

L'avis des acteurs des séances d'analyse de pratiques professionnelles pour les enseignants stagiaires

The actor's opinion of analysis of professional practices for the student teachers

Sylvain Connac

Volume 4, numéro 4, 2016

Les voies et les voix de l'accompagnement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036710ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036710ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Connac, S. (2016). L'avis des acteurs des séances d'analyse de pratiques professionnelles pour les enseignants stagiaires. *Phronesis*, 4(4), 13–26. <https://doi.org/10.7202/1036710ar>

Résumé de l'article

Les enseignants stagiaires en France bénéficient d'une formation initiale qui, parfois, les invite à analyser des situations rencontrées lors de leurs expériences en classe. Cette recherche s'intéresse à un dispositif spécifique : les Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP). Elle consiste à présenter l'avis des animateurs de ces groupes d'analyse (recueillis à partir d'entretiens semi-directifs) ainsi que celui des enseignants stagiaires (collectés par l'intermédiaire d'un questionnaire auto-administré), sur trois années scolaires. Elle met notamment en avant que les séances d'analyse de pratiques participent à une démarche de professionnalisation. Ces séances visent à appréhender la complexité de l'acte d'enseigner et permettent aux professeurs stagiaires de se sentir accompagnés dans l'exercice de leur première année d'enseignement.

L'avis des acteurs des séances d'analyse de pratiques professionnelles pour les enseignants stagiaires


Sylvain CONNAC

Université Paul Valéry - LIRDEF (EA-3749)
Route de Mende
34100 MONTPELLIER - France
sylvain.connac@univ-montp3.fr

Mots clés : Analyse de pratiques – Formation – GFAPP – Professionnalisation – Enseignants stagiaires

Résumé : Les enseignants stagiaires en France bénéficient d'une formation initiale qui, parfois, les invite à analyser des situations rencontrées lors de leurs expériences en classe. Cette recherche s'intéresse à un dispositif spécifique : les Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP). Elle consiste à présenter l'avis des animateurs de ces groupes d'analyse (recueillis à partir d'entretiens semi-directifs) ainsi que celui des enseignants stagiaires (collectés par l'intermédiaire d'un questionnaire auto-administré), sur trois années scolaires. Elle met notamment en avant que les séances d'analyse de pratiques participent à une démarche de professionnalisation. Ces séances visent à appréhender la complexité de l'acte d'enseigner et permettent aux professeurs stagiaires de se sentir accompagnés dans l'exercice de leur première année d'enseignement.

Title : The actor's opinion of analysis of professional practices for the student teachers

Key words : Analysis of practices – Training – TGAPP (training groups analyzing professional practices) – vocational training – student teachers.

Abstract : French student teachers are provided with initial training which sometimes offers them an analysis of the situations they may be confronted with when teaching in their classrooms. This research work focuses on a specific device : Training Groups Analysing Professional Practices. It consists in presenting the analysis group organizers' opinion (collected from semi-structured interviews) as well as that of the student teachers (collected via self-administered questionnaires) during three school years. It also highlights the idea that the analysis of professional practices sessions contribute to vocational training: these sessions aim at grasping the complexity of the act of teaching and they allow the student teachers to receive coaching in their first year of teaching.

Introduction

«La conclusion de la discussion bouleverse quelque peu ma vision de la gestion de classe : je prends conscience que parmi les nombreuses solutions proposées, chacune a sa part de positif et de négatif selon le point de vue duquel on se place. Ainsi, il est inutile de chercher des solutions miracles correspondant à un problème donné. En revanche, il est important de peser les aspects positifs et négatifs d'une supposée solution avant de la mettre en pratique.» (Bonnet, 2003, p. 38)

Pendant cinq ans en France (2008-2013), la réforme de la formation initiale des enseignants (du public et du privé sous contrat) par la masterisation a conduit les stagiaires lauréats des concours à se voir confier, dès les premiers jours de l'année scolaire, la responsabilité complète de classes et d'élèves.¹ Les stagiaires doivent donc assurer un temps complet d'enseignement et ne disposent plus, à mi-temps, de journées de formation en institut; ils ne sont plus formés sur le régime de l'alternance. Nous entendons par alternance la négociation entre des partenaires qui «aboutit à une mise en complémentarité de deux modes de formation : le centre de formation et ses enseignements; l'entreprise et ses activités.» (Malgaive, 1994, p. 28) Ainsi, pour compenser cette brutale entrée dans le métier sans formation, des enseignants stagiaires (professeurs des écoles et professeurs de collèges-lycées) des établissements privés sous contrat avec l'État ont suivi un parcours de formation adaptée sur une vingtaine de journées réparties sur l'année, hors temps de classe. Les enseignants des établissements publics ont été accueillis en ESPE² pendant la première période scolaire de l'année.

L'ISFEC³ de Montpellier constitue le terrain de cette étude. Cet établissement a fait le choix d'organiser, pour les enseignants stagiaires, trois séances d'analyses de pratiques professionnelles sous la forme de GFAPP (groupe de formation à l'analyse des pratiques professionnelles), réparties sur l'année de titularisation. Chaque séance est conduite par un animateur, formé à la conduite de GFAPP. De telles séances visent à proposer un temps d'échange et d'écoute entre pairs, sécurisé et confidentiel, en mesure d'appréhender la complexité de l'acte d'enseigner et basé sur l'émission et la confrontation d'hypothèses explicatives plurielles. Elles permettent «d'identifier la mise en œuvre de comportements, de compétences en actes, de comprendre le sens de l'action réalisée dans des situations professionnelles concrètes, à l'aide d'outils conceptuels d'analyse.» (Altet, 2000, p. 27)

1. Les groupes de formation à l'analyse de pratiques professionnelles

Les «GFAPP» sont des dispositifs de formation de professionnels et de formateurs, basés sur l'analyse, en groupes restreints, de pratiques professionnelles vécues à partir d'un récit différé. (Robo, 2002) Au-delà des études de cas apportées par les formateurs, les GFAPP se centrent sur des expériences vécues et énoncées par les enseignants stagiaires. L'implication personnelle est donc plus forte dans la mesure où elle fournit le matériau spécifique permettant l'analyse. En ce sens, il s'agit d'avantage d'analyses de pratiques professionnelles énoncées que de véritables analyses de situations éducatives, reconnues

¹ Entre 2009 et 2013. Depuis la rentrée 2014, le modèle de l'alternance est réintroduit : les enseignants stagiaires sont à mi-temps en responsabilité d'élèves et à mi-temps en institut ou école de formation.

² Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

³ Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique

comme des événements singuliers et échappant en partie aux personnes les ayant vécues. L'analyse correspond donc à une écoute des dires du sujet sur son activité professionnelle (Saboya, 2008). Les GFAPP proposent un travail d'analyse, c'est-à-dire une tâche consistant à repérer des éléments de la pratique, isolables et à rechercher leurs relations mutuelles. Il s'agit alors de donner un sens à ces éléments de la pratique d'enseignement, le tout à partir des dires des sujets. Nous entendons par pratiques d'enseignement la combinaison de trois composantes : l'acteur, le contexte (social, matériel, institutionnel, symbolique...) et l'action en situation. (Marcel, 2012) « Développer la métacompétence du savoir analyser et apprendre à analyser, c'est apprendre à mettre en relation les éléments, les variables et voir les enchaînements possibles. » (Altet, Perrenoud, Charlier & Paquay, 2006, p. 251)

Ces dispositifs de formation-action s'inspirent de divers concepts et approches existants, croisés avec des apports de la Pédagogie institutionnelle : les Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE) (Étienne, Fumat & Vincens, 2003), les Groupes Balint enseignants (Imbert, 2000), les Groupes d'Approfondissement Personnel (GAP) (De Peretti, 1991), les Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS). L'objectif premier des GFAPP consiste à développer « un savoir analyser » (Ferry, 1983) et « un savoir-faire analyser » des pratiques professionnelles. D'où l'importance du « F » présent dans le sigle et ce, dans la perspective de permettre à des enseignants de se former à l'analyse personnelle des situations professionnelles qu'ils vivent ainsi qu'à la mise en œuvre et à l'animation ultérieure de Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP) à destination de collègues enseignants débutants ou non dans le métier. En ce sens, l'essentiel n'est pas le contenu de la situation choisie, mais la démarche d'analyse engagée. Les GFAPP permettent aux enseignants en formation de « développer à la fois une prise de conscience de la complexité des situations éducatives, une capacité à réfléchir collectivement et à élaborer un questionnement éthique sur leur métier » (Azéma & Hébrard, 2013, p. 12).

Trois fonctions sont réparties lors des séances :

- L'animateur : il a la responsabilité de l'enchaînement des phases, de la présentation et du respect des règles de fonctionnement. Son principal souci est la sécurité affective des personnes engagées dans l'activité. C'est en fait celui à partir de qui le souffle (anima en latin) et le dynamisme de l'activité apparaît. Il peut participer au questionnement et à l'expression d'hypothèses. Il n'a pas rôle de transmettre du savoir (Azéma, 2013). L'animateur « aboutit à une forme d'humilité. Il est capable de se sentir en sécurité dans l'incertitude, » (Étienne, Fumat & Vincens, 2003, p. 29) parce qu'au début d'une séance, il n'en maîtrise pas encore le contenu ni ne connaît le déroulement des événements.
- L'exposant : il présente volontairement et détaille une pratique professionnelle vécue. Ce n'est pas l'exposant qui fait l'objet d'une analyse, mais la pratique énoncée.
- Les participants : ils s'engagent dans l'analyse de la situation professionnelle présentée par l'exposant. Le phénomène de résonance est sensé leur permettre de bénéficier d'une distanciation pour l'analyse de leurs propres pratiques professionnelles passées ou à venir.

Ce travail sur l'analyse des situations vécues semble essentiel pour créer les conditions de la professionnalisation. En effet, dans l'exercice de la professionnalité, l'absence de liens entre les émotions (la dimension affective) et la réflexivité (la dimension cognitive) serait génératrice de freins pour agir. L'enseignant resterait alors prisonnier de cette possible rupture entre émotions et réflexivité sur l'action. Son pouvoir d'agir se trouverait considérablement réduit. (Clot, 2008) Les séances d'analyse de pratiques professionnelles pourraient alors aider à la réinstauration de ce lien, principalement grâce au groupe de pairs qui favoriserait une certaine distance à l'égard de l'action et de la situation vécue. C'est l'une des raisons conduisant à la mise en œuvre d'un processus d'analyse de la pratique structuré en phases successives, et visant une explicitation de la situation (Schon, 1990). L'enseignant présente la situation avec sa subjectivité, puis répond aux questions qui favorisent et stimulent un premier temps de mise à distance entre le sujet et la situation expérimentée. Les participants interviennent alors avec leurs propres souvenirs d'expériences les plus diverses afin d'émettre des premières hypothèses explicatives et/ou structurantes. Ce premier échange invite l'enseignant à se dégager des affects constitutifs de la situation racontée, ce qui l'invite à une relecture de la situation vécue grâce à l'émergence d'une situation de procuration.

1.1 L'élargissement de l'empan réflexif

Les analyses en GFAPP visent à explorer la complexité des situations convoquées par le recours à différents niveaux d'analyse (Étienne, Fumat & Vincens, 2003). Nous nommons ce processus l'analyse multiréférentielle :

- Le niveau de la personne : il s'agit de comprendre pourquoi un comportement s'est manifesté d'une certaine façon, afin de saisir les raisons de l'engagement dans l'action.
- Le niveau des groupes : il s'agit de déceler les effets de la formation suivie, les bénéfices des échanges entre pairs, le rôle des inventions collectives, les effets des phénomènes d'interactions sociales ;
- Le niveau de l'institution scolaire : il s'agit de repérer les rapports entre les individus, ce qui détermine objectivement et subjectivement leurs conduites d'identifier les manifestations des statuts des membres de l'institution. « Les rapports entre les individus ne sont jamais purement personnels : ils s'insèrent dans des contours déjà dessinés, respectent des formes en usage dans l'institution. » (Étienne, Fumat & Vincens, 2003, p. 49)
- Le niveau de la didactique : il s'agit de saisir ce qui est relatif aux disciplines d'enseignement et ce qui peut contribuer à modifier le rapport au savoir et le rapport à l'apprendre de l'enseignant ;
- Le niveau du pédagogique : il convient de considérer les domaines transversaux à l'enseignement, notamment les modalités organisationnelles permettant de créer les conditions de l'apprentissage et de la socialisation : attitudes de l'enseignant, méthodes ou outils d'enseignements, modes d'évaluation...

