

« Échanges sur les pratiques » : une autre forme d'analyse des pratiques pour les professeur.e.s stagiaires

Valérie LEGROS, ESPE de l'académie de Limoges, Université de Limoges, FRED

Gilles GUILLON, ESPE de l'académie de Limoges, Université de Limoges

Résumé :

Le module d'Échanges sur les pratiques est proposé aux professeur.e.s stagiaires (M2) en formation à l'ESPE de l'académie de Limoges dans le cadre de l'accompagnement du stage. Il s'inscrit résolument dans le cadre de la formation en alternance, et veut faire le lien entre la formation universitaire et les pratiques de classe. Ce module propose aux professeur.e.s stagiaires en formation de visionner des séances de classe filmées chez d'autres enseignant.e.s stagiaires. A partir de là, les stagiaires en formation vont mener une analyse des choix pédagogiques opérés par les enseignant.e.s filmés. Les échanges entre les membres du groupe vont leur permettre de confronter et/ou mutualiser leurs points de vue, d'approfondir l'analyse et de sélectionner des gestes professionnels, de prolonger la réflexion pour en repérer différentes déclinaisons possibles. L'identification aux enseignant.e.s filmé.e.s facilite la réflexivité par rapport à leurs propres pratiques, et plus loin leur permet d'approfondir la construction de leur identité professionnelle.

Abstract :

The Exchange of practices course is offered to trainee teachers (M2) at the University of Limoges (ESPE) under the accompaniment of the traineeship. It is in the context of alternative training, and wants to make the link between university education and classroom practices. This module offers trainees to view class sessions filmed in other trainee teachers. From there, the trainees conduct analysis of educational choices made by filmed teachers. The discussions between members in the group allow them comparing their views, selecting professional gestures, extending the analyze and identifying different possible variations. Identification with filmed teachers facilitates trainees reflexivity in relation to their own practices, and further allows them building their own professional identity.

Présentation générale

Le module d'Échanges sur les pratiques a été intégré dans la formation des professeur.e.s des écoles stagiaires du premier degré en 2012-2013 de façon expérimentale. Il a ensuite trouvé toute sa place dans la nouvelle maquette de formation de 2^{ème} année du master MEEF PE à partir de la rentrée 2013. Ce dispositif est donc une création récente.

Ce dispositif est centré sur le visionnage de vidéos de séances de classe filmées auprès de professeur.e.s stagiaires de l'académie. La proximité du contexte des situations visionnées avec la réalité de travail des stagiaires en formation est un point essentiel et central de la réussite de ce module d'Échanges sur les pratiques.

L'intitulé de ce module a tenté de manifester nos deux principaux objectifs : d'une part signifier la part d'échanges, d'interactions que nous voulons créer dans le groupe des professeur.e.s stagiaires, et d'autre part insister sur la place centrale des pratiques enseignantes, tout en nous distanciant d'un

dispositif d'analyse de pratiques professionnelles qui existait déjà dans la formation des stagiaires. Les échanges de pratiques ont leur place à côté des ateliers d'analyse de pratiques professionnelles plus classiques (petits groupes avec un protocole plus directif). Ils n'ont pas vocation à les remplacer car les objectifs en sont différents¹.

Les Échanges sur les pratiques concernent tous les groupes de professeur.e.s stagiaires en formation à l'ESPE de l'académie de Limoges, dans le premier et le second degré, sur les trois sites de formation pour le premier degré. Pour les stagiaires du premier degré, 8 séances de 2 heures se déroulent sur l'ensemble de l'année universitaire à raison de quatre séances pendant le premier semestre et quatre pendant le second semestre (17h au total, la première séance dure 3 heures). Ce dispositif a trouvé sa place dans le module « Accompagnement de stage » de la maquette du master MEEF Premier degré. Pour les stagiaires du second degré, 3 séances de 2 heures ont lieu pendant le premier semestre (soit 6 heures). Elles permettent de travailler, en groupes pluridisciplinaires, sur des thématiques relevant de la posture de l'enseignant.e dans la classe et des choix qu'il.elle est amené.e à opérer en situation. Ce dispositif a trouvé sa place dans le « tronc commun » du master MEEF Second degré. Les séances sont à peu près espacées d'un mois.

