

NOUER UNE PAROLE SINGULIÈRE À L'EXPÉRIENCE INÉDITE DE L'INNOVATION

ROSELYNE OROFIAMMA*

Résumé

Envisagée comme un dispositif de production de savoirs qui articule des dimensions d'action, de formation et de recherche, l'analyse des pratiques qui accompagne la démarche de formalisation et d'écriture des actions innovantes, représente un enjeu d'évolution identitaire et de développement professionnel des enseignants.

Parce qu'elle se fonde sur la capacité d'une équipe enseignante à élaborer une expérience inédite, elle tend à renforcer les modes de travail collectif et à valoriser les savoirs issus de la pratique. Pour les enseignants concernés, il semble que la représentation du savoir professionnel en jeu se transforme. De plus en plus, il engage la subjectivité et renvoie à la question de la légitimité d'une parole singulière dans un contexte institutionnel et professionnel.

Abstract

Seen as a device aiming at producing knowledge linking the fields of action, training and research, the analysis of practices which presides over the formalization and explicitation of innovative actions, represents a stake in the personal evolution and professional development of teachers.

Because it relies on the ability of a teaching team to work out a new experiment, it tends to reinforce collaborative work and to enhance knowledge born from practice. For these teachers, it seems that the representation of the professional knowledge at stake, is changing. This knowledge involves more and more subjectivity and raises the question of the legitimacy of a singular voice in an institutional and professional context.

91

* - Roselyne Orofiamma, CNAM (Centre de recherche sur la formation).

Le développement d'une action innovante inscrite dans le Plan national d'innovations (1) du ministère de l'Éducation, implique, pour les équipes enseignantes qui s'y engagent, l'obligation d'en rendre compte par un travail de formalisation écrit. Cette demande institutionnelle a pour but recherché la valorisation des réussites et l'émergence des caractères novateurs d'une expérience singulière qui puisse faire référence pour d'autres actions éducatives.

La formalisation attendue donne lieu à un « contrat d'écriture » établi avec chacune des équipes de terrain. Celles-ci sont tenues, non seulement de réaliser une action inédite, mais également de l'analyser et de la mettre en forme. L'analyse des pratiques prend ici tout son sens puisqu'il s'agit bien, pour des enseignants engagés dans des projets innovants, de mener une réflexion sur leur propre expérience, individuelle ou collective, dans le but de la faire partager. De ce point de vue, comme le souligne une responsable de la politique d'innovation : « *L'originalité de ce dispositif, c'est la formalisation [...]. On ne donne pas des moyens pour faire, on donne des moyens pour formaliser.* » Autrement dit, dans ce dispositif, la formalisation serait en soi innovation.

Partant de cette hypothèse, nous essaierons de dégager quelques éléments de réflexion autour d'une question reformulée en ces termes : en quoi la démarche d'analyse des pratiques qui soutient l'activité de formalisation et d'écriture des actions innovantes serait-elle un enjeu important dans le développement professionnel des enseignants ?

Élargir ses représentations de la pratique enseignante et développer des modes de travail collectif

On peut considérer que le recours actuel à l'analyse des pratiques dans l'activité enseignante dépose les seules situations d'innovation. Le sentiment de malaise et d'incertitude, les difficultés d'enseigner dans un contexte social et pédagogique en évolution contribuent à remettre en cause les représentations des élèves issus des générations antérieures et les modèles d'apprentissage qui y correspondaient. Les situations problématiques auxquelles sont confrontés les enseignants, sans y être toujours préparés, les obligent à reconsidérer de manière radicale la complexité de leur

1 - PNI : Politique ou Plan national(e) d'innovations mis en œuvre par la Direction des lycées et collèges. Notre article s'appuie sur les résultats d'une recherche conduite à la demande de la DLC, publiée sous le titre *Les pratiques de formalisation des actions innovantes*, in Rapport de recherche sur « L'évolution des compétences des enseignants à l'occasion de la production des innovations », publication CNAM, 1998.

pratique en débordant du strict cadre pédagogique, en interrogeant à la fois les fondements et les conditions de leur activité. Le besoin d'échanger à partir de l'analyse de situations concrètes serait, à défaut de modèles de référence ou de savoirs constitués pour traiter des difficultés rencontrées, un moyen de sortir de l'impasse, de dégager des principes d'action et de pouvoir transformer les pratiques.

