EPS, nous plaçons aussi les étudiants dans des situations « comme dans une leçon d'EPS de primaire » pour leur donner des exemples précis d'organisation de la classe et leur faire vivre de l'intérieur des situations destinées à leurs élèves. Cette batterie de dispositifs en institution les fait passer dans des expériences diverses, les poussant tantôt à écouter, réfléchir, apprendre, lire, vivre des expériences d'élèves, ce qui les oblige à endosser alternativement des rôles d'étudiant, d'élève et d'enseignant (figure 1) :

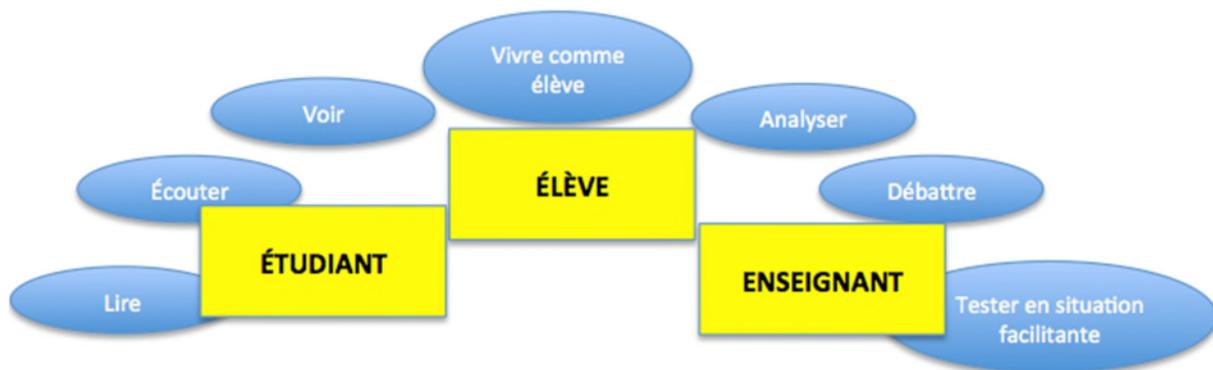


Figure 1 : les différentes actions et les rôles des étudiants en formation à la HEP Vaud

On observe que ces différents rôles enchaînés impactent diversement les acteurs, suscitant l'intérêt, la curiosité ou au contraire l'ennui, l'agacement. La spécificité de l'APP tient en ce qu'elle renvoie davantage que les autres au rôle d'enseignant qui débat avec d'autres et analyse son enseignement (Scott & Sutton, 2009). Elle se situe sur le versant le plus professionnel de ce qui est mis en œuvre en centre de formation dans la mesure où elle permet à l'enseignant en formation de rompre avec le rôle de celui qui écoute, qui lit, éventuellement qui voit des pratiques, autrement dit avec le rôle d'étudiant récepteur qui reçoit la bonne parole, prend note des bons principes, des bonnes pratiques à appliquer plus tard. Elle constitue une passerelle entre les deux versants de l'alternance, un peu comme en établissement lorsque l'entretien post-leçon mené par un formateur-visiteur tisse des liens explicites entre la situation vécue par l'étudiant et les contenus de formation travaillés en centre.

Dans ces dispositifs d'APP, l'engagement des étudiants participants est important lorsqu'ils sont affectés par le cas analysé, car celui-ci fait écho à leurs propres expériences, à leurs propres préoccupations (Méard & Bruno, 2004). Quand ce n'est pas le cas, ces dispositifs d'APP ne suscitent pas d'engagement et on peut supposer que cela impacte leur efficacité. Un certain nombre de variables peuvent être mises en avant pour comprendre les circonstances dans lesquelles ces dispositifs APP suscitent ou non l'engagement des étudiants : le nombre de participants, le support de l'évocation, la fréquence et la régularité des analyses, la proximité de la situation évoquée avec les expériences vécues par les autres membres, la proximité des préoccupations évoquées par celui ou celle qui a vécu la situation avec celles des autres membres. Une autre variable semble déterminante : la façon dont les analyses sont menées (le guidage, la focalisation ou non à l'avance sur certains aspects de gestion de classe ou d'apprentissage d'élèves, l'organisation des groupes, l'enchaînement des étapes de l'analyse, l'outillage méthodologique donné ou imposé aux étudiants).