Pour diversifier ces différents niveaux d'analyse, il est possible de convoquer également les trois grands niveaux de temporalité de l'activité (Pastré, 2007) :

- le niveau micro : les gestes professionnels, les automatismes, les routines ;
- le niveau meso (ou local) : la conduite de la classe, les préparations, les organisations pédagogiques ;
- le niveau macro : les conceptions et les valeurs.

Ainsi, la multiréférentialité permet elle de diversifier les hypothèses explicatives de l'agir professionnel des enseignants. « Le premier intérêt de ce modèle est donc d'obliger à rechercher une multiplicité de déterminants. » (Fumat, 2003, p. 31). Comme annoncé plus haut, une analyse de pratiques professionnelles générée par un GFAPP s'articule autour de plusieurs phases. Voici (en tableau 1) la trame du déroulement d'une séance, structurée en 7 étapes, et utilisée sur le terrain d'étude de cette recherche. Cette trame évolue avec l'expérience du groupe, notamment grâce à la « phase 6 ». ⁴ Les différentes phases conduisent les acteurs à alterner des temps d'écoute et des temps de prise de parole. Les analyses de pratiques professionnelles s'appuient donc sur différentes formes de langage, oral et/ou écrit ⁵. De plus, ce travail d'analyse de pratique se poursuit au-delà de la séance chez l'exposant et les participants, notamment parce qu'il peut être repris en « phase 0 ».

Tableau 1
Étapes du déroulement des GFAPP

	ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
Phase 0 :	Installation en cercle, accueil et présentation des personnes. « Quoi de neuf ? » : l'animateur organise un échange autour de sujets, ou de thèmes qu'il estime ou utile de travailler pour le groupe. « Qui veut dire quoi avant de commencer ? » C'est aussi l'occasion d'aborder les questions dont une non-résolution pourrait empêcher les personnes d'entrer dans la démarche d'analyse. Il est également possible de faire un retour-suite sur un récit traité lors d'une séance antérieure.			10 à 30'

4 A partir du travail de P. Robo http://listes.cru.fr/www/d_read/gfapp/DOCUMENTS_MUTUALISES/GRILLE_phases_GFAPP-10.doc
5 En amont d'un GFAPP, il peut être demandé aux participants de rédiger le texte de leur présentation au groupe.

• Phase 1 : Rituel de démarrage	L'animateur présente au groupe les objectifs, les règles (bienveillance, non-jugement, confidentialité), les fonctions et le déroulement du GFAPP (les phases successives du travail). Il permet, par négociation, le choix de la situation qui sera exposée*. Il répartit le temps des différentes phases.	Les enseignants qui souhaitent exposer une situation vécue proposent, un titre et le thème de la situation. Pour aider au choix des situations, un temps court de réflexion individuelle est laissé. Cela favorise l'émergence d'engagements personnels.		5 à 10'
• Phase 2 : Le temps de l'exposé	L'animateur rappelle au besoin les consignes de temps et de contenu. Il est garant du temps et de la sécurité de chacun. Il reformule la question posée au groupe, afin qu'elle puisse couvrir les domaines à explorer.	L'exposant présente le récit d'une situation professionnelle vécue qui lui a posé question, problème. Il formule, au terme de son intervention, une question au groupe.	Les participants assistent, écoutent et prennent des notes	10 à 15'
• Phase 3 : Le temps des questions	L'animateur distribue et régule les prises de parole. Il peut se servir des réactions non-verbales pour solliciter l'intervention de participants restés silencieux. « Vous vouliez réagir ? » Il peut intervenir pour recentrer les échanges, les reformuler, les orienter vers un niveau d'analyse non abordé. Il est garant du temps et de la sécurité des personnes. Il peut poser des questions.	L'exposant répond aux questions, s'il le souhaite. (pas de justification nécessaire en cas de non réponse) Il peut demander une reformulation de question. « Je ne comprends pas bien ce que tu demandes. »	Les participants exposent des questions à l'exposant pour recueillir plus d'éléments d'information sur la situation évoquée. (« vraies » questions et non conseils ou hypothèses déguisés qui masquent une volonté de fournir une hypothèse.) Le but est d'arriver à « voir la scène » : les acteurs, les circonstances, le contexte. <u>Niveaux d'analyse</u> : pédagogique, didactique, institutionnel,...	30 à 45'
• Phase 4 : Emission d'hypothèses	L'animateur rappelle que l'on ne donne pas de conseils, mais que l'on émet des hypothèses. Il favorise l'écoute, recentre, guide, veille aux différents niveaux d'analyse. Il est garant des prises de parole, du temps et de la sécurité des personnes (en lien avec la question posée au groupe).	L'exposant assiste, écoute et prend des notes. (cette phase est délicate car l'exposant ne peut pas intervenir sur les discours des participants qui ne s'adressent pas à lui, mais à l'ensemble du groupe).	Les participants travaillent sur l'amont et l'instant de la situation évoquée. Ils émettent des hypothèses** non péremptoires pour la compréhension et éventuellement pour une recherche du modifiable. Ils peuvent inter-réagir sur des hypothèses émises.	30 à 45'

• Phase 5 : Conclusion	Est garant de la consigne et du temps.	L'exposant reprend la parole et réagit à ce qu'il a entendu. Il réagit à telle ou telle hypothèse, <u>s'il le souhaite</u>. Il clôt l'analyse de la pratique professionnelle qu'il a proposée au groupe.	Les participants assistent et écoutent.	0 à 5'
• Phase 6 : Analyse du fonctionnement	L'animateur participe à l'analyse du fonctionnement du GFAPP. Il peut tendre vers la généralité (Comment transposer la situation analysée à une famille de situations?), par l'apport de contenus théoriques et conceptuels.	Exposant et participants contribuent à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP. (Un participant anime cette phase qui peut faire l'objet d'écriture réflexive)		5 à 30'

Durée totale de 1h 30' à

3h 00'

* Une fois les situations bien distinguées, le vote se fait de manière non exclusive : chacun peut voter autant de fois qu'il le souhaite. La situation retenue est celle qui attire le plus de participants.