L'expérience des équipes destinées à coordonner les projets innovants et à accompagner le travail d'écriture semble favoriser ces processus d'évolution en développant l'analyse des pratiques, comme type de travail collectif impliquant la mise en commun de représentations liées à l'activité enseignante. Le besoin de formaliser l'action menée conduit à s'interroger sur les contours de la pratique innovante qui sera objet d'analyse : s'agit-il d'une *pratique pédagogique*, portée par un enseignant, une équipe éducative ou s'agit-il d'une *pratique institutionnelle*, au sens d'une action, inscrite dans un dispositif soutenu par un établissement ? La pratique pédagogique est-elle considérée en termes de discipline ou d'interdisciplinarité ? Quels éléments sont pris en compte pour la caractériser : les méthodes, les outils ou la démarche et la relation pédagogiques ? Comment la délimiter en amont et en aval de l'acte d'enseignement : les actions de motivation, d'orientation, de régulation et de suivi des élèves sont-elles intégrées à l'activité d'apprentissage ?

Le désir d'échanger avec des collègues pour rechercher des solutions aux difficultés d'apprentissage et pour réfléchir aux conditions de réussite scolaire prend essentiellement appui sur l'expérience collective des acteurs engagés dans une action commune et sur leur capacité à élaborer cette expérience.

L'analyse des pratiques envisagée comme un dispositif articulant action, formation et recherche

L'analyse des pratiques liée aux processus de formalisation semble un outil privilégié. Le travail de recherche mené autour de ces questions (2) a été élaboré à partir de la notion d'analyse des pratiques dont les contours théoriques sont encore relativement flous. La notion reste à définir. Elle recouvre un champ de pratiques assez vaste dans le domaine de la formation professionnelle des adultes, et désigne aussi bien des dispositifs d'accompagnement de projets, des actions de formation ou des méthodes d'apprentissage servant à caractériser la démarche d'une formation. Elle concerne parfois seulement des exemples de pratiques, les cas sur lesquels s'appuie un enseignant pour illustrer un exposé.

2 - Roselyne Orofiamma, 1997.

La définition sur laquelle nous nous accordons provisoirement tend à considérer l'analyse des pratiques comme une activité réflexive conduite par les acteurs eux-mêmes sur leur propre expérience individuelle et collective, qu'il s'agisse d'actions réalisées ou de projets à entreprendre. L'analyse des pratiques met en jeu les dimensions objectives d'une action et ses dimensions subjectives dans la mesure où il est question de travailler le sens que chacun attribue à sa pratique et à son expérience.

Comme nous invite à le penser Jacky Beillerot, « Qu'est-ce qui autorise à "préférer" l'analyse des pratiques faite par les auteurs eux-mêmes, et par le biais de leurs discours, à une objectivation mieux assurée par des observations multiples et armées ? [...] Pour rester bref, le principe qui traverse tous les modes d'analyse est l'affirmation que le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du sujet aux changements, ce qui n'exclut pas ses résistances ; que c'est par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes que le sujet accèdera à une possible transformation même du réel. » (3)

Les références théoriques qui nous semblent les plus pertinentes pour caractériser, dans ses formes nouvelles, cette approche de la formation et du développement professionnel, convergent pour définir l'analyse des pratiques comme un dispositif qui articule trois principales dimensions :

- *une dimension action* : il représente un dispositif d'accompagnement d'actions, de projets, qu'il s'agisse de préparation de l'action ou d'analyse dont les résultats sont réinvestis dans l'action ;
- *une dimension formation* : l'analyse produit des savoirs inédits, des savoirs d'action liés à l'expérience, dans des situations nouvelles, face à des difficultés pour lesquelles n'existent pas de modèles de référence, de savoirs disponibles. Elle s'avérerait être un moyen de formation et de développement de compétences professionnelles ;
- *une dimension recherche* (4) : l'analyse des pratiques a pour résultat la production d'hypothèses ou la formalisation de savoirs, de démarches et d'outils pour rendre compte de situations professionnelles. Autant d'éléments qui alimentent également l'activité de recherche.