2. Le dispositif mis en place

En didactique de l'EPS, nous introduisons des moments d'APP à six reprises par semestre à l'intérieur des séminaires en salle de sport (c'est-à-dire environ toutes les deux semaines). Mais nous les appelons des « Analyses de Situations Professionnelles » (ASP) d'abord pour nous positionner sur une approche « orientée activité » (Durand, 2009). En d'autres termes, au cours de ces ASP, il ne s'agira pas de lire la pratique de l'enseignant par rapport à une taxonomie de gestes, d'objectifs ou à un référentiel de compétences posé au préalable (Blömeke & Delaney, 2012 ; Hofstetter & Scheuwly, 2009) mais plutôt de reconnaître le caractère dynamique et complexe de l'activité de l'enseignant « en situation ».

Mais ce dispositif d'ASP comporte également trois spécificités qui posent la question « est-ce encore de l'analyse de pratique ? ». En effet, en portant le regard sur le détail de l'ASP avec le filtre des « *préalables* » de l'APP définis par Robo, il est légitime de se poser la question : « *L'analyse de pratiques professionnelles en groupe requiert des conditions premières : démarche personnelle et volontaire de participation ; respect de l'autre et de sa parole ; confidentialité : "ce qui est dit ici n'en sort pas" ; liberté d'expression dans le cadre adopté ; respect du fonctionnement, du rituel ; gestion rigoureuse du temps ; assiduité du groupe sur une période choisie ; régularité des réunions (rythme et alternance)* » (Robo, 2002).

La première spécificité du dispositif d'ASP présenté ici se situe au niveau du choix de participer. Dans une APP les participants sont généralement volontaires et vivent tous des pratiques professionnelles qu'ils peuvent rapporter dans le groupe. Dans le cas qui nous intéresse, les étudiants sont tenus de venir aux séminaires, donc aux ASP. La présence est obligatoire. La deuxième spécificité consiste en un temps réduit. En effet, il est d'usage, lors des APP « habituelles » d'accorder un temps d'au moins 90 minutes (Bonnin, 2003), laissant l'occasion de faire un tour de table pour faire émerger les demandes et les sujets possibles à

analyser, voire les sujets urgents. Dans notre module de formation, nous n'avons pas ce temps-là. Nous choisissons donc dans les ASP de demander aux étudiants, par groupes de quatre, de travailler à l'avance sur une situation vécue par l'un d'entre eux (signalons que seuls 40% des étudiants ont une pratique d'enseignement régulière en EPS en stage). Avant l'ASP, ce quatuor d'étudiants est donc chargé de la décrire rapidement par écrit et d'en faire une première analyse. Le but de cette première analyse, préalablement envoyée au formateur, est de faire gagner du temps sur le tour de table pour aussitôt évoquer la situation au cours de l'ASP, lancer les premières interprétations collectives et pousser l'analyse en grand groupe. La troisième spécificité est liée à la grandeur du groupe. Dans les groupes d'APP, les participants sont peu nombreux, entre 5 et 12, alors que nos séminaires de didactique comptent entre 20 et 25 participants.

Il s'agit donc de distinguer le dispositif analysé ici d'autres, plus habituels, prévoyant des groupes constitués de volontaires, peu nombreux avec du temps de réflexion. On le voit, chercher à introduire des moments de formation « ascendants » dans un module didactique impose un certain nombre de contraintes qui permettent de comprendre les spécificités. Pour tenter d'impliquer tous les étudiants, nous mettons en place un protocole qui met en relation un(e) étudiant(e) ayant de la pratique en stage avec trois collègues qui n'en ont pas. Au lieu qu'une seule personne évoque le cas, c'est un quatuor qui l'évoque et l'analyse préalablement puis qui en parle, enfin qui formule des questions donnant lieu à des hypothèses complémentaires à l'initiative du grand groupe. Mais il s'agit bien d'analyse de pratique dans la mesure où nous formulons une demande aux étudiants qui vivent de la pratique en stage : leur situation doit être 1) vécue, 2) saillante, 3) en éducation physique, 4) au cours d'une leçon récente donnée au cours du semestre. De plus, les étapes de l'analyse d'APP ou d'ASP sont identiques : un moment de description et de clarification, un moment de problématisation et d'hypothèses de compréhension, un moment de pistes et la séquence se termine par un moment de bilan. « *L'appellation APP est une démarche de formation qui focalise sur les pratiques des participants d'une part, et d'autre part sur le processus effectif d'analyse mis en œuvre dans le groupe* » (Bonnin, 2003, p.1).