La réflexion sur ce dispositif a commencé au moment de la mise en place de la première réforme de la formation des enseignants, au début des années 2010. Cette réforme avait eu pour première conséquence de réduire considérablement la place des stages dans la formation. Insatisfaits de cette situation, nous voulions réfléchir à l'introduction dans la formation académique de l'IUFM, de dispositifs permettant de faire le lien avec la réalité des pratiques professionnelles. Nous avons alors imaginé d'utiliser des vidéos à l'intérieur de modules de formation pour intégrer une dimension plus pratique et la réalité des classes. Après la deuxième réforme de la formation des enseignants (à partir de la rentrée 2013) qui a permis aux professeur.e.s stagiaires d'être en responsabilité à mi-temps dans des classes, nous avons maintenu le dispositif en en modifiant légèrement les objectifs. Enfin, ce dispositif initié pour les professeur.e.s des écoles stagiaires a été élargi aux professeur.e.s stagiaires du second degré en formation à l'ESPE de l'académie de Limoges à partir de la rentrée 2014.

Les formateurs intervenant dans le cadre de ce dispositif en sont aussi les initiateurs. Une maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, pouvant amener des points théoriques lors de l'analyse des séances, est associée à un ingénieur d'études, ancien maître-formateur, amenant lui des savoirs issus de son expérience. Le binôme de formateurs permet ainsi d'assurer le lien entre la pratique et la théorie pendant l'analyse des séances enregistrées. Les deux formateurs avaient en commun d'avoir participé à une recherche coopérative sur les fonctions et identité professionnelles des maîtres-formateurs. Cela leur avait permis de s'approprier certaines notions théoriques, et particulièrement celle d'identité professionnelle.

Le formateur, ingénieur d'études en audiovisuel, est également le concepteur des vidéos utilisées pendant ce module de formation. Dans un premier temps, il se rend dans les classes pour capter les séances de stagiaires volontaires, et en fait des montages de quelques minutes. Dans un second temps, il mène un entretien d'autoscopie avec la ou le stagiaire filmé.e en classe. Grâce à ce retour sur sa

¹ Les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles ont vocation à travailler à partir d'une séance vécue par un.e membre du groupe. Ils engagent un travail en profondeur des membres du groupe, et permettent de prendre en charge une dimension psychologique. Les échanges sur les pratiques ont vocation, à partir de thématiques et de différentes situations, à travailler sur des gestes professionnels (identification, styles différents, choix pédagogiques et didactiques) et leurs différentes déclinaisons possibles en situation de classe. La réflexivité est facilitée par les échanges nombreux entre les participant.e.s. Les deux dispositifs ne se situent pas au même niveau dans la construction de l'identité professionnelle des professeur.e.s stagiaires, mais les deux nous semblent complémentaires.

propre séance, la ou le stagiaire dispose d'un retour sur soi, de la possibilité de se voir en action. Cette démarche s'avère alors très formatrice pour la personne elle-même.

Nous disposons à ce jour d'une vidéothèque d'une vingtaine de stagiaires filmés en Limousin, d'une soixantaine d'extraits de captations utilisables dans ce dispositif d'Échanges sur les pratiques. Ces vidéos sont à usage exclusif dans ce module. Certain.e.s stagiaires filmé.e.s demandent ou acceptent que leurs vidéos soient montrées en formation devant leur groupe de pairs ; d'autres préfèrent que leur vidéo ne soit utilisée que l'année suivante pour ne pas subir le regard de leurs collègues. Les stagiaires nous ont donné l'autorisation de les utiliser pendant quatre ans en formation, dans ce module.

Organisation de la formation

Concrètement, au tout début de la première séance, nous présentons aux professeur.e.s stagiaires les objectifs et les modalités de ce module. Nous insistons également sur le positionnement éthique que nous leur demandons d'adopter et de respecter, à savoir un positionnement d'analyse, sans jugement, et de bienveillance vis-à-vis des pratiques présentées et des stagiaires qui ont accepté d'être montré.e.s en formation. Ce positionnement est quelquefois difficile à tenir pour certains stagiaires ; mais dans ce cas, ils sont les premiers à reconnaître la difficulté de la tâche.

