



L'analyse des pratiques dans la formation des enseignants

CONFÉRENCE DE CONSENSUS - MERCREDI 25 JANVIER 2006

Centre IUFM de Bonneuil sur Marne

Conférenciers :

Claudine Blanchard-Laville (CREF-Université Paris X),
Florence Giust-Desprairies (ESCOL-ESSI-Université Paris VIII),
Patrick Mayen (UR Développement professionnel et formation-ENESAD de Dijon),
Richard Etienne (CERFEE-IRSA-Université Paul Valéry, Montpellier),
Aline Robert (DIDIREM-IUFM de Versailles).

Animation de la journée :

Claude Leclerc (IUFM de Créteil)

Le jury de la conférence était composé de formateurs premier et second degré ayant des statuts variés, exerçant dans des disciplines différentes et dans tous les centres de l'IUFM de Créteil ainsi que de personnels de direction et des corps d'inspection :

Daniel Allard, Françoise Barbe, Marielle Billy, Lalina Coulange, Catherine Delarue, Agnès Fabre, Marie-Christine Hébrard, Michaël Huchette, Clarisse Lecomte, Jean-Michel Mallard, Rosine Regnault, Michel Solonel.

Président du jury :

Gilles Monceau (LSE-ESSI-Université Paris 8)

SOMMAIRE

1/ L'analyse des pratiques et la formation des enseignants	2
2/ Préoccupations des formateurs concernant l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants : analyse des réponses à l'enquête.....	3
3/ La diversité des dispositifs	4
4/ Les finalités de l'analyse des pratiques professionnelles	8
5/ Les visées éthiques dans l'analyse des pratiques professionnelles	10
6/ Dimensions évaluatives dans les dispositifs d'analyse des pratiques	12
7/ Rapports entre la recherche, l'analyse des pratiques et la formation des enseignants	14

ANNEXE

Références bibliographiques

1/ L'analyse des pratiques et la formation des enseignants

La professionnalisation est à la fois un processus institutionnel et un processus individuel. Ceci s'est traduit par le développement, dans la formation des enseignants, de la réflexivité et l'universitarisation. Alors que les IUFM se mettaient en place au début des années 1990, l'enseignant professionnel est en effet apparu dans les publications francophones (Bourdoncle, 1991, 1993, 1998) (Altet, 1994) (Perrenoud, 1994) (Bourdoncle et Demailly, 1998) (Paquay et coll., 1998) comme étant celui qui devait être capable d'articuler des savoirs universitaires à sa pratique professionnelle. L'analyse réflexive de cette pratique devant offrir le moyen d'une circulation entre champ théorique et champ de la pratique, la notion de « praticien réflexif » créée par D. Schön (Schön, 1983) a fourni un concept largement repris par les formateurs d'enseignants. La réflexivité et la largeur d'analyse sont ainsi considérées comme les meilleures garanties de l'adaptabilité de l'enseignant à des situations, des publics voire des contenus d'enseignement en évolution constante.

L'analyse de/des pratique(s) (notée AP dans la suite du document) est désormais inscrite dans les plans de formation et la réflexivité dans les référentiels de compétence des enseignants. Les IUFM, établissements universitaires de formation professionnelle, ont donc à assurer la mise en œuvre de ces orientations. Pourtant les approches et les dispositifs d'analyse de la pratique professionnelle des enseignants sont divers et de nombreux formateurs peinent à s'y repérer. Le jury de cette conférence de consensus s'est donné pour objectif d'éclairer ce domaine en fournissant un aperçu de cette diversité mais aussi et surtout de cerner les questions essentielles qu'un formateur doit se poser lorsqu'il envisage ou lorsqu'il lui est demandé de mettre en œuvre un travail d'analyse des pratiques. En effet, ces modalités de formation introduisent de nouveaux concepts et de nouvelles pratiques dans la formation et les transformations qu'elles induisent ne sont pas uniquement techniques.

Cinq chercheurs (Claudine Blanchard-Laville, Aline Robert, Florence Giust-Desprairies, Richard Etienne et Patrick Mayen) ont accepté d'exposer leurs conceptions et leurs usages de l'analyse de pratique. Claudine Blanchard-Laville étant, au dernier moment, empêchée d'être présente, elle n'a malheureusement pas pu échanger en direct avec la salle et répondre aux questions posées sur son travail. Florence Giust-Desprairies a accepté de se faire sa porte parole sur la base d'un texte écrit. Les documents que les conférenciers ont bien voulu nous fournir après la journée du 25 janvier ont également facilité notre travail. Qu'ils en soient remerciés.

C'est volontairement que ce document de travail ne résume pas linéairement les différents exposés que nous avons pu entendre. Le site internet de l'IUFM de Créteil présente les documents de synthèse fournis par les cinq conférenciers. Ceux-ci permettront, en plus de la bibliographie indicative, d'avoir un accès plus direct aux différents positionnements. Les enregistrements des conférences seront également disponibles dans les centres de documentation de l'IUFM de Créteil.

Le jury, initialement constitué à l'initiative du service de la formation de formateurs, a fait preuve d'une grande stabilité malgré quelques empêchements bien involontaires de certains de ses membres. Jean-Michel Mallard, qui a changé de fonction entre le moment du lancement de la conférence et celui de sa tenue, a accepté de nous rejoindre et de contribuer ainsi à la réalisation de ce document. Patrick Rayou, Béatrice Rezag, Eric Mesnard et Anne Coutel (service de la Formation de Formateurs) ont soutenu notre démarche et participé à certaines de nos rencontres.

Notre groupe de travail a préparé la conférence en choisissant cinq entrées : le dispositif de travail lui-même, les finalités, les visées éthiques, les dimensions évaluatives et le rapport à la recherche. Nous avons eu ainsi cinq manières d'écouter les conférenciers et de les lire. Cette méthode de travail devait nous protéger de la tentation de restituer fidèlement ce qui avait été dit par les conférenciers dans une quête d'exhaustivité toujours déçue. Elle devait surtout nous permettre de nous poser systématiquement la question des retombées en terme de formation des enseignants, ce qui devait se traduire en particulier par une écoute active et interrogative lors des différents exposés. Enfin, avec le même objectif, nous avons voulu intégrer à notre réflexion les préoccupations des collègues formateurs assistant à cette conférence et pour cette raison supposés demandeurs d'une réflexion collective sur ce thème.

Suite à la journée du 25 janvier 2006, le jury s'est retrouvé pour croiser ses analyses et ajuster ainsi la structure et les grandes lignes du document de synthèse qui restait à élaborer. Enfin, après une période de travail en sous groupes et la constitution d'un premier document d'ensemble, une nouvelle rencontre du jury devait permettre de rediscuter et de valider collectivement cette production.

Le présent document est donc constitué de différentes rubriques qui correspondent aux entrées que nous avons choisies. D'une rubrique à une autre, certaines questions ou réflexions reviennent mais abordées sous des angles différents. Il ne s'agit cependant pas de textes simplement juxtaposés les uns aux autres car ils ont été pensés puis discutés par l'ensemble du jury avant et après leur rédaction.

Nous espérons contribuer ainsi à montrer la complexité de cette problématique que constitue la mise en

œuvre de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles dans les plans de formation et à soutenir la réflexion de chaque formateur.

Ce document ne vise donc en aucun cas à inventorier de « bonnes pratiques » de formation, par contre il pourra sans doute être l'outil d'une analyse des diverses formations qualifiées aujourd'hui d' « analyse des pratiques ».

2/ Préoccupations des formateurs concernant l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants : analyse des réponses à l'enquête

Le jury de la conférence de consensus, ne disposant pas d'un état des lieux de l'existant à l'IUFM et dans l'académie de Créteil, a décidé de collecter les interrogations des formateurs présents à la journée du 25 janvier. Ces formateurs ne sont bien sûr pas représentatifs de l'ensemble de leurs collègues mais comme l'ont également montré leurs questions orales durant la journée, ils posent avec précision les questions à la fois méthodologiques et théoriques de la mise en œuvre de dispositifs d'analyse des pratiques en formation d'enseignants.

L'un des membres du jury, Michaël Huchette, a donc interrogé par questionnaire les formateurs ayant participé à la journée du 25 janvier. Il en a ensuite établi l'analyse.

Les questions que les formateurs se posent sur l'analyse des pratiques professionnelles sont classées ci-dessous en six catégories contenant chacune des pôles de questionnement identifiés et reformulés (précédés d'un point) et quelques extraits de réponses à l'enquête (entre guillemets).

