

L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES UN CADRE ÉTHIQUE ET SYMBOLIQUE POUR ÉDUCUER LE REGARD DE L'ENSEIGNANT

JACK NOËL*

Résumé

La disparition des idéologies, l'éclatement des valeurs, la rationalité technologique et économique, planétaire de surcroît, imposent la seule loi de l'éphémère, du singulier, de l'avoir, source de violences symboliques pour les êtres humains.

Les professionnels de l'éducation (définie comme transmission intergénérationnelle) ne peuvent à aucun moment faire l'impasse sur l'universel, le social, l'être, au risque de voir s'exprimer aussi ces mêmes violences symboliques à l'école.

Ces professionnels sont aujourd'hui soumis à la question du sens de leurs pratiques et de leur responsabilité sociales. Cette question du sens ne peut, selon nous, être traitée sans une réflexion collective permettant d'élaborer un cadre éthique et symbolique universel capable d'éclairer leurs pratiques professionnelles, toujours singulières, au service de chaque jeune et de la démocratie.

L'analyse des pratiques éducatives, telle que nous la concevons et la pratiquons, nous semble être une des voies actuelles qui peut conduire à la construction d'un tel cadre de référence qui limitera, sans les exclure, les malentendus inhérents à toute pratique éducative. Mais cette pratique de formation n'est pas sans poser la question du suivi de la formation, des résistances des enseignants et de la validité scientifique de la démarche.

Abstract

The disappearance of ideologies, the breakdown of values, the now global economic and technological rationality, impose a single law: transience, singularity, thirst of possession which result in symbolical violence for human beings.

The professionals of education (education defined as an intergenerational handing down of knowledge) can by no means do away with the

* - Jack Noël, Formateur (MAFFEN et IUFM de Reims), doctorant.

universal, social, existential aspects for fear of letting this symbolical violence be expressed in schools too. These professionals now have to wonder about the meaning of their practices and their social responsibilities. This question of meaning cannot, in our view, be tackled without a collective reflection allowing to work out a universal ethical and symbolical frame which could throw light on their ever singular professional practices serving each individual pupil as well as democracy.

The analysis of educational practices as we conceive of it and practise it, seems to be one of the current ways which may lead to the construction of such a frame of reference which will limit without excluding them, the misunderstandings inherent in any educational practice.

However, this training practice does raise the question of the consistency of the training, the teachers' reluctance and the scientific worth of the process.

« Vouloir former un être, c'est chercher à se former soi-même, mais c'est aussi accepter de se détacher de soi, pour vivre dans l'autre, et surtout de se voir portir dans l'autre, non plus en se jugeant soi-même dans la course, mais en appréciant l'allure propre de celui qui prend son chemin. »

M. Postic

(*La relation éducative*, 1979.)

Introduction

À l'époque de l'effondrement des idéologies, de l'éclatement des valeurs et du symbolique, de la morale ébranlée, de la rationalité technologique et économique planétaire, se développent depuis quelques années, chez les professionnels de l'éducation, des pratiques d'analyse de pratiques éducatives qui visent à comprendre, dans un petit groupe, des situations éducatives, par exemple des situations où des enseignants sont face à des élèves en difficulté. Bien qu'armés de solides savoirs scientifiques disciplinaires, de l'ingénierie didactique et technologique, ces enseignants se disent démunis face à certaines situations professionnelles dans lesquelles la défaillance d'un cadre éducatif intériorisé par les élèves perturbe, voire empêche la construction des apprentissages. Les enseignants se voient ainsi peu à peu contraints, par les élèves eux-mêmes, par le ministère de « l'Éducation » nationale, donc par la société, à construire du « vivre ensemble », à éduquer les élèves civiquement pour que la construction des apprentissages puisse s'opérer. Souvent mal préparés à cette demande sociale légitime, ils sont confrontés à l'incompréhension, renvoyés à eux-mêmes, à une forme de solitude, dans une communauté enseignante marquée

pourtant, de longue date, par la solidarité. « L'analyse des pratiques éducatives » semblerait, selon nous, être devenue, en l'absence de principes régulateurs extérieurs, un espace-temps pour « remettre les choses en place », pour retrouver une compréhension des principes éducatifs originels et universels, notamment pour prendre conscience que, dans le domaine de l'éducation, le principe de réalité doit s'imposer comme principe régulateur face au principe de plaisir. Cet espace-temps de formation professionnelle permettrait, sous certaines conditions, de lever le voile sur la question du sens de l'éducation, du rôle de l'École, et donc du rôle social de l'enseignant. Il donnerait à celui-ci l'occasion d'élaborer un cadre de référence éthique et symbolique universel capable d'éclairer ses pratiques professionnelles, de s'engager et d'engager l'élève sur la voie de la responsabilité sociale dans une démocratie.

Notre projet, dans cet article, n'est pas de témoigner de la variété de ces pratiques d'analyse ; il vise d'abord à porter, dans le champ de la formation des enseignants, un regard sur la pratique d'« analyse de pratiques éducatives » professionnelles, dans son rapport à l'éthique et au symbolique. Mais au-delà des enseignants, ce sont tous les professionnels de l'éducation et de la formation qui entrent dans le champ de notre réflexion.

Si dans cet article, nous nous situons par rapport à la problématique générale de l'éthique, nous nous placerons plutôt du côté de l'éthique définie comme réflexion philosophique, comme recherche de ce qui est fondateur, comme intériorisation par le sujet de sa perception du monde extérieur, un sujet qui se veut autonome, libre et responsable et à la recherche du « Bon » universel. Nous ne nous placerons donc pas du côté de l'éthique vue comme quête du bonheur, de la sagesse, de la béatitude, telle que la définit le philosophe Comte-Sponville.

51

Nous n'avons pas la prétention de penser que « l'analyse des pratiques éducatives » est la seule et unique réponse à la demande éthique et symbolique des enseignants. Elle vient en complémentarité d'autres dispositifs, et toutes les voix et énergies en ce sens ne seront jamais de trop. Il nous semble, en effet, urgent de répondre à cette demande, voire de l'encourager, car elle est, à nos yeux, indispensable à la construction du rôle de l'enseignant et vise sa responsabilité dans le maintien du lien social en démocratie.

Nous commencerons par définir ce que nous entendons par « analyse des pratiques éducatives ». Nous essaierons ensuite de montrer en quoi un tel dispositif de formation permet, dans des conditions bien précises, de construire un cadre éthique et symbolique chez l'enseignant, indispensable dans la réalité sociale d'aujourd'hui. Enfin, nous évoquerons le problème du suivi d'un tel dispositif de formation, celui des résistances légitimes qu'il peut générer, sans oublier celui de la validité scientifique de cette démarche qui renvoie à la question des origines, du fondement de l'éducation.