3. L'APP dans la formation didactique

Dans cette partie, nous évoquons quelques éléments sur lesquels nous nous appuyons pour créer le protocole de recherche et mettre en place de l'APP dans nos séminaires de formation en EPS. En effet, deux objectifs de formateurs sont posés au départ de la formation initiale des enseignants généralistes en EPS : faire adopter une posture réflexive aux enseignants en formation et leur faire adopter des gestes professionnels liés à la didactique de l'EPS. De ce fait, un risque peut apparaître en cherchant à introduire six moments « ascendants » dans un module didactique plutôt « descendant », c'est-à-dire qui consiste finalement à faire intégrer des principes de métier, des gestes, des modes d'interprétations professionnels, des concepts éclairants (malgré les efforts d'illustrations de la part des formateurs, et les mises en pratiques des étudiants en salle de sport).

Bonnin (2003) s'est penché sur les éventuelles caractéristiques de l'APP en didactique (notamment dans sa fiche 2 « APP tournée vers la didactique d'une discipline »). Il évoque des principes d'homogénéité de groupe, de récurrence des rencontres et de mise en confiance des acteurs. Le protocole qu'il propose passe par une phase de description de la situation, puis par un questionnement des membres du groupe, suivis d'une synthèse et d'une recherche d'hypothèse par rapport à la discipline, pour terminer par des recommandations et un bilan.

Nous nous appuyons dans les ASP sur un autre élément essentiel relevé par les auteurs : le climat de confiance. En instaurant ce climat dans un groupe et en l'alimentant au fil des séminaires, cela permet à tous les exposants de questionner le groupe en étant en sécurité, « *Le sentiment de sécurité psychologique a été défini comme une croyance, partagée par les membres d'une même équipe, qu'il est possible de faire des erreurs sans être pénalisé par le groupe, de demander de l'aide, des informations ou des feedback sans qu'une piètre opinion ne soit portée envers le membre du groupe* » (Edmondson, 2003, p. 257, citée par Rebetez, 2014, p. 44). Le formateur reste le garant du processus et régule si besoin afin que l'exposant ne soit pas la cible des analyses. Il clarifie les règles de conduite et de fonctionnement du groupe pour favoriser ce cadre de sécurité. Les éléments tels que la confidentialité, le non-jugement et le respect de la parole sont les éléments que chacun doit respecter. « *Il a fallu à chaque fois qu'un cadre soit tenu : la promesse d'une confidentialité, d'un usage non pervers de ce qui est dit, d'une recherche de ne pas s'en tenir au jugement ... pour créer un espace de confiance.* » (Cifali, 2014, p. 25). Dans chacun de nos six groupes, ces règles sont mises en place.

Un autre principe de notre dispositif concerne le suivi du processus et les étapes de l'ASP. L'animateur, pour nous le formateur du séminaire de didactique en EPS, est le garant de l'organisation. Régulièrement, il doit reprendre les participants dans leur envie de questionner la situation, ou de faire émerger trop vite des remédiations. Les étapes d'une ASP doivent être suivies, permettant à chacun de savoir à quel endroit le groupe se situe. Cette explicitation du processus permet de ne pas gommer certaines phases nécessaires à l'analyse, notamment celle de la description de la situation et celle des hypothèses. Cette dernière semble être pour nous celle qui permet à tous de se sentir concernés par la situation. Comme le rappelle Thiébaud :

« *L'utilisation des hypothèses aide l'exposant, comme les participants, à s'ouvrir, à sortir de leur champ de référence. Elles peuvent même être originales, voire farfelues, et inviter à se décentrer et à porter son regard dans de nouvelles directions. Elles libèrent en quelque sorte la créativité de la pensée, dans la mesure où elles se présentent comme des possibilités qui, si elles gagnent à être étayées par une réflexion et des mises en lien, ne prétendent pas être l'exact reflet de la réalité et sont toujours habitées par le doute.* » (Thiébaud, 2016, p 19).