La caractéristique essentielle, transversale aux trois dimensions, porte sur l'analyse des pratiques envisagée comme un dispositif de production de savoirs. L'analyse des pratiques fait émerger des savoirs inédits issus de l'expérience. La démarche d'ana-

3 - Jacky Beillerot, « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » in *Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan, 1998, pp. 22-23.

4 - Jean-Marie Barbier, 1996.

lyse ne consiste pas à utiliser un savoir constitué, mais sert à se construire de nouvelles représentations, de nouvelles connaissances, de nouvelles manières d'agir pour aborder les situations à traiter, les questionner et les conceptualiser.

Les différentes étapes de l'écriture : objectifs et activités en jeu

Les pratiques de formalisation étudiées sont hétérogènes. Elles renvoient à des processus distincts qui accompagnent les différentes phases de l'action. Avant d'engager la pratique innovante, il s'agit de définir les contours du projet et les démarches d'action. Dans un deuxième temps, la formalisation porte sur le déroulement effectif de l'action, avec le souci d'évaluer les résultats de la démarche innovante, de se donner des moyens de conduite et de régulation de l'action. Dans la dernière phase de stabilisation de l'action, la formalisation tente de restituer le caractère innovant de l'action pour qu'elle puisse plus aisément être reproduite dans un autre contexte. Elle vise également à la théorisation de la pratique dans une perspective d'appropriation des fondements de l'action et de recherche pour les innovateurs.

Dans ces contextes, l'écriture suit elle-même différentes étapes. Les documents produits prennent des formes de plus en plus élaborées à mesure que le projet se développe. Aux écrits très descriptifs et souvent peu explicites de départ succèdent des récits de pratiques, puis des textes de « théorisation » de la pratique.

- Le premier temps de l'analyse consiste à nommer et à décrire les composantes de l'action, les choix qui ont été retenus. L'objectif est de se constituer un cadre de référence et un langage commun pour être en mesure d'échanger au sein du collectif engagé dans une action nouvelle. La fonction de l'analyse des pratiques est, à cette étape, essentiellement opératoire. Les résultats de l'analyse sont directement au service de l'action, pour permettre de faire des choix, de prendre des décisions, de définir de nouveaux moyens d'action ou d'apporter des améliorations.
- Après un certain temps d'expérimentation, la réflexion porte sur le fonctionnement de l'action innovante, le repérage et l'évaluation des premiers résultats, des effets observés. L'analyse des pratiques aboutit à se construire collectivement des savoir-faire, des méthodologies, des démarches issues de l'expérience. Par la formalisation de ces savoirs pratiques sur l'action, il y a en quelque sorte appropriation de l'innovation, telle qu'elle peut être formulée par ses initiateurs et ce faisant, l'activité d'analyse contribue pleinement à la formation des innovateurs.
- Enfin, s'engage une activité de théorisation de la pratique et de recherche. L'objectif est ici de rendre compte de la pratique en proposant des modèles de fonction-

nement des processus observés. L'analyse est guidée par un questionnement « éclairé », empruntant à des cadres théoriques et à une démarche de recherche pour mieux interroger les fondements de la pratique, restituer ses caractéristiques innovantes et en faire un objet plus aisément transférable (5).

Un enjeu de transformation du rapport au savoir

Écrire sur les innovations contribue à valoriser des savoirs pratiques issus de l'expérience. Une des dimensions essentielles de la professionnalité des enseignants que l'analyse des pratiques semble en mesure d'ébranler considérablement porte justement sur cet enjeu de transformation du rapport au savoir.