« L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES » : L'ÉTHIQUE, LE SYMBOLIQUE OU LA QUESTION DU SENS DE L'ÉDUCATION

Du concept

La notion d'« analyse des pratiques éducatives » nécessite d'être définie conceptuellement : « La pratique » renvoie à l'action humaine, ici éducative, et s'oppose à la théorie. Nous reprenons à notre compte la définition qu'en donne P. Perrenoud (1) : « La pratique », qui a à voir avec l'ingéniosité, est « expression de l'habitus », c'est-à-dire d'un « ensemble des schèmes de perception, de pensée, d'action et d'évaluation qui nous guident à chaque pas dans l'illusion de la spontanéité ». Elle ne se limite pas à une mise en pratique de théories, de règles ou de recettes, mais se situe plutôt entre « l'improvisation réglée » et « le bricolage », pris au sens de mode de production et non de produit. Les pratiques sont donc des savoir-faire construits à partir du concret, de l'expérience et de la structuration interne de l'enseignant, pour agir dans l'immédiateté, pour prendre des décisions dans les situations de classe singulières. Cette pratique-là dans cette situation éducative-là est toujours, pour l'enseignant, le fruit d'un travail intérieur de longue date. F.-J. Varela (2) nous confirme bien que l'expérience forge des structures intérieures, des schèmes, un habitus, qui régissent la compréhension conceptuelle et la pensée rationnelle. La compréhension des situations éducatives dans la pratique de l'analyse est donc à la fois facilitée et limitée par l'expérience de l'enseignant. Celle-ci favorise, mais en même temps gêne sa capacité imaginative à se projeter vers d'autres structures conceptuelles et rationnelles. Mais la médiation du groupe, du cadre, des référents théoriques, l'incite, tout en le protégeant, à transformer son habitus, en s'ouvrant à de nouveaux schèmes. Une formation, qui vise une réelle transformation des pratiques professionnelles de l'enseignant, ne peut donc pas faire l'économie d'une transformation de cet habitus, d'un travail intérieur, et se limiter à la présentation de nouvelles théories (cognitives...) ou de nouveaux dispositifs (didactiques...), extérieurs à lui-même.

52

« L'analyse des pratiques éducatives » a, selon nous, pour objet l'intelligence du « pourquoi » des situations éducatives dans leur globalité, leur complexité, leur articulation entre l'intérieur et l'extérieur de l'enseignant, et non celle du « comment » des dispositifs didactiques dans leur rationalité et leur efficacité technique. Il ne s'agit pas pour autant d'opposer de manière mécaniste et binaire « l'analyse des pratiques éducatives » et « l'analyse didactique », mais de les mettre en complémentarité. L'éthique et le symbolique visant à construire des liens, de la coordination entre des éléments éclatés – du « et » – nous ne pouvons à aucun moment être soupçonné

1 - Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

2 - F.J. Varela, *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, Paris, La Découverte, 1996.

d'opposer, à plus forte raison, d'exclure quelque champ que ce soit, bien au contraire. Ce n'est pas parce que la didactique est quasi absente de notre propos, qu'elle n'est pas implicitement à sa juste place dans notre esprit. Simplement, il nous semble qu'aujourd'hui le regard que nous portons sur la demande éthique et symbolique dans le champ éducatif ouvre des voies nouvelles et complémentaires à côté d'autres champs de recherche.

Si, pour nous, l'objet de l'analyse, ce sont « les pratiques éducatives », c'est que nous considérons la pratique des enseignants comme éminemment plurielle, y compris pour un même sujet-enseignant. Ces pratiques sont « éducatives » au sens de R. Hubert (3) : *l'éducation est « l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientée vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné. »*

« L'analyse des pratiques éducatives » ainsi définie, examinons si elle a un rapport avec l'éthique : contribue-t-elle à faire exister l'enseignant, à le faire se vivre comme sujet social libre et responsable, capable d'intérioriser la perception de ses pratiques, extérieures à lui-même, et d'avoir une distance, une autonomie de pensée par rapport à elles.

Du concept à l'éthique

Nous posons les « pratiques éducatives » comme opaques aux yeux de l'enseignant, du fait de la très forte implication affective qui les traversent : les situations, dans lesquelles il agit, l'agissent à son insu, et ne peuvent être comprises qu'au travers de paradigmes interprétatifs. L'enseignant est donc conduit à s'entraîner à décompacter, à désopocifier, à compléter le récit qu'il fait de ses pratiques éducatives subjectives pour cheminer vers la prise de conscience d'une action plus « réelle », plus « objective », en clarifiant notamment le système personnel de valeurs qui guide son action. Ainsi, une pensée plus réflexive doit pouvoir lui permettre de prendre en compte, dans ses pratiques, la dimension humaine universelle dans le champ du psychologique et du social. Un contenant de pensée peut s'élaborer progressivement en lui, contenant qui devient transférable à de nouvelles situations éducatives.

L'analyse des pratiques éducatives utilise comme outil de travail, un produit de haute technologie, la parole, qui permet au sujet d'exister, d'avoir du pouvoir dans les situations éducatives. En effet, la parole, c'est du désir qui se dit et qui ne se dit pas.

3 - R. Hubert, « Éducation », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.

L'enseignant peut ainsi retrouver confiance en la parole et par là même exister comme sujet singulier dans une communauté humaine culturelle, à la fois singulière et universelle.

L'analyse des pratiques éducatives a aussi besoin du groupe de pairs pour faire prendre conscience à l'enseignant de son implication, le rendre ainsi auteur responsable, mais non coupable, de ses pratiques. Le travail de l'analyse a besoin du temps et de la répétition. Les analyses successives des pratiques des différents enseignants, vont aussi et par projection parler en silence à chacun d'eux, leur permettre ce voyage intérieur silencieux de la prise de conscience de ce qui se joue dans le champ de l'éducation. Dans cette pratique de formation, c'est l'action éducative comme « praxis », au sens d'Aristote, comme processus de formation de l'enseignant qui est l'objet du travail, et non pas la réalisation d'un produit didactique extérieur à ce même enseignant. Ce n'est pas tant le but du voyage – le produit de l'analyse – qui compte, que le voyage au long cours des analyses, le processus de construction, de transformation de soi, dans sa temporalité, son histoire, sa culture et celui de la prise de conscience de soi dans cette transformation. Dans l'analyse successive des pratiques, ce n'est pas la juxtaposition qui est première, mais la coordination, ce tissage des « et » en « je » grâce à un « entre-nous ». Le travail de l'analyse se situe donc au niveau des processus, de l'inachevé, de la formation permanente et ne conduit ni à une simple découverte intellectuelle, ni à des acquis obtenus une fois pour toutes : il est expérience et parcours dans le temps pour transformer le savoir-être de l'enseignant, lui permettre de se dégager de sa pratique.

54

Par conséquent, l'imitation de modèles théoriques, par exemple cognitivistes ou didactiques, trouveront difficilement leur place dans l'analyse des pratiques éducatives, car c'est la situation dans laquelle l'enseignant est impliqué comme sujet singulier, qui intéresse cette pratique de formation. Pour nous, les pratiques éducatives de l'enseignant ne peuvent être assimilées à des actes de mise en forme, de mise en règles, d'assujettissement, où l'enseignant n'est vu ni comme sujet, ni comme Autre, mais comme objet et comme « même », contraint par une violence symbolique à se conformer à une morale, à des normes sociales extérieures à lui-même.

