

**L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET
L'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES ENSEIGNANTS DANS LEUR
PROFESSIONNALISATION
UNE RECHERCHE-ACTION AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS
DE L'UNIVERSITÉ DE CAN THO**

VO VAN CHUONG*

RÉSUMÉ

Le modèle actuel d'accompagnement de jeunes enseignants se base essentiellement sur les intérêts de la pratique d'observation de classe. Or il est souvent critiqué pour son caractère évaluatif, administratif, stressant et peu favorable à la professionnalisation. Une autre alternative se fait sentir. Dans cette optique est privilégiée une hypothèse que l'analyse de pratiques professionnelles constitue un dispositif efficace pour accompagner les jeunes enseignants dans leur professionnalisation.

Mots-clés: analyse de pratiques professionnelles, accompagnement, professionnalisation.

ABSTRACT

***The reflective practice and supporting young teachers in their professionalization:
An Action research at the French Department of the University of Can Tho***

The current model of youth accompaniment of teachers is based primarily on the interests of the class observation practice. But it is often criticized for its evaluative, administrative, stressful and not conducive to professionalization. Another alternative arises. In this perspective is a privileged hypothesis that reflective practice is an effective device to support young teachers in their professionalization.

Keywords: analysis of professional practice, coaching, professionalization.

TÓM TẮT

***Nghiên cứu ứng dụng tại bộ môn tiếng Pháp Trường Đại học Cần Thơ:
Phân tích tác nghiệp và hướng dẫn giảng viên trẻ trong quá trình chuyên nghiệp hóa***

Mô hình hướng dẫn nghiệp vụ cho giảng viên trẻ hiện nay chủ yếu tập trung vào những lợi ích của việc dự giờ ở lớp học. Thế nhưng, mô hình này thường bị chỉ trích vì những tính chất đánh giá, thủ tục, gây áp lực và ít tạo điều kiện cho việc chuyên nghiệp hóa. Vì vậy, cần có một mô hình thay thế. Theo quan điểm này, một giả thuyết được đặt ra: phân tích tác nghiệp sẽ là một mô hình hiệu quả để hướng dẫn giảng viên trẻ trong quá trình chuyên nghiệp hóa của họ.

Từ khóa: phân tích tác nghiệp, kèm nghiệp vụ, chuyên nghiệp hóa.

* Docteur, Directeur du Département de Didactique du FLE, Faculté de Langues Etrangères, Université de Can Tho; Courriel: vvchuong@ctu.edu.vn

1. Introduction

Comment accompagner les jeunes enseignants lors de leur entrée dans le métier ? La solution actuellement dictée par le Ministère consiste à obliger chaque nouvel enseignant, avant de prendre effectivement son poste, à suivre un stage d'un an dans son établissement sous le tutorat d'un enseignant chevronné. Lors de ce stage, soit le jeune enseignant doit observer des cours donnés par des collègues plus chevronnés pour enrichir ses expériences et améliorer en bref ses compétences professionnelles ; soit l'enseignant tuteur observe les cours du stagiaire pour lui faire ensuite des remarques, lui donner des conseils ou lui apporter des solutions quand cela est nécessaire. Cette démarche s'appuie essentiellement sur les intérêts de la pratique d'observation de classe. Cependant, selon les résultats d'un travail de recherche antérieur [6], l'observation de classe n'est pas une pratique aisée pour un jeune enseignant, qu'il soit en position d'observateur ou d'observé [6, p. 93]. Par ailleurs, cette pratique porte, dans un tel contexte, un caractère à la fois évaluatif et administratif, donc contraignant et stressant aux yeux du jeune enseignant selon ces mêmes auteurs. La solution actuelle présente ainsi deux limites. D'une part, elle n'est pas facile à mettre en œuvre et n'est par conséquent pas appliquée dans certaines universités comme c'est le cas à l'Université de Cantho. D'autre part, elle ne favorise que très peu la professionnalisation. En effet, la compétence d'observation du stagiaire est déterminante et l'impact relativement important des expériences observées ou des conseils du tuteur dans ce cas établira sans doute les pratiques futures du jeune enseignant. Mais dans les situations pédagogiques actuelles, les réponses simples ne fonctionnent pas. Dès l'entrée dans le métier, le jeune enseignant se trouve très vite confronté à des situations complexes et problématiques pour lesquelles il n'existe pas de solutions toutes faites. Pour pouvoir faire face à ces situations et réagir de manière professionnelle, le jeune enseignant ne peut se contenter d'appliquer les savoirs acquis lors de la formation initiale et/ou réutiliser des pratiques observées chez les autres ou transmises par les autres. Cela ne suffirait pas. Encore faut-il qu'il soit, comme l'a dit R. Villemin [9, p. 6], un praticien « *réflexif* » et « *autonome* », c'est-à-dire qui sait réfléchir dans et sur ses actes, analyser ses propres pratiques « *pour comprendre, pour discerner, pour décider, pour agir* » [8, p. 2].