Les démarches d'analyse de pratiques ne sont pas homogènes mais elles reposent sur des principes communs qui définissent des modes d'accès et d'élaboration des savoirs spécifiques. Les savoirs issus de la pratique sont le produit d'une réflexion sur l'expérience et non pas une donnée préalable. Ils s'élaborent, dans la plupart des cas, collectivement, en situation et dans un système de relations qu'il convient également d'analyser comme étant traversés par des intérêts et des jeux d'acteurs.

La conception des savoirs en usage dans la pratique des enseignants a tendance à évoluer vers une remise en question des savoirs d'ordre théorique et scientifique, liés à la connaissance du réel sans pouvoir y être appliqués, au profit de savoirs professionnels liés à l'action. L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de légitimer les compétences professionnelles sur la base de savoirs construits à partir de l'expérience.

96

Les savoirs issus de la pratique et de la formalisation sont des savoirs qui engagent la subjectivité. Ils impliquent un certain regard sur cette pratique, qu'elle soit envisagée comme une réalité globale, complexe et, à chaque fois, inédite. Ils impliquent également une certaine conception du savoir qui ne se réfère pas à une pure rationalité scientifique ou technique, mais prend en compte la subjectivité et l'implication du sujet dans la construction de ces savoirs.

À travers ces évolutions du rapport au savoir, ce sont des transformations identitaires liées au métier d'enseignant qui sont en jeu. On peut volontiers reprendre, pour le compte des enseignants, les propos de Guy Jobert sur les formateurs d'adultes pour définir leur identité professionnelle : « Pour un formateur, écrire c'est s'autoriser à

5 - Le passage à l'analyse des pratiques et au questionnement de recherche est dans bien des cas suscité ou renforcé par le travail d'accompagnement à l'écriture dont bénéficient les équipes.

devenir lui aussi producteur de savoir. Il est tentant de dire que cette subversion du rapport au savoir est un passage obligé pour devenir libre d'apprendre et permettre aux autres de le faire. » (6)

Un enjeu d'implication subjective et affective dans l'évolution du rôle enseignant

Dans des situations d'engagement professionnel fort, comme c'est le cas pour les innovations, l'écriture est un moyen de soutenir l'implication personnelle tout en modifiant le rapport à la pratique, les représentations que l'on en a. Nous partons de l'hypothèse qu'il n'est plus simplement question de se focaliser sur l'objet d'enseignement, sur la discipline, mais sur l'activité de l'élève, sur le fonctionnement du groupe et sur l'activité de l'enseignant. Il s'agirait d'être capable d'analyser sa pratique, et aussi sa propre implication, les représentations de soi et les enjeux personnels mobilisés dans l'activité et dans la relation pédagogique, en lien avec son propre parcours d'apprentissage. Il serait aussi question de se risquer à énoncer les valeurs dont chacun est porteur dans la relation à l'institution, la relation aux élèves et dans la relation au savoir. Dire ses certitudes aussi bien que ses doutes.

Conçu comme devant rendre compte d'une expérience innovante, c'est-à-dire inédite, l'activité de formalisation attendue des enseignants pose une autre question majeure, celle de la difficulté à décrire ce qui constitue la singularité de leur action. En d'autres termes, il est question de saisir les ressorts essentiels de ces pratiques, qu'ils soient institutionnels ou personnels. Sans pouvoir aborder ici les conséquences de cette proposition, il convient simplement d'évoquer ce qui relève de l'implication des enseignants novateurs amenés à s'engager fortement, à mettre à l'épreuve leurs convictions et leurs doutes. Comme le rappelait un enseignant : « *Mettre au clair ce qui nous fait agir* », mais aussi, mettre l'accent sur ce qui fait problème. Nous voudrions souligner toute l'importance qu'il y aurait à faire entendre dans les écrits sur les innovations cette part du vécu singulier, de la sensibilité, de l'implication affective et de la passion qui portent à développer une dynamique nouvelle au sein de son établissement, à transformer sa pratique pédagogique et à la questionner.

Dans une perspective clinique, un enjeu essentiel de la formalisation serait, pour reprendre la formule de Christine Revