

L'ANALYSE DE PRATIQUES

UNE DÉMARCHE DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE ?

MARGUERITE ALTET*

Résumé

Après avoir passé en revue les différents sens et modes d'utilisation de la démarche d'Analyse de pratiques, l'auteur dégage les caractéristiques d'une analyse compréhensive menée sur la pratique professionnelle effective d'une personne : démarche finalisée par la construction du métier, groupale, accompagnée par un (des) formateur(s), instrumentée par des savoirs-outils d'analyse qui développe un « savoir-analyser », une réflexivité. L'article montre que cette démarche peut être professionnalisante dans la mesure où elle se situe dans un modèle de formation à finalité pratique et aide à construire une pratique réfléchie. La démarche devient une occasion de professionnalisation si elle conduit à un changement de représentations et de pratiques et à la mise en place d'un rapport professionnel aux savoirs professionnels.

Abstract

After going the different meanings and ways of using the Analysis of Practices method, the author of this paper brings out the characteristics of a comprehensive analysis concerning the effective professional practice of an individual teacher: a process leading up to the construction of the profession, in group, accompanied by one or several trainers, instrumented by the knowledge of tools for analysis which develops the ability to analyse and to reflect. This paper shows that this process can be professionalizing in so far as it is part of a training model with a practical aim and helps build a reflective practice. This process becomes an opportunity to professionalize if it leads to a change in the representations and practices and the emergence of a professional approach to professional skills.

25

* - Marguerite Altet, Université de Nantes et Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

L'Analyse de pratiques : une notion polysémique

L'expression « Analyse de pratiques » est très employée dans les milieux de la formation professionnelle. Elle a connu un essor important cette dernière décennie et correspond à une demande sociale forte des divers milieux de la formation qui ont mis en place des démarches variées sous cette dénomination. Effet de mode ou nouvelle approche durable de formation, elle est utilisée à tout propos dans des instances multiples de formation, c'est une de ces notions « nomades » dont parle Stengers (1987) qui a été ainsi banalisée. Notion polysémique, elle recouvre en réalité des conceptions théoriques, des modalités de mise en œuvre très différentes et des dispositifs variés.

En fait, comme le montrent bien les deux ouvrages coordonnés et publiés par C. Blanchard-Laville et D. Fablet (1996, 1998), qui rassemblent différents textes d'auteurs sur la question, on relève des pratiques très diversifiées. Ainsi, il n'existe pas une forme unique d'Analyse de pratiques, mais plusieurs types d'Analyse de pratiques, des dispositifs variés et l'emploi différent de la démarche soulève de nombreuses questions. Les utilisations de cette démarche comme pratique de formation sont multiples et se font dans divers champs de la formation professionnelle, que ce soit dans la formation des enseignants, des formateurs d'enseignants, de la formation d'adultes, du travail social, des métiers de la santé.

De plus, l'expression elle-même n'est pas unifiée ; les auteurs utilisent indifféremment soit l'analyse des pratiques au pluriel (par exemple J.-M. Barbier, J. Beillerot, P. Perrenoud) soit l'analyse de pratiques au pluriel (M. Altet, R. Étienne) soit parlent d'analyse de pratique au singulier (J. Donnay, E. Charlier). Comme il s'agit de présenter ici un dispositif de formation avec une, des méthodologie(s) et une théorisation et que les pratiques analysées dans ce type de démarche sont de plusieurs types, nous adopterons dans cet article, l'expression « Analyse de pratiques », suggérant plutôt un travail sur des pratiques effectives observées ou rapportées, toujours singulières et contextualisées, la pratique particulière d'une personne, la formulation « analyse des pratiques » correspondant à des pratiques en général.

Les caractéristiques de la démarche en formation professionnelle des enseignants

Nous procéderons d'abord à une clarification de l'usage de cette expression en essayant de repérer les caractéristiques communes et les divergences à travers les différentes utilisations et dispositifs.

C. Blanchard-Laville et D. Fablet proposent de regrouper sous l'expression « Analyse des pratiques », « les activités qui sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue, qui concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines... ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...). »

De plus, selon ces auteurs, deux composantes fortes caractérisent ces dispositifs de formation : la présence d'un groupe et d'un formateur : « Les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. » (1996, p. 263)

De même, Philippe Perrenoud (1995) positionne l'Analyse de pratiques comme n'étant « ni de la méthode de recherche, ni de l'analyse spontanée ». Pour lui, l'Analyse de pratiques correspond à « une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée d'analyse des pratiques d'une ou de plusieurs personnes supposées volontaires, dans un contexte de formation, de supervision, de conseil, de thérapie ou d'innovation. » Il s'agit donc d'une démarche qui « n'est pas une fin en soi, mais un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle ». Comme Blanchard-Laville et Fablet, il insiste aussi sur le fait que l'expression en formation « évoque un travail de groupe qui rassemble des praticiens autour d'un professionnel qui offre certaines garanties tant sur le plan éthique que sur celui des savoir-faire ».