2.1 L'institution et l'AP :

- quelle place tient l'AP dans le plan de formation ?
« Les premiers contacts d'un futur enseignant avec l'AP semble avoir des conséquences lourdes pour la suite de la professionnalisation à venir : comment et quand poser de « bonnes » bases » ; « L'AP a-t-elle des formes allégées, intégrées à des séquences de formation plus traditionnelles ? »
- quels moyens/contraintes sont donnés par l'institution pour l'AP ?
« volontariat des formés, durées, temporalité, objets » ; « visées » ; « comment l'institution valide t-elle l'AP ? »

2.2 Les formateurs et l'AP :

- quelles sont les compétences nécessaires pour animer une AP ?
« stratégies du débat pour un formateur animant un atelier d'AP ? »
- quelle formation des formateurs ?
« comment analyser sa propre pratique de formateur ? » ; « comment s'inscrire dans un processus de supervision ? et où ? (la formation à l'AP ne peut pas se limiter à l'écoute d'une théorie, ou à l'imitation d'une pratique d'un formateur en AP) » ; « temps nécessaire pour se former »

2.3 Les limites de l'AP

- quel risque à « entrer en analyse » de pratiques?
« Je fais des analyses de pratiques avec des stagiaires sans être psychanalyste. N'est-ce pas dangereux ? » ; « frontières entre métier et manifestation de la subjectivité ? parfois terrain à ne pas explorer ! »
- quel rapport entre l'AP et l'inspection
« Quels apports et quels dégâts d'une inspection ? »
- l'AP apporte-t-elle des modèles de pratiques ?
« Comment éviter l'écueil de la modélisation ? » ; « Un point me paraît difficile à négocier : analyser les pratiques en formation initiale sans formater les enseignants stagiaires ou sans en donner le sentiment »
- « quelle efficacité de l'AP ? »

2.4 Les visées et les dispositifs d'AP

- « l'AP peut-elle (doit-elle) déboucher sur un écrit et quelle peut être la dimension de généralité et de transmissibilité de celui-ci ? »
- « peut-on inscrire (comme je le crois) une analyse de pratiques dans un projet d'action et de transformation [...] ? Autrement formulé : l'analyse des pratiques existe dans une dynamique de projet qui n'est pas centrée que sur la réflexivité. »
- « ce qu'on appelle AP en PE2 n'en est pas vraiment une. On fait plutôt un "partage de pratiques" pour ce qu'on fait en dehors des stages en responsabilité dans les ateliers professionnels. »

- « comment à l'intérieur de l'analyse des pratiques insuffler l'idée d'une pratique enseignante vivante, c'est à dire animée de vie ? »

2.5 Le public formé

- comment présenter l'AP aux stagiaires ?
« Comment inciter les néo-titulaires à venir en séance d'AP ? » ; « Quelle demande des PE2 (professeurs des écoles stagiaires)? Quelle représentation ont-ils de l'AP ? »
- comment constituer les groupes d'AP ?
« Faut-il des groupes relativement homogènes ou peut-on proposer des séances d'AP aux néo-titulaires et aux plus expérimentés en commun ? »
- « quelle dynamique du développement de l'AP avec la "carrière" de l'enseignant (ex : différence formation initiale/ formation continue) »
- comment concilier formation initiale et distanciation nécessaire à l'AP ?
« Comment faire de manière efficace de l'AP dans un contexte (PE2) de stress et de "zapping" permanents ? Quels lieux et quel temps pour la sérénité et la distanciation ? »

2.6 Les références théoriques et l'AP

- sur quel cadre théorique s'appuyer ?
- « Les approches présentées privilégient les dimensions psycho-sociales. Ne serait-il pas souhaitable de resituer le terme dans son acception plus large et donc d'ouvrir à d'autres approches : psycho-cognitive, épistémologiques, donnant une place aux savoirs de la discipline enjeux de l'enseignement ? » ; « Faut-il privilégier un outillage théorique unique ou utiliser une pluralité de références ? » ; « Quels liens entre transversalité de l'AP et spécificité disciplinaire ? Quelle nécessité (besoin, désir) de mettre en relation ces approches ? »
- comment se situer parmi les approches formalisées ?
« Entre les différentes approches de l'AP comment mieux se situer de manière consciente ? Où trouver un lieu pour cela ? Comment le créer ? »

3/ La diversité des dispositifs

Un dispositif est une forme, une procédure. Il peut parfois, par son apparente objectivité, sembler aller de soi. Il s'agit donc pour nous de le considérer en regard de la visée du travail envisagé, et de voir quelles questions, quelles difficultés cela induit.

Nous interrogerons ainsi les exposés écoutés à partir d'un axe double :

- le dispositif explicite, lié à la finalité poursuivie, au public visé (et aux conceptions de la personne, portées par le projet) et au style d'animation.
- les questions soulevées par ce dispositif et l'interrogation de certains aspects implicites de celui-ci.

Parmi les cinq chercheurs invités à exposer chacun son approche de l'analyse des pratiques, les trois premiers dont il va être question ont fait état de dispositifs de travail précis et stables.

Dans les trois cas, l'analyse des pratiques correspond au travail d'un groupe se retrouvant avec régularité.

Dans les deux autres cas l'analyse de pratique se présente sous d'autres modalités. Il nous était donc très difficile de les aborder de la même manière. Nous avons cependant tenté de nous appuyer sur eux pour poser quelques questions de portée générale.

3.1 Analyse clinique de situations d'enseignement et de formation (Claudine Blanchard-Laville)

a. Public explicitement visé, conception du « sujet » à l'œuvre

Ce sont des personnes ne travaillant pas ensemble dans une équipe constituée.

Le terme de « sujet » se réfère au sujet de l'inconscient (référence explicite à la théorie psychanalytique).

b. Visée

Visée de mise en mouvement sans volonté d'obtenir une transformation prédéterminée.

Cerner les contenus du lien effectif du sujet à l'autre pris dans la situation, « pour dégager le premier des liens imaginaires où il risque de se perdre », « des enjeux libidinaux » à l'œuvre.

Conduire, accompagner l'élaboration psychique des personnes en situation professionnelle.

c. Dispositif

- travail en petit groupe
- régularité des séances (chacune de 2 à 3 heures)
- cadre posé par l'animateur : assiduité, non-jugement

- présence d'un récit initial d'une situation vécue avec difficulté, questionnement de celui-ci.
« tissage de parole » au sein du groupe, conduit par l'animateur.
- reprise de parole possible, par l'exposant à la séance suivante.

e. Animation.

- pas de transmission de savoirs théoriques constitués
- référence explicite aux groupes Balint
- animateur garant du cadre, respect, bienveillance
- posture d'écoute et de recherche : soutenir le travail du groupe en résistant soi-même aux « attaques dont le cadre peut être l'objet », sans réagir par la contre-attaque
« La transmission du geste » se fait par l'analyse du rapport que le praticien entretient avec sa pratique, de sa manière de l'habiter et d'en être responsable

Remarques et questions :

Ce type de travail ne semble pas pouvoir se mener avec une équipe déjà constituée: il y aurait implicitement un risque à cela : des personnes travaillant ensemble peuvent hésiter à s'engager dans ce type de travail vécu comme un dévoilement, une mise au jour de leurs fragilités ... Ce risque peut être imaginaire (se représenter comme un danger d'être perçu comme fragile, dans l'erreur, dans l'émotion ...) mais il faut en tenir compte, y compris d'ailleurs, dans un groupe dont les membres ne se connaissent pas. Cet aspect-là du travail interroge beaucoup la posture de l'animateur – comment se maintient-il comme garant du cadre, comme garant de la protection des personnes, sans pour autant être trop défensif, ce qui pourrait sans doute stériliser le travail du groupe lui-même ?

Autre point de vigilance : l'animateur ayant des connaissances assez précises sur les phénomènes psychiques en jeu, il peut dériver vers une posture de savoir –se vivant comme en sachant plus sur les participants que les participants eux-mêmes - ce qui pourrait priver les formés de leur propre travail élaboratif. Afin d'éviter cela dans la mesure du possible, on peut demeurer vigilant aux questions suivantes :

Qui travaille ? Quelle est la part du groupe, la part de l'animateur ?

Il semble que la tâche de l'animateur soit fortement guidée par son savoir sur les phénomènes psychiques : quelle est donc la part interprétative de celui-ci ? Que s'autorise-t-il à questionner ou à pointer ? Ses interventions peuvent-elles être de type explicatif (au sens de interprétation = explication) ? Quel est exactement le sens d'une intervention « interprétative » ?

Les interventions du groupe peuvent-elles être du même ordre ? A partir de là, y-a-t-il prévalence de la parole de l'animateur ? Quelle est la part de la confiance faite au groupe dans le travail ?