Etant donné les limites du modèle actuel, la nécessité de trouver une autre alternative plus efficace se fait sentir. De notre côté, nous avons privilégié l'hypothèse selon laquelle l'analyse de pratiques professionnelles constitue un dispositif efficace pour accompagner les jeunes enseignants dans leur professionnalisation. Cette hypothèse est fondée sur le rapport entre le concept de professionnalisation et un dispositif souvent utilisé dans la formation initiale ou continue des enseignants, celui de l'analyse de pratiques professionnelles. En effet, selon M. Altet, la professionnalisation se définit comme « *un processus de construction de compétences professionnelles et de maîtrise des rapports à la pratique par la mise à distance de l'action et la réflexivité sur la pratique* » [2, p. 102]. Quant à l'analyse de pratiques professionnelles, la même

auteure la présente en ces termes : « *L'analyse de pratiques est une mise à distance de l'agir professionnel. On utilise des concepts théoriques pour réfléchir à sa pratique et on produit ainsi une pratique réfléchie et non une pratique routinière. L'objectif de l'analyse de pratiques est de développer une attitude de questionnement permanent et de réflexion sur sa pratique* » [1, p. 23]. Ainsi, théoriquement parlant, ce dispositif de formation favorise la mise à distance de l'action et la réflexivité sur la pratique et permet donc la professionnalisation. Mais l'est-il toujours lorsqu'il est appliqué à la réalité ?

De février à mai 2009, nous avons utilisé ce dispositif auprès d'un groupe de huit jeunes enseignants du Département de français de l'Université de Can Tho pour mettre à l'épreuve notre hypothèse. Dans le cadre de la présente communication, nous présenterons en détail cette action ainsi que ses résultats.

2. Présentation de l'action

2.1. Les objectifs

Comme nous l'avons dit plus haut, lors de la recherche d'une autre alternative pour pallier les limites de la pratique d'observation de classe, nous avons avancé une hypothèse que l'analyse de pratiques professionnelles est un dispositif efficace pour accompagner les jeunes enseignants dans leur professionnalisation. Notre recherche-action a ainsi pour objectifs de mettre en place ce nouveau dispositif d'accompagnement, à savoir l'analyse de pratiques professionnelles, et d'évaluer son impact sur la professionnalisation des jeunes enseignants.

2.2. La méthodologie

Notre démarche méthodologique est celle d'une recherche-action participative.

Il s'agit d'une recherche-action, d'abord parce que notre objectif central, qui consiste à transformer l'enseignant en un praticien réflexif et autonome, afin d'améliorer les pratiques d'enseignement et ainsi transformer la réalité pédagogique, correspond bien à celui d'une recherche-action définie par G. Gagné et al. [4, p. 16] :

« Que ce soit pour régler un problème particulier, réaliser un changement mélioratif dans la réalité, relier la théorie et la pratique ou « réguler » l'action, la recherche-action poursuit un objectif central [...] : la transformation de la réalité pédagogique. »

De plus, les mêmes auteurs ajoutent qu'une recherche-action comporte 4 étapes essentielles :

- Identification et énonciation du problème ou de l'objectif visé
- Création de solutions ou de propositions d'actions pédagogiques
- Expérimentation des propositions
- Evaluations des résultats.