27

C'est pourquoi, nous définirons ainsi ce qui fait, selon nous, la spécificité d'un dispositif d'Analyse de pratiques en formation professionnelle initiale ou continue, à partir de quelques constantes caractéristiques qui semblent bien être constitutives d'une véritable démarche d'Analyse de pratiques, en formation d'enseignants.

– **L'Analyse de pratiques est une démarche finalisée** par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude de réflexivité. L'Analyse de pratiques permet, par une distanciation instrumentée, d'identifier la mise en œuvre de comportements, de compétences en actes, de comprendre le sens de l'action réalisée dans des situations professionnelles concrètes, à l'aide d'outils conceptuels d'analyse ; c'est une démarche de formation menée par des membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée.

- L'Analyse de pratiques est une démarche groupale

Il s'agit, pour un enseignant-stagiaire, d'analyser son propre vécu singulier, les actes, les activités qu'il a effectivement mis en œuvre avec des élèves dans une situation de classe donnée ou dans un établissement, devant et avec un groupe de pairs ou, parfois, en relation duelle avec un formateur. La démarche permet à un stagiaire volontaire, qui présente son action vécue, d'en donner sa lecture personnelle, de préciser ses choix, de formuler sa perception du processus enseigner-apprendre tel qu'il s'est déroulé, d'exprimer son ressenti, ses doutes, ses interrogations. Face à lui, le groupe de pairs en formation, pose des questions, exprime des points de vue, fait des comparaisons avec des situations proches vécues ailleurs, les confronte à ses expériences, clarifie les paramètres en jeu, pour rendre intelligible, comprendre ce qui s'est produit dans l'action analysée et en restituer le sens.

L'Analyse de pratiques n'est ni une conversation, ni un simple échange autour de pratiques, ni une simple confrontation de points de vue ; c'est un véritable questionnement sur le sens de l'action, mené collectivement.

- L'Analyse de pratiques est une démarche accompagnée

Le formateur, en tant qu'expert, aide à la distanciation et à la réflexivité ; il apporte, en dernier lieu, après avoir laissé s'exprimer les pairs, son analyse d'expert, il formule des points de vue pluriels sur la complexité de la situation professionnelle, il propose des hypothèses de lecture et aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action et à dégager une compréhension de la situation globale, à rendre intelligible l'action, son sens.

Cette démarche ne consiste pas non plus, pour le formateur à donner des recettes, ni à faire acquérir des routines d'exécution, des tours de main, à dégager des savoir-faire pratiques, ni à modéliser une pratique standard, mais bien à situer la pratique observée, à fournir des repères.

28

- L'Analyse de pratiques est instrumentée par des savoirs, outils d'analyse

Elle est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de décrire, mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant. Le « savoir-analyser » les pratiques et situations, capacité qui se construit par l'analyse, est mené à l'aide de ces concepts, savoirs, outils issus de modèles théoriques, de travaux de recherche divers pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychanalytiques, ou issus de pratiques déjà formalisées, que sont des descripteurs de la pratique, qui en rendent compte et la formalisent. Ces concepts, référents théoriques, savoirs-outils aident à porter un autre regard sur une pratique ou une situation.

Ces savoirs-outils pour dire et lire la pratique recouvrent plusieurs dimensions (Altet, 1996) :

– **une dimension instrumentale :**

les savoirs-outils aident à formaliser, à rationaliser la pratique, l'expérience ;

– **une dimension heuristique :**

les savoirs-outils ouvrent des pistes de réflexion, aident à mettre en relation les variables de la situation analysée ;

– **une dimension de problématisation :**

les savoirs-outils aident à poser des problèmes, à les résoudre et à les construire ;

– **une dimension de changement :**

les savoirs-outils permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et situations.

Selon les concepts d'analyse utilisés, le groupe travaillera plus sur la fonction pédagogique et didactique de l'enseignant ou sur le volet personnel à l'aide d'une approche plus clinique.

– **L'Analyse de pratiques est une démarche et un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique**

Le déroulement d'une séance d'Analyse de pratiques dans les IUFM varie selon la place accordée au dispositif : fédérateur ou central (IUFM des Pays-de-Loire), important (par exemple, dans les IUFM de Bretagne, de la Réunion, de Troyes).

Ces dispositifs cherchent tous à articuler les moments de théorie et de pratique autour de pratiques effectives réalisées sur le terrain par des stagiaires. Ils fonctionnent par journée ou demi-journée, sur cent ou cinquante heures par année selon les cas et regroupent en moyenne une quinzaine de personnes par groupe autour d'un ou de deux formateurs. À des moments fixes, les stagiaires viennent à l'IUFM dans ces groupes – volontairement dans la plupart des cas – pour présenter certaines de leurs pratiques vécues et les analyser avec d'autres. La plupart des séances part d'une étude de cas, d'une pratique professionnelle réalisée et rapportée au groupe par un des stagiaires, soit sous forme d'une étude de cas rédigée et distribuée aux autres membres, soit d'un récit narratif, soit d'une pratique enregistrée en bande-vidéo et visionnée, soit sous forme d'un enregistrement-audio diffusé.

La pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre ; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation en mettant en relation les différents facteurs en jeu pour comprendre le sens de l'action menée. Le formateur n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à la compréhension des processus analysés et la problématisation. Ses apports sont des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées, des pistes à creuser, ce ne sont ni des recettes, ni des conseils. Le formateur adapte ses apports et ses stratégies en fonction des demandes du groupe.

Les méthodes utilisées sont variées, questions, tour de table du groupe, débats, travail par deux ou en petits groupes ; ce qui est dominant, c'est la parole des stagiaires.

Ces groupes sont des groupes d'apprentissage global du métier, de mise en place d'interrogations, de construction de savoirs professionnels, des dispositifs centrés sur la personne du stagiaire et sur la réflexivité de chacun.

Il n'y a donc pas d'Analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique et sans formateur-accompagnateur ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse.

C'est ce que Philippe Perrenoud (1995) appelle « le paradoxe » de l'Analyse de pratiques : « C'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques » mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire » sa compréhension de la situation et de l'action.

Cette présentation globale correspond à des dispositifs variés actuellement en vigueur sous le terme d'Analyse de pratiques en formation d'enseignants dans les IUFM (analyse de treize plans de formation). Nous allons préciser ce qui fait la spécificité de cette démarche de formation, pour voir en quoi elle s'inscrit dans un contexte général de professionnalisation et en quoi les dispositifs observés sont, ou non, d'après ce qu'en perçoivent des formateurs et des stagiaires, des occasions de professionnalisation.

Les spécificités de la démarche d'Analyse de pratiques en formation professionnelle

Elles se situent dans le sens donné à une médiation par « l'Analyse » et dans la signification donnée au terme de « Pratique ».

Une forme spécifique d'analyse : l'Analyse compréhensive

En effet, dans l'approche cartésienne classique, l'analyse est une démarche intellectuelle de décomposition d'un phénomène observé en ses différents éléments. Actuellement en sciences humaines, l'analyse et la synthèse sont souvent rapprochées en une seule et même démarche ; ainsi, pour Pierre Bourdieu, « expliquer et comprendre ne font qu'un ». En sciences de l'éducation, J. Ardoino et G. Mialaret (1991), ont employé l'expression « d'analyse compréhensive ». Pour eux, « l'analyse compréhensive est une analyse d'accompagnement, mais de familiarité de l'analyste avec les phénomènes, les processus, la situation ». Après avoir identifié les éléments d'une situation, l'analyste s'efforce d'interpréter, de reconstruire le tout en reconstituant le sens.

Pour nous, l'Analyse de pratiques correspond à ce type d'analyse compréhensive qui vise l'intelligibilité de ce qu'elle observe, reconstruit *a posteriori* le fonctionnement des pratiques et situations à l'aide de modèles d'intelligibilité, de concepts, de référents théoriques, d'outils, de grilles de lecture, qui s'efforcent de les décrire en sortant des discours normatifs et des jugements de valeur.

L'analyse compréhensive est une démarche intellectuelle qui comprend alors plusieurs moments :

- Une phase préalable d'observation systématique et méthodique de la situation analysée pour recueillir les données sur une réalité complexe à partir d'une idée directrice sur ce que l'on veut observer : c'est la phase descriptive à visée objectivante, elle se décentre des pratiques, les décrypte après avoir mis « en extériorité » ce qui est de l'ordre des composants intrinsèques de la situation, ce qui dépend des décisions et des actions de l'acteur enseignant ou des interactions enseignant-élèves ; elle permet au stagiaire de faire la part des caractéristiques de la situation, des élèves et de son action propre, de devenir « sujet de son action » (Vermersch, 1993). Elle sert d'abord à repérer, à identifier des éléments isolés, à déconstruire ; cette étape d'objectivation des processus observés est menée dans le cadre d'un rapport triadique « observateur-situation-observé » comme l'ont montré R.C. Kohn et P. Nègre (1992).
- Puis, la seconde phase d'analyse proprement dite consiste à mettre en relation les divers éléments repérés dans les actions faites. Cette phase d'identification repère les différents facteurs mis en jeu par la pratique, cherche à mettre en évidence, à clarifier les différentes variables pédagogiques, didactiques, psychosociales, personnelles constitutives de la pratique. Elle s'efforce de les mettre en ordre, de les situer dans un réseau de sens et d'en interpréter les interactions. Ce moment d'interprétation tente de redonner le sens de la situation, de comprendre le sens des actions menées et des prises de décision. Processus de déconstruction et reconstruction du sens, la démarche d'analyse compréhensive menée dans l'Analyse de pratiques, est une approche transversale centrée sur les mécanismes sous-jacents aux pratiques et sur leur sens. L'analyse, dans cette phase d'interprétation, est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de comprendre l'action, d'expliquer la pratique. Cette phase est un moment de formation pour la personne qui analyse son action, « à condition de créer à la fois les conditions d'une décentration et d'une prise de conscience » (Faingold, 1993).

Il n'y a pas d'analyse possible sans outils conceptuels ; c'est pourquoi, nous définissons l'Analyse de pratiques comme une démarche instrumentée qui permet de construire progressivement une capacité à analyser, « un savoir-analyser », une métacompétence réflexive (Altet, 1996) par une décentration et une prise de conscience qui produit une lecture distanciée, autre de la pratique vécue, un recadrage de l'action.

Il reste à préciser que la démarche d'analyse n'est pas une démarche d'évaluation ; si elle dégage et met en relation les facteurs intervenants, elle ne mesure pas les écarts des actions produites à une norme. Elle n'est qu'une phase préalable qui peut être suivie d'une phase d'évaluation identifiée comme telle : celle-ci va alors consister en une mise en rapport entre un référent défini par le groupe, des normes et la réalité observée, par exemple dans certains cas, un référentiel de compétences.

Une pratique : la pratique d'une personne

Dans l'Analyse de pratiques, la pratique c'est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : « C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » comme le dit Jacky Beillerot (1998) en précisant « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués ». La pratique professionnelle recouvre donc bien :

- la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle définie, comme par exemple, le « savoir-enseigner » tel qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier.

Pratique = faire, agir professionnel + traduit dans les manières de faire d'une personne

32

Pendant, il y a plusieurs façons de définir la pratique.

En ergonomie, la pratique, c'est le travail attendu, requis, prescrit ; on peut la décrire en extériorité à partir des tâches réalisées.

À l'opposé, pour Bernard Honoré, psychiatre (1980), la pratique, c'est ce que l'on éprouve et ce que l'on pense à propos de ces actions, le vécu ressenti.

Ou pour Pierre Bourdieu, dans « le sens pratique », la pratique a des caractéristiques :

- la pratique est finalisée : elle a un objectif, une fin, une visée ;
- la pratique est traduite dans des techniques, « les gestes professionnels » ;
- la pratique est contextualisée, liée à une situation donnée ;
- la pratique est temporelle, se situe dans un temps donné, est liée à des variations aléatoires ;
- la pratique est valorisée, toute pratique met en jeu l'affectivité, l'intérêt ;
- la pratique est une réalité psychosociale ; elle renvoie au travail au sens général.

La pratique professionnelle peut être aussi définie comme une activité professionnelle située, orientée par des fins, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant

les savoirs, les procédés et compétences – en actes – d'une personne en situation professionnelle.

L'Analyse de pratiques est, en formation professionnelle, une mise à distance de l'agir et un détour réflexif sur des actes professionnels par une personne en questionnement. La médiation de l'Analyse produit « une pratique réfléchie » à partir de la description de l'activité professionnelle et de l'engagement de la personne dans une attitude réflexive, elle favorise « un développement professionnel » (Lang, 1996). L'Analyse de pratiques en formation recouvre les deux volets de la construction professionnelle et personnelle de « la professionnalité ».