La première séance est consacrée à installer la méthode de travail et l'esprit dans lequel nous voulons travailler avec les stagiaires. Nous utilisons alors une seule vidéo que nous faisons visionner trois fois pour permettre aux stagiaires de passer de l'observation à l'analyse des éléments identifiés. La consigne générale concerne le repérage des choix opérés par l'enseignant.e pendant la séance. La discussion permet de dégager des éléments relevant des champs postural, relationnel, pédagogique et didactique. La posture de l'enseignant.e est particulièrement analysée, dans des séances situées au début de l'année.

Durant les séances suivantes, des thématiques sont choisies par les formateurs mais ce sont souvent les points de focalisation des stagiaires, révélateurs de leurs préoccupations du moment, qui guident le choix. Une forme de progression est donc ainsi instaurée. Dans le premier degré, le début de l'année est consacré à des séances sur la posture d'enseignant.e et l'entrée en classe en élémentaire et en maternelle. Puis viennent la gestion du cours double ou la gestion de la parole des élèves. Dans la dernière partie de l'année, nous introduisons une ou deux séances sur l'analyse des tâches des élèves. Cette dernière thématique ne peut être travaillée qu'en fin d'année, quand les stagiaires sont capables de suffisamment de décentration. Ce programme est indicatif mais n'est pas fixé car nous nous laissons la possibilité de le modifier en fonction des besoins identifiés chez les stagiaires en formation.

Lors de chaque séance, exceptée la première, une, deux ou trois vidéos sont visionnées pour être analysées. La pluralité des extraits, et ainsi des pratiques observées, oblige les stagiaires à prendre conscience de la multiplicité de choix possibles, et à réfléchir sur les avantages et limites de chacun, avant d'imaginer la possibilité d'en essayer ou d'en adopter certains.

Après visionnage des extraits de séances, les stagiaires sont d'abord invité.e.s à réfléchir en petits groupes de trois ou quatre. Dans un second temps, nous opérons une mise en commun collective avec tout le groupe. Cette modalité de travail s'est imposée à nous car elle permet de nous assurer de l'implication de l'ensemble des stagiaires, quand les plus timides restent encore réticent.e.s à s'exprimer en grand groupe. Les échanges initiés, recherchés, pendant la phase de mise en commun ont bien pour objectif de mettre en évidence les différents choix possibles, leur cohérence pendant la séance et leurs conséquences pédagogiques, sans jugement aucun sur la pertinence plus grande de l'un ou de l'autre.

Ce module n'est pas support d'évaluation pour la validation du master, de la même façon que le module d'Analyses de pratiques professionnelles. Considérant l'implication des stagiaires, et particulièrement des stagiaires qui ont accepté d'être filmés et de se montrer dans des séances ordinaires, il nous apparaissait inopportun de leur demander une évaluation sur ce dispositif. L'implication des stagiaires n'en est pas moins très importante.

Objectifs

Par l'utilisation de vidéos filmées auprès de professeur.e.s stagiaires, notre premier objectif est de proposer des vidéos qui vont permettre aux stagiaires en formation de s'identifier aux stagiaires observé.e.s. Les stagiaires apprécient d'ailleurs énormément de travailler sur ces vidéos montrant des situations proches de celles qu'ils.elles vivent en classe. Comme l'a dit une stagiaire, cela leur permet : de « voir que les erreurs que l'on fait, nos camarades les font aussi, ce qui est rassurant car on n'est pas les seuls ». A la fin de l'année, les stagiaires reconnaissent qu'il est très formateur d'observer ses pairs. De fait, la proximité de statut et d'expérience avec la personne observée facilite les commentaires négatifs (« je ne suis pas d'accord avec... ») ou positifs (« je l'admire d'avoir été capable de faire ça »), et plus loin l'analyse de la séance et la réflexivité sur son propre positionnement d'enseignant.e. Pour nous, formateurs, l'objectif est de renoncer à la modélisation pour privilégier l'observation de très jeunes enseignant.e.s. Il s'agit donc bien d'interroger, d'analyser et de discuter des pratiques dont on sait qu'elles ne sont pas parfaites.