Dans notre cas, la première étape correspond à la recherche d'informations sur la situation étudiée et à la formulation des objectifs visés en fonction des besoins identifiés. Pour cette étape, nous avons étudié les circulaires relatives au dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants en vigueur et le contexte institutionnel dans lequel ce dispositif est mis en œuvre. Ensuite, nous avons effectué des entretiens avec les jeunes enseignants de notre Département pour mieux comprendre la situation et mieux identifier les problèmes, les besoins... A partir de ces problèmes et besoins identifiés, nous avons conçu, dans la deuxième étape, un dispositif personnalisé d'APP qui nous semblait pertinent et un protocole pour expérimenter ce nouveau dispositif d'accompagnement. L'étape 3 est l'expérimentation du dispositif. Enfin, le dernier stade coïncide à l'évaluation des données et de la pertinence du dispositif, puis à la formulation de remédiations possibles. Il est à noter que l'évaluation de l'expérimentation se base d'une part sur les changements énoncés dans les compte-rendu des réunions d'APP et observés tout au long de l'expérimentation et d'autre part sur les informations recueillies grâce aux entretiens préalables, au questionnaire-bilan et à la réunion-bilan. Ainsi, de la recherche a résulté l'action, puis une modification de l'action en fonction des premiers résultats immédiats positifs et négatifs. C'est une démarche itérative dans le fait qu'elle se répète à plusieurs reprises et qu'elle est modifiée afin de renforcer son efficacité.

Par ailleurs, notre recherche est une recherche-action participative dans la mesure où elle respecte les trois principes d'une recherche-action participative selon A. J. Cave et V. R. Ramsden [3] : « *des méthodes participatives* » ; « *l'égalité entre les participants et les chercheurs* » ; et « *la praxie qui inclut réflexion et action* ».

2.3. La description du protocole

Notre dispositif s'opère en deux temps :

- l'observation du cours d'un(e) enseignant(e) membre du groupe par un ou plusieurs autres membres.
- la réunion d'APP où le groupe travaille sur la situation observée.

2.3.1. L'observation de cours

L'observation de cours ne fait pas partie d'une analyse classique de pratiques professionnelles. Elle a été ajoutée pour une raison d'ordre pratique. En effet, il s'agit pour l'observateur, d'une part, de faire un compte-rendu objectif du cours, et d'autre part de relancer ou d'approfondir l'analyse par des questions et des remarques lors de la réunion hebdomadaire. Le caractère non-sanctionnant de ces observations a été souligné lors de la première réunion du groupe : il ne s'agit en aucun cas de juger les techniques d'enseignement du professeur.

Au vu de la difficulté que représente l'observation d'une classe, une grille d'observation a été utilisée en complément des prises de notes pour aider le ou les observateurs. Au départ, conçue par l'équipe de jeunes chercheurs de l'université

nationale de Hanoi [6], la grille a été modifiée, car il s'agissait d'une grille d'évaluation. De plus, certains items n'étaient pas adaptés. De même, quelques cases seront laissées vides quand les items ne sont pas pertinents par rapport à la leçon.

Il est à noter que la même grille d'observation a été donnée aux enseignants sous le titre de « grille d'auto-évaluation » afin qu'ils puissent juger eux-mêmes leurs pratiques.

Enfin, il ne faut pas oublier de souligner le caractère confidentiel d'une observation de classe. Le succès de cette démarche d'observation repose sur une relation de confiance entre l'observateur et l'observé. La grille d'observation a été distribuée aux enseignants, afin qu'ils puissent prendre connaissance des critères. Les remarques formulées ne seront utilisées qu'à des fins d'analyse et en aucun cas pour dénigrer l'enseignant observé. De même, les résultats, le compte-rendu et la transcription de l'observation ne seront pas communiqués à une tierce personne, hors formateur de la session d'analyse de pratiques.