Le contexte de développement de la démarche : le processus de professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation

C'est d'abord avec l'actuel courant international de professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation, au sens de transformation structurelle de métier d'exécution en profession de responsabilisation à part entière, ou d'évolution des professionnalités, qu'on voit se développer les démarches d'Analyse de pratiques. Au niveau des formations, c'est le passage de formations qui appliquent des modèles, à des formations professionnelles (Rappart D. Bancel) et professionnalisantes. Le courant de professionnalisation réclame une transformation des formations académiques en formations professionnelles qui ont à développer la spécificité du métier, de la profession autour de savoirs professionnels propres, de haut niveau, acquis par une formation longue. Au sens de la sociologie anglo-saxonne des professions, le métier devient une profession lorsque sont mises en œuvre « des stratégies orientées par des objectifs et une éthique, à la place de règles d'action préétablies », (Perrenoud, 1993, Bourdoncle, 1991, Lemosse, 1989), et que se développe une attitude réflexive et autonome du professionnel. Pour les enseignants et les formateurs d'enseignants qui exercent un métier complexe, « une praxis » dans des situations toujours singulières, avec des publics particuliers, la formation professionnelle ne peut se résumer à l'apprentissage de techniques à appliquer ou reproduire comme dans un métier de technicien. Tout travail interactif produit des effets en situation qu'il est indispensable de connaître, d'analyser, de comprendre. À une charte du métier se substitue une éthique de la responsabilité.

Pour ce faire, l'institution va mettre en place de véritables formations professionnelles qui tentent de prendre en compte la spécificité du métier d'enseignant et le savoir-enseigner et favorise le développement professionnel des acteurs, la construction de leur identité.

On assiste, comme le montrent M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (1998) à « une certaine convergence internationale » du développement de la problématique de la professionnalisation. Dans de nombreux pays, on observe de nouveaux

programmes ou des réformes visant l'amélioration de la formation des enseignants pour la rendre plus professionnelle ; on relève la définition d'un nouveau métier d'enseignant dans le sens de la mise en œuvre d'un travail plus réflexif, plus professionnel ; mais la réflexivité ne suffit pas à définir l'identité professionnelle de l'enseignant. Que vise la formation : « l'identité de l'enseignant d'hier centré sur l'enseignement, ou l'identité d'un enseignant centré sur l'apprentissage ? » (Develay, 1994)

Une inscription dans un modèle de formation « professionnalisante »

On peut définir une formation « professionnalisante » (Altet, 1996) comme une formation qui vise une maîtrise professionnelle spécifique et présente les caractères suivants :

– Une formation qui a une finalité pratique : construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ; une telle formation est finalisée par l'exercice pratique. L'Analyse de pratiques est une démarche qui se fait au plus près des réalités du terrain, de l'exercice professionnel. Il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait effectivement en situation, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants « à penser par eux-mêmes en action » (Altet, 1993) à l'aide de descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique et pédagogie, ou issus de la pratique.

– Une formation qui développe « la spécificité de savoir-enseigner », qui insiste sur l'importance des « savoirs pour enseigner » à côté de la maîtrise des « savoirs à enseigner ».

L'enseignant professionnel est celui qui sait « cadrer et recadrer » (Clarke) les problèmes complexes qu'il affronte à l'aide de grilles de lecture, et est capable de s'adapter à des situations nouvelles.

– Une formation qui développe une pratique réfléchie : la notion de réflexivité est au cœur même de l'Analyse de pratiques ; il s'agit d'apprendre à réfléchir sur l'action, puis de réussir à réfléchir dans l'action (Schön).

L'Analyse de pratiques, une occasion de professionnalisation : les caractéristiques professionnalisantes des dispositifs d'Analyse de pratiques en place dans les IUFM vues par les formateurs

Si l'on regarde les IUFM qui ont développé des groupes d'Analyse de pratiques, ils se situent bien dans un processus de professionnalisation. À partir de l'analyse de contenu de treize plans de formation d'IUFM (1999) pour repérer la définition et la place données à l'Analyse de pratiques et des entretiens menés dans cinq IUFM (1998-99) auprès de formateurs lors d'actions de formation de formateurs sur « l'Analyse de pratiques », nous essayerons de dégager ce qui est dit s'avérer « professionnalisant » par les acteurs interviewés ; selon eux, un dispositif d'Analyse de pratiques s'inscrit dans :

- une formation professionnelle

Les dispositifs déclarés d'Analyse de pratiques visent à sortir d'un modèle de formation disciplinaire, académique et à instaurer une culture commune professionnelle chez les stagiaires. L'important dans la formation, c'est de savoir analyser ses pratiques professionnelles, de se construire « le savoir-enseigner » et une identité enseignante autour, ou non, d'un référentiel du métier. La théorie des compétences professionnelles, préconisée par le Rapport Bancel, est présente partout ; le travail est mené autour de la pratique en classe, autour de la gestion de la classe et facilite la construction de compétences professionnelles.