Dans le premier degré, les Échanges sur les pratiques se déroulent tout au long de l'année universitaire. Ce travail tout au long de l'année permet de travailler, de façon pérenne, sur la construction de l'identité professionnelle. Par l'observation et l'analyse de vidéos d'autres jeunes enseignant.e.s, nos stagiaires sont mieux à même de faire émerger ce qui est de l'ordre des normes ou doxas du métier, et ce qu'eux-mêmes, en tant qu'individus, considèrent comme leurs valeurs fondamentales. Nous les aidons alors réellement à se situer et à être acteurs et actrices conscient.e.s de la construction de leur identité professionnelle de jeune enseignant.e.

Le travail en groupe dans les Échanges sur les pratiques est à cet égard important car il permet aux stagiaires de confronter leurs représentations du métier. En début d'année universitaire, les professeur.e.s stagiaires débutant.e.s sont souvent porteurs de représentations bien arrêtées : ils peuvent s'autoriser à les exprimer dans ce dispositif de formation. Prenons juste deux exemples. Un jeune professeur des écoles stagiaire affirme en début d'année qu'on ne peut pas proposer des séances aux élèves sans leur fournir au préalable l'objectif et la finalité de la séance, même quand il s'agit d'une séance de découverte d'une notion. Une jeune professeure des écoles stagiaire nous affirme que les enseignantes doivent s'habiller de façon stricte dans la classe pour affirmer leur autorité. Ces représentations de début d'année évolueront au fil de l'année, au gré de la mise à émergence de styles professionnels différents.

Le travail de groupe permet aussi aux stagiaires en formation de confronter leurs lectures d'une même situation, d'une même séance de classe, mais aussi de confronter leurs positionnements par rapport à la profession de professeur.e du premier ou du second degré. Plus loin, le travail en tout petits groupes ou en collectif permet aux stagiaires de partager et ainsi de s'enrichir de pratiques, d'activités qui ont été expérimentées par d'autres. Il s'agit alors d'accroître son savoir professionnel, pour ensuite tester des voies de remédiation à certaines difficultés rencontrées dans la classe, et ainsi d'enrichir son répertoire de pratiques.

Dans notre dispositif, le visionnage de captations vidéos et les échanges sur les séances visionnées sont indissociables. Le visionnage permet la reconnaissance de gestes professionnels adoptés par les stagiaires, parfois inadéquats. Les échanges sont d'autant plus importants que, par la confrontation

des points de vue des un.e.s et des autres, ils vont permettre aux stagiaires de prendre de la distance par rapport à ce qu'ils ont observé – notamment en multipliant les points de vue et les commentaires – et par rapport à leurs propres pratiques – par la confrontation avec les pratiques des autres.

Avec les Échanges sur les pratiques, un dernier objectif concerne leur capacité à développer leur compétence en analyse de pratiques. Réfléchir sur des séances réelles observées et analysées doit permettre aux stagiaires de cheminer vers la capacité d'analyser leurs pratiques « dans l'action », c'est-à-dire pendant le cours même de leur activité. Ce travail d'analyse de pratiques de vidéos de collègues permet également de prendre du recul par rapport à ses propres pratiques, ainsi que de prendre conscience de ses propres représentations dans certains cas. Du coup, ce dispositif a pour objectif très large d'agir sur le développement professionnel des stagiaires.

Dans cette démarche, c'est bien une réflexion sur les représentations et les compétences des professeur.e.s stagiaires qui est en acte.

Références théoriques à la base

A l'origine de ce dispositif, les formateurs ont souhaité mettre en synergie deux éléments : l'utilisation de vidéos en formation et un dispositif permettant d'aider les stagiaires à construire leur identité professionnelle et à asseoir leur développement professionnel. L'hypothèse était qu'un travail d'analyse de pratiques appliqué sur des vidéos de séances filmées dans des classes de professeur.e.s stagiaires pouvait aider les stagiaires à se développer professionnellement et à construire leur identité professionnelle de professeur.e des écoles ou de professeur.e de collèges ou de lycées.