Ainsi l'étape des hypothèses, pour permettre divers points de vue sur la situation, est un des fondements de notre ASP. Un des objectifs affichés par le groupe de formateurs à l'origine de l'ASP était ici de faciliter le travail en sous-groupes et donc d'impliquer une majorité d'étudiants. Cette préoccupation est conforme à celle évoquée par les auteurs dans ce domaine : « *la démarche d'APP est à trouver dans un processus d'auto-développement, d'épanouissement des capacités auto-directionnelles des personnes, favorisé par le climat et les interactions du travail coopératif* » (Bonnin, 2003, p.3).

Enfin, il nous semble essentiel de faire reposer ces ASP sur des situations saillantes. En effet, en grand groupe (de 20 à 25), la préoccupation principale lors d'APP est bien celle du désintérêt éventuel ressenti par ceux qui n'ont pas vécu de situation professionnelle proche de celle qui est l'objet des débats. En demandant des « moments forts » de leur stage, nous tentons de favoriser leur écho auprès de tous les étudiants.

4. Cadre théorique et questions de l'étude

Ce faisceau de questionnements est envisagé selon les présupposés de la théorie de l'activité (Vygotski, 1931–2014) qui impliquent que les enseignants en formation se développent en situation sociale (avec des formateurs et des pairs) grâce à l'intégration de signes culturels qui ont la fonction d'outils de pensée et d'action (ici des règles de métier, des gestes professionnels). L'intégration de ces outils repose sur la mise en lien (« écho ») entre des expériences vécues différentes (ici des expériences en stage et à la HEP), ce qui donne du « sens » à l'activité du sujet. Mais ce processus de développement ne peut être initié qu'à partir du moment où ce dernier est « affecté » par l'expérience en situation (Clot, 2008). Donc, pour notre étude, la question de l'auto-affectation de celui qui se forme au cours des expériences vécues en stage et rapportées par lui ou par des pairs en ASP est centrale. Elle est la condition incontournable de tout développement professionnel (Bruno, 2015) et se traduit par des degrés d'intérêt différents lors de ces diverses expériences.

Le but de cette étude est donc de mieux comprendre l'émergence de l'auto-affectation des enseignants en formation. Nous faisons l'hypothèse que le dispositif d'ASP est porteur de sens pour les enseignants en formation et que ce sens se manifeste par un intérêt, un écho avec d'autres expériences, d'une part avec celles vécues en stage, d'autre part avec celles où les concepts du module sont présentés par les formateurs : quel intérêt et quel écho émergent d'une situation analysée en ASP ? Les étudiants établissent-ils des liens de signification avec la formation ? Enfin, peuvent-ils réinvestir les interprétations et les analyses réalisées par le groupe dans leur pratique ?

5. Méthode

Notre recherche a porté sur un module de formation en didactique de l'EPS, à la HEP Vaud, lors du 6^e et dernier semestre pour des futurs enseignants du primaire (Bachelor Primaire). Ce module s'articulait en 14 séminaires de 90 minutes chacun, en salle de sport. Les 133 étudiants inscrits étaient répartis en six groupes de 22 à 25 personnes, leur présence était obligatoire. Les six ASP duraient 30 minutes pour chacun des groupes et étaient répartis de manière régulière tout au long du semestre. Les six ASP ont eu lieu lors des séminaires 4, 6, 9, 10, 11 et 13. Les quatre formateurs du module ont participé à l'étude. L'un des formateurs avait suivi une formation d'APP, un deuxième formateur connaissait l'APP pour l'avoir pratiquée plusieurs années ; les deux autres formateurs se sont formés dans l'action et grâce aux échanges avec l'équipe.