- une centration sur la pratique

Ce qui est primordial et constant dans tout groupe d'Analyse, c'est la référence au vécu, au terrain, la finalité pratique de la formation : il y a un primat de la pratique par rapport à la théorie et une dimension auto-référenciée importante. Par contre, selon les dispositifs étudiés, les moments d'Analyse de pratiques sont planifiés sur certains jours, où se font tout le temps, « à tout moment ». On retrouve souvent avec ces dispositifs de formation, deux points clés : « Un retrait du disciplinaire et une accentuation sur le pédagogique et le didactique ainsi qu'un abandon de la primauté d'une formation théorique. » (Lavigne, Nantes, 1998)

- une démarche autour d'une décentration de l'action

Le praticien prend du recul, est amené à se distancer de ses actes, un retour réflexif et un travail de réflexivité, par rapport à une pratique vécue. On observe une prise de conscience des modes d'action, une réflexion sur le sens de l'action, une intelligence des situations vécues.

- une tentative de clarification des variables en jeu pédagogiques et didactiques, un essai d'explicitation, de mise en mots des actions puis une étape d'Analyse proprement dite : elle va consister à mettre en relation des facteurs observés, à dégager les mécanismes sous-jacents, à problématiser la pratique vécue.

- un levier de changement des représentations et des pratiques

Un travail sur les représentations, la déconstruction des évidences apparaît comme essentiel. Les apports théoriques faits par les formateurs, didacticiens, psychopédagogues sont intégrés dans l'Analyse : ils aident à la lecture et à la compréhension de la pratique. L'importance des lectures plurielles, des référents théoriques interdisciplinaires et transversaux et des échanges est soulignée. Certains préfèrent parler de « compréhension de la pratique ».

- une problématique de la construction de l'identité professionnelle

Ce type de démarche de formation est bien un dispositif qui s'inscrit dans les transformations professionnalisantes de la formation d'enseignants et participe au mouvement « d'une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » (Tardif, 1998) basée sur le principe que la pratique professionnelle constitue en soi un espace original de formation car elle est porteuse de contraintes spécifiques, à condition qu'elle soit théorisée (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994).

Les formateurs soulignent que l'Analyse de pratiques autour des activités menées en classe favorise la construction de l'identité professionnelle des stagiaires. Ils constatent que la démarche s'inscrit dans le temps : les activités d'Analyse de pratiques qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle évoluent au fil du temps et changent d'objectif :

- Au début, dans les premières séances d'Analyse de pratiques, les stagiaires attendent des analyses qui constituent des réponses à des problèmes vécus dans le quotidien de leur métier. Ils cherchent à comprendre ce qu'ils ont fait pour résoudre les problèmes rencontrés et chercher avec l'aide des formateurs plus chevronnés des solutions toutes faites.
- Après plusieurs séances, les stagiaires ont intégré le fait que les problèmes de l'enseignement ne se résolvent pas à partir de solutions toutes faites. Cette prise de conscience des stagiaires montre qu'ils ne font pas qu'analyser leurs pratiques, mais qu'ils réussissent à produire des savoirs professionnels à partir d'elles. Les déclencheurs, les mises en situation de l'Analyse de pratiques évoluent eux aussi tout au long de l'année de formation.

- une démarche qui implique la personne

L'intérêt de cette démarche d'Analyse de pratiques, c'est qu'elle vise à la fois une formation personnelle et professionnelle, qu'elle cherche à développer des compétences professionnelles tout en travaillant sur l'implication de la personne. Dans ces moments d'Analyse, il y a identification des difficultés qui ont été éprouvées, ressenties dans l'action : le praticien décrit des incidents critiques vécus et s'efforce de les mettre à distance puis en mots. On observera la prise de conscience des aspects implicites du travail du praticien : faire émerger les prises de conscience est un des objectifs prioritaires de l'analyse de pratiques.

Souvent dans ces groupes d'Analyse, il n'y a pas de référentiel de compétences : beaucoup de formateurs qui s'efforcent de développer la réflexivité, sont contre une modélisation de compétences préalablement définies et découpées ; ils défendent l'idée d'une approche globale du métier intégrant les compétences au niveau de la personne.

Le Groupe d'Analyse de pratiques est une façon de réagir contre les formations comportementalistes, en compétences « décomposées » et de proposer une nouvelle forme de construction de l'identité professionnelle par l'action des personnes, sujets-acteurs de leur formation ; c'est alors par et dans le groupe de pairs que se reconstruisent, avec l'aide du formateur, les normes du métier.

- **une démarche qui permet l'émergence de compétences collectives**

Certains formateurs relèvent une tendance produite par l'Analyse groupale : elle contribue à créer une « nouvelle identité collective d'enseignant » qui ne soit pas seulement disciplinaire (*l'enseignant membre de sa discipline / mais aussi membre de la communauté éducative*) ;

En résumé, des formateurs dégagent six apports clés de la démarche :

- « la remise en cause du modèle applicationniste ; la fin de la pédagogie du modèle ;
- une forte valorisation de l'écoute du stagiaire ;
- une mise en responsabilité du stagiaire sur le terrain ;
- une attente des capacités du stagiaire à théoriser sa pratique ;
- une reconnaissance du stagiaire comme sujet ;
- un pari sur l'émergence de compétences collectives » (Rapport CREN/IUFM, Nantes, 1998).