Utilisation de vidéos en formation

Comme il a été dit préalablement, travailler à partir de captations vidéos permet d'introduire des situations de classes réelles dans la formation sise à l'ESPE. Notre utilisation des vidéos se situe dans la continuité des travaux engagés à l'IFE, et préalablement à l'INRP, autour de la plateforme Néopass@ction, par Luc Ria et toute son équipe.

A travers les vidéos, les stagiaires vont pouvoir exercer leur capacité d'analyse de pratiques d'enseignement. Pour reprendre la compilation de Cyrille Gaudin et Sébastien Chaliès, « l'enregistrement vidéo permet de placer les enseignants novices (EN) dans une situation privilégiée pour observer et analyser la complexité des événements survenus en classe (Brophy, 2004). Pour Sherin (2004), l'enregistrement vidéo (...) permet « d'entrer dans le monde de la salle de classe » sans toutefois être contraint d'y enseigner. Il place plus exactement les EN au cœur des situations de formation fictionnelles (Durand, 2008 ; Schaeffer, 1999) dans lesquelles ces derniers peuvent s'exercer à « penser comme un enseignant » (Kleinfeld, 1988) et à « procéder par procuration à des anticipations » (Ria, Serres et Leblanc, 2010), tout en restant épargnés par la complexité et l'imprévisibilité de la salle de classe. »²

Toutefois, ces vidéos ne sont intéressantes que parce qu'elles présentent « des traits de similarité »³ entre l'expérience observée et l'expérience vécue par les professeur.e.s stagiaires en formation. Nous avons pu observer combien les stagiaires s'identifient très rapidement à l'enseignant.e observé.e, reconnaissant leurs propres erreurs, leurs propres difficultés. Cette identification des stagiaires en formation avec les stagiaires observé.e.s en classe est un facteur central de la réussite du dispositif.

² Cyrille Gaudin et Sébastien Chaliès : L'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants novices, *Revue française de pédagogie*, 2012, n° 178, p. 115-130, p. 117.

³ Serge Leblanc et Carole Sève : Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle, *Recherche et formation*, 2012, n° 70, p. 47-60, p. 48.

D'une part, elle entraîne l'implication immédiate des stagiaires en formation, donnée essentielle à un vrai travail sur ses propres pratiques. D'autre part, « cette immersion mimétique serait susceptible de provoquer un « remodelage de l'expérience », c'est-à-dire un processus de « modification-continuation » de ses dispositions à agir dans des situations de classe comparables, du fait de la mise en résonance des expériences passées vécues en classe avec les expériences vécues lors du visionnement des séquences vidéo (Leblanc et Ria, 2010 ; Leblanc, 2011). »⁴

Serge Leblanc et Carole Sève mettent en évidence l'imbrication de différents processus dans la construction de l'expérience : l'expression de jugements de valeur sur la manière d'agir d'autrui, des phénomènes d'empathie, et de « résonance émotionnelle et intentionnelle », une interrogation de sa propre manière d'agir dans des situations similaires, la recherche de points de vue complémentaires. (...) L'empathie, envisagée comme une capacité à ressentir les émotions pour soi et pour autrui, à se glisser à la place de l'autre pour en comprendre les intentions tout en faisant la distinction entre soi et autrui semble ainsi constituer une disposition essentielle pour s'immerger dans une nouvelle situation et apprendre de cette situation fictionnelle. »⁵ Comme il a déjà été mentionné, lors de la première séance d'Échanges sur les pratiques, nous insistons auprès des stagiaires sur le positionnement éthique que nous leur demandons d'adopter : analyse et non jugement, et bienveillance vis-à-vis de leurs collègues qui ont accepté de se prêter à l'exercice. Notre expérience nous montre que les stagiaires sont immédiatement enclins à l'empathie et au partage d'expérience car ils « se reconnaissent » dans les vidéos – pour reprendre leur terme.

Analyse de pratiques

Notre dispositif d'Échanges sur les pratiques a été conçu pour participer de la formation de praticien.ne.s réflexif.ve.s, mais globalement de l'apprentissage de l'analyse de pratiques chez des professeur.e.s stagiaires.