2.3.2. Les réunions d'APP

Les réunions d'APP durent environ deux heures chacune. Pour l'organisation de ces réunions, nous avons adopté celle préconisée par P. Robot [8] :

LES ETAPES	L'ANIMATEUR	L'EXPOSANT	LES PARTICIPANTS	LA DUREE
• Phase 0 : Rituel de démarrage	Présente les objectifs, le déroulement du GFAPP (Groupe de formation à l'APP) et permet, par négociation, le choix de la situation qui sera exposée puis analysée		Les exposants potentiels proposent le sujet de la situation qu'ils pourraient exposer	5 à 10'
• Phase 1 : Le temps de l'exposé	Rappelle au besoin les consignes de temps et de contenu. Est garant du temps. Précise au besoin, le champ de réflexion.	Un volontaire présente le récit d'une <u>situation professionnelle</u> qui lui a posé problème. <i>(Possibilité de faire un retour-suite sur un récit traité lors d'une séance antérieure)</i>	Écoutent	10 à 15'
• Phase 2 :	Distribue et régule les prises de parole Peut intervenir pour	Répond aux questions, <u>s'il le souhaite.</u>	Posent des questions à l'exposant pour recueillir plus	30 à 45'

Le temps des questions	recentrer les échanges, les orienter vers un niveau d'analyse non abordé. Est garant du temps et de la sécurité des personnes		d'éléments d'information sur la situation traitée. (vraies questions et non conseils ou hypothèses déguisées) <u>Niveaux d'analyse</u> : groupe, personne, institution, société, valeurs, etc.	
• Phase 3 : Emission d'hypothèses et recherche du modifiable sur l'amont de la situation évoquée	Rappelle que l'on ne donne pas de conseils , mais que l'on émet des hypothèses . Recentre, guide, veille aux différents niveaux d'analyse. Est garant du temps et de la sécurité des personnes .	Écoute	Travaillent sur l'amont de la situation traitée. Émettent des hypothèses pour la compréhension et éventuellement pour une recherche du modifiable . Peuvent dialoguer entre sur des hypothèses émises.	30 à 45'
• Phase 4 : Conclusion	Est garant de la consigne et du temps .	Reprend la parole et réagit à ce qu'il a entendu, dit ce qu'il veut, s'il le souhaite	Écoutent	0 à 5'
• Phase 5 : Analyse du fonctionnement	Dirige et participe à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP. Fait déterminer qui sera l'animateur du prochain GFAPP .	Participe à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP.	Participent à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP.	5 à 30'
			Durée totale	de 1h 20' à 2h 30'

On note toutefois quelques différences en ce qui concerne l'application de cette démarche à notre situation. Ainsi, lors de la phase 0, il n'y a pas de proposition de

situations, puisque ce sont les enseignants dont le cours a été observé auparavant qui présentent leurs pratiques.

Par ailleurs, au cours de la session, la phase 5 a été remplacée par une contribution écrite, car les participants avaient des difficultés à faire leurs remarques devant les autres. Ces papiers sont anonymes et les contributions sont inscrites dans le compte-rendu, compte-rendu écrit par un participant à tour de rôle. Enfin, il n'y a pas d'alternance dans la fonction d'animateur, même si cette alternance est envisageable lors de prochaines sessions.

2.4. Le calendrier

Le calendrier de l'expérimentation a été déterminé en fonction de la durée totale de cette dernière.

Ainsi, après discussion, il a été décidé qu'il y aurait 2 observations de classe par semaine. Chaque enseignant sera observé 3 fois. En effet, la disponibilité des participants ne permet pas plus de séances d'observations et un nombre moindre n'aurait pas été suffisant pour connaître l'impact du dispositif sur l'enseignant.

Quant aux réunions d'APP, vu la durée de chaque réunion et le nombre de cours observés, nous nous sommes mis d'accord pour qu'elles soient hebdomadaires et analysent chacune deux cours observés.