Contrairement au savoir disciplinaire que l'on peut considérer comme un objet symbolique individuel et partagé par un petit nombre, l'analyse des pratiques éducatives permet de construire un savoir de l'expérience, partageable par tous, donc ayant une dimension universelle, un savoir sur les valeurs que l'enseignant incarne. Elle engage donc celui-ci à sortir du rôle unique de prescripteur de règles et de transmetteur de savoir disciplinaire et lui apprend à porter sur l'élève un autre regard, à le connaître et à le reconnaître comme sujet social. Apprendre à penser l'Autre comme tel, c'est, pour l'enseignant, apprendre à se percevoir, à se penser soi-même comme sujet social. Ce processus se construit, paradoxalement, mais obligatoirement avec l'Autre, en groupe, dans un travail sur la relation qui conduit à la reconnaissance de l'Autre en soi. De plus, l'enseignant, placé institutionnellement dans un

rôle social de transmetteur intergénérationnel, ne peut pas ne pas reconnaître l'élève, non seulement comme sujet psychologique, mais aussi comme sujet social, inscrit dans des liens culturels. L'analyse des pratiques éducatives invite l'enseignant à se construire des représentations de son rôle social au service de l'universel humain. Il est alors mis en position, non de simple exécutant, mais de médiateur entre le savoir et l'élève. Il peut alors se dégager de son implication dans sa pratique, définir le sens singulier qu'elle a pour lui et se construire dans le lien entre théorie et pratique, se construire un « *habitus réflexif* » pour reprendre la formule de Ph. Perrenoud.

L'analyse des pratiques éducatives, dans son projet et son exigence éthique, postule donc chez l'enseignant que l'élève est éduicable, c'est-à-dire « capable d'être élevé ». Or, selon nous, le postulat de l'éducabilité repose non seulement sur la logique, mais aussi sur l'éthique, dans la mesure où, pour reprendre F. Imbert (4), l'exigence éthique a ceci de singulier de pouvoir dénouer la seule logique des règles sociales, de pouvoir subvertir la morale qui, en contraignant, fabrique des habitudes. Quand le projet de formation est de faire advenir l'enseignant autre pour l'altérer dans l'interaction groupale, il est engagement éthique. Mais quand son objet est un travail soumis à la logique ou à la morale, un travail sur « ce qui est », alors il quitte le champ de l'éducatif.

L'analyse des pratiques éducatives, telle que nous venons de la définir, en permettant à l'enseignant de rencontrer ses pairs pour un partage de l'expérience par la parole, de travailler à l'intériorisation de la perception de sa pratique professionnelle, de jeter sur lui-même et sur les élèves un regard de sujet social libre et responsable, est donc bien une formation à l'éthique professionnelle. L'enseignant est conduit à réfléchir aux fondements de ses pratiques, à ne plus fonctionner dans la répétition, la causalité linéaire sécurisante. Il reconnaît peu à peu l'élève comme un sujet social, un alter ego créatif et non un objet qu'il chercherait à mettre en forme, à rendre conforme à lui-même.

Mais l'enseignant est aussi peu à peu amené à repenser constamment ses pratiques, à s'engager socialement, à prendre des risques pour pouvoir négocier les situations éducatives actuelles et insérer les élèves dans du « vivre ensemble ». Il nous semble que l'analyse des pratiques éducatives travaille la pensée symbolique, en entraînant l'enseignant à gérer les tensions liées à la complexité.

4 - F. Imbert, *Vers une clinique du pédagogique*, Paris, Matrice, 1992, pp. 134-135.

Du concept au symbolique

Ce qui caractérise le symbole, c'est qu'il échappe à toute définition : structure, archétype, invariant mythique, il n'est pas univoque et n'acquiert son sens que dans l'interaction, la tension, la négociation de soi à soi, de soi aux autres, et dans l'imaginaire d'un sujet inscrit dans une culture. Le symbole suppose une négociation singulière entre soi et l'inconnu, qui permet de construire une relation entre le contenu manifeste de la parole et son sens latent, pour reprendre J. Laplanche et J. B. Pontalis (5). Il permet de se poser la question du sens, de la compréhension du monde et conduit le sujet à adopter des pratiques plurielles face à des situations qui paraissent, au premier regard, similaires. Le symbole, selon M. Cazenave (6), « est chargé de faire pont, d'appréhender une réalité de « l'Un » qui ne peut néanmoins se dire que d'une façon voilée. » Il est le médiateur entre le visible et l'invisible, la trace de ce qui est à l'origine de toute pratique manifeste. Le symbole incite à réfléchir, oblige à interpréter, à réinventer, à se réinventer. Avec son inépuisable richesse et sa capacité à jouer du paradoxe, il apparaît comme un médiateur de vie, à la fois universel, et pourtant, toujours à recréer. Pour J. Chevalier et A. Gheerbrant (7), c'est un objet à la fois unique et bipolaire, une structure universelle et relative, globale et singulière, indéfinissable et précise, unie et pluridimensionnelle, figée et dynamique, qui permet, par une mise en tension permanente des contraires, d'avoir accès, aux fondements de l'action de l'homme dans son rapport à l'inconnu, à l'inachevable. Le symbole, dans sa quête des origines de l'agir entre l'universel et l'éphémère, se construit, en présence d'un tiers, ne peut fonctionner dans un système causal binaire, a besoin de la complexité. Il façonne l'identité de l'enseignant en créant un cadre de référence qui lui permet de s'adapter à la singularité des situations éducatives. L'enseignant, dans la pratique de l'analyse, un travail d'interprétation, se positionne comme sujet dans la mesure où il doit se construire une sorte d'herméneutique de la pensée symbolique qui lui permet d'affronter l'inconnu, en élaborant des schèmes mentaux utilisables dans des situations nouvelles. Cette pensée symbolique lui permet de supporter ses propres représentations, ses affects. Elle lui permet d'associer là où il y a dissociation, de se percevoir dans sa globalité, d'établir un lien entre sa vie intérieure et le monde extérieur, entre son expérience personnelle et la culture de son milieu social. Elle participe de la construction de son unité, de son identité. De plus, à travers le travail des intersubjectivités, elle lui permet de se construire des signes, des invariants partagés de reconnaissance, d'appartenance à un groupe professionnel, de travailler du lien là où il pourrait se vivre délié, séparé, morcelé, bref, de se construire une identité professionnelle collective.

56

5 - J. Laplanche, J.B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1981.

6 - M. Cazenave (sous la direction de), *Encyclopédie des symboles*, Paris, Le Livre de Poche, 1996, pp. XI-XII.

7 - J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Laffont, 1982.

Si l'analyse des pratiques éducatives peut, comme nous venons de le montrer, permettre à l'enseignant de se construire un cadre éthique et symbolique indispensable à la conduite de son action professionnelle, encore faut-il, pratique oblige, que le dispositif de formation obéisse à certaines conditions : il doit permettre l'implication, la négociation, l'interprétation, et éviter à l'enseignant, tout repli narcissique sur lui-même, toute construction d'un Moi fort, tout ceci en toute sécurité. L'éthique et le symbolique ont alors besoin de la médiation du groupe, du cadre et de référents théoriques.