Avec l'analyse de pratiques, l'objectif est de saisir les situations d'enseignement-apprentissage dans leur globalité, en essayant d'y saisir les articulations, les moments signifiants, les moments problématiques où des choix ont été opérés par l'enseignant.e, des choix qui ont perturbé, modifié le cours de la séance. « L'objectif est bien d'expliquer et de comprendre quelles sont les dynamiques organisatrices des pratiques enseignantes. »⁶ L'analyse de pratique doit ainsi servir à « favoriser la compréhension de l'agir professionnel »⁷.

Dans l'analyse de pratiques, nous allons donc rechercher ce que nous appelons « les choix » opérés par l'enseignant.e, de façon plus ou moins consciente, ou encore « les nœuds » qui marquent des tournants dans l'activité, dans la séance. Marc Bru parle d'« organisateurs de la pratique », c'est-à-dire : « ce qui organise la pratique, c'est ce que l'enseignant a choisi de faire et a préalablement conçu »⁸. Repérer ces organisateurs de la pratique, c'est aussi rendre compte « de la pratique, relever chez chaque enseignant.e quelles sont les composantes de la pratique qui changent le plus souvent de modalités ou au contraire les composantes dont les modalités sont répétées »⁹. Dans les choix opérés

⁴ Idem, p. 49.

⁵ Idem, p. 56.

⁶ Marguerite Altet, Marc Bru et Claudine Blanchard-Laville (2012) : Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation, in M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville (dir.) : *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan, (Savoir et formation), p. 9-26, p. 16.

⁷ Jean-François Marcel, Paul Olry, Eliane Rothier-Bautzer et Michel Sonntag : Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 138, p. 138.

⁸ Marc Bru : Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue Française de pédagogie*, 2002, n° 138, p. 68.

⁹ Idem, p. 69.

par l'enseignant.e, nous intégrons également les décisions, voire micro-décisions, qui sont prises de façon plus ou moins spontanée – en tout cas non anticipée lors de la préparation de la séance – au fil de la séance et qui permettent de gérer les imprévus et les différentes réactions inattendues des élèves.

Les captations vidéos constituent le support sur lequel les professeur.e.s stagiaires vont se familiariser et s'exercer à l'analyse de pratiques, et pour reprendre l'expression de Donald Schön¹⁰, à opérer une « réflexion sur l'action » avant de passer eux-mêmes à une « réflexion dans l'action ». Réfléchir « sur l'action », c'est-à-dire réfléchir *a posteriori* sur une action enseignante, permet alors de développer des compétences d'observation et d'analyse. A la suite, réfléchir « dans l'action » permet à l'enseignant.e d'autoréguler sa pratique pendant la situation d'enseignement. Il s'agit là de l'objectif ultime de l'analyse de pratiques. Pour Schön, le praticien réflexif, la praticienne réflexive sont alors des enseignant.e.s capables de délibérer sur leurs pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. Pour nous dans le cadre des Échanges sur les pratiques, il s'agit d'un.e professionnel.le capable d'argumenter les « choix » pédagogiques et didactiques qu'il.elle a été amené.e à opérer, et d'en analyser les effets. C'est en définitive une compétence du métier qui est ici travaillée : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »¹¹.

Enfin, la possibilité de visionner deux ou trois extraits de situations de classe sur une même thématique permet de travailler avec les stagiaires sur la différence entre le « style » personnel et le « genre » professionnel pour reprendre la terminologie d'Yves Clot¹². Dans ce cas, divers styles sont donnés à voir permettant à la fois d'interroger l'activité centrale telle qu'elle est définie par le groupe professionnel – par exemple la gestion du cours double dans le premier degré ou l'entrée en classe et la mise au travail dans le second degré – et les diverses modalités individuelles mises en œuvre pour parvenir à cet objectif, et opérer ce geste professionnel. Cette distinction ramène à la distinction entre identification et identisation présente au cœur de l'identité professionnelle.

Construction de l'identité professionnelle

Les deux formateurs initiateurs de ce dispositif avaient tous les deux participé à une recherche coopérative menée préalablement à l'IUFM du Limousin sur les fonctions et l'identité professionnelle des maîtres-formateurs¹³. Cette dernière notion nous a semblé tout à fait adéquate à travailler et approfondir auprès des professeur.e.s stagiaires, soit de tout jeunes enseignants entrant tout juste dans la carrière et sans expérience préalable. Nous avons privilégié la notion d'identité professionnelle à celle de développement professionnel, reconnaissant toutefois que les deux sont en lien indissoluble¹⁴.