Voici le calendrier qui détaille les observations de cours et les réunions d'APP :

Semaine	Cours 1 observé	Cours 2 observé	Réunion hebdomadaire
0	-	-	Réunion d'informations et d'organisation : 14/02/2009
1	Jeudi 19/02/2009, 1 ^{er} cours -enseignant A	-	Samedi 21/02/2009
2	Samedi 21/02/2009, 1 ^{er} cours -enseignant D	Jeudi 26/02/2009, 1 ^{er} cours - enseignant B	Samedi 28/02/2009
3	Samedi 28/02/2009, 1 ^{er} cours - enseignant F	Jeudi 05/03/2009, 1 ^{er} cours - enseignant C	Samedi 07/03/2009
4	Samedi 07/03/2009, 2 ^{ème} cours - enseignant D	Jeudi 12/03/2009, 2 ^{ème} cours - enseignant B	Samedi 14/03/2009 Annulée
5	Samedi 14/03/2009, 2 ^{ème} cours - enseignant A	Jeudi 19/03/2009, 2 ^{ème} cours - enseignant C	Samedi 21/03/2009
6	Lundi 23/03/2009, 1 ^{er} cours de l'enseignant E	-	Changement de jour : Mardi

			24/03/2009
7	Mercredi 25/03/2009, 3 ^{ème} cours - enseignant C	Samedi 28/03/2009, 2 ^{ème} cours - enseignant F	Mardi 31/03/2009
8	Jeudi 02/04/2009, 3 ^{ème} cours - enseignant F	Jeudi 02/04/2009, 2 ^{ème} cours - enseignant E	Mardi 07/04/2009
9	Jeudi 09/04/2009, 3 ^{ème} cours - enseignant B	Samedi 11/04/2009 ; 3 ^{ème} cours - enseignant D	Mardi 14/04/2009
10	Jeudi 16/04/2009, 3 ^{ème} cours - enseignant A	Lundi 20/04/2009, 3 ^{ème} cours - enseignant E	Mardi 21/04/2009
11			Réunion-bilan : Mercredi 06/05/2009

2.5. Les participants

Pour l'expérimentation, nous avons constitué, en février 2009, au Département de français de l'Université de Can Tho, un groupe APP composé de 8 jeunes enseignants du Département dont 6 enseignants-participants, un animateur-formateur et une enseignante native chargée des observations de cours et de la co-animation des réunions d'APP.

2.5.1. Les enseignants participants

Les six enseignants-participants ont entre 25 et 32 ans et possèdent entre 2 et 8 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Ils ont tous une licence de pédagogie et les deux plus anciens sont titulaires d'un master de didactique du FLE. Malgré un sentiment de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale, la plupart d'entre eux ressentent le besoin de se perfectionner, surtout dans l'art d'enseigner en raison du manque de savoirs pour enseigner, de techniques de classe pour motiver les étudiants, soutenir leur attention, favoriser les prises de parole, etc. Il est pourtant important de souligner le fait qu'ils attendent presque tous des techniques directement applicables en classe et des solutions prêtes à l'emploi. Il s'agit là selon nous d'un grand obstacle au bon fonctionnement de notre groupe APP car celle-ci vise plutôt une « capacité réflexive » [7] de et dans l'action.

2.5.2. Les co-animateurs

L'animateur principal de ce groupe APP est un jeune docteur en sciences du langage, spécialisé en didactique du FLE. Ayant plus de 12 ans d'expérience, il est donc plus expérimenté que les autres membres du groupe. Mais pour pratiquer l'APP comme un dispositif de (auto)formation, il est encore bien novice. Ainsi, il est en même temps apprenant et chercheur en APP. Dès lors, son rôle dans le groupe est plutôt celui d'animateur-accompagnant que celui de formateur. Ce rôle consiste essentiellement à

animer les réunions d'APP, à favoriser les échanges et le partage d'expériences, à localiser les problèmes méthodologiques et théoriques chez les participants, à susciter au sein du groupe des débats et des réflexions sur ces problèmes, et enfin à proposer aux participants des lectures théoriques leur permettant d'en trouver eux-mêmes des solutions adaptées à leurs problèmes.