L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES : LA MÉDIATION

La « médiation », c'est le partage, la division entre deux, l'interposition, l'intermédiaire, l'entremise pour essayer de mettre d'accord, de concilier ou de réconcilier des personnes, des parties. Pour la philosophie qui s'est référée à la médiation, c'est un processus créateur par lequel on passe d'un terme initial à un terme final. Hegel (8) la définit comme négation et dépassement, comme ce qui établit un lien entre le sujet et l'objet, le temps et l'éternité, le fini et l'infini. F. Imbert (9) confirme cette approche en définissant la médiation comme assurant « *la double fonction symbolique corrélatrice de différenciation-séparation et d'alliance* », là « *où s'articule un piège à désir* », ce qui pourrait caractériser les situations éducatives. La médiation est donc, de ce point de vue, au cœur de la pensée éthique et symbolique.

Le groupe

L'analyse des pratiques éducatives est un espace-temps groupal qui permet à des enseignants de s'interpeller dans une relation communicante. En faisant circuler la parole dans le groupe de pairs, elle inscrit de la séparation entre soi et l'autre, engage dans un partage, articule les différences des participants, permet de sortir des enfermements imaginaires, de se déprendre de la violence qu'ils génèrent et donc de se transformer. En obligeant à l'échange, le groupe permet de se libérer d'images aliénantes, de passer du biologique au symbolique, et de donner ainsi accès à la culture professionnelle. L'enseignant peut, pour reprendre M. Fabre (10), par la médiation du groupe, faire l'expérience de la réalité cognitive et affective des situations éducatives et ainsi, apprendre à dépasser son plaisir narcissique, à se soumettre à la castration symbolique, à renoncer à sa toute-puissance, à des archaïsmes pouvant ressurgir, à son insu et avec violence, dans ses pratiques éducatives. Il peut ainsi renâître à son propre désir.

57

8 - G.F. Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier (réédition de 1991).

9 - F. Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994, pp. 20-21.

10 - M. Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.

Le travail de la médiation par le groupe permet aussi à l'enseignant de s'avancer en aveugle dans la position de celui qui ne sait pas, dans la position du débutant, dans cet entre-deux où il n'est plus en position d'expert. Elle lui permet, en recherchant un sens commun entre le Bien et le Mal, d'exister en tant que personne, tout en tissant des liens dans le groupe, ce qui lui permet d'échapper à une logique d'exclusion. L'enseignant ne peut donc parvenir seul à se construire cet « habitus réflexif », pour transformer ses pratiques professionnelles. Il a besoin d'une médiation, d'un tiers que constitue le groupe.

Mais parce que l'objet de l'analyse, ce sont les pratiques éducatives, la pratique de l'analyse en groupe a besoin de la médiation d'un cadre structurant pour la pensée et protecteur pour les sujets, acteurs de la formation, qui sont invités à une transformation intérieure.

Le cadre

Le cadre est un ensemble de règles qui délimite le fonctionnement d'un dispositif, qui engage et protège les participants. Ces règles concernent la gestion du temps, de l'espace, les consignes de travail, la méthodologie, les référents théoriques, la déontologie de l'animateur. L'analyse des pratiques éducatives a pour objet les situations éducatives dans lesquelles l'implication affective des acteurs est grande. De plus, pour l'enseignant, la perception de sa pratique et sa pratique réelle sont intimement liées. Elle a donc besoin d'un cadre, symboliquement très présent, rigoureux, contraignant, qui inscrit des séparations, des castrations symboliques structurantes, qui donne sens aux interventions des enseignants dans le groupe et leur permet de travailler les intersubjectivités en toute sécurité : le cadre conditionne la production de la parole de l'enseignant. Il engage éthiquement car il conduit les sujets vers l'intelligence de l'action, la liberté et la responsabilité, vers un désir d'autonomie. Il confronte l'enseignant, sujet singulier dans un groupe de pairs, à la différence, à l'Autre, à la relativité. Il rend l'enseignant acteur et auteur de son changement professionnel et met en actes une éthique de la communication. Grâce au cadre, peut se porter et s'élucider la dissymétrie entre l'enseignant et l'élève dans une perspective de médiation. Ainsi la pensée se fait plus mobile pour s'approprier le sens de son propre rapport au savoir dans la mise en tension entre la pratique et l'herméneutique, c'est-à-dire l'interprétation.

C'est pourquoi l'analyse des pratiques éducatives ne peut laisser place à la moindre improvisation : elle engage chaque enseignant et l'animateur dans un projet éthique commun, un travail permanent sur soi, sur ses valeurs, avec les autres, pour transformer son habitus et son action éducative. L'expérience semble même démontrer tout l'intérêt qu'il y a pour tous les acteurs de l'analyse des pratiques à voir le groupe conduit par deux animateurs.

L'animateur du groupe n'a besoin d'être ni analyste, ni psychologue professionnel pour conduire en toute sécurité et efficacement le groupe. Il se doit, par contre, d'être extérieur au groupe constitué, d'avoir une éthique au-dessus de tout soupçon, d'être extrêmement vigilant et ferme sur le cadre et d'avoir un dispositif cohérent. De plus, dans le groupe, il doit être en position d'animateur et non d'enseignant ou de formateur, même si le groupe effectue, dans les faits, des tentatives pour l'instaurer comme figure d'autorité, comme expert : ainsi peuvent s'établir des rapports d'égalité entre l'animateur et les participants du groupe. L'engagement éthique de l'animateur le rend capable d'accepter l'enseignant dans son implication relationnelle, d'accepter d'aller là où ce dernier veut bien aller, voire au-delà de là où il aurait envie d'aller lui-même. Il est conduit à manier le paradoxe, à gérer les tensions entre l'entendu et le sous-entendu, entre la rigueur du cadre et la spontanéité du dire des participants, entre la proximité et la distance, la pensée linéaire et la pensée divergente, la singularité et la généralisation, le dire et le faire, « l'ici et maintenant » et l'ailleurs, le passé, entre l'ouverture et les limites.

L'animateur a pour rôle d'éveiller l'intérêt des enseignants pour la démarche de formation, de faciliter l'expression individuelle et collective, de proposer des procédures de travail et de tenter, avec les participants, de dégager du sens de l'ensemble des échanges au sein du groupe d'analyse. Le rôle de l'animateur est plus de favoriser les efforts de recherche individuelle et collective conduisant à la liberté de penser par soi-même que d'approuver le dire de l'enseignant. L'animateur, en renvoyant l'enseignant à lui-même, concourt ainsi à conforter celui-ci dans son questionnement personnel, sa responsabilité, dans son choix personnel d'action éducative en fonction de ce qu'il juge utile à la lumière de son expérience personnelle et pas seulement en fonction de discours extérieurs, des « vérités » de l'Autre. L'enseignant peut alors élucider et transformer son rapport au savoir, passer d'un savoir « mort » à un savoir « vivant », se transformer de l'intérieur et non sacrifier aux modes éphémères imposées de l'extérieur.

L'animateur a aussi, éthiquement, à maintenir cette formation dans le cadre professionnel et non à faire en sorte que son but principal soit thérapeutique (11). Les réactions émotionnelles de l'enseignant sont toujours analysées dans le cadre de la pratique professionnelle et jamais d'un point de vue strictement personnel. C'est donc l'attitude de l'animateur, son savoir-être, sa capacité à prendre en compte les participants, plus que ses idées personnelles propres, qui permettent aux enseignants du groupe de modifier leurs pratiques.

11 - F. Imbert, « Le groupe Balint, un dispositif pour "un métier impossible" : enseigner », in *L'analyse des pratiques professionnelles*, sous la dir. de Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 136.