Un tel travail s'accompagne sans doute d'un transfert, entre tous, animateur compris : l'animateur doit-il donc analyser pour lui-même son contre-transfert ? Des éléments transférentiels du groupe sont-ils analysés en séance ?

Puisqu'il y a groupe, le travail de l'animateur repose implicitement sur sa capacité à constituer un groupe, à le faire vivre, à le réguler.

Ce type d'analyse de pratiques suppose une formation personnelle solide de l'animateur : compétences d'animation des groupes, psychanalyse personnelle, ou pour le moins, travail personnel sur sa propre implication dans ce travail, travail théorique (approche psychanalytique de la notion de sujet, des éléments transférentiels présents dans la relation inter-subjective, réflexion sur la dynamique des groupes en terme d'identification, de dépendance, d'anxiété, de résistance ...).

3.2 Analyse psychosociale clinique des pratiques professionnelles (Florence Giust-Despairies)

a. Public visé, conception du « sujet » à l'œuvre

Ce sont des professionnels considérés comme les sujets de leur activité. Le « sujet » est à la fois le sujet réflexif et conscient, le sujet de l'inconscient et le sujet social (aux prises avec les réalités sociales et institutionnelles).

b. Visée

Construction du sens de situations vécues dans le cadre professionnel, par élucidation de ce qui se joue pour la personne au travers de ses « représentations », et de leurs logiques personnelles et sociales (mise au jour des interférences du psychique et du social).

c. Dispositif

- travail en petit groupe : groupe considéré comme une entité constituée, destinataire d'une parole adressée

- régularité des séances
- cadre et règles de fonctionnement posés et soutenus par l'animateur : non-jugement, bienveillance
- récit initial : ce que dit la personne, ce qui est subjectivement vécu
- questionnement
- dispositif qui peut varier selon le public ou le lieu d'intervention

d. Animation

- animateur garant du cadre
- posture clinique (aller retour entre ce qui se passe et ce qu'on élabore tout autant pour soi – en quoi suis-je pour quelque chose dans la situation du groupe à tel moment ? – que pour le groupe)
- posture d'écoute : retenue de toute attitude explicative, logique de compréhension en lien avec une multi-référentialité (institutionnel, social, psychique ...)
- vigilance à la façon dont se prend la parole (pas de propos impersonnels, généralisants, pas d'interprétation-explication)
- confiance affirmée au groupe dans son travail élaboratif
- intervention possible de l'animateur pour mettre en mots, après coup, les logiques à l'œuvre (ex : dégager une représentation sociale du métier, une représentation personnelle héritée, une logique institutionnelle ...)

Remarques et questions :

Les mêmes questions se posent que pour le précédent exposé.

En outre, la dimension psychosociologique affirmée du travail pose la question des compétences dans ce domaine de l'animateur : quelle part prend-il effectivement dans la formulation de ces éléments de compréhension ? quelle est la part de la simple reformulation, de l'interprétation et de l'avancée d'éléments explicatifs ?

Le dispositif peut changer en fonction du public : quels sont les changements possibles ? qu'est-ce qui guide le choix ? (ex : le profil des participants, leur expérience antérieure, leur demande, la demande institutionnelle ...) : à partir de là, il faut sans doute repenser des aspects du dispositif en fonction du public (ex : comment construire la 1ère séance pour des enseignants débutants ?).

3.3 Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives -GEASE- (Richard Etienne)

a. Public visé

Des personnes engagées dans les métiers de l'éducation, tant en formation initiale que continue.

Le terme de « sujet » est également employé mais non défini explicitement.

b. Visée du travail

Explicitement, celle-ci est de développer « un savoir analyser » par « l'entraînement ».

Elle n'est jamais la résolution de problèmes professionnels.

Cette analyse est multi-référencée : approche psychologique, psychanalytique, institutionnelle, pédagogique, didactique.

c. Dispositif

- constitution d'un groupe (de 12 à 15 personnes maximum).
- espace organisé en rond, afin que chacun voie les autres, tout en gardant une certaine distance (la distance physique supportant la distance relationnelle : ni trop proche, ni trop loin, cela dans un but de protection et d'évitement de la mise en retrait).
- présence d'un animateur, éventuellement d'un observateur.
- un ensemble de règles cadrent le travail : suspendre tout jugement, posture de compréhension, confidentialité.
- la démarche se fait en quatre temps :
 - l'exposition par le récit d'une situation singulière (dont l'exposant a été l'acteur ou un témoin concerné)
 - l'exploration de la situation par un questionnement complémentaire du groupe à l'exposant
 - l'interprétation qui se fait par émission d'hypothèses des autres membres du groupe, alors que le narrateur est silencieux
 - la réaction : la parole revient à l'exposant

Enfin une méta-analyse, non-systématique, vise à analyser le fonctionnement du groupe lui-même dans sa dynamique de questionnement et l'élaboration des hypothèses.

d. Animation

- animateur garant du cadre
- « Entraîneur » à l'analyse
- il se met progressivement en retrait, pour obtenir « l'effet formation »

Remarques et questions :

Le GEASE prône le retrait progressif de l'animateur, cela pouvant aller jusqu'à l'animation confiée à un participant : cela signifie-t-il que les compétences d'animation se forment très vite dans de tels groupes ?

Cette question prend tout son sens lorsqu'on songe à la multi-référentialité du travail qui couvre des champs aussi éloignés que la psychanalyse et la pédagogie : comment s'y prend l'animateur, surtout s'il est un participant, pour faire face à des situations très complexes et à forte teneur émotionnelle ?

Remarques d'ensemble sur ces trois premiers dispositifs à partir d'éléments implicites :

Ces formes d'analyse de pratiques semblent ne s'adresser qu'à des volontaires : quels peuvent être les « dangers » réels ou imaginaires perçus par les participants et cela a-t-il un lien avec le fait que cela ne s'adresse qu'à des volontaires? Comment l'animateur se représente ces « dangers » et comment y fait-il face lui-même ?

On peut aussi se demander comment l'animateur présente son travail la première fois : ceci semble important dans le cadre d'une formation (IUFM par exemple) que les participants sachent quel est le type de travail dans lequel ils s'engagent, quelles en sont les limites, quels sont les objets travaillés.

La nécessité d'un « cadre » est explicite : il y a donc à mener une réflexion sur la fonction de ce cadre, sur sa place symbolique, afin qu'il ne soit pas pure réglementation.

La dimension « clinique » du travail est affirmée : on est donc loin d'une posture transmissive du formateur vers les formés. Il semble donc important de travailler cette façon très particulière de faire advenir de la connaissance (connaissance sur soi par l'examen de nos modes d'investissement et de leur archéologie, identification des facteurs sociaux et institutionnels à l'œuvre, et examen des liens implicites en jeu entre tous ces facteurs).

Le champ psychique étant fortement exploré, et la régulation de groupe souvent convoquée dans ce travail, on peut supposer la nécessité d'une supervision pour l'animateur de tels groupes.

3.4 L'usage des recherches sur les pratiques d'enseignement en formation des enseignants (Aline Robert)

Ce travail d'analyse porte sur des séances de mathématiques (de la tâche prévue à la tâche réalisée, avec une ouverture vers les possibilités non envisagées) ; il s'appuie sur une vidéo.

Il est centré sur l'analyse du travail mathématique, il se fait en groupe, piloté par un formateur de mathématiques.

Bien que le dispositif ne soit pas ici l'objet en soi d'une théorisation comme dans les trois approches précédentes, certaines questions peuvent tout de même se poser qui alimentent la réflexion sur les dispositifs d'analyse de pratiques en formation des enseignants.

a. L'utilisation de l'image filmique :

Bien que les questions qui suivent ne concernent pas directement le travail exposé par A. Robert, elles se sont posées en écho à celui-ci. Elles peuvent être transférées à des dispositifs de formation qui auraient recours à l'image vidéo. Nous pensons en particulier à la vidéo-formation.

- travaille-t-on exclusivement avec des images des personnes du groupe ?
- en quoi la prise d'images transforme-t-elle la pratique du professeur ?
- la classe filmée est-elle habituée progressivement à la prise d'images ?
- quel est le statut conféré à l'image ? ex : considère-t-on que l'image dit une vérité ?
- est-ce que l'image ne risque pas d'être prise pour la vérité ?

b. Le type de travail de l'animateur :

- comment sa tâche se définit-elle ? mise en activité du groupe ? apport de connaissances ?
- quelle est la part du travail de l'animateur et du groupe ? Cette question peut d'ailleurs se poser, comme en miroir avec la classe observée.
- quelle est l'activité de l'élève et comment se fait-elle (ou pas) ?
- quelle est l'activité du groupe de formés et comment se fait-elle (ex : qu'est-ce qui aide ou gêne la mise en activité ?...).
- ceci est-il objet d'analyse ?