La co-animatrice est une enseignante native de français qui prépare un master 2 professionnel en didactique du FLE. Elle enseigne le FLE depuis 7 ans et a ainsi moins d'expérience que certains participants du groupe. Puisqu'elle participe à cette expérimentation en tant que stagiaire pour préparer son mémoire de master 2, son travail consiste à observer les cours des enseignants participants, à faire le compte-rendu de ces observations à l'animateur principal et à co-animer les réunions d'APP avec l'animateur principal.

3. Les résultats obtenus

Bien que réalisée en un laps de temps très limité (3 mois), notre expérimentation nous a permis d'enregistrer un certain nombre de points positifs de notre nouveau dispositif d'accompagnement de jeunes enseignants lors de leurs premières années d'enseignement. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons succinctement les apports de notre dispositif (*pour le bilan complet de l'expérimentation, voir [5, p. 62-83]*).

3.1. Renforcer la communication entre les enseignants et l'esprit d'équipe

Dans le secondaire et le supérieur en particulier, l'enseignement est un métier que l'on fait seul par tradition. La communication entre enseignants sur leurs techniques et démarches d'enseignement est extrêmement rare. Pourtant on observe une réelle demande de mutualisation des connaissances et des pratiques, surtout de la part des jeunes enseignants. Cette compétence de communication est donc importante et doit se développer chez eux.

Pour notre groupe APP, la communication a été facilitée par le fait que le groupe se connaissait déjà et que les enseignants étaient souvent en relation dans le cadre du club francophone destiné aux étudiants. Toutefois, c'était la première fois qu'ils avaient l'occasion de travailler ainsi ensemble et d'avoir un aperçu de leurs pratiques professionnelles. L'effet de groupe a renforcé la communication entre les enseignants et l'envie de se dépasser et d'améliorer leurs pratiques. Le fait de présenter un exposé relatant le cours observé lors des réunions d'APP a également beaucoup aidé les jeunes enseignants à mieux verbaliser leurs pratiques, leurs problèmes devant leurs collègues, ce qui a contribué à accroître leur professionnalisme.

Concernant l'esprit d'équipe, nous le considérons comme un objectif important pour le futur, en ce qu'il permettra de développer des travaux communs, comme la nécessaire élaboration des référentiels de formation et de compétences, et l'articulation et complémentarité des différentes matières enseignées à la faculté de pédagogie dans

le département de français. Cet esprit d'équipe existe maintenant, mais il reste à consolider, notamment par le biais de groupes de travail.

3.2. *Produire des écrits dans le cadre d'une recherche-action*

A l'issue de cette expérimentation, les jeunes enseignants participants sont encouragés à écrire des communications d'abord pour le séminaire du Département, ensuite pour d'autres séminaires comme le séminaire régional de recherche-action. Pour la plupart d'entre eux, cette recherche-action sera l'occasion d'écrire leur premier article. Cette mise en écriture de leur expérience de l'analyse de pratiques professionnelles va d'une part les obliger à prendre du recul et à analyser plus en profondeur leur comportement et les apports directs et indirects de l'APP, d'autre part leur permettre d'entrer dans le domaine de la recherche universitaire. C'est un travail d'autant plus difficile qu'il demande un travail de rédaction particulier avec un style spécifique, que ne maîtrisent pas forcément ces jeunes enseignants. Par là même, les jeunes enseignants se rendront compte de la particularité de travailler dans un cadre universitaire : travailler à l'université ne veut pas seulement dire enseigner et profiter des stages de formation, mais aussi se placer dans un état d'esprit de recherche, de curiosité permanente et d'excellence.

3.3. *Améliorer ses techniques d'enseignement*

Dans le cadre de cette autoformation, il s'agissait là de l'objectif principal visé par les participants. Leur principale sollicitation concernait la mutualisation des techniques d'enseignement et des démarches, des « trucs » des enseignants expérimentés. Ainsi, à travers l'analyse de pratiques professionnelles, ils ont pu apercevoir les pratiques de leurs collègues, même si les membres du groupe ne sont pas très expérimentés ; ils ont pu également échanger leurs avis sur les différentes approches, celles de la grammaire notamment. Toutefois, certains enseignants manquent encore d'esprit critique et d'analyse, et se confortent pour l'instant dans leurs pratiques.