5.1 Le dispositif de recherche et les étapes de l'ASP

Les contraintes étaient : 20 et 25 étudiants par groupe ; certains n'avaient aucune pratique ou presque de l'EPS en stage alors que d'autres conduisaient des leçons d'EPS chaque semaine avec leur classe de stage. Ces derniers évoquaient des situations dans un groupe de quatre étudiants qui en faisaient une première analyse. Autrement dit, les trois autres étudiants questionnaient la situation, s'interrogeaient avec le proposant et posaient des hypothèses. Ces trois étapes se déroulaient hors du temps HEP et débouchaient sur l'envoi au formateur du document support de leur première réflexion (canevas et interrogations et première hypothèse). La quatrième étape lors d'un séminaire était celle de l'ASP proprement dite, celle où le groupe de 25, sur la base des analyses préalables du quatuor concerné, analysait la situation, posait des hypothèses et faisait émerger des pistes dans un dispositif animé par le formateur. L'ASP se terminait par un bilan collectif et individuel.

5.2 Le protocole de recherche

A l'issue de chaque ASP, un questionnaire était proposé aux étudiants pour qu'ils le remplissent sur place. Les étudiants devaient se positionner « à chaud » sur une échelle de Lickert à quatre positions (beaucoup, assez, peu, aucun) à propos de questions sur a) leur intérêt pour l'ASP du jour, b) l'écho de la situation avec leurs expériences en stage. Lors de la sixième et dernière ASP, nous avons ajouté des questions sur c) les liens qu'ils établissaient avec les contenus de formation et d) leurs perspectives de réinvestissement de ces analyses dans leur pratique.

En complément, cinq entretiens semi-directifs ont été menés à la fin du module auprès de cinq étudiants volontaires pour évoquer leurs perceptions du dispositif d'ASP.

5.3 Le traitement des données

Les questionnaires ont été saisis dans un tableur Excel séparant chaque groupe, mentionnant les absences (afin de tenir compte uniquement des étudiants présents au moins

à quatre ASP). Les données nous ont permis d'établir des moyennes pour chacune des ASP et par groupe. Le taux de satisfaction (intérêt, écho) pour l'ensemble des étudiants, quel que soit le groupe dans lequel ils se trouvaient, représentaient une succession d'avis sur des ASP vécues dans l'un des six groupes de séminaire didactique.

6. Résultats et discussions

6.1 L'intérêt et l'écho

Les résultats relatifs à l'intérêt des étudiants au cours des ASP montrent les moyennes suivantes ; plus de 87% d'intérêt sur l'ensemble du processus (entre 78% pour l'ASP n°5 qui rencontre le moins d'intérêt et 93% le plus pour l'ASP n°1. Les ASP n° 1, 2, 3, 4 et 6 ont des résultats se situant entre 87% et 93%. Un indicateur éventuel de cette différence est que le groupe n°1 n'a pas participé à l'ASP n°5 et que la très grande majorité des étudiants de ce groupe ont presque toujours relevé « beaucoup ou assez d'intérêt » lors des ASP (voir tableau 1).

Concernant l'écho, les résultats sont les suivants ; 83% de moyenne (entre 77% pour l'ASP n°5, la plus faible, et 91% pour l'ASP n°2 la plus forte). Les quatre autres ASP obtiennent des résultats similaires de 87%, 85%, et 81% par deux fois. Nous constatons donc moins d'écart entre les différents échos des ASP (voir tableau 1).