Ainsi, le cadre, tout en mettant l'enseignant en situation d'analyse, lui laisse une grande liberté d'investissement, d'implication, ne l'enferme pas dans un tissu d'objectifs, de règles, de modèles didactiques à imiter qui généreraient chez lui une assurance très éphémère, mais, paradoxalement, de l'anxiété. De plus, si le cadre permet de dire le formulable, il permet aussi de dire l'inavouable, l'indicible, de travailler le ressenti, l'émotion en situation professionnelle, et de sortir l'enseignant de souffrances, d'une culpabilité et d'une solitude qui l'isolent et lui prennent beaucoup d'énergie. La parole permet de le réinscrire dans une communauté professionnelle et de lui faire retrouver une énergie qui se libère au profit des élèves.

L'analyse des pratiques éducatives, grâce au cadre et à l'animateur qui obligent à rechercher le sens de celles-ci, fait prendre conscience à l'enseignant de la nécessité de la frustration, de la castration symbolique dans l'éducation. L'enseignant apprend à renoncer à enfermer l'élève dans son propre imaginaire et va pouvoir ainsi lui permettre de s'intégrer dans la communication groupale de la classe pour qu'il puisse construire des savoirs. L'analyse entraîne l'enseignant à reconnaître et à renoncer à de fausses demandes adressées par l'élève en classe, en renvoyant ce dernier à lui-même. Elle apprend aussi à accepter certaines demandes, la séduction, par exemple, comme inhérente au métier d'éduquer. Elle entraîne enfin à apprendre à vivre l'éthique et le symbolique non comme répressifs, mais comme structurants pour l'individu et créateurs d'espaces de liberté.

Mais la médiation du groupe et du cadre, nécessaire par rapport à l'objet de l'analyse, ne nous semble pas suffisante pour permettre à l'enseignant d'aller vers l'éthique et le symbolique. L'enseignant doit pouvoir opérer une prise de distance quasi philosophique, pour lui-même, par rapport à ses pratiques éducatives et entrer dans le champ de la compréhension de celles-ci. L'analyse doit pouvoir l'aider à donner un sens au sens que lui-même leur donne. La « compréhension » est, pour nous, une démarche qui implique « une herméneutique », un art d'interpréter, de transposer, de retraduire, pour reprendre J.-C. Filloux (12), qui part de la parole de l'enseignant sur sa pratique pour la dépasser et dévoiler l'expérience vécue. Et cet art d'interpréter qui donne accès au « savoir pour l'éthique », se fonde, en se référant à F.-J. Varela (13), sur la connaissance lente et continue de « *la virtualité du Moi* ». Il convient donc de se demander de quels référents théoriques a besoin l'analyse des pratiques éducatives pour construire, de manière cohérente et pertinente, un cadre éthique et symbolique.

12 - J.-C. Filloux, J. Maisonneuve, *Anthologie des sciences de l'homme*, tome 1. « Des précurseurs aux fondateurs », Paris, Dunod, 1991, p. 248.

13 - F.J. Varela, *op. cit.*

Les référents théoriques

L'analyse des pratiques éducatives, à condition qu'elle s'appuie sur des référents théoriques pluriels en recherchant le sujet social et l'Homme universel, contribue à construire la pensée éthique et symbolique généralisante. La compréhension des pratiques éducatives, réalités par essence complexes, ne se donne pas à voir d'emblée. Elle passe obligatoirement par des interprétations issues de champs de recherche des Sciences humaines, afin de construire des invariants dans la succession des analyses réalisées. L'approche multiréférentielle, telle que la définit J. Ardoïno (14), doit selon nous, permettre cette lecture plurielle, ce changement de regard, grâce à des référents distincts, mais complémentaires. La multiréférentialité postule que les pratiques éducatives hétérogènes et sans doute irréductibles, ne peuvent être intelligibles qu'au travers de perspectives elles-mêmes hétérogènes, non seulement différentes, mais autres, et qui doivent être ré-articulées dans l'analyse. La multiréférentialité suppose la démarche compréhensive qui reconnaît l'implication, l'altération et la temporalité comme constitutives de la pratique et comme construction du sujet.

L'articulation entre des référents psychologiques et des référents sociologiques issus des Sciences de l'éducation, de nature plurielles et hétérogènes, permet sans doute, le mieux, d'analyser les intersubjectivités, objet de l'analyse, et de se construire comme sujet social. Ainsi chaque référent théorique va interroger les pratiques éducatives selon sa pertinence propre jusqu'au moment où il ne les fera plus parler. C'est à ce point de rupture qu'un référent complémentaire sera utilisé. Ainsi se crée un espace-temps qui a pour objet la décomposition d'une réalité psychologique et sociale qui prend en compte les dimensions inconscientes, institutionnelles et sociales du sujet et où les théories et les pratiques sont interrogées dans leurs fondements.

61

Pour permettre cette lecture plurielle « compréhensive » des pratiques éducatives, les approches essentiellement cliniques, plutôt qualitatives et implicatives apparaissent pertinentes du point de vue de l'éthique et du symbolique. L'approche clinique, pour reprendre à notre compte la pensée de J. Ardoïno et R. Barbier (15), permet à l'enseignant d'appréhender, voire de traiter le sens des situations éducatives, mais surtout de se confronter à l'incertitude de celles-ci pour mieux se familiariser avec elle et la dépasser en développant sa capacité d'invention. Adoptant le point de vue de J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (16), nous voyons en l'approche

14 - J. Ardoïno, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », in *Pratiques de formation (analyses) : L'approche multiréférentielle*, n° 25-26, 1993, p. 15.

15 - J. Ardoïno, R. Barbier, *op. cit.*, p. 10.

16 - J. Beillerot, Cl. Blanchard-Laville, N. Mosconi (sous la direction de), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 7-8.

clinique une démarche qui donne de la consistance à la vie psychique, contribuant à la distinguer de l'organique et du social. En s'intéressant à l'interaction entre l'enseignant et l'élève, tous deux pris comme sujets singuliers, l'approche clinique développe une dynamique psychologique et sociale.

Mais pour donner du sens au sens donné par l'enseignant à ses pratiques, l'analyse ne peut se priver du référent psychanalytique. La psychanalyse se préoccupe, en effet, de la pratique de la transformation humaine en offrant à cet enseignant un espace pour se trouver, pour pouvoir faire exister son désir inconscient refoulé. Comme F.-J. Varela (17), nous pensons que le statut de l'inconscient est bien du côté de l'éthique dans la mesure où celle-ci implique la remise en question du sujet. La psychanalyse permet la découverte d'un idéal proche de la sagesse, idéal présent dans les traditions éducatives. En s'éduquant par et aux pratiques éducatives avec le référent psychanalytique, l'enseignant s'entraîne à surmonter le principe de plaisir et à lui substituer le principe de réalité, un passage qu'il doit travailler continuellement, pour sortir du monde de l'enfance. Et cela est d'autant plus difficile pour lui qu'il est confronté à des enfants, des adolescents qui réveillent en lui sa propre enfance et ne lui permettent pas facilement d'assumer sa position d'adulte, une position d'autorité et de responsabilité. Le référent psychanalytique nous apprend, en effet, que les formations infantiles persistent en chacun de nous, sont quasi indestructibles, peuvent réapparaître, par exemple, dans des situations éducatives ou au détour de la vie amoureuse. En travaillant cette part infantile de lui-même, l'enseignant s'entraîne à interroger ses projections imaginaires, peut prendre conscience de l'effet du refoulement en lui et parvenir peu à peu à la maturité par la compréhension de sa vie pulsionnelle, de son inconscient. L'enseignant, qui sous-estime l'enfant qui est en lui, prend le risque de ne pas être maître dans sa classe et de voir surgir la violence. L'analyse des pratiques éducatives, serait en quelque sorte une éducation en vue de lever les inhibitions, une éducation libérée des illusions, ce qui n'est pas sans faire surgir des résistances.