Par ailleurs, si cette mutualisation les rassure, elle empêche en partie la réflexivité des enseignants vietnamiens, car ils sont en recherche permanente de recettes faciles à employer, comme si la classe n'était pas mue par des facteurs multiples qui empêchent l'application d'une seule et même formule d'enseignement. L'APP a neutralisé en partie cette idée naïve en ayant montré la complexité et la multiplicité de l'enseignement-apprentissage, mais pour l'instant elle n'a pas encore réussi à annihiler ce désir de facilité.

3.4. *Analyser ses pratiques professionnelles*

Si l'exposé permet une première prise de recul sans donner lieu à une vraie analyse de ses pratiques, il ne constitue qu'une première étape : l'enseignant relate la situation en fonction de son interprétation, et de ce qu'il veut en dire, consciemment ou non. L'observateur et les questions du groupe sont donc là pour rendre une part

d'objectivité à ce récit. Mais certaines résistances entravent l'exposé et la réponse aux questions : ainsi un enseignant, dans le cadre d'un cours d'expression orale, a affirmé n'avoir donné comme support que le thème des exposés : « le rôle du téléphone portable dans la vie quotidienne », or l'observatrice s'est rendu compte que les étudiants avaient eu un petit texte d'appui. Après l'avoir questionné plusieurs fois à ce sujet, il a fini par admettre avoir donné aussi un texte-support. Ce fait s'est reproduit sur la question de création de groupes au sein de la classe : ayant entendu lors d'une réunion ultérieure, l'opinion d'un professeur disant que c'est l'enseignant qui devait créer les groupes, ce même professeur, a prétendu avoir placé les étudiants dans différents groupes, avant d'affirmer quelques instants plus tard que les étudiants ont choisi leur groupe en fonction de leur emploi du temps... Même s'ils sont peu nombreux (seuls deux professeurs semblent concernés par ce problème), ces blocages sont à notre sens significatifs du travail sur soi-même qu'engendre l'analyse de pratiques professionnelles, du combat intérieur que l'être humain doit parfois livrer pour changer. En effet, même si la personne veut changer, elle doit affronter le regard des autres et ses propres contradictions intérieures (peur, paresse, etc.) qui quelquefois peuvent prendre l'ascendant sur la volonté du sujet.

Toutefois, ces résistances ne sont pas le fait de tous. Dans le groupe, trois enseignants semblent avoir amorcé une attitude réflexive. A travers leurs synthèses de réunions, ils laissent entrevoir un début de réflexion sur leurs propres pratiques : « *Les exposés posent pas mal de questions à débattre et à résoudre* » ; « *Je peux prendre du recul sur la manière dont je donne des exercices de grammaire* » ; « *Je prends conscience, petit à petit, clairement de ce que j'enseigne aux étudiants, surtout la démarche, la logique.* » ; « *Je grandis beaucoup (dans ma pensée, dans ma conscience...).* » Les changements dans les synthèses n'ont été perceptibles qu'à partir de la 6^{ème} réunion, soit environ un mois et demi après le début de la session d'analyse de pratiques professionnelles. Nous nous trouvons donc au début de la réflexion et il est nécessaire de continuer les réunions d'APP pour approfondir cette tendance.

4. Pour ne pas conclure

Dans le cadre de notre recherche-action participative, notre dispositif d'analyse de pratiques a montré des points positifs : amélioration des techniques d'enseignement, prise de distance par rapport à ses propres pratiques, renforcement de la communication inter-professeurs, consolidation de l'esprit d'équipe... Cette démarche, alliée à l'observation de classe, permet ainsi un accompagnement des jeunes enseignants dans leur enseignement. Dorénavant, les jeunes enseignants ne sont plus seuls face à leurs doutes et leurs difficultés. En participant aux réunions d'analyse de pratiques professionnelles, ils peuvent échanger et mutualiser leurs savoir-faire avec leurs collègues. L'APP leur apporte aussi des compléments théoriques qui favorisent la réflexivité, une meilleure prise de conscience de leurs pratiques et améliorent les techniques d'enseignement.