¹⁰Donald A.Schön : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les éditions logiques, Collection Formation des maîtres, 1994 (1^{ère} édition en anglais : 1983).

¹¹*Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Annexe de l'Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

¹²Yves Clot : *La fonction psychologique du travail*, PUF, 2004, (Le travail humain).

¹³ Cf. Jean-Paul Dugalet Valérie Legros : Développement professionnel des EMF, entre recherche et formation, Colloque international de la CDIUFM *Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets*, Mont-Saint-Aignan : IUFM de Haute-Normandie, 2009. Jean-Paul Dugal et Valérie Legros : Exploration de la fonction et de l'identité professionnelle des enseignants maîtres-formateurs français, *Colloque international de l'AREF*, Université de Genève, 2010.

¹⁴Jean Donnay et Evelyne Charlier : Identité et développement professionnels, in Antoine Abou et Marie-Josèphe Giletti (Coord.) : *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, INRP, 2000, p. 165-182.

Notre approche de l'identité professionnelle se situe dans la perspective de Christiane Gohier et de son équipe québécoise. Pour eux, l'identité professionnelle est « la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale. »¹⁵

Dans l'identité professionnelle, le point le plus saillant pour nous se trouve dans la dynamique, dans le processus à l'œuvre. La construction de l'identité professionnelle commence très tôt dans la vie de la personne, normalement avec le début de la carrière. Pour ce qui concerne les enseignant.e.s, la construction de l'identité professionnelle commencerait même entre 3 et 14 ans, à l'école puis plus tard au collège, par observation des enseignant.e.s que l'on a eus en classe dans le primaire et dans le secondaire, ou par réaction face à des pratiques d'enseignement que l'on a dû subir et auxquelles on n'a pas forcément adhérer. Toutefois, avec l'entrée dans le métier, cette identité professionnelle va commencer à se configurer de façon plus précise en réponse aux multiples questionnements que les professeur.e.s stagiaires vont vivre au fil de cette première année d'enseignement.

Pour Gohier et al., « On peut caractériser le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflits (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière. »¹⁶

Avec les stagiaires, nous sommes amenés à insister particulièrement sur la dynamique d'aller-retour entre d'une part les phases d'identification et d'identisation. L'identification, dimension sociale de l'identité professionnelle, permet d'intégrer des éléments collectifs du métier – savoirs de la profession, systèmes normatifs et déontologiques, etc. L'identisation, dimension individuelle, permet le retour sur soi, l'affirmation de ses valeurs, de ses priorités et projets personnels dans le métier. La construction de l'identité professionnelle se situe dans les va-et-vient entre ces deux dynamiques absolument complémentaires. Ce modèle nous apparaît particulièrement pertinent pour les stagiaires au moment où ils.elles sont pris.es entre deux processus. D'une part ils.elles sont en train de s'approprier des pratiques et représentations normées du métier, notamment par leur travail avec des maîtres-formateurs qu'ils reconnaissent volontiers comme des modèles ou encore lors de certains cours de didactique qui vont parfois leur prescrire certaines pratiques. D'autre part ils.elles reconnaissent dans le même temps leur approche personnelle du métier et des situations de classe – « moi, je ne le ferai pas comme ça » – tout en s'interrogeant sur leur légitimité à l'envisager.

¹⁵ Christiane Gohier, Marta Anadon, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau et Jacques Chevrier : La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnelle : un processus dynamique et interactif, *Revue des sciences de l'éducation*, 2001, volume XXVII, n° 1, p. 3-32, p. 13.

¹⁶ Idem, p. 9.

La participation des stagiaires lors des séances d'Échanges sur les pratiques témoigne de cette prise de conscience de l'écart entre pratiques prescrites ou attendues, et approches plus individualisées des gestes professionnels.

Evaluation et bilan

L'évaluation du module se fait de façon systématique par questionnaire de satisfaction auprès de l'ensemble des stagiaires. Dans le même temps, le dernier quart d'heure de la formation est consacré à un bilan, sous forme orale. Dans le même temps, nous demandons aux stagiaires de nous soumettre des pistes d'amélioration de ce module.