62

Mais l'analyse des pratiques éducatives, bien qu'éclairée par une approche multiréférentielle et une approche clinique, atteint pourtant ses limites : les produits de l'analyse, à visée généralisante, ne peuvent jamais rendre compte des pratiques éducatives dans leur totalité, car celles-ci ne peuvent se réduire à la seule analyse. Elles la dépassent, car elles dépassent le sujet de l'action, dans la mesure où le récit oral et/ou écrit qui est fait par l'enseignant lui échappe en partie, puisqu'il est traversé par une dimension inconsciente. Seules des hypothèses peuvent être émises à propos des pratiques éducatives et confronter l'enseignant à l'indéterminé qui les caractérise. L'analyse des pratiques éducatives place l'enseignant face à l'hétérogénéité et à l'altérité, lui fait travailler les ruptures épistémologiques avant même de se

17 - F.J. Varela, *op. cit.*

préoccuper de méthodes, de dispositifs, d'outils pour la classe. C'est pourquoi, elle prend le risque d'être vécue comme subversive et de réveiller des mécanismes de défense légitimes. Dans une perspective éthique et symbolique, elle se doit de les reconnaître, de les accueillir et de chercher à les travailler pour les comprendre et, au bout du compte, de les accepter.

L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES : DES INTERROGATIONS

Le suivi

L'analyse des pratiques éducatives pose la difficile question éthique du savoir et de l'articulation, en Sciences humaines, entre le désir de savoir et la nécessité d'agir en étant privé de tout accompagnement psychologique. Le travail de l'altération intérieure, même si la personnalité de l'enseignant, son milieu de vie, son environnement social contribuent, bien sûr, à réguler les effets de l'analyse des pratiques au-delà du temps de la formation, se poursuit après la formation, mais sans contenant, sans relation formative. L'enseignant court alors un risque potentiel, ce qui est contraire à l'éthique.

L'espace – temps de l'analyse peut être, c'est vrai, pour l'enseignant, le seul lieu protecteur où il peut dire ce qui est lourd à porter sans courir lui-même ou faire courir à ses élèves un risque extrême. Mais en même temps, il peut avoir les conséquences suivantes : l'enseignant peut être, d'abord, tenté, après sa formation, de se livrer, seul, à des analyses « sauvages » dans sa classe et avoir tendance à psychologiser les situations éducatives. Comme tout travail sur l'implication du sujet, la pratique de l'analyse peut entraîner aussi des perturbations non seulement dans le milieu professionnel mais aussi dans le milieu familial. Elle peut cependant conduire l'enseignant à prolonger le travail de l'analyse par une formation à la psychologie ou à d'autres champs théoriques, voire par une psychothérapie ou une psychanalyse. Dans ce cas, la formation fonctionne comme une ouverture bénéfique, dans la mesure où des défenses sont levées et où apparaît le désir de transformation de soi dans sa globalité qui passe par une connaissance de ses propres limites. Il est, d'ailleurs, difficile de dire si la pratique de l'analyse des pratiques joue un rôle déterminant dans ces différents événements, quand ils se réalisent.

Ainsi, quand l'institution propose des dispositifs d'analyse de pratiques éducatives – ce qu'elle se doit de faire et fait ici ou là – son engagement éthique doit la conduire à proposer davantage de lieux de parole complémentaires et gratuits, si possible hors de l'institution, pour accompagner l'enseignant et éventuellement poursuivre avec lui, s'il le désire et quand il le désire, le travail de remaniement intérieur amorcé dans l'analyse des pratiques éducatives. Et l'institution le fait aussi, ici ou là, parfois... En effet, contrairement à une approche techniciste de la formation, à savoir

non-impliquante, l'analyse des pratiques éducatives, dans sa posture éthique, postule une formation permanente de l'enseignant, un travail sans fin sur le rapport entre son histoire intérieure et le monde extérieur.

Les résistances

L'analyse des pratiques éducatives, qui place l'enseignant dans une relation à l'inconnu, dans une position de non-savoir, risque de générer en lui des résistances. Elle doit donc se poser la question des limites et du droit aux résistances de l'enseignant, reconnaître leur légitimité et pouvoir les accepter et les travailler. Celui-ci risque d'être tiraillé entre le désir de travailler le sens de l'acte d'éduquer et celui de pouvoir assumer, dès le lendemain, l'urgence des situations éducatives. Il peut avoir le désir de tout savoir sur lui-même, mais ne pas être forcément en mesure d'assumer les interprétations qui sont faites à partir de référents inconnus pour lui et supposés élargir sa capacité d'action : si l'enseignant a le droit de savoir, il doit donc avoir aussi celui de ne pas savoir, même si la relation au groupe, à l'animateur engagé éthiquement, le rapport au cadre, contribuent à dépasser ces résistances.

En effet, les fantasmes qui font référence à des représentations archaïques du corps morcelé, peuvent, à tout moment, faire surgir des angoisses insurmontables face à ces interprétations perçues comme délirantes, voire impossibles, et déclencher la peur de perdre son unité psychique. Ces interprétations peuvent mettre en péril la sensation de maîtrise de l'enseignant, créer le doute, le manque, supposer la soumission et le déstabiliser, l'inhiber au point de le rendre incapable de gérer des décalages trop importants entre le travail intérieur qu'il effectue dans l'analyse et sa pratique antérieure. Les interprétations peuvent être une remise en cause du rapport qu'il entretient avec ce qu'il perçoit de la réalité de la classe et même aller jusqu'à perturber les relations qu'il a avec ses proches. C'est pourquoi, l'analyse des pratiques éducatives, consciente de ce qui peut être vécu comme une violence, doit prendre soin de présenter les interprétations comme des lectures possibles, parmi d'autres à venir, des lectures que l'enseignant a la possibilité d'accepter, mais aussi de refuser.