	Intérêt « beaucoup assez »	Intérêt « peu ou pas »	Écho « beaucoup assez »	Écho « peu ou pas »
ASP no 1	93,2%	6,8%	87,2%	12,8%
ASP no 2	88,5%	11,5%	91,3%	8,7%
ASP no 3	92,1%	7,9%	84,9%	15,1%
ASP no 4	87,1%	12,9%	80,6%	19,4%
ASP no 5	78,1%	21,9%	77,1%	22,9%
ASP no 6	87,1%	12,9%	81,5%	18,5%
Moyenne des ASP	87,6%	12,4%	83,8%	16,4%

Tableau 1 : résultats concernant l'intérêt et l'écho

Ces résultats quantitatifs sont confirmés largement par les données d'entretien. Ainsi, voici ce qu'un étudiant formule : « Il y a des liens avec ce que je vis et les cours, c'est représentatif de l'EPS, les situations me parlent, je les ai vécues » (propos de l'étudiant 4).

De plus, les valeurs concernant l'intérêt et l'écho montrent qu'il y a un lien entre ces deux items et pour chacun des groupes de séminaire. Il y a entre 1% et 7% d'écart entre l'intérêt et

l'écho, sauf l'écart inversé pour l'ASP n°2, influencé par les résultats du groupe 2 notamment. En effet, dans ce groupe, un quart des étudiants n'a pas trouvé d'intérêt cette fois-là. Les propos d'un étudiant lors d'un entretien corroborent en partie notre analyse. Il lui a fallu du temps à la fois pour s'approprier le but du dispositif et s'investir pour créer des liens. *« J'ai mis des 3 et 4 (valeur « peu » ou « pas »), car je suis plus dans la pratique que la théorie, et il me semble que les 3 premières fois nous allions à un endroit sans connaître le lieu, autour des gestes ! (trop théorique). L'évolution de mes connaissances s'est faite au travers des dernières ASP »* (propos de l'étudiant 5).

Le groupe 6, montre une particularité puisque les 4 premières ASP dénombrent 100% d'intérêt chez les étudiants et une légère baisse de cet intérêt dans les deux dernières ASP où 3 personnes sur 18 disent n'avoir que peu d'intérêt. Un étudiant de ce groupe 6 y trouve de l'intérêt car *« il y a du partage, le dispositif et les sujets sont bien amenés, c'est une situation qui peut nous arriver (accident, pas envie de faire du sport,...), les échanges entre étudiants, c'est validé par le formateur, les ASP ont leur place dans le module »* (propos de l'étudiant 3). La corrélation avec les échos est très semblable puisque les pourcentages se situent entre 93% et 100% également, sauf pour l'ASP 3 qui récolte un 52% d'échos. Il nous a paru intéressant de comprendre cette différence. La situation présentée relatait *« Une élève de 8H se sentant victime d'attouchement par le prof lors d'une parade à la barre fixe, retourne au vestiaire pleurer »* (propos relayé par le formateur). On peut considérer que cette situation évoque de l'intérêt chez toutes et tous, mais les échos sont plus difficiles à rechercher, une situation d'attouchement ne se reproduisant en principe qu'occasionnellement.

En outre, il apparaît que l'intérêt général diminue un petit peu au fil du processus. Lors de l'ASP n°1, huit étudiants n'y trouvent pas ou peu d'intérêt (ce nombre passe à 10 et 12 lors des ASP n° 2, 3 et 4, puis lors des deux dernières ASP, ce nombre passe à 21 et 16 étudiants). En regardant encore de plus près nous remarquons que le groupe 5 signale toujours trois étudiants avec peu d'intérêt, sauf lors de la dernière ASP. Même type de constat pour le groupe 2 qui, sauf lors de la première ASP, fait apparaître cinq ou six étudiants qui n'ont pas ou peu d'intérêt. Ces constats tentent de montrer que l'intérêt est lié au contenu de l'ASP.