** Une hypothèse est ici entendue comme une idée explicative provisoire, à vérifier et à valider par le seul exposant. « Il s'agit de possibilités, de raisons possibles, probables. L'hypothèse est au conditionnel et propose au narrateur un point de vue différent. Celui qui émet l'hypothèse fait un effort pour se décentrer, il offre une écoute attentive, mais il intervient aussi à partir d'expériences, de connaissances, de préoccupations différentes. » (Etienne, Fumat, Vincent, 2003, p. 26)

1.2 GFAPP, professionnalisation et identité professionnelle

Les GFAPP viseraient à soutenir les processus de professionnalisation des enseignants stagiaires (Levain et al., 2013). La professionnalisation se définit comme «une intention sociale de transmission, de construction, de développement et d'évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances, pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes.» (Wittorski, 2009, p. 9) Ce même auteur (2007) décline les voies de professionnalisation sous trois formes :

- la professionnalisation des activités : les faire reconnaître comme professions ;
- la professionnalisation des acteurs : permettre aux individus de se construire une identité professionnelle par la transmission de savoirs et de compétences ;
- la professionnalisation de l'organisation : pour favoriser les apprentissages collectifs.

Les GFAPP prétendent viser ces trois dimensions. Il s'agit en effet d'accompagner les enseignants stagiaires ou titulaires à entrer dans une dynamique professionnelle qui échappe à celle du seul métier. Pour les enseignants, il s'agit de ne pas se contenter d'exécuter des tâches prescrites, mais de les penser dans une démarche d'autonomisation de résolutions de problèmes, leur laissant un libre choix de stratégies pédagogiques connues et variées. Le travail enseignant « est une activité complexe de haut niveau, connaissant des évolutions vers une complexification et une intensification des tâches qui nécessitait une formation professionnalisante réflexive. » (Altet, 2013, p.40) En France, être enseignant équivaut à un emploi de catégorie A, c'est-à-dire assimilable à celle des professions de l'ingénierie. Il serait donc incompatible avec ce statut de développer des logiques de déprofessionnalisation ou de prolétarianisation (Perrenoud, 1996). Les discours sur la professionnalisation invitent donc à une modification continue des compétences liées à une évolution des situations de travail. De tels discours invitent aussi à repenser l'ingénierie de formation en considérant qu'il n'est plus possible de transmettre de façon académique et magistrale les savoirs professionnels.

La mise en œuvre de cette professionnalisation, par la réalisation de GFAPP, se fait l'écho des travaux sur l'analyse de

l'activité du travail et tout particulièrement les propositions de la didactique professionnelle. En effet, un intérêt croissant est aujourd'hui porté aux processus de développement professionnel et humain dans et par le travail. La finalité de la didactique professionnelle est d'analyser le travail en vue de la formation et du développement de compétences professionnelles. (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) En didactique professionnelle, ces processus de développement s'accompagnent de situations de mise en valeur de situations expérimentées dans et par les situations de travail. Ce travail sur les différentes expériences de travail et au travail favorise le développement de nouvelles ressources cognitives. Toutes ces tâches s'accomplissent dans des contextes d'interactions et de collaborations entre pairs. Elles s'effectuent par du langage, qui, comme nous l'avons précédemment évoqué, est l'une des ressources mobilisées par les GFAPP.

1.3 Langage et identité professionnelle

En effet, la pensée se construit par le langage (Vygotski, 1997) : c'est parce que l'on parle que l'on est conduit à mobiliser notre pensée d'une manière spécifique : la convoquer, l'organiser, la structurer pour qu'elle devienne communicable. En fait, la pensée ne s'exprime pas. Elle se développe par le mot. A charge ensuite des situations dialogiques d'inférer le discours en renvoyant des signaux de communication qui en affinent le message et modifient la pensée. Intervient alors un phénomène cathartique voyant à son tour le langage évoluer vers davantage de sophistication. La pensée dans les mots s'accompagne d'un sens donné aux mots par l'échange via le langage. (Clot, 1999)

Les mots ne développent pas le même sens selon les contextes. Le caractère anxiogène d'une situation de communication peut modifier radicalement le sens de ceux qui sont employés, notamment en raison de l'interprétation qu'il en sera fait par les interlocuteurs. C'est la raison pour laquelle la dimension collaborative et bienveillante des séances d'analyse de pratiques professionnelles importe autant : elle permet de contextualiser les mots pour qu'ils puissent être perçus comme de possibles vecteurs de développement professionnel, dénués de toute altération potentielle des identités.

Ainsi, l'identité professionnelle se construit selon un processus double : pour soi et pour son groupe d'appartenance professionnelle. (Dubar, 2000) Elle se produit donc par une dialectique entre la pensée discursive de l'individu avec lui-même et avec les autres via la parole. C'est ainsi, qu'en même temps que les analyses de pratiques professionnelles travaillent les identités personnelles (principalement parce qu'elles suscitent un sentiment d'unité et de continuité – Barbier, 2006), elles créent un espace co-construit (Vinatier, 2002) et de co-construction au sein duquel les pensées opèrent.

En somme, les GFAPP participeraient au développement professionnel des enseignants qui y participent. Celui-ci est entendu comme un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle. (Donnay, Charlier, 2008) Les GFAPP susciteraient une réhabilitation de l'humain et du social dans des situations de développement du pouvoir d'agir. (Clot, 2010)

1.4 Problématique : GFAPP et professionnalisation des enseignants stagiaires

Il apparaît que « la figure du professeur seul dans sa classe mute. » (Perez-Roux, 2012, p. 98) L'année de stage des enseignants a donc pour enjeu central de participer à la professionnalisation des stagiaires en les accompagnant dans les processus de transition professionnelle qu'ils rencontrent. Cette année est primordiale pour la construction identitaire des enseignants. (Perez-Roux, 2012). C'est la raison pour laquelle plusieurs instituts ou écoles de formation, dont l'ISFEC de Montpellier, introduisent dans le cursus de formation initiale un cycle de séances de GFAPP.

Ce temps consacré à des échanges autour des pratiques professionnelles vécues est-il utile ? Qu'en retirent les enseignants stagiaires en termes de formation professionnelle ? Que disent les animateurs de GFAPP sur la conduite de telles séances ? Quel est l'impact des situations de GFAPP sur les conceptions du métier et sur les pratiques ordinaires d'enseignement des professeurs stagiaires ?