3.5 La co-analyse du travail pour des métiers en émergence (Patrick Mayen)

Les éléments sur le dispositif sont également très réduits.

Les personnes sont regroupées afin que joue l'inter-activité : il s'agit de permettre que chacun se représente l'activité envisagée par un aller-retour entre ses propres représentations et celles des autres.

Le groupe est donc un lieu de réduction de la confusion.

Le travail s'appuie sur des récits, du questionnement, des vidéos, des rencontres avec des experts.

A l'inverse du précédent exposé, l'animateur n'est pas lui-même un expert du travail (métier) analysé, compte tenu de la grande variété des tâches examinées. Il est celui qui encadre et organise le travail d'analyse.

On retrouve un certain nombre de questions posées sur les trois premiers exposés :

- quel cadre ? comment l'animateur construit ce cadre et le fait exister ?
- quel est le travail de chacun ?
- comment la dimension groupale est-elle prise en compte, travaillée ?
- ce travail s'inscrit-il dans une temporalité ?

Ce type de travail est en grande partie déterminé par l'objectif de « construire le métier » (comme celui de conseiller en validation des acquis) dans des secteurs d'activité en émergence. Cet objectif n'est sans doute pas si éloigné que l'on pourrait d'abord le penser des enjeux actuels de la formation des enseignants puisque l'enseignement, en se professionnalisant, est lui aussi tenu de devenir un « nouveau métier ».

4/ Les finalités de l'analyse des pratiques professionnelles

Le but ultime des cinq démarches d'analyse des pratiques professionnelles présentées le 25 janvier 2006 est à chaque fois le même : chercher, comme le disait F. Giust-Desprairies dans son exposé d'ouverture, à « améliorer l'efficacité des professionnels ».

Il est clair, cependant, que sous la même dénomination et à travers un fonctionnement globalement identique (des professionnels examinent en groupe, sous la direction d'un animateur, l'exercice qu'ils font de leur métier) ces cinq démarches entendent obtenir l'amélioration recherchée en visant des cibles différentes.

Cette disparité se repère à la place plus ou moins importante assignée dans le groupe d'AP à **la personne** du participant et donc au degré d'implication - parallèle au nombre de séances - qui lui est proposé.

On peut, de ce point de vue, distinguer trois niveaux :

- un premier niveau (A. Robert, P. Mayen) s'intéresse au **geste professionnel**, dont l'observation permet de développer une meilleure connaissance du métier, avec comme corollaire une meilleure adaptation aux situations professionnelles
- un deuxième niveau (R. Etienne) s'attache à éclairer dans l'exercice du métier les **processus qui sous-tendent l'action**. On en attend une prise de conscience qui permette au professionnel de mieux mesurer l'écart entre l'intention et la réalisation, entre le dire et le faire, et de construire progressivement une meilleure connaissance du métier, porteuse d'une nouvelle confiance en soi
- un troisième niveau (F. Giust-Desprairies, C. Blanchard-Laville) s'efforce d'aider le sujet à prendre conscience de ce qui obère à son insu sa relation à l'autre dans son activité professionnelle. Les éventuelles modifications de l'agir professionnel résulteront, dans ce cas, d'un **travail sur l'être**, accompli par le participant lui-même.

4.1 L'analyse du geste professionnel

A. Robert, autour de l'apprentissage des mathématiques, et P. Mayen, pour des activités en émergence, se réfèrent à deux corpus théoriques apparentés : la théorie de l'activité, pour l'une ; l'ergonomie, pour l'autre.

Les champs d'étude qu'ils ont retenus, cependant, différencient quelque peu leur projet. S'intéresser à l'apprentissage des mathématiques, en effet, c'est travailler dans le cadre d'un groupe homogène, référé à un même contenu disciplinaire. S'intéresser à une activité en train de se faire, en revanche, c'est se focaliser sur un observable dont personne (ni les participants, ni l'animateur) ne possède véritablement la clé. Le rapport à l'incertitude induit ici des postures différentes et modifie, du même coup, la cible visée.

A. Robert invite les participants de son groupe d'AP à examiner ensemble des situations d'enseignement « significatives ». L'objectif est de rendre le professionnel capable de décomposer les activités, de différencier les pratiques stables de celles qui ne le sont pas : de porter, en somme, sur son activité professionnelle un regard plus détaché (la mise à distance nécessaire à une observation efficace explique l'utilisation privilégiée de l'enregistrement vidéo), donc mieux informé ou plutôt mieux en mesure de s'informer.

Ce type d'AP est centré sur les gestes du métier que l'on cherche à adapter au mieux aux situations, en posant que toute situation professionnelle est complexe et qu'y interfèrent des données aussi bien institutionnelles ou sociales que personnelles.

Le regard que l'on pose sur la complexité, cependant, se situe tout entier du côté du rationnel : tout travail

sur ce qui relèverait du « *psychisme* » en est explicitement écarté.

Chez P. Mayen, l'objet de l'analyse est également le travail, avec cette spécificité qu'il s'agit d'une activité nouvelle ou en mutation. Le groupe engagé dans cette AP d'un genre particulier va s'employer, à travers, notamment, « *la production d'un écrit collectif adressé à d'autres pour dire le travail et l'apprentissage du travail* », à « *construire ensemble le métier* », à « *définir les manières d'agir* » et à « *structurer des repères* » afin « *de construire des conditions pour accroître le pouvoir d'agir des professionnels* ».

C'est cette construction commune d'un cadre qui constitue la finalité de ce groupe d'AP. Même si P. Mayen souligne que l'absence de cadre « *est une souffrance* », la prise en compte d'une dimension psychique n'est pas au centre du travail.

4.2 La recherche conjointe d'un mieux faire et d'un mieux être

Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE) invite, explique R. Étienne, à « *s'exercer à chercher et à comprendre* », de façon à « *mieux agir* » et « *à restaurer l'estime de soi et la confiance en soi* ». La situation-problème rapportée au groupe par un participant va se trouver progressivement éclairée, enrichie, par les questions et les interventions des pairs.

Un savoir sur le métier s'édifie ainsi dans la durée. Cette construction s'effectue dans un registre qui relève plutôt du cognitif. Pour R. Étienne : « *On démonte le réveil pour en analyser les rouages* ». L'affect (qui n'est explicitement ni exclu ni sollicité par le dispositif) est intégré dans « *la mutidimensionnalité des situations* ».

Le GEASE, comme les deux types d'AP précédemment évoqués, fonde sa pratique sur la prise en compte d'une complexité qui, pour être maîtrisée, doit être désintriquée, découpée, mise à plat. La mise à distance, cependant, dans le cas du GEASE, n'a pas seulement pour finalité de produire des enseignants efficaces : elle veut aussi en faire des enseignants qui vivent un rapport plus heureux à leur métier.

4.3 Au croisement des tensions du personnel et du social

C. Blanchard-Laville, à travers le texte qu'elle a transmis aux organisateurs de la journée d'étude, et F. Giust-Desprairies, dans son propre exposé, se réfèrent toutes deux à la psychanalyse : une psychanalyse qui ne se veut pas coupée du social et de l'institutionnel, pour C. Blanchard-Laville ; une psychanalyse clairement tournée du côté de la psychosociologie, pour F. Giust-Desprairies. Dans l'un et l'autre cas, c'est le *sujet* porteur d'affects, agi par l'inconscient, qui est au centre du dispositif. Un écart, peut-être, distinguera ces deux approches : c'est en rapport avec le gain de professionnalité qu'on vise. L'amélioration de l'efficacité des professionnels apparaît plus clairement recherchée par F. Giust-Desprairies, quand C. Blanchard-Laville, dans le type de travail qu'elle propose, ne préjuge pas du point d'arrivée : l'amélioration, si elle se produit, arrivera, peut-on dire, par surcroît...

C. Blanchard-Laville, qui emprunte sa démarche aux groupes Balint (Balint, 1957) à l'origine réservés aux médecins, se donne comme finalité principale de travailler « *à la co-construction du sens* » des pratiques professionnelles en cherchant à « *prendre la mesure des empêchements à fonctionner comme chacun le souhaiterait idéalement* » et « *à tenter de se dégager un peu des obstacles dont la source nous échappe au quotidien et qui nous taraudent à notre insu dans notre activité professionnelle d'enseignant, d'éducateur et ou de formateur* ».

F. Giust-Desprairies inscrit plus nettement le sujet dans son contexte. Le registre intersubjectif est ici convoqué parallèlement au registre subjectif : le sujet porteur d'affects se déploie au sein des logiques institutionnelles, organisationnelles et sociales qui le déterminent. Tout comme chez C. Blanchard-Laville, l'analyse est conduite à partir du discours adressé par le participant au groupe afin de permettre, au travers d'une mobilisation affective importante, que soient élucidées des situations à propos desquelles le praticien pourra « *s'entendre dire* » (par lui-même, plus que par le truchement de l'animateur ou des participants) ce qui jusqu'à présent lui restait obscur, méconnu.

La finalité de ce dispositif est, là encore, une *co-construction du sens* des pratiques professionnelles qui favorisera remaniements et changements internes. Changements qui ne supposent pas l'instauration de nouveaux modèles : on travaille simplement à élucider ce qui se « *tenait en creux* » et à comprendre (voire à dénouer) les logiques psychiques, affectives, et sociales qui l'enserrait.

Notons également que le travail intersubjectif instauré dans le cadre du groupe présentifie, pour F. Giust-Desprairies, la dimension sociale. Le groupe d'AP est *institué*, il actualise donc la dimension institutionnelle et vivifie, ce faisant, la construction d'un lien micro-social essentiel pour se « *sortir de la déshumanisation* ».

Enfin, une des visées essentielles de ce travail est de permettre au sujet « *d'être sujet de son propre développement et de sa propre autonomie* ».

4.4 Quelles conséquences pour les formateurs d'enseignants ?

Aux trois niveaux d'AP évoqués plus haut correspondent pour les formateurs, du point de vue des finalités poursuivies, des positionnements différents, qui impliquent différents types de compétences.

Une approche ancrée sur la discipline, comme ici les mathématiques avec A. Robert, suppose, à l'évidence, un formateur dont l'expertise disciplinaire aura été reconnue et validée par l'institution. Le danger est alors de dériver vers la prescription didactique, accrochée à une norme et à un modèle. La qualité principale demandée à l'animateur, dans ces conditions, sera sa capacité, puisqu'il s'agit surtout d'observer des gestes, de **donner à voir** sans montrer.

Dans le dispositif présenté par P. Mayen, le formateur travaille sans filet, sans garde-fou. Une bonne connaissance des théories du travail, comme y invitait P. Mayen, lui sera nécessaire. Mais non suffisante : il lui faudra, pour affronter dans sa position d'animateur l'angoisse de l'inconnu, se faire pair parmi les pairs, accepter d'**accompagner** le groupe dans une recherche commune.

La posture de l'animateur de GEASE joint discrétion et modestie, dans le cadre d'une **empathie raisonnée**. Le groupe ne sera pas poussé plus loin qu'il ne peut ou ne veut aller. Ce type d'AP paraît particulièrement adapté à des enseignants qui débutent dans le métier, et qu'il ne faut à la fois ni infantiliser ni bousculer.

La référence explicite à la psychanalyse en matière de formation d'enseignants active des résistances. On se souvient du mot de Freud à Jung, quand ils arrivent en vue de New-York : « *Ils ne savent pas que nous leur apportons la peste !* ». Il est possible, pourtant, pour C. Blanchard-Laville, qui s'appuie sur le DESS qu'elle a conduit sept ans à Nanterre avec J. Beillerot, de former des animateurs qui ne soient pas des psychanalystes. Ni non plus, ajoutera-t-on, des formateurs passés eux-mêmes par l'analyse... Il semble important, toutefois, d'avoir développé **une capacité d'écouter et de donner à écouter**, compétence assez rare dans un système éducatif fondé sur le primat de la parole frontale. Des réunions régulières de supervision apparaissent en tout état de cause nécessaires. L'essentiel est que la règle du jeu soit aussi claire que possible pour les participants aussi bien que pour le formateur lui-même. F. Giust-Desprairies le rappelait dans son propos liminaire : l'important est de « *reconnaître les logiques dans lesquelles on se trouve et de tenir cette logique jusqu'au bout pour que celui qu'on invite à travailler dans cette logique s'y repère* ».

5/ Les visées éthiques dans l'analyse des pratiques professionnelles

La question de l'éthique occupe une place de plus en plus importante dans les débats qui traversent l'ensemble de notre société. A certains égards, l'effet de mode qui s'est emparé du terme éthique ressemble à celui qui a vu la montée en puissance de l'expression « Analyse de pratiques professionnelles ». Dans les deux cas, on se trouve confronté à des mots valises qui recouvrent des réalités extrêmement diverses. Qu'y a-t-il de commun entre les « fonds éthiques » proposés par certains opérateurs boursiers et les réflexions engendrées par le développement de la bioéthique ? Probablement peu de choses. Le terrain sur lequel prolifèrent les discours relatifs à l'éthique est mal balisé et la cohorte des concepts associés à ce terme – valeurs, morale, norme, déontologie – est insuffisamment clarifiée. Dans le cadre limité de ce document, nous ne proposons pas une réflexion approfondie sur le concept d'éthique. Nous reprenons, toutefois à notre compte, une idée partagée par la plupart des philosophes, qui situe l'éthique du côté du sujet et qui en fait un questionnement particulier à un individu ou à un groupe sur sa pratique, sur le comment bien vivre dans des situations concrètes, en s'adossant à des valeurs clairement identifiées « *avec et pour autrui dans les institutions justes* », selon l'expression de Paul Ricoeur. Dans les propos qui suivent, nous nous efforçons de repérer les éléments de réponse qui ont été apportés par les conférenciers à ces deux grandes interrogations : quelles sont les valeurs cardinales et le type de sujet professionnel qui fondent leurs conceptions de l'analyse des pratiques ? Comment ces visées s'actualisent-elles dans les règles et les modalités de fonctionnement des dispositifs qu'ils proposent ?

Les visées éthiques ont occupé une place relativement mineure dans les propos explicites des conférenciers. Des différences apparaissent toutefois, allant de l'absence totale de référence, chez Aline Robert, à des évocations assez nourries chez Florence Giust-Desprairies, en passant par des allusions ponctuelles de la part des autres intervenants. A partir de cet état de fait, il est évidemment difficile de tirer des conclusions générales, en raison notamment, de la durée inégale des interventions. Force est toutefois de constater, que pour la partie du public (très difficile à estimer par ailleurs), qui était initialement peu informée des réalités de l'AP, un flou persiste à l'issue de cette conférence de consensus, sur la dimension éthique de cette modalité de formation.

Pour dépasser ce problème, on pourrait être tenté par une solution qui consisterait à renvoyer la question éthique du côté des choix institutionnels. Puisque, des textes de cadrage existent (ou sont en cours de gestation) qui accordent une place privilégiée à l'analyse des pratiques dans la formation initiale et continue des

enseignants, on pourrait considérer que les visées éthiques de l'AP sont susceptibles de s'intégrer harmonieusement, dans celles de l'Institution Education Nationale. Cette solution, apparemment simple, présente toutefois quelques inconvénients. D'une part, les orientations éthiques de la formation des enseignants restent dans les textes officiels relativement peu explicitées. D'autre part, certaines visées qui sont apparues dans les propos, ou dans les textes remis par les conférenciers ne sont pas présentes dans les textes officiels. Se pose donc ici, la question cruciale (mais qui n'est pas propre à l'AP) de l'articulation des visées de l'Institution et de celles des acteurs qui mettent en œuvre des analyses de pratiques en son sein. Autant dire que la question des visées éthiques de l'AP est un problème éminemment complexe et que les pistes de réflexion ouvertes par la Conférence de consensus restent à clarifier. Celle-ci a néanmoins permis de dégager quelques points de consensus, de repérer des pistes de réflexion à affiner ainsi que des lignes de partage au sein des courants de l'AP qui étaient représentés par les conférenciers. Pour présenter ces éléments nous partirons de questions que se posent de nombreux formateurs face à l'injonction qui leur est faite d'introduire l'AP dans leurs activités de formation.

L'AP présente-t-elle des risques pour le sujet en formation, lesquels et comment assurer la protection des participants par rapport à ces risques ? En quoi le formé peut-il être transformé par l'AP ? Quels modèles de sujet professionnel visent les différents courants de l'AP ?