Mais c'est auprès des stagiaires, par des entretiens en fin d'année de formation, que nous avons essayé de relever leur perception des dispositifs d'Analyse de pratiques existants.

Le rôle d'une démarche d'Analyse de pratiques dans le rapport aux savoirs professionnels : la perception des stagiaires

En formation professionnelle, les formateurs travaillent souvent sur « les représentations du métier ». En effet, toute activité professionnelle se fonde sur un système plus ou moins cohérent et conscientisé de ce qu'est la profession qu'ils exercent et son activité : les représentations professionnelles. Mais on interroge peu les formés sur leur rapport aux savoirs professionnels qui constituent leur métier. Ce concept-carrefour utilisé pour les savoirs des élèves dans les recherches récentes peut être transféré au niveau des savoirs professionnels pour aider à comprendre des effets-formation.

Nous avons repris la définition que donnent Charlot, Bautier, Rochex (1992) du rapport au savoir : « C'est une relation de sens et donc de valeur entre un individu et les processus ou les produits du savoir. »

Notre enquête a porté sur deux IUFM qui mettent en œuvre des systèmes de formation différents. Dans chaque IUFM nous avons interrogé 80 stagiaires par des entretiens semi-directifs ; nous leur avons demandé ce qu'était apprendre un métier, à quoi servent les savoirs qu'ils apprennent à l'IUFM dans leur pratique, et comment ils les utilisent, quelles en sont les retombées dans leur travail ; à quoi servait le dispositif d'Analyse de pratiques.

Pour l'enseignant, le rapport aux savoirs professionnels n'est jamais un rapport strictement cognitif, il est médiatisé par le travail qui trie, hiérarchise les savoirs utilisables pour résoudre les problèmes quotidiens. Comme M. Tardif et C. Lessard le montrent (1999), le rapport aux savoirs professionnels de l'enseignant est un rapport identitaire. Les travaux récents insistent sur l'importance des savoirs d'expérience comme fondement de la compétence professionnelle enseignante.

Dans les réponses obtenues nous avons pu dégager trois types de rapport aux savoirs :

- Le rapport le plus souvent relevé est un *rapport instrumental aux savoirs*, comme chez les élèves : le savoir professionnel est perçu comme un savoir qui sert, qui est mis en relation directe avec des savoir-faire professionnels précis ; 42 % des stagiaires interrogés ont ce type de rapport (moyenne obtenue pour les deux IUFM). Dans ces entretiens, « c'est faire qui est important », « enseigner est un métier d'action », et globalement, ces stagiaires rejettent les apports théoriques reçus en formation.
- Un autre rapport au savoir se dégage, on peut l'appeler un *rapport professionnel au savoir*. Pour 33 % des stagiaires, le savoir a une fonction, il permet une distanciation, un recul, il favorise un autre regard sur les pratiques, il sert à analyser, à comprendre et à recadrer l'action. Ces stagiaires allient la théorie à la pratique, à l'analyse de la pratique. Dans ces discours, le savoir professionnel est légitimé, reconnu ; apprendre le métier s'inscrit dans une dynamique professionnelle de développement.
- On relève un troisième type de rapport au savoir, « un *rapport intellectuel au savoir* », il s'agit d'apprendre les savoirs professionnels par goût, par curiosité, pour le plaisir d'apprendre, rapport appelé « *rapport esthétique* » dans une recherche récente sur la formation continue (Cautermans, Demailly, 1999). Dans ce cas, qui concerne 21 % des enseignants interrogés, les stagiaires apprennent par curiosité et plaisir et se situent dans une dynamique personnelle plus que professionnelle.

Or, dans notre enquête sur le rapport au savoir des stagiaires dans deux IUFM différents, ces trois formes différentes du rapport au savoir professionnel telles que les

stagiaires les décrivent ne sont pas de même ordre dans les deux IUFM. Il nous est apparu que le modèle de formation mis en œuvre, en particulier la présence ou non d'une démarche systématique d'Analyse de pratiques, produisait un certain rapport à la formation et aux savoirs professionnels acquis au cours de la formation.

Le rôle de l'Analyse de pratiques et du modèle de formation

Certains modèles de formation sont plutôt centrés sur une logique épistémique d'apprentissage de savoirs et de savoir-faire et de leur application alors que d'autres sont plutôt centrés sur une logique socioprofessionnelle de conscientisation et d'analyse des pratiques réelles. Les deux IUFM présentaient ces deux modèles contrastés.