L'étude de Levain et al. (2013) s'est intéressée au même objet : les enseignants stagiaires et leurs pratiques au sein de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (sans collecter l'avis des animateurs). Il s'agissait alors de s'intéresser au processus de mutation opéré auprès des conceptualisations de ces professeurs débutants par l'intermédiaire des APP, à partir d'un

questionnaire distribué à 475 professeurs stagiaires issus de cinq IUFM⁶ différents. Il était alors apparu que les dispositifs d'APP avaient pour intérêts : l'analyse et la résolution de problèmes professionnels (principalement relationnels), l'entrée dans la complexité du métier d'enseignant, la structuration des hypothèses permettant d'améliorer le fonctionnement des classes et l'éclatement des identités professionnelles par un climat d'entraide et d'écoute.

2. Présentation de la méthodologie

De notre côté, nous avons mené une enquête auprès d'enseignants stagiaires et d'animateurs de GFAPP pour recueillir leurs avis sur ces moments passés en institut de formation. Cette enquête a été réalisée sous forme d'entretiens semi-directifs et de questionnaires de recherche. Celui-ci a été administré à l'ensemble des promotions des professeurs des écoles (PE) et des professeurs de lycées-collèges (PLC) des années scolaires 2010/2011, 2011/2012 et 2012/13 (n = 111) de l'ISFEC de Montpellier. Nous avons également sollicité par entretien semi-directifs les animateurs de ces séances d'analyse de pratiques professionnelles (n = 5). Nous avons obtenu ainsi une méthodologie par triangulation des données (Fortin, 1996). Sa visée est d'apporter des éléments de réponse à cette question : « Que disent les acteurs des séances d'analyses de pratiques sur leur participation à ces situations de développement professionnel ? »

Pour solliciter tous les enseignants stagiaires ayant participé à ces GFAPP, le questionnaire leur a été envoyé de manière numérique par l'intermédiaire de leurs boîtes de courrier électronique (Via un formulaire en ligne Google Doc) ou a été rempli lors de bilans de la dernière séance d'APP (uniquement pour l'année scolaire 12/13). En voici la trame :

2.1 Questionnaire Bilan du module GFAPP du dispositif de formation

Enseignant du : à primaire "

à secondaire " (collège ", lycée général ", lycée technologique ", lycée professionnel ")

à autre " : ...

Ancienneté dans le métier d'enseignant :

1. Le volume horaire consacré au GFAPP dans le dispositif général de formation vous semble-t-il ?

- Suffisante
- Trop faible
- Trop importante

2. Les trois séances de GFAPP sont-elles selon vous :

- Bien réparties sur l'année de formation
- Pas assez étalées sur l'année de formation

3. La durée de 3h pour chaque séance est selon vous :

- Adaptée
- Trop longue
- Trop courte

4. Le cadre éthique du GFAPP (les règles de sécurité) posé en début de session est :

- Clair et respecté
- Clair, mais jamais respecté
- Inutile

5. Quel est l'intérêt pour vous de la technique du GFAPP ?

6. Le module GFAPP vous a-t-il apporté une aide à la compréhension des situations professionnelles rencontrées cette année ?

- Oui
 - Non
- Pourquoi ?

7. Quelle conception du métier d'enseignant ces séances vous ont-elles permis de construire ?

8. Quelle a été l'utilité de ces séances d'analyse de pratiques dans vos classes et vos établissements ?

6 Institut Universitaire pour la Formation des Maîtres (structure antérieure aux ESPE)

9. La mise en place de GFAPP dans les établissements scolaires sur la base du volontariat pourrait-elle s'avérer utile ?
- Oui
 - Non
 - Pourquoi ?
10. Suggestions pour améliorer l'efficacité de ce module de formation en termes d'organisation pédagogique et d'apports de savoirs

Tableau 2
Répartition des réponses au questionnaire

La collecte de ces questionnaires présente les caractéristiques suivantes :

Promotions	Professeurs des écoles stagiaires				Professeurs du secondaire stagiaires			
	PE		PE Internes		PLC		PLC CAER	
	Inscrits	Rendus	Inscrits	Rendus	Inscrits	Rendus	Inscrits	Rendus
2010/2011	13	5	7	4	33	7	29	8
2011/2012	17	11	7	3	22	12	20	8
2012/2013	18	15	4	2	27	23	15	13
	48	31	18	9	82	42	64	29
	61,6 % de rendus				48,6 % de rendus			

* Certificat d'Accès à l'Echelle de Rémunération

Les PE (professeurs des écoles) ont davantage répondu que les PLC (professeurs de lycée et de collège), mais les questionnaires ont pu relever l'avis de plus de la moitié des enseignants stagiaires ayant participé à ces formations (n=111) : 61,6 % des PE accueillis par l'ISFEC et 48,6 % des PLC.

Les entretiens semi-directifs des cinq animateurs des séances d'analyses se sont déroulés sur leur lieu d'exercice et ont eu une durée variant de 25' à 53'. Ils se sont appuyés sur le guide d'entretien suivant : 1. Quelle organisation pratique ? 2. Quelles intentions formatives ? 3. Quels effets supposés sur les pratiques effectives des enseignants stagiaires ? 4. Quelles pistes d'amélioration du dispositif ? 5. « Que voulez-vous dire de plus sur les séances d'analyses de pratiques proposées aux enseignants stagiaires ? »

2.2 Les entretiens avec les animateurs de GFAPP

Les entretiens auprès des animateurs des GFAPP permettent d'en dresser les analyses suivantes. À noter tout d'abord que quatre animateurs sur cinq se réfèrent peu ou prou à la trame présentée précédemment. Le cinquième animateur présente une évolution de ce dispositif sous forme de jeux de rôle en alternance avec des pratiques de théâtre dans le cadre de forums (Boal, 1973) pour, selon ses dires, « essayer de lutter contre des phénomènes de cadrage trop forts qui inhiberaient le recours aux émotions et rendraient la parole des enseignants stagiaires moins spontanée. »

Il apparaît que des intentions distinctes sont poursuivies par ces animateurs de GFAPP. Au niveau des individus que représentent les enseignants stagiaires, il s'agit pour les animateurs interrogés d'apporter un soutien professionnel à ceux qui se ressentent en souffrance (A1 — 32; A5 - 21), de disposer d'un temps pour poser leurs émotions (A3 - 25), de susciter un effort de sémantique, c'est-à-dire les aider à s'exprimer de manière intelligible (A3 - 25) et de multiplier chez eux les expériences d'enseignement par un phénomène de résonnance (A2 — 25; A4 - 31). En contexte dialogique, la résonnance intervient lorsqu'un participant reconnaît dans les événements ou postures narrées par un autre participant tout ou partie d'une situation vécue ou potentiellement envisagée dans un avenir. Il est alors en mesure de pouvoir, par procuration, se projeter dans cette situation et y anticiper ses propres postures personnelles ou professionnelles. Le GFAPP devient alors un instrument de médiation entre la pratique présentée par l'exposant et celles que chaque discutant a déjà vécues ou pourrait rencontrer. Au niveau du développement professionnel des enseignants stagiaires, les animateurs des GFAPP disent vouloir susciter la prise de recul par rapport à l'activité enseignante ordinaire (A1-32), acculturer à une posture d'observateur et d'écoute active (A2 — 21; A3 - 23), former au questionnement de situations problématiques et complexes (A2 — 25; A4 - 18), les habituer à la

confidentialité (A2 — 25; A5 – 23) et les rendre capables d’avoir un vocabulaire professionnel (A3 – 23). « À force d’expérimenter le multi champ, on apprend personnellement à voir autrement, depuis d’autres points de vue. On apprend à se désincarcérer. » Enfin, dans le domaine du travail en équipe, les GFAPP permettraient de s’habituer à une parole collaborative réglée, celle inhérente aux multiples temps de réunions (A1 — 30; A2 – 25; A4 – 31), de faire vivre une expérience de travail d’équipe, puisque les séances sont multiples (A4 – 31; A5 – 21) et, éventuellement, d’être en mesure de transposer le dispositif en établissement. (A1 – 47)

En complément des intentions affichées, les animateurs des GFAPP dont nous avons récolté les avis expriment une série d’effets constatés empiriquement sur ces mêmes enseignants stagiaires. Au niveau des individus, la succession des séances d’analyses apporterait de la détente, de la prise de hauteur, des regards croisés, l’adoption d’une posture spécifique, (A2 – 29), conduirait « à parler d’un échec sans considérer parler de son incompetence » (A3 – 29) et formerait à l’écoute active. (A3 — 27; A4 - 35) Au niveau professionnel, ils observeraient le fait de devenir soi-même en tant qu’enseignant (A1 – 34), de découvrir, par sérendipité, des approches pédagogiques nouvelles (A4 – 35; A5 — 23 — A1; 16), d’apprendre à « mettre des filtres avec les autres, » sous forme de bienveillance et d’écoute (A3 — 31; A5 – 25), de la distanciation, de la clarté du message, un positionnement dans une équipe (A3 – 31) et le fait de concevoir les résistances au métier comme constantes, c’est-à-dire propres à toute équipe et tout établissement d’enseignement. (A3 — 33; A4 – 33) Au niveau du travail en équipe, les GFAPP auraient pour effets de s’engager dans la dynamique d’un groupe (A3 – 29), de s’habituer à une analyse systémique des situations (A3 – 29; A4 — 35; A5 – 21), de modifier tous les rapports relationnels par une distanciation de l’affectif (A3 — 31; A5 - 23) et de faire ressentir le besoin de participer à des séances d’analyse de pratiques professionnelles. (A4 – 33)

Lorsque nous avons interrogé ces animateurs sur d’éventuelles pistes d’amélioration du dispositif, certaines propositions ont été formulées : des séances plus nombreuses et plus étalées sur l’année scolaire, un recours aux jeux de rôles en alternance avec les analyses formelles, un accompagnement systématique par le même animateur et des groupes fixes de participants, de manière à densifier la phase zéro de retour sur les séances précédentes. Il a également été proposé d’insister et d’expliquer davantage le principe de confidentialité, certaines problématiques ayant entaché parfois la confiance au sein de quelques groupes. Il semblerait que l’organisation de ces analyses au sein même d’un établissement scolaire (autre que l’institut de formation) amoindrirait la perception du sentiment d’évaluation ressenti par les enseignants stagiaires. Des animateurs font remonter certaines doléances concernant notamment la composition des groupes : que ceux-ci englobent des enseignants-stagiaires accompagnés d’étudiants, des professeurs titulaires, des tuteurs ou des chefs d’établissements. Enfin, le nombre de douze participants semble maximum pour faciliter l’écoute et la partage de la parole.

3. Données : L’avis des enseignants stagiaires

C’est donc à travers des questionnaires auto-administrés que ces avis ont pu être collectés. Ils correspondent à l’expression des professeurs des écoles (PE) et à celle des professeurs de lycées et collèges (PLC).

Au sujet du volume horaire consacré aux analyses de pratiques professionnelles dans la formation globale (trois séances de 3 heures réparties sur l’année scolaire), autant pour les PE que pour les PLC, il apparaît comme suffisant à près de 65 % des réponses. (Trop faible pour 25 % des PE et pour 32 % des PLC, trop importante pour 10 % des PE et seulement 1 % des PLC). Concernant la répartition des séances sur l’année, on retrouve quasiment les mêmes proportions : bien réparties pour 70 % des PE et des PLC, pas assez étalées pour 30 % des PE et 28 % des PLC, trop étalées pour 2 % des PLC. À la question « la durée de 3 heures des séances, » les avis montrent les mêmes tendances : adaptée pour 77 % des PE et 73 % des PLC, trop longue pour 23 % des PE et 5 % des PLC et trop courte pour aucun PE et 17 % des PLC.

Lorsqu’il a été question de s’intéresser au cadre éthique de ces APP (règles de sécurité posées en début de session), 97 % des PE et 86 % des PLC les trouvent claires et respectées. 3 % des PE et 10 % des PLC expriment leur non-respect. Cet écart de perception pourrait être dû au changement récurrent des animateurs des séances avec les PLC. À noter qu’aucun de ces enseignants ne les trouve inutiles.

Les séances d’APP s’appuient sur un protocole précis et exigeant. À ce sujet, nous avons demandé les intérêts induits dans l’optique du développement professionnel. Les PE mettent en avant prioritairement le fait d’échanger avec des collègues pour aider et recevoir de l’aide. Apparaît également le fait d’apprendre à analyser les situations par l’écoute et la réflexion,

sans jugement de valeur, et la possibilité d'apporter des pistes distanciées à des problèmes rencontrés dans le feu de la conduite de classe. La visée de tous ces intérêts serait, pour les PE, une prise de recul par rapport au sentiment d'immédiateté et l'affectivité des situations. Les PLCS mettent en avant d'autres intérêts : le partage de différentes expériences (pour éclairer les pratiques, c'est-à-dire des éclairages dépassant la seule sphère individuelle), le fait de disposer, au cours de la première année d'enseignement, d'un temps de pause pour réfléchir à ce qui est fait et vécu dans les situations de travail, le souhait de travailler la complexité des situations d'enseignement, et enfin, comme pour les PE, l'intérêt exprimé d'une prise de recul, entendue comme une mise à distance permettant de mieux comprendre le quotidien.