Les stagiaires insistent sur l'aspect très formateur de ce dispositif. Au-delà, ils disent quelquefois la difficulté de se centrer sur les tâches des élèves quand eux-mêmes n'ont pas résolu tous leurs problèmes relevant de la conduite de classe. De façon récurrente, ils disent leur souhait d'observer des séances montrant la gestion d'élèves ou de situations difficiles. La difficulté est que nous ne disposons pas de telles captations d'une part car la caméra semble avoir un effet « pacificateur » sur les élèves les plus agités, et d'autre part car il est difficile pour un.e stagiaire de se faire filmer et de se montrer dans une situation difficile. Enfin, les stagiaires qui ont été filmé.e.s reconnaissent tous l'aspect très formateur de se voir faire la classe.

Du côté des formateurs, nous reconnaissons l'importance de l'esprit instillé et vécu pendant tout le module, à savoir la bienveillance, l'analyse en vue de la compréhension et le non jugement. Il nous permet de travailler en profondeur sur les pratiques observées, et permet la mise en place d'un climat de confiance entre les stagiaires et les formateurs. Celui-ci permet également à certains stagiaires en début d'année d'accepter d'être filmé.e.s, et vu.e.s en formation. Certain.e.s stagiaires ont d'ailleurs demandé à ce que leurs vidéos soient montrées devant leurs propres collègues, même si l'exercice n'est pas facile, pour avoir leur regard. Les stagiaires ont été particulièrement intéressé.e.s de constater l'écart entre la personne qu'ils connaissent dans une relation privée et la même personne dans son positionnement d'enseignant.e.

Dans la démarche qui est la nôtre, le volontariat nous semble une condition de la réussite du dispositif. Aucune obligation n'est faite aux stagiaires ; c'est un lieu possible de formation supplémentaire pour eux. Et c'est bien ainsi que certains s'en emparent.

Pour finir, signalons une limite de ce dispositif. L'utilisation de captations vidéo oblige à passer par « l'œil de la caméra ». On ne peut ainsi travailler que sur ce qui est visible sur l'écran. D'autres éléments ne sont pas saisissables comme par exemple les processus de production des élèves ou leurs erreurs. Les professeur.e.s stagiaires sont quelquefois déçu.e.s de ne pas pouvoir répondre à certaines de leurs questions, sur des éléments non visibles ou des intentionnalités non appréhendables chez les élèves ou les enseignant.e.s. Les extraits d'autoscopie ne permettent pas de répondre à toutes leurs demandes en matière d'objectifs préalables des professeur.e.s observé.e.s.

Ce dispositif de formation a connu un prolongement dans le cadre des « suivis renforcés » mis en place à l'ESPE de l'académie de Limoges. Ce dispositif mis en place dans la formation des professeur.e.s des écoles est imposé aux stagiaires repérés en grande difficulté après la première commission de régulation et de suivi des stages. Dans ce dispositif, les stagiaires sont alors filmés dans une de leurs classes. Un montage de leur captation leur est montré lors d'un entretien d'autoconfrontation, selon la même démarche que précédemment. Toutefois dans ce dispositif, le travail se fait en toute confidentialité. Les captations ne sont montrées à aucun formateur. Il s'agit pour le.la stagiaire, par le fait de se voir et d'analyser la séance, de prendre conscience de ses difficultés pour pouvoir y remédier.

Ce dispositif n'est toutefois pas efficace dans tous les cas, notamment quand les difficultés sont dues à des problèmes de préparation de séances.

Depuis cette année, un module de formation pour les préparatoires au certificat d'aptitude aux fonctions de formation académique (CAFFA) et au certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteurs ou de professeurs des écoles maître-formateur (CAFIPEMF) a été conçu dans la continuité philosophique du module Échanges sur les pratiques. Ce module veut former des tuteurs et tutrices de terrain capables d'accompagner les stagiaires en valorisant l'analyse des pratiques et la construction de l'identité professionnelle, des tuteurs et tutrices eux-mêmes praticiens réflexifs, praticiennes réflexives, réellement accompagnateurs et accompagnatrices des professeur.e.s stagiaires sur le terrain des classes.