6.2 Le réinvestissement et les liens avec les concepts du module

6.2.1 Le réinvestissement

Les résultats révèlent que 98% des étudiants disent réinvestir dans leur pratique « beaucoup ou assez » les analyses réalisées lors des ASP (voir tableau 2). Nous avons 68 étudiants sur les 124 renseignant cet item, qui indiquent pouvoir « beaucoup » réinvestir les apports de

l'ensemble du dispositif et 54 étudiants disent pouvoir réinvestir « assez » pour leur pratique ; seuls deux pensent ne pas pouvoir réinvestir.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	beaucoup	68	51.1%
	assez	54	40.6%
	peu	2	1.5%
	Total	124	93.2%
Manquant		9	6.8%
Total		133	100.0%

Tableau 2 : résultats concernant le réinvestissement

Ce fort taux de réinvestissement déclaré trouve peut-être son origine dans le fait que toutes les ASP sont portées par les situations personnelles des étudiants en stage. Il s'agit de moments forts vécus par l'un des leurs et évoqués dans un climat de confiance, dans un groupe stable, avec le même formateur. De plus, la dimension « répétition » est présente dans le protocole (six fois dans le cas de ce dispositif), permettant ainsi aux participants de d'intégrer par imprégnation les éléments d'analyse.

6.2.2 Les liens avec les concepts du module

Les résultats montrent 93% des étudiants annonçant qu'ils font « beaucoup ou assez » de liens avec les contenus de formation (les concepts présentés de façon récurrente par les formateurs dans le module didactique) (voir tableau 3). L'étudiant 6 conforte ces interprétations lors de l'entretien : « *les ASP ont aidé à l'appropriation des gestes professionnels* ». De même, l'étudiant 1 précise que l'appropriation de certains gestes professionnels a été lié pour lui à la durée du dispositif : « *En ayant passé dans les derniers, j'ai pu rendre concret les gestes de dévoluer et réguler¹* ». En revanche, huit d'entre eux (soit 6,4 %) énoncent qu'ils ne font pas de liens.

¹ Les termes « dévoluer » et « réguler » font partie des concepts présentés et illustrés régulièrement dans le module.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	beaucoup	47	35.3%	37.9%	37.9%
	assez	69	51.9%	55.6%	93.5%
	peu	7	5.3%	5.6%	99.2%
	pas	1	0.8%	0.8%	100.0%
	Total	124	93.2%	100.0%	
Manquant		9	6.8%		
Total		133	100.0%		

Tableau 3 : résultats concernant les liens avec les contenus de formation

7. Conclusion et perspectives

Le but de ce dispositif consistant à introduire des ASP dans un module didactique était de tisser des liens entre les expériences en stage et les expériences à la HEP qui sont traditionnellement étanches. Notre objectif, en tant que formateurs, était de démontrer que la moindre situation d'enseignement en classe pouvait enclencher une véritable réflexivité, convoquant des éléments nombreux chez la majorité des étudiants. Autrement dit, nous avons postulé que les éléments de formation pouvaient être intégrés dans le processus d'alternance au cours des ASP. Ces éléments, au lieu d'être abstraits, virtuels et rapportés systématiquement à des pratiques idéales, mises en œuvre par autrui, devaient apparaître au contraire fonctionnels, comme des ressources pour penser et agir en tant qu'enseignant.

Du côté de la recherche, les résultats obtenus montrent, chez les étudiants ayant vécu des ASP, un intérêt, un « écho », un réinvestissement et des liens avec les concepts du module. Ces éléments accréditent l'hypothèse selon laquelle les ASP ont du « sens » pour eux, selon les présupposés de notre cadre théorique. Ils alimentent aussi la problématique relative aux principes de l'APP : peut-on faire de l'APP en grands effectifs, en temps contraint et à l'intérieur de dispositifs qui visent surtout à délivrer des contenus de formation ? En effet, comme évoqué plus haut, le risque est présent de vouloir favoriser les liens avec les concepts à tel point que ceux-ci sont placés en premier, devenant la lunette exclusive d'analyse, « formatant » la réflexivité des formés. Autrement dit, l'introduction d'APP en didactique ne conduit-elle pas à une sorte de « simulacre d'APP » ? Sur ces différents aspects, notre recherche permet de dégager une réponse : si l'on respecte quelques principes de base, (installation d'un climat de confiance, respect de l'autre et de sa parole, confidentialité ; voir Robo, 2002), l'APP dans les modules didactiques impacte la formation des étudiants en jouant sur des ressorts analogues aux autres dispositifs d'APP (Méard, 2005).