Les enseignants stagiaires se sont également prononcés sur la nature de l'éventuelle aide apportée par les séances d'APP. 80 % des PE et 65 % des PLC ont répondu en être aidés alors que 20 % des PE et 28 % des PLC disent le contraire : les APP ne se sont pas montrées d'une utilité directe ou immédiate. Les PE reconnaissent l'intérêt du questionnement suscité et du temps accordé pour ce travail d'analyse. Les APP s'avèreraient utiles pour eux notamment dans ce qu'ils conduisent à une prise de recul, le développement du sens de l'observation et du questionnement. Ils retiennent avoir pu tenir bon dans les moments difficiles, ne pas se sentir seuls et ainsi déculpabiliser certaines situations problématiques. Ils peuvent ainsi envisager de nouvelles postures professionnelles. Grâce au fait de travailler en groupe d'enseignants stagiaires, les PLC redisent le sentiment de ne pas se sentir seuls. Rencontrer des difficultés pour enseigner serait une réalité partagée. Mais ils mettent aussi en avant l'anticipation de situations professionnelles difficiles, par effet de résonance avec les autres pratiques présentées. Ils insistent sur la capacité des APP à faire évoluer les pratiques. Ils soulignent combien les APP conduisent à des remises en question. Cela aurait alors pour conséquence une meilleure gestion des relations enseignant-élève. Les enseignants stagiaires (PE ou PLC) qui répondent ne pas avoir été aidés par les APP expliquent ne pas avoir rencontré au cours de leur année de stage les situations analysées et vécues pour certaines d'entre elles comme problématiques. Cela ressort surtout chez les PLC dont la réalité professionnelle varie de manière importante selon qu'ils enseignent en collège ou en lycée.

Autour des conceptions du métier d'enseignant, les deux corps de professeurs stagiaires émettent des avis complémentaires. Les PE ont vu leurs conceptions du métier évoluer vers la nécessité de prendre du temps pour analyser sans jugement les situations et vers la nécessaire coopération, entraide et solidarité entre collègues. Les PE semblent donc spécifiquement évoluer vers la considération du travail en équipe. Ce n'est pas ce que font remonter les PLC qui parlent plutôt de la reconnaissance de la complexité de l'acte d'enseigner ainsi que de la prépondérance de la dimension psychologique et relationnelle du métier (avec les élèves, les parents et les collègues).

Une mise en place d'APP en établissements scolaires pourrait s'avérer utile pour l'essentiel des enseignants stagiaires interrogés. 88 % des PE et 90 % des PLC argumentent ce point de vue en proposant une optimisation du dialogue et de la cohésion au sein des équipes.

Enfin, l'analyse des réponses au questionnaire permet d'identifier une série de suggestions pour l'organisation des APP dans le cadre de la formation initiale. Les PE proposent de commencer le module dès le mois de septembre, tous les mois, avec des effectifs réduits, c'est-à-dire ne dépassant pas une quinzaine de participants. Les PLC vont dans le même sens et ajoutent l'idée d'introduire des réflexions théoriques a posteriori des séances d'analyse.

4. Discussion

Nous nous sommes demandé ce que pensent les animateurs de séances d'analyse de pratiques professionnelles et les enseignants stagiaires qui y participent. Outre les contingences d'organisations matérielle et structurelle de ces séances, il est intéressant de rapprocher ces deux familles d'acteurs. Voici ci-dessous un tableau qui met en tension les intentions de formation et effets constatés des participations à des GFAPP dans le cadre d'une démarche de formation initiale des enseignants.

Tableau 3
Similitudes et divergences d'avis entre les animateurs de GFAPP et les enseignants stagiaires

Animateurs de GFAPP	Enseignants stagiaires
Similitudes	
Extension des expériences; regards croisés	Extension des différences
Prise de recul et de hauteur; distanciation	Prise de recul
Temps de parole sécurisée	Temps de pause dans la première année
Formation au questionnement	Remise en question; questionnement
Soutien	Aide reçue et aide apportée
Apprentissage de la protection à la relation à l'autre	Prépondérance de la dimension relationnelle du métier
Écoute active	Écoute active
Divergences	
Acquisition d'un vocabulaire professionnel	
Confidentialité	
Habitudes pour le travail en équipe, les débats réglés	
Détente	
Construction des identités professionnelles	
Appropriation des habitudes et traditions professionnelles	
	Envisager de nouvelles postures
	Echanger avec d'autres, ne pas se sentir seul
	Echanger sans risque de jugement de valeur
	Apprentissage de la complexité
	Importance du temps pour analyser ses pratiques

Cette mise en tension permet de constater qu'animateurs de GFAPP et enseignants stagiaires accordent les mêmes intentions à ces séances d'analyses de pratiques. Les animateurs semblent insister davantage sur la dimension d'acculturation à la profession : vocabulaire, habitudes, traditions, identités. Les enseignants stagiaires soulignent, quant à eux, deux autres éléments : l'accompagnement bienveillant induit par les GFAPP et la formation à de nouveaux gestes du métier.

L'étude de JP Levain et al. (2013) s'était essentiellement intéressée à l'avis des enseignants stagiaires. Elle avait révélé que les séances d'APP travaillaient des problèmes professionnels principalement relationnels, la complexité de l'acte d'enseigner, l'optimisation des fonctionnements de classe et la consolidation des identités professionnelles. Les trois premières dimensions ressortent également de la présente étude chez les enseignants débutants. Seuls les animateurs abordent la question de la construction des identités professionnelles. Au-delà de ces éléments communs, cette recherche met aussi en évidence des éléments autour de la distanciation aux émotions induites par l'acte d'enseigner. Elle souligne également l'importance de l'apprentissage du questionnement, le rôle de la fonction d'acculturation au métier (travail en équipe, participation à des réunions, confidentialité, vocabulaire professionnel).