Toutefois, les obstacles à la réussite de ce dispositif sont nombreux. Le profil initial des participants a été être un frein à la réussite de l'APP, car ce dispositif ne peut être efficace que si des règles strictes sont respectées (confidentialité, assiduité, phases du dispositif, etc.). Les participants doivent aussi posséder certaines compétences : écoute, autonomie, esprit critique, etc. Pour combler les lacunes des participants, il sera nécessaire d'inclure l'analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif plus large permettant de développer une posture réflexive autonome. Du point de vue du dispositif, nous devons améliorer l'articulation théorie-pratique qui est encore artificielle et nous perfectionner dans nos rôles d'animateur et de formateur. Totalement inexpérimenté dans ces fonctions, il nous est maintenant évident que ces responsabilités nécessitent une formation, car les rôles d'animateur et de formateur sont centraux dans la gestion des réunions d'APP.

De ce qui précède, il est admis que l'analyse de pratiques professionnelles est un dispositif intéressant d'(auto)formation pour les jeunes enseignants et pour tous les professeurs en général. Toutefois, une meilleure exploitation de ses intérêts exige qu'elle s'inscrive dans le long terme et demande de la part des participants une forte implication temporelle, émotionnelle et intellectuelle (assiduité, remise en question et réflexivité).

BIBLIOGRAPHIE

1. Altet M. (2002), « Développer le "savoir analyser" à l'aide de "savoir-outils », dans *Actes du séminaire « L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier »*, Ministère de l'Éducation nationale – Direction générale de l'Enseignement scolaire, Paris, p. 21-25. (Texte disponible sur le site : http://eduscol.education.fr/D0126/analprat_acte.htm, consulté le 10 août 2016)
2. Altet M. (2004), « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », dans *Education permanente*, n°160/2004-3, p. 101-110.
3. Cave A. J. et Ramsden V. R. (2002), « La recherche-action participative », dans *Le médecin de famille canadien*, vol 48, octobre 2002, p. 1676-1677. (Texte disponible sur le site : http://www.cfpc.ca/cfp/2002/oct/_pdf/vol48-oct-resources-3_fr.pdf, consulté le 10 août 2016)
4. Mangenot F. (2006), *Méthodologie du mémoire professionnel*, Cours à distance de master 2 professionnel - Sciences du langage, spécialité FLE, 2^{ème} année.
5. Nguyen Huu Emilie (2009), *L'analyse de pratiques professionnelles, autoformation pour enseignants vietnamiens*, Mémoire de master 2 professionnel, Dir. F. BOCH, Université Grenoble Stendhal III, p. 100.
6. Nguyen Van Quang et al. (2007), « Etude de l'observation de classe : vers la conception d'un dispositif d'autoformation des jeunes enseignants universitaires », communication au séminaire régional de recherche-action « Conception des

formations en français : approche par compétences », 3-7 décembre 2007, Siem Reap, Cambodge.

7. Perrenoud Ph. (1998) « De la réflexion dans le feu de l'action à la pratique réflexive ». (Texte disponible sur le site : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/extraits/alternance.html, consulté le 10 août 2016)
8. Robot P. (2005) « Pourquoi, comment analyser sa pratique professionnelle ? Les effets de l'APP », dans *le Nouvel Educateur*, n°172 octobre 2005. (Texte disponible sur le site : <http://probo.free.fr>, consulté le 10 août 2016)
9. Villemin R. (2002) « Former des enseignants réflexifs : un défi pour une "organisation apprenante" ». (Texte disponible sur le site : <http://www.edu.ge.ch/dip/ifmes/Reflexions/Former%20des%20enseignants%20reflexifs.pdf>, consulté le 10 août 2016)

(Reçu: 15/8/2016; Révisé: 15/10/2016; Accepté: 12/11/2016)