Deux types de positionnements (dans le discours) peuvent être repérés sur le premier point de ce questionnement. Le premier type est représenté par Aline Robert et Patrick Mayen. Ceux-ci, n'évoquent pas de risques particuliers attachés à leurs conceptions de l'AP. Ce qu'ils en disent insiste davantage sur la contribution qu'elles peuvent apporter dans la façon d'exercer le métier d'enseignant. Pour Aline Robert la visée essentielle est de rendre plus souple, plus confortable, plus ergonomique, la pratique professionnelle. Par l'identification des contraintes fortes (institutionnelles, sociales, routinières) qui pèsent sur les enseignants, il convient, pour elle, de repérer les marges de manœuvre dans lesquelles pourront être investis leur projet personnel et leurs adaptations individuelles. Pour Patrick Mayen, l'analyse de pratiques permet de rencontrer ses pairs novices ou non, s'engageant dans des métiers en émergence ou en évolution, pour un partage de l'expérience par la parole. Elle permet de travailler à la perception de sa pratique professionnelle, de jeter sur soi-même et sur les autres un regard de sujet libre et responsable. C'est donc bien une formation à l'éthique professionnelle, mieux comprendre sa posture dans le travail pour la transformer, par la validation de ses manières de faire, en partant de l'analyse de l'activité de chacun et de contribuer ainsi à la construction du métier.

L'AP, dans ces deux cas, est considérée comme sans danger pour la personne en formation puisqu'elle est censée lui permettre de construire et/ou adapter ses compétences professionnelles. Pour autant, l'absence d'explicitation des valeurs et du sens profond auxquels sont rattachées cette construction et cette adaptation ne peut qu'être constatée. En conséquence, la question de la visée éthique de ce type d'AP reste posée pour l'essentiel.

Un deuxième type de positionnement vis-à-vis de l'éthique apparaît chez Florence Giust- Desprairies, Claudine Blanchard-Laville et Richard Etienne. Des nuances apparaissent entre ces trois intervenants, mais des points communs se dessinent nettement autour de la nécessité de mettre en place un cadre visant à protéger les personnes engagées dans l'AP. Qui dit protection, dit menaces, on peut donc en conclure que l'AP telle qu'ils l'envisagent n'est pas sans risque. Sur la nature précise des risques encourus, leurs propos restent muets et on ne peut que le regretter, comme on peut également regretter l'absence de question du jury sur ce thème. Toutefois, on peut néanmoins tenter de formuler quelques hypothèses à partir de l'identification des moyens qu'ils déclarent mettre en œuvre pour protéger les participants des séances qu'ils conduisent. A partir de là pourraient émerger quelques visées éthiques partagées et certains points sur lesquels les appréciations divergent.

Du côté du consensus, la nécessité d'énoncer des règles et des principes avant de faire vivre une séance d'analyse de pratique, semble s'imposer. Cette démarche qui apparaît comme un passage obligé, s'enracine dans une conception de la formation mettant en exergue le droit du formé à entendre explicité le sens profond des démarches qui lui sont proposées. Dans cette perspective, l'explicitation du cadre de travail a pour fonction, de permettre à chacun de pouvoir choisir en toute liberté, de s'investir ou de ne pas s'investir dans une activité qui peut surprendre ou déstabiliser car elle est souvent en rupture avec les pratiques habituellement en vigueur dans le monde enseignant. Le type d'AP auquel il est fait référence ici, s'appuie, en effet, essentiellement sur un échange de parole et sur la confiance dans la capacité d'un groupe de pairs à rendre plus intelligibles les situations auxquelles l'un ou l'autre des participants est confronté. Mais pour que la parole circule et pour que les membres du groupe co-construisent du sens, des conditions sont requises qui devront être énoncées et garanties par l'animateur. L'écoute bienveillante, l'absence de jugement et de conseil, le

respect mutuel, la confidentialité des propos tenus dans le groupe sont indispensables pour que l'expression se libère et pour que chacun puisse parler sans retenue de son expérience vécue et s'exposer sans trop de crainte aux questionnements d'autrui. On conviendra, que l'ensemble de ces conditions sont rarement réunies dans les situations courantes de la vie professionnelle et que la posture permettant au formateur d'en garantir le maintien n'est pas facile à tenir. On peut aussi penser que l'expérience vécue dans ces groupes d'analyse de pratiques, si elle s'inscrit dans un temps suffisamment long, peut contribuer à développer l'autonomie et la prise de distance critique des enseignants face aux situations complexes et parfois difficiles dans lesquelles ils se trouvent impliqués. L'AP, ainsi conçue vise donc, une émancipation des acteurs vis-à-vis des discours qui soit disant font autorité. L'enjeu est de taille car il s'agit tout simplement d'humaniser un peu plus le métier d'enseignant.

Parmi les points de divergences qui traversent, ce type d'analyse de pratique, certains apparaissent de façon récurrente et peuvent être formulés sous forme de questions à affiner :

- le volontariat du public participant à l'AP est-il une condition incontournable ? Sinon quels effets produit l'absence de volontariat ?
- comment articuler les visées de l'Institution et celles de l'animateur aujourd'hui et demain ? Plus précisément, qu'en sera-t-il de l'AP dans le futur texte de cadrage national de la formation des enseignants ?
- comment articuler les dimensions techniques de la pratique enseignante et ses dimensions subjectives et intersubjectives pour travailler leurs interférences ?
- quelles limites entre sujet professionnel et sujet tout court ?
- un apport de contenus théoriques abondants au sein même des séances consacrées à l'analyse de situations vécues ne risque-t-il pas de faire de ces situations un simple prétexte, ou une introduction "habile" à un cours magistral ? Dans ce cas, on serait face à une forme rampante et détournée d'un rapport dogmatique au savoir, dont l'AP ne serait finalement que le dernier avatar.

6/ Dimensions évaluatives dans les dispositifs d'analyse des pratiques

La recherche de l'existence d'une dimension évaluative en rapport avec l'analyse des pratiques renvoie aux interrogations sur ce qui est évalué et dans quel but. L'ensemble des exposés montre que les dispositifs ont des visées qui peuvent aller de la perception ou prise de conscience du participant à l'engagement de celui-ci dans une modification. Ils peuvent également concerner des objets comme la posture du praticien, sa pratique professionnelle ou encore les résultats des élèves.

Les dispositifs présentés par les conférenciers sont mis en œuvre en formation des enseignants, souvent en formation continue ou dans le cadre de travaux de recherches, plus rarement dans la formation initiale. Une distinction nette s'opère entre les dispositifs. Dans ceux pour lesquels l'objet du travail est centré sur le praticien, lui-même en prise avec une situation professionnelle complexe, ce qui va produire un déplacement est ce qui fait vérité pour soi. L'autre option, se centre sur des observations visant à objectiver les comportements considérés comme ensemble de gestes et de postures. Il est alors question d'acquérir une connaissance «objectivée» de la réalité professionnelle.

6.1 L'évaluation et les dispositifs d'analyse des pratiques exposés par les conférenciers (*ou l'efficience des dispositifs*)

Si les conférenciers ont clairement indiqué les objectifs poursuivis par les dispositifs d'analyse des pratiques qu'ils présentent, il n'a jamais été fait mention de démarches d'évaluation et de résultats « attestés » et mis en relation avec ces objectifs.

Pour autant les effets attendus ou repérés de ces moments d'analyse ne sont pas absents des propos. A plusieurs reprises des passages des interventions font état de témoignages rapportés par les participants d'une modification de leurs représentations ou de leurs comportements : «j'avais peur des élèves, je ne le savais pas, j'en ai pris conscience et je n'ai plus peur » ; «mon collègue reprenait la parole trop rapidement après chaque questionnement, à la suite du travail de recherches il s'en est aperçu et a mis en place une organisation apportant une contrainte qui l'obligeait à laisser du temps aux élèves pour élaborer des réponses».

On peut identifier une première constante des différentes contributions. Toutes mettent en avant les modalités de mise en œuvre du dispositif sans définir précisément les moyens de mesurer les effets attendus sauf en terme généraux : intégrer des savoirs au geste professionnel, éclairer les processus sous-tendant l'action, améliorer l'efficience des professionnels, mieux cerner les motifs, développer les capacités professionnelles du sujet, mieux se situer dans la complexité, se dégager des liens imaginaires, examiner le rapport tâche-activités.

Si toutes soulignent l'importance de la co-construction entre professionnels, les modèles centrés sur une approche « clinique » ne visent pas à une opérationnalisation immédiate en situation professionnelle. Le

participant qui apporte une situation servant de base à ce travail de co-construction de sens, entame un travail d'élaboration dont lui seul peut envisager les suites et mesurer les incidences. La temporalité est une des composantes fondamentales de ce type d'analyse à la fois dans le cadre du dispositif lui-même mais aussi quant aux répercussions éventuelles sur la pratique. L'engagement du participant étant recherché, la dimension évaluation est souvent volontairement éliminée.

Les modèles centrés sur une approche plus « objectivante » prenant en compte ce qui est manifeste, visible, tentent de décrire la situation par la généralisation des observables et une modélisation des comportements. Ceci devrait permettre une mesure des effets facilitée.

Or, la seconde constante, commune à l'ensemble des présentations, n'identifie comme seule modalité d'évaluation pertinente qu'un dispositif de recherche pouvant mettre en évidence, par un travail d'enquête s'inscrivant dans la durée, les effets pour les participants et les incidences sur leurs pratiques.

Les résultats de quelques travaux de recherche sont évoqués par les conférenciers qui renvoient aux publications concernées mais, dans l'ensemble, ces travaux restent à mener et nécessitent que des moyens appropriés soient mis en oeuvre.

Il y a une difficulté à relever et à mesurer les transformations ou les mises en mouvement affichées comme des objectifs visés par les dispositifs. L'évaluation qui permettrait une mise en évidence de l'existence et du niveau de cette mise en mouvement se trouve contrariée par les contraintes organisationnelles qui pèsent sur ces dispositifs, notamment les durées et la périodicité imposées qui ne correspondent pas au temps nécessaire pour installer durablement le travail. Les dispositifs d'analyse clinique présentés qui concernent un travail d'élaboration de la personnalité professionnelle et visent à dégager des significations à partir des situations professionnelles décrites, ou qui engagent un travail d'élaboration psychique des participants sur les liens entre leurs manières professionnelles de fonctionner et leurs scénarios personnels, se traduisent difficilement dans des « performances » observables ou mesurables en activité à court terme. Dans ces dispositifs centrés sur le praticien « sujet », la démarche n'est pas une résolution mais un éclairage des intrications, des registres qui interfèrent. Il s'agit de dégager pas tant des causes que des significations. L'incidence sur la formation (ou la pratique professionnelle) serait le passage d'un savoir à un autre et non d'un non-savoir à un savoir.

Le dispositif qualifié « d'approche plus rationnelle » (A. Robert) visait dans le cadre d'une recherche à qualifier et spécifier les pratiques analysées dans l'enseignement des mathématiques. La mise en oeuvre de l'analyse des pratiques des formateurs et des enseignants dans ce contexte a abouti à des résultats sur ces pratiques qui peuvent constituer un support pour la formation. L'interrogation subsiste quant à la capacité à reproduire en formation, par l'analyse des pratiques, ce travail de qualification et de spécification des pratiques des participants sans en faire un simple apport de la recherche.

Le dispositif visant à un entraînement à l'analyse des pratiques n'a pas fait non plus l'objet de la communication de résultats suite à cet entraînement. Là encore c'est à un projet de recherche que le conférencier reconnaît la capacité d'évaluation.

Pour ces dispositifs centrés sur la situation, l'incidence se porterait sur une amélioration de l'efficacité par la modélisation des comportements. Il s'agit du passage d'un état à un autre. L'intervention se construit comme mise en place de la procédure, et les effets, comme résultats de l'application de la procédure.

Le dernier conférencier (P. Mayen) a mis en avant un objectif qui concernait davantage les participants. Il s'agissait d'engager des travailleurs sociaux, conseillers et accompagnateurs de personnes en recherche d'emplois, à définir le métier dans lequel ils s'étaient engagés ou trouvés engagés. Il semble bien au dire de cet intervenant que les participants aient abouti à une définition sans pour autant nous fournir d'indications sur le niveau de précision de cette définition, sur l'opérationnalisation correspondante et sur la reconnaissance institutionnelle de cette définition.

Cet intervenant met en exergue qu'avant même d'opérer une analyse de pratique, il serait important de définir ce que le terme « pratique » recouvre. Il part du présupposé que cette « pratique » qui fonctionne comme un allant de soi est très peu définie. Son axe de recherche est d'analyser le travail pour construire le métier. Il s'agit de préciser l'emploi considérant que l'expérience ne suffit pas. Il propose de donner comme objet à l'analyse de pratique la recherche d'un consensus sur des manières de faire et la construction ensemble des gestes du métier.

6.2 L'évaluation et les dispositifs d'analyse des pratiques dans la formation des enseignants (*la pertinence des dispositifs pour la formation*)

Les objectifs faisant référence à l'analyse des pratiques dans le cahier des charges de la formation initiale professionnelle des enseignants ont pour finalités d'analyser et de comprendre la pratique et de l'enrichir en permanence. Ils sont regroupés en 4 catégories :

- identifier analyser et résoudre des problèmes professionnels

- relier les apprentissages faits sur les lieux de formation et les mettre en perspective
- se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix
- dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant et appréhender sa complexité

D'une façon un peu schématique on peut essayer de relier les intentions des dispositifs exposés aux objectifs de la formation.

Les dispositifs d'analyse clinique proposés par les conférenciers qui privilégient un travail sur les relations s'identifient davantage aux premier et dernier objectifs.

Le dispositif qui s'attache à relier les pratiques des enseignants et les acquisitions des élèves peut être mis en relation avec le deuxième objectif mais il n'a pas été présenté comme une activité courante de formation.

Le troisième objectif trouve un écho dans le GEASE pour peu que la dimension meta-GEASE soit mise en œuvre, ce qui se fait lorsque le temps est disponible. Cet objectif peut aussi être poursuivi dans les dispositifs cliniques si l'animateur décide de faire des apports théoriques.

Dans les différentes phases de la mise en œuvre de ces dispositifs, les critères généralement retenus pour s'assurer de leur correspondance avec les objectifs de la formation portent essentiellement sur les références théoriques affichées, les compétences de l'animateur et le recueil d'informations par un suivi du réseau des formateurs.

Ces dispositifs ne concernent pas tous les enseignants en formation. Le nombre de modules de formation s'appuyant sur les pratiques apportées par les participants et s'inscrivant dans un contexte théorique tel que ceux proposés dans cette journée ne constitue pas une offre de formation susceptible d'accueillir tous les enseignants en formation.

D'autres dispositifs qui figurent dans les plans de formation sous le label analyse des pratiques n'ont pas été présentés au cours de cette journée. Ils peuvent s'inspirer de ceux exposés. Ceux-ci concernent tous les enseignants en formation initiale car intégré au plan de formation et s'inscrivent souvent dans un contexte disciplinaire.

L'évaluation des enseignants stagiaires comporte une référence à l'évaluation de la capacité d'analyser ses pratiques. Les rapports de visite, les rapports d'évaluation des conseillers pédagogiques, les fiches synthèse transmises au jury font état d'une évaluation de cette compétence.

Cela conduit des tensions porteuses d'interrogation et de préoccupations des formateurs :

- 1/ les formateurs à qui sont confiés les modules d'analyse des pratiques s'interrogent sur les compétences qu'il faut mobiliser et les dispositifs de formation à mettre en œuvre en lien avec la diversité des dispositifs et des modalités d'analyse des pratiques. Un formateur qui propose un module d'analyse de pratiques visant un travail d'élaboration de la personnalité professionnelle en position d'animateur non évaluateur, peut se trouver dans une position d'évaluateur de compétences d'analyse de pratiques dans une autre partie de la formation au cours de visites ou de la soutenance du mémoire professionnel
- 2/ un enseignant peut manifester de bonnes compétences à l'analyse d'une situation professionnelle sans pour autant mettre en action des démarches pour engager des développements et des évolutions de sa pratique
- 3/ tous les stagiaires sont évalués et positionnés en référence à une compétence à analyser ses pratiques, mais les critères utilisés pour ces évaluations ne sont pas nécessairement partagés et les modules de formation correspondant n'intègrent pas nécessairement ces critères et les cadres d'évaluation. On pourrait se demander si le questionnement du dernier intervenant portant sur la définition de la pratique ne trouverait pas tout son sens ici ?
- 4/ Tous les enseignants n'ont pas accès à tous les types de dispositifs, ce qui limite leur possibilité de se familiariser à l'intérêt et à la spécificité de ceux-ci.
- 5/ Le formateur, animateur de dispositif d'analyse de pratique, peut-il/doit-il introduire des apports théoriques ?
- 6/ Comment introduire des apports théoriques dans l'animation d'un dispositif d'analyse supposant un retrait du formateur par rapport à la position de sujet supposé savoir ?

7/ Rapports entre la recherche, l'analyse des pratiques et la formation des enseignants

7.1 Comment les conférences ont-elles traité cet axe ?

Dans l'analyse de pratique, le rapport entre recherche sur les pratiques enseignantes ou sur l'analyse de ces pratiques et formation tel qu'il est apparu au sein des conférences est un rapport duel, caractérisé par un mouvement de va-et-vient permanent entre les deux domaines : la formation par l'analyse des pratiques, quels qu'en soient le dispositif, le cadre théorique, les visées, nourrit la recherche, et inversement la recherche nourrit la formation.

Les recherches menées sur les pratiques des professeurs conduisent à interroger les modalités et les moyens de formation, au moins tout autant que les contenus de celle-ci. Ainsi, les recherches menées en didactique des mathématiques permettent de repérer des régularités dans les pratiques enseignantes que la formation et l'analyse de pratiques ne peut ignorer, ne serait-ce que pour penser les alternatives possibles d'une pratique dans un contexte donné (Aline Robert). Selon ce point de vue, les recherches didactiques sur des pratiques enseignantes *complexes* (comprenant plusieurs composantes : médiative, cognitive personnelle, sociale et institutionnelle), qui se stabilisent rapidement, et spécifiques des contenus enseignés fournissent en quelque sorte un cadre théorique qui sous-tend l'analyse de pratiques.

Toutefois, suivant d'autres recherches issues de l'approche ergonomique, lorsque le renouvellement d'une profession réduit considérablement les repères habituels en matière d'observables, l'analyse de pratiques professionnelles devient l'un des moyens susceptibles d'éviter au professionnel de caractériser seul les composantes de son métier. Dans ce cas, nécessairement groupale, elle permet d'interroger essentiellement le rapport entre l'analyse de l'activité de chacun d'une part, et la définition de l'activité professionnelle et sa validation par le groupe (Patrick Mayen).

Enfin, l'analyse de pratiques semble incontournable dans les domaines de recherche d'ordre clinique ou psychosociale sur les pratiques enseignantes, puisqu'elle produit les objets mêmes de ce type de recherches : ce sont les processus à l'œuvre au cours des analyses de pratiques qui font l'objet d'analyse. Les situations évoquées par les acteurs sont *a priori* singulières : il n'est donc plus question ici de pointer directement des régularités apparentes dans les pratiques. Cependant, selon l'approche psycho-sociale, les récits des enseignants peuvent mettre à jour « des déterminations collectives qui participent ou font obstacle au développement de l'identité professionnelle » (Florence Giust-Desprairies). Les significations dégagées lors des analyses de pratiques selon ce point de vue sont dès lors susceptibles d'alimenter la recherche aussi bien que la formation.

Sans être à proprement parler des recherches-action (puisque les participants ne travaillent habituellement pas sur le même lieu), ce type d'analyse clinique repose sur des dispositifs qui combinent ces trois principes : collectivisation (groupes de pairs), réflexivité (travail sur les pratiques dont les analystes sont les auteurs) et médiation d'un tiers. Le rôle du tiers constitue évidemment une variante d'importance, déterminée à la fois par les cadres théoriques de référence et les finalités de l'AP.

Dans tous ces cas de figure, l'analyse de pratiques apparaît donc à la fois comme un lieu de collectes de données pour la recherche, tant sur les pratiques enseignantes (dans les différentes approches) que sur les analyses de pratiques enseignantes elles-mêmes (surtout au travers de l'approche psycho-sociale et clinique), et comme un lieu de reconfiguration des questionnements relatifs à ces objets de recherche. Inversement, l'arrière plan théorique de chaque approche ou les résultats de recherche établis sur les pratiques et la formation des pratiques dans ces différents domaines nourrit largement l'analyse de pratiques.

7.2 Quel questionnement cela induit-il ?

La mise en place de dispositifs d'analyse de pratiques questionne à la fois le rapport des formateurs à la recherche, et celui des chercheurs à la formation.

Pour le formateur, comment l'analyse de pratique dans toutes ses déclinaisons peut-elle installer un rapport à la recherche ? Cette interrogation sous-tend celle de l'arrière-plan théorique et des dispositifs nombreux proposés par les chercheurs, qui procèdent de conceptions à la fois spécifiques (qu'elles soient explicites, par exemple en psychologie sociale clinique ou, implicites, par exemple pour le GEASE), et complexes (didactique des mathématiques et ergonomie, psychologie clinique et sociologie, psychologie et didactique etc.).

Mais il y a lieu de s'interroger également sur les finalités de ce rapport à la recherche, qui, s'il peut être désintéressé ou va de soi pour le chercheur, comporte une dimension plus pragmatique, qui reste cependant à définir, pour le formateur. La question peut dès lors se reconfigurer ainsi : en quoi pour le formateur, le rapport à la recherche favorise-t-il la « pratique de l'analyse de pratiques » ?

Si la création des IUFM en 1990 avait pour finalité le changement de modèle enseignant par le biais de l'initiation à la recherche (du modèle applicationniste au modèle du praticien réflexif), on peut supposer que cette dynamique est transférable à la fonction de formateur. Dès lors, le rapport à la recherche permettrait ici une mise à distance de ses pratiques par le formateur, afin de pouvoir former les enseignants au travers de l'analyse des pratiques, qui ne reçoivent leur pertinence qu'en contexte.

Pour les chercheurs, la diversité des contextes de formation (rapport AP et évaluation, inscription des AP dans le plan de formation, qui leur attribue de fait un caractère obligatoire et non « volontaire », par exemple), nécessiterait d'être interrogée, afin d'envisager, peut-être, d'autres dispositifs, qui pourraient, à leur tour, faire l'objet de nouvelles recherches.

7.3 Quels enjeux pour les formateurs d'enseignants voulant/devant mettre en œuvre un dispositif d'AP ?

Évidemment, la mesure des enjeux n'est pas comparable selon qu'il s'agit d'un formateur « devant » ou d'un formateur « voulant », néanmoins trois axes sont à considérer :

- le rapport à la recherche
- le rapport à la formation,
- le rapport à l'institution

Les deux premiers ont déjà été évoqués précédemment ; mentionnons toutefois ici qu'en ce qui concerne le rapport à la recherche, que le formateur devienne chercheur lui-même ou qu'il travaille en collaboration avec des chercheurs, l'enjeu du rapport à la recherche pour le formateur réside dans la co-construction du modèle du praticien réflexif, qui touche aussi bien l'enseignant que le formateur (former des enseignants réflexifs, c'est accepter de devenir un formateur réflexif). En ce qui concerne les enjeux liés au rapport à la formation, il s'agit pour le formateur d'admettre la mobilité et la complexité des objets de formation, que le formateur (ou le formé) soit objet et/ou sujet de la recherche.

Le rapport formation-recherche se pose aussi en termes pratiques et spécifiques à l'IUFM :

- certains formateurs IUFM étant enseignants praticiens, d'autres étant chercheurs dans un domaine concerné par l'enseignement, quelle est la pertinence et l'apport de l'intervention de chacun dans des dispositifs d'analyse des pratiques pour la formation des enseignants ? Comment travaillent-ils ensemble ? Y a-t-il un intérêt à développer des rencontres entre ces deux profils de formateurs ? Sous quelle forme ?
- y a-t-il un intérêt à spécialiser certains formateurs pour l'animation des ateliers d'analyse des pratiques ? Comment les formateurs peuvent-ils acquérir ces compétences et y participer ? Quel serait alors ce bagage minimum de compétences d'un animateur d'ateliers d'analyse des pratiques et comment un novice pourrait-il l'acquérir ? Quel niveau de relation à la recherche doit être élaboré par un formateur praticien : connaissance des résultats de la recherche (et quelles recherches ?) par des guides de formation, des ouvrages de vulgarisation, des ouvrages spécialisés, des rencontres avec les chercheurs ou d'éventuelles collaborations avec une équipe de recherche, de la formation à la recherche ? Inversement, quel niveau de relation à la pratique enseignante de terrain doit être élaboré par un formateur-chercheur ?
- comment interroger ou « réinterroger » les dispositifs existants de formation initiale ou continue qui ont trait de plus ou moins loin avec de l'analyse de pratiques, au travers du filtre des recherches sur l'AP ? A titre d'exemples, des résultats de recherche sur l'AP peuvent-ils nourrir la réflexion des formateurs et des formés autour du mémoire professionnel ou des ateliers professionnels (pratiqués dans la formation initiale du premier degré) ? Si oui, peut-on considérer ces dispositifs comme une forme d'initiation à la recherche pour les acteurs concernés ?

Ces questions nous amènent au troisième axe, et non le moindre, le rapport à l'institution : une grande partie des dispositifs d'AP proposés par les chercheurs repose sur des conditions non négociables, comme la temporalité, le volontariat ou encore la séparation complète des dispositifs d'AP et d'évaluation. Est-ce à dire que ceux-là sont proscrits par l'institution ? Certes, nous l'avons déjà dit, il serait intéressant que la recherche s'intéresse à des dispositifs qui prennent en compte des contextes différents; mais n'y a-t-il pas lieu également que l'institution prenne également la mesure de l'intérêt des dispositifs qu'elle ne favorise pas actuellement, et qui, pourtant, la servirait sans doute sur le long terme ?