Nous émettons l'hypothèse que cet écart serait dû à la spécificité des GFAPP : la dimension « Formation. » En effet, la fonction d'animateur étant confiée à des participants différents et l'étape 6 du protocole permettant d'infléchir le format originel du déroulement des séances d'APP, les enseignants stagiaires sont accompagnés à la méthodologie d'auto-analyse multi référentielle ainsi qu'à l'animation de telles situations de co-formation. La conduite technique n'est pas uniquement du ressort de l'animateur puisque les participants peuvent, au cours de leur année de stage, puis lors de leurs premières années de titularisation, proposer et animer des séances d'APP avec d'autres enseignants. Cette potentielle fonction offerte explicitement à tous pourrait accentuer certains effets du dispositif. Elle est traditionnellement réservée aux seuls animateurs : la sécurité, la confidentialité, le travail sur le questionnement, l'acculturation au métier.

Conclusion

Il reste toutefois une zone d'ombre importante à laquelle cette enquête ne peut apporter d'éclaircissements : la durabilité des effets. Au-delà de la seule année de stage (souvent la première d'enseignement), que reste-t-il chez ces enseignants des aptitudes à travailler avec d'autres, à innover, à analyser leurs pratiques, à échanger sans juger,... si les séances d'APP ne sont plus proposées ? Quelle est la nature de l'effet établissement (Cousin, 1996) sur l'entretien de ces capacités ? Il est malheureusement à craindre que, si l'analyse des pratiques professionnelles n'est pas encouragée, par exemple par un balisage de l'emploi du temps des professeurs et par la sollicitation d'animateurs formés, la posture de professionnalisation induite s'estompera progressivement. L'effet établissement se traduirait alors par un phénomène de déprofessionnalisation (Perrenoud, 1996) esquissé par certains enseignants stagiaires interrogés : une méfiance du travail en équipe, la perte de confiance en ses collègues, une image dégradée des élèves et de leurs potentialités, une attirance vers la routine et l'exécution de gestes professionnels à mobilisation subalterne.

Consacrer du temps à l'analyse de pratiques professionnelles en formation initiale des enseignants stagiaires apparaît donc comme au service d'une entrée plus progressive, collaborative et professionnalisée dans le métier d'enseignant. Profiter de ces séances pour former les participants à l'animation d'APP pourrait étendre le vivier de recrutement des animateurs et ainsi accroître les opportunités de participer à de tels espaces de développement professionnel.

Références bibliographiques

- Alin, C. (2010). La geste formation, Gestes professionnels et analyse des pratiques, Paris : L'Harmattan.
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.) (2013). Former des enseignants réflexifs – obstacles et résistances, Perspectives en éducation et en formation, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Altet, M., (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans Altet, M. et al. Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2006). Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2000). Analyse des pratiques : une démarche professionnalisante. Recherche et formation, 35, 25-41.
- Azéma, V. & Hébrard, P. (2013). La question des valeurs et de l'éthique professionnelle en analyse des pratiques. Rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke, 28 juin 2013.
- Azéma, V. (2013). Regard sur le travail des formateurs au cours d'une séance d'analyse des pratiques : transmettre des savoirs ou faciliter l'apprentissage par les étudiants ? Colloque AREF, Montpellier, Août 2013.
- Barbier J.-M. (2006). « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités », in Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation, Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Au risque d'enseigner, Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles, Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (1998). Analyser les pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan.
- Boal, A. (1973). Jeux pour acteurs et non acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé, Paris : Maspero.
- Bonnet, L. (2003). Pourquoi personne ne pose-t-il pas de question ? Les Cahiers Pédagogiques. 416. 35-38.
- Clot, Y. (2010). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris : La découverte.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir, Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). Avec Vygotski, Paris : La Dispute
- Cordie, A. (2000). Le malaise enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse, Paris : Edition Seuil.
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet-établissement : le travail des collèges. Revue française de pédagogie, 115, avril-juin, 59-75.
- De Peretti, A. (1991). Organiser des formations. Paris : Hachette éducation.
- Donnay, J., Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse des pratiques. Réflexion sur posture du compagnon réflexif. Initiation au compagnonnage réflexif. 2^{ème} édition revue et augmentée. Namur : CRP. Presses Univ. de Namur.
- Dubar, C. (2000). La Socialisation, Paris : Armand Colin.

- Étienne, R., Fumat, Y., Vincens, Cl. (2003). Analyser les situations éducatives. Paris : ESF.
- Étienne, R., Fumat, Y. (2014). Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?. Bruxelles : De Boeck.
- Faingold, F. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. Recherche et formation, 51, 89-104.
- Ferry, G. (1983). Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris : Dunod.
- Fortin, M.F. (1996). Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation, Montréal : Décarie Editeur.
- Fumat, Y. (2003). D'un ensemble confus à un réseau de causes : le GEASE. Les Cahiers Pédagogiques. 416, 30-31.
- Imbert, F. (2000). Le groupe Balint, un dispositif pour un « métier impossible » : enseigner in Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., L'analyse des pratiques professionnelles, Paris : L'Harmattan.
- Les cahiers du CERFEE (2004). L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique, n° 20 coordonné par R. Étienne. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Levain, J.P. et al. (2013). Intérêt et pertinence des dispositifs d'analyse des pratiques, le point de vue des professeurs stagiaires. Bulletin de psychologie, Numéro 527, 385-397.
- Marcel, J.F. (2012). La situation professionnelle : de la notion vers les prémices d'un concept. Phronesis, Vol. 1, 1, 40-58.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. Recherche et formation, 56, 81-93.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. Perspectives, vol XXVI, 3, 543-562.
- Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse des pratiques et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 15, 97-118.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques », Recherche et formation, 51, 43-56.
- Robo, P. (2012) Les phases d'un GFAPP, http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. Vie pédagogique, 122, 7-10.
- Roger, J.L. (2007). Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité, Toulouse : Éd. Érès.
- Saboya, F. (2008). Analyse de pratiques et identité professionnelle, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 41, 161-170.
- Schon D. A. (1990) The Reflective practitioner, Basic Books.
- Vinatier, I. (2002) La construction de l'identité en acte dans la relation de service, Éducation Permanente, 151, 11-27.
- Vygotski, L. (1997) Pensée et langage, Paris : La Dispute.
- Wittorski, R. (2009). Formation, travail et professionnalisation. Recherche et formation, 62, 161-166.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés, Formation-emploi, 101, 105-116.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.