Plusieurs limites émergent néanmoins de cette étude, la principale étant qu'il s'agit d'une étude menée par les acteurs du dispositif (les formateurs du module). Sur ce point, il nous

semble que le fait de faire passer des questionnaires anonymes, sans accompagnement des étudiants, ni « suggestions » de réponses attendues de la part des formateurs, constitue un rempart pour parer les manipulations éventuelles. Parallèlement, il nous semble intéressant de se doter d'outils de mesure dans un domaine comme la formation où le pilotage se fait le plus souvent de façon intuitive, subjective. Ici, le pilotage par des données plus objectives laisse espérer des régulations mieux fondées et, au bout du compte, une amélioration de la formation. D'autres limites à cette étude tiennent en des biais méthodologiques (le choix des termes utilisés dans les questionnaires, en rapport avec les concepts théoriques (par exemple « écho »), l'absence d'hypothèses formelles, un traitement statistique succinct et des entretiens qui n'ont pas été traités rigoureusement et ont servi essentiellement d'illustrations). Ces biais sont à imputer à la posture instable des chercheurs (en même temps acteurs), naviguant sans cesse entre le désir d'améliorer la formation et celui de recueillir des éléments valides. Ces contradictions, liées à des différences de temporalités entre intervention et recherche, traversent la plupart des recherches portant sur l'intervention (Durand, 2009).

Pour ce qui concerne d'éventuelles perspectives d'investigation, notons qu'il existe dans nos résultats des différences entre les groupes. A ce niveau, ces variations méritent d'interroger la façon dont l'ASP a été menée tel jour par tel formateur. Autrement dit, il serait vain d'englober sous un même terme (par exemple ASP) une multiplicité de modes d'interventions, plus ou moins présentes, plus ou moins bienveillantes, plus ou moins stimulantes, plus ou moins guidantes, plus ou moins inductrices d'hypothèses ou de propositions. Selon les cas, seront impactés de façon spécifique le climat, la confiance, la réflexivité même des étudiants. Et, suite à ce que nous avons mentionné dans la partie méthode, on peut penser que les modes d'animation des ASP varient selon les expériences des formateurs. Ce constat nous a poussés à mener une nouvelle étude qualitative en 2017, basée sur des observations et des entretiens avec les formateurs, visant à mieux comprendre les différentes formes d'animation des ASP et à les mettre en rapport avec l'intérêt, l'écho, le réinvestissement et les liens construits par les étudiants.

Références bibliographiques

- Blömeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of the research, *ZDM*, 44(3), 223–247.
- Bonnin, P. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles en formation continue et pour l'accompagnement de l'entrée dans le métier. IUFM d'Alsace. Non publié.
- Bruno, F. (2015). Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : étude de cas en classe de sixième de collège. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille, non publiée.

- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 20-27. <http://www.analysedepratique.org/?p=1014>.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.C. Ruano-Borbalan (dir.) *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Edmondson, A. C. (2003). Managing the Risk of Learning : Psychological Safety in Work Teams. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Ed.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 255-275). Chichester : John Wiley & sons Ltd.
- Erb, C. S. (2002). The emotional whirlpool of beginning teachers' work. In *Actes de Annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education*. Toronto, Canada.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck,
- Méard, J. (2005) L'analyse de pratique au quotidien. *Education permanente*, 161, 45-54.
- Méard, J. & Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien*. Paris : Sceren.
- Rebetez, F. (2014). Le rôle de l'animateur sur le climat socio-affectif comme condition d'apprentissage lors d'une APP. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 42-53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1383>.
- Ria L. et Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles - un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique du Ministère de l'Éducation du QUÉBEC*, 122. http://probo.free.fr/ecrits_app/A_propos_APP_Vie_Pedagogique.htm.
- Scott, C., & Sutton, R. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.
- Thiébaud, M. (2016). Travailler avec des hypothèses dans l'analyse de pratiques professionnelles en groupe. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 7, 16-27. <http://www.analysedepratique.org/?p=1996>.
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La dispute.
- Zimmermann, P., Méard, J. & Flavier, E. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante. *Carrefours de l'éducation*, 34, 195-210.