Un des deux IUFM perçoit la formation selon une perspective modélisante des pratiques où le stagiaire imite, applique, met en œuvre les savoirs proposés en formation, le second correspond à une optique professionnalisante où le stagiaire analyse ce qu'il fait et essaie de construire une stratégie adaptée.

Or, on relève dans l'IUFM A, où la formation semble plus modélisante, où des cours théoriques précèdent ou succèdent aux stages sur le terrain, que le rapport au savoir est plus instrumental ; on observe ce type de rapport chez 53 % des stagiaires. Par contre, il n'est que de 31 % dans l'IUFM B, qui lui, a mis en place une formation professionnalisante où le dispositif d'Analyse de pratiques est un dispositif central, fédérateur autour duquel se situent les autres composants de la formation. Dans ce dispositif, les savoirs théoriques sont apportés au cours des séances d'analyse de pratiques pour permettre la lecture des situations pratiques analysées et en rendre intelligible le fonctionnement observé (Altet, 1999).

Quand on compare le type de rapport au savoir professionnel, on note la même différence : il n'est que de 25 % dans l'IUFM A et de 41 % dans l'IUFM B.

Par contre le rapport intellectuel au savoir, plus lié aux personnes, est quasiment le même : 22 % dans l'IUFM A, 20 % dans le B.

On peut expliquer la présence de cet effet-formation sur le rapport aux savoirs professionnels par le fait que dès la formation, le statut du savoir n'est pas le même. Dans une formation modélisante, le savoir est une règle d'action imitée, inculquée qui a une fin en soi : on l'apprend comme tel, théoriquement, il est déconnecté de la situation pratique, décontextualisé et on tente de l'appliquer en situation réelle. Dans une formation par l'Analyse de pratiques, la démarche consiste à développer la capacité d'analyser à l'aide de savoirs-outils qui permettent la lecture des situations vécues observées. Ces savoirs-outils aident à formaliser, à rationaliser l'expérience et ont une dimension de changement des représentations. Présentés comme des outils pour lire et comprendre les pratiques, les savoirs professionnels s'intègrent dans un processus de réflexivité et de développement de la personne. On peut penser que ce modèle de formation initiale est plus à même d'installer une attitude de questionnement sur les pratiques à venir et une demande de formation continue chez l'enseignant, comme certains entretiens semblent déjà l'indiquer.

La démarche d'Analyse de pratiques paraît bien produire un effet sur le rapport aux savoirs professionnels en construction. Il serait intéressant de pouvoir identifier les effets d'une formation continue par l'Analyse de pratiques sur ce rapport aux savoirs professionnels des enseignants. Une enquête actuellement en cours (Altet, 2000) auprès d'enseignants en formation continue permet de retrouver les trois types de rapport aux savoirs identifiés en formation initiale. Il reste à confirmer le changement dans le rapport aux savoirs dû à une formation par la médiation de l'Analyse.

En résumé, la démarche d'Analyse de pratiques est bien perçue par les formateurs comme par les stagiaires comme un outil de professionnalisation à travers la mise en place d'un dispositif, temps, espace intermédiaires qui favorise l'articulation pratique-théorie-pratique, l'intégration et la transposition des savoirs dans l'action, l'attitude réflexive en situation professionnelle.

Dans la perspective d'une plus grande articulation de la formation initiale et de la formation continue dans les IUFM, c'est une démarche stratégique pour accompagner la construction de l'identité professionnelle enseignante et son développement.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris, PUF, 283 p.
- ALTET M. (1994). – « La professionnalité enseignante vue par les enseignants », in *Revue Éducation et formations*, Paris, DEP, n° 37.
- ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- ALTET M. (1996). – « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET M. (1998). – « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de 'l'enseignant-professionnel' et une culture professionnelle d'acteur ? », in M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1999). – « Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage » in revue « *les cahiers du CREN* », CRDP Nantes.
- ALTET M. (2000). – *Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation*, Actes du Colloque de Sfax.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 94.

- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 105.
- FABRE M. (1994). – *Penser la formation*, Paris, PUF.
- FAINGOLD N. (1993). – *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques*, thèse de doctorat, Paris X Nanterre.
- JOBERT G. (1988). – « Identité enseignante et formation continue des enseignants » in *Éducation permanente*, n° 96.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- LEMOSSE M. (1989). – « Le professionnalisme des enseignants », in *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 6.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants-professionnels : Quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », in *Recherche et Formation*, n° 16.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.
- Rapport de la Commission BANCEL* (1989).- « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », MEN 10 octobre 1989.
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.