Amener l'Autre à la conscience de lui-même, à l'apprentissage du dévoilement, à ses limites, à abandonner et à renoncer à ses illusions, implique une capacité à entendre chez l'enseignant qui, si elle fait défaut, peut le conduire à une peur d'apprendre. Ainsi, l'analyse des pratiques éducatives, génératrice de résistances, va devoir emprunter des détours pour permettre à l'enseignant d'apprendre en dépassant cette possible peur d'apprendre. Pour cela, elle doit se centrer sur la pratique concrète de l'enseignant, telle qu'il la voit, sans faire référence, d'emblée, ni à des savoirs théoriques, ni à une pensée symbolique qui l'emmèneraient vers un ailleurs hors de sa portée et l'humilieraient. Des enseignants volontaires vont à tour de rôle exposer des situations éducatives vécues, au travers d'un récit forcément lacunaire des faits, des

difficultés et des questions qu'ils se posent, de manière à mettre en scène leurs peurs, leur donner une forme, une représentation possible. Ainsi la sublimation de ces peurs rend celles-ci non déstabilisantes et permet aux enseignants le questionnement, donc l'accès au savoir. Travailler sur des écrits d'élèves, d'enseignants, sur des séquences vidéo portant sur des situations éducatives vécues comme difficiles, mais extérieures, sur des photographies, faire écrire les enseignants sur leurs propres situations éducatives, ou bien mettre en place des temps d'analyse en sous-groupes, voilà quelques exemples d'outils, de dispositifs qui facilitent l'accès à l'analyse des pratiques éducatives et atténuent la crainte de la solitude, l'angoisse de castration et de morcellement.

Le cadre éthique et symbolique de l'analyse des pratiques éducatives, tel que nous l'avons défini, protège, sert de contenant à l'analyse du transfert de l'enseignant. Il permet à celui qui s'expose à travers le récit de sa pratique d'explorer son imaginaire en toute sécurité en donnant à ses pairs des limites au droit de savoir, de dire et d'interpréter. Mais en même temps il soulève des résistances chez l'enseignant, car il l'oblige, éventuellement, à abandonner le paradigme de la morale qui était le sien jusque là et à prendre celui de l'éthique qui l'engage à davantage de responsabilité et donc à une certaine forme d'insécurité.

Ces résistances sont d'autant plus grandes que, guidés dans le passé par la recherche d'un absolu, les enseignants étaient accoutumés à conduire leurs pratiques de manière plutôt universaliste, selon des principes moraux, donc rationnels, valables pour tous, partout et tout le temps. Aujourd'hui confrontés à l'interculturel, à la décentralisation, à l'insertion problématique des jeunes, il sont renvoyés à eux-mêmes, à leur propre subjectivité, à des choix professionnels personnels face à des situations qui interrogent cette rationalité même.

65

Parmi les faits sociaux et institutionnels qui les renvoient à l'éthique et au symbolique, et donc à eux-mêmes, mentionnons tout d'abord le fait que l'École n'apporte plus à l'élève l'accès à la justice, à la liberté de choix : elle ne lui donne plus la même perspective, plus le même espoir, plus la certitude d'avoir, par l'éducation, les mêmes chances pour un possible dans la société. Or, avoir la liberté de choix, c'est faire référence à un cadre éthique et symbolique. Par ailleurs l'autonomie attribuée par l'État à l'établissement scolaire renvoie aux enseignants les tâches de contrôle et de protection, ce que ces derniers perçoivent comme une défaillance, un désengagement de l'État. Les enseignants se voient investis du devoir de contrôler et de protéger les élèves contre un chaos réel ou fantasmatique dans lequel leur responsabilité sera engagée. Or, engager sa responsabilité, c'est aussi faire référence à un cadre éthique et symbolique. La société, les élèves, obligeant l'enseignant au paradigme de l'éthique et du symbolique, génèrent une nouvelle demande de formation des enseignants qui trouve notamment une réponse dans l'analyse des pratiques éducatives. Ceux-ci sont obligés de se positionner dans de l'éducatif et donc de se vivre avec les élèves comme des êtres de relation, des êtres sociaux. La relation éducative

est alors posée comme constitutive de l'acte d'éduquer, donc d'enseigner et de former. Contraints à accepter le rôle social que l'État, les parents, les élèves leur demandent de plus en plus de jouer, ils se trouvent démunis, armés des seuls savoirs disciplinaires, didactiques et organisationnels, pour répondre à une nouvelle demande : insérer l'élève dans une culture pour créer d'abord « du vivre ensemble », des liens d'appartenance à une communauté humaine démocratique.

Les enseignants, n'ayant donc plus à obéir à des règles extérieures, établies une fois pour toutes, doivent penser leurs pratiques éducatives en construisant continuellement leur propres points de repères. Ils sont aussi conduits à ne plus percevoir les situations éducatives, comme des réalités simples et rationnelles, mais complexes et parcourues par une dimension inconsciente. Ils ont à rechercher ce qui est bon par rapport à eux-mêmes et par rapport à chaque situation éducative, sans avoir jamais de réponse toute faite, et à prendre des décisions sans pouvoir forcément se référer à des normes, des coutumes, des automatismes. Confrontés à l'éthique et au symbolique, ils peuvent, à juste titre, craindre de perdre, dans ce processus, « leur âme » et la valeur de solidarité qui les habite depuis longtemps et qui leur permet d'être reliés à leur communauté professionnelle.

C'est pourquoi, les enseignants, mis devant la nécessité de se construire leur propre regard d'éducateur, ce cadre éthique et symbolique, sont mis en situation de prendre des risques, de transgresser des normes, de tenir à distance l'État, voire de le nier. Ils ne « sont » plus enseignants une fois pour toute jusqu'à ce que l'heure de la retraite sonne, ils doivent le « devenir », le prouver, se l'éprouver chaque jour, au fil des situations éducatives quotidiennes. Ils n'exercent plus vraiment un « métier », mais plutôt une « profession ». Renvoyés à un travail de la pensée en permanence qui les amène à se poser plus de questions qu'à obtenir de réponses, il est donc légitime que se développent des résistances non seulement chez les plus volontaires d'entre eux, ceux qui pratiquent déjà l'analyse des pratiques éducatives, mais surtout chez beaucoup d'autres, et parmi eux, ceux qui sont en souffrance professionnelle et qui ont peur de se transformer.

Ainsi est posée la question du droit à amener l'enseignant à se transformer par l'analyse des pratiques éducatives. Puisque l'éducatif se construit obligatoirement dans du relationnel, il nous semble que le cadre éthique et symbolique suppose un engagement réciproque des partenaires de la relation éducative dans une éducation mutuelle pour apprendre à vivre ensemble. L'enseignant et l'élève ne peuvent donc échapper à un contrat implicite de type « droits et devoirs » mutuels. L'analyse des pratiques éducatives, en faisant surgir l'implicite du contrat social d'éducation, n'est rien d'autre qu'un dispositif qui permet la transmission d'un repérage de sens par la parole. Or, comme la fonction de l'enseignant est de transmettre à ses élèves des savoirs, et donc un repérage de sens, l'élaboration d'un cadre éthique et symbolique, par quelque voie et voix que ce soit, est de l'ordre, nous semble-t-il du devoir, pour un professionnel de l'éducation. Et nous partageons les conclusions de M. Cifali

(18) : « Nous sommes obligés quant à la parole que nous adressons. [...] De cette certitude on ne doit cependant pas en déduire qu'il nous faille tout dire, tout révéler, tout faire partager : notre sexualité, nos soucis quotidiens, dans cette transparence qui paraît être d'une bonne modernité. On tomberait dans la perversité, il n'y aurait plus d'ombre. L'exigence du "tout dire" est terroriste. En y souscrivant on viole. »

Nous pensons, à cette fin, que le décret n° 91-052 du 6 mars 1991, intitulé « Droits et obligations des élèves des lycées, collèges et établissements régionaux d'enseignement adapté – Droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré » (B.O. n° 11 du 14 mars 1991), incite vivement l'enseignant à cette formation à l'éthique et au symbolique et pourrait servir de cadre institutionnel à une action intégrée au projet d'établissement.

La validité scientifique de la démarche

L'analyse des pratiques éducatives soulève la question de la validité scientifique du modèle de formation présenté ici. Il apparaît, en effet, légitime de se demander si l'analyse des pratiques éducatives peut, pour autant, prétendre au statut de démarche scientifique dans la mesure où le produit de l'analyse ne peut conduire à une généralisation.

Cheminant entre pratique, théorie et pratique, la pratique de l'analyse occupe une place tout à fait singulière dans la formation de l'enseignant, car elle ne produit pas de savoirs scientifiques généralisants mécanistes, du type « les mêmes causes produisent les mêmes effets ». En contribuant à la construction d'un cadre éthique et symbolique, elle n'a pas forcément de rapport avec la science, mais elle s'en nourrit. Nous souscrivons à la pensée de F. Giust-Desprairies (19), pour qui « penser le sujet, implique de considérer la pluralité de la psyché, invite à nommer les liens entre social et psychique comme des liens de convergence et non de causalité, à concevoir qu'une même situation n'entraîne pas obligatoirement les mêmes effets sur les personnes. » Le métier, voire la profession d'enseignant, se définissant avant tout comme une pratique sociale d'un sujet-enseignant en mouvements, oblige celui-ci à s'appropriier, en permanence, le sens de cette pratique, et le place dans une position éminemment éthique et symbolique, donc pas du tout théorique, et de ce fait peu scientifique, au sens où l'on l'entend dans les sciences exactes. Et pourtant, grâce aux Sciences humaines et sociales, même privées d'une certaine scientificité, l'analyse des pratiques éducatives, permet d'avoir accès « au-delà d'une interdisciplina-

18 - M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994, pp. 243-245.

19 - Fl. Giust-Desprairies, « Réflexion épistémologique sur la multiréférentialité », in *Pratiques de formation (analyses) : L'approche multiréférentielle*, n° 25-26, 1993, pp. 150-151.

rité additive et fusionnante aux véritables obstacles épistémologiques de la multiréférentialité liés à la complexité des phénomènes et à leur difficile appréhension dans la confrontation avec l'objet de recherche. » (20)

CONCLUSION

L'analyse des pratiques éducatives, dans la forme que nous lui prêtons, est donc un dispositif de formation qui permet à l'enseignant de se construire un cadre éthique et une herméneutique de la pensée symbolique, indispensables aujourd'hui. Elle l'oblige, par la médiation, à ce changement de regard, à la fois universel et singulier, sur ses pratiques éducatives, et finalement à perdre beaucoup de ses illusions. Elle lui permet de prendre conscience du type de relation qu'il entretient avec l'élève, et donc du type de rapport qu'il a avec le savoir. Elle l'entraîne à regarder les élèves comme des sujets en devenir et à établir avec eux une relation dynamique, en construction, pour qu'ils se structurent dans un rapport à un savoir vivant. Elle lui fait travailler le rapport qu'il entretient avec sa discipline, l'exerce à s'accepter comme sujet désirant et à reconnaître l'élève comme tel. Elle l'entraîne à s'accepter comme modèle, c'est-à-dire comme sujet, et à se reconnaître éduicable par l'élève, à s'accepter dans un « grandir ensemble ». L'enseignant apprend finalement à percevoir, grâce à l'élève, l'Autre en lui-même, à se vivre dans une profession de communication et donc dans une relation à l'Autre et non à lui-même. Il évite enfin de faire fonctionner sa discipline comme un mythe, une fiction, une illusion, et peut transformer d'autant plus facilement ses pratiques.

68

Bien que l'analyse ne lui apporte pas de solutions toutes faites pour le lendemain, pas de recettes didactiques ou technologiques, elle libère, par contre, chez lui une grande énergie dynamisante liée au plaisir de dire et de donner sens à sa pratique dans un vivre ensemble groupal où se construit la confiance. Ce plaisir s'accompagne paradoxalement de la capacité à reconnaître la complexité des situations éducatives – et non pas leur simplicité – dans leur aspect relationnel et leur universalité. Ce plaisir va aussi paradoxalement de pair avec la capacité à accepter ses limites, au travers de la frustration de ne pas pouvoir dénouer tout ou partie de certaines situations. L'analyse des pratiques éducatives permet une parole qui dénoue les identifications imaginaires, une triangulation qui s'interpose dans la relation duelle entre l'élève et l'enseignant pour trouver la bonne distance. Plaçant l'enseignant en situation de formation permanente, elle oblige l'institution à répondre à cette demande éthique, mais aussi à s'engager éthiquement aux côtés de l'enseignant, et notamment à lui proposer, non seulement des lieux et des temps d'analyse de pratiques éducatives, mais aussi un accompagnement pour un suivi éventuel à cette offre de formation.

20 - Fl. Giust-Desprairies, *op. cit.*

Face à un risque de remise en cause de la démocratie, l'enseignant est donc renvoyé, comme bien d'autres acteurs sociaux, à lui-même, à son narcissisme, à son Moi-idéal, à une époque où l'élève semble devenir aujourd'hui un être essentiellement psychologique, un sujet narcissique, capable de jouer avec les règles, d'afficher une conduite morale, mais de s'abstenir de tout engagement sérieux, de tout risque d'une communication, d'une rencontre authentiques. J.-B. Paturet (21) nous conforte dans notre analyse dans la mesure où il confirme que l'Occident est passé d'une « *idéologie prométhéenne* » à une « *idéologie narcissique* », ce qui a généré une crise de la conscience éthique. Les élèves ne se situent plus face à des règles contraignantes, mais se vivent comme étrangers les uns aux autres, aux disciplines, aux règles, aux contraintes. La satisfaction narcissique prend le pas sur l'autonomie, la recherche du plaisir impartie plus que la liberté. Ainsi le monde extérieur en crise, privant l'élève de toute croyance, de toute pensée éthique et symbolique, ne permet plus que le principe de réalité s'impose comme principe régulateur. Le principe de plaisir s'effectue, par conséquent, par les voies les plus directes et les plus courtes et régit à lui seul l'activité psychique de l'élève. La pratique de l'analyse des pratiques éducatives aide ainsi l'enseignant à renforcer son Idéal-du-Moi, à parfaire sa construction identitaire personnelle, à se réinscrire dans du groupal, donc du social, afin de ne pas se laisser enfermer dans du narcissique, dans une relation duelle avec l'élève. Elle éduque à la responsabilité et donc à la citoyenneté.

En utilisant la parole comme outil, l'analyse des pratiques éducatives permet de redonner de l'épaisseur aux mots : « *L'éthique éducative se situe entre le fondement et la pratique éducative. Elle n'est autre que cette ligne de crête sur laquelle l'éducateur est invité à se tenir, et qui exige sa mise en jeu comme sujet.* » (D. Roquefort) (22)

21 - J.B. Paturet, *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1995, p. 10.

22 - D. Roquefort, *Le rôle de l'éducateur*, Paris, L'Hamattan, 1995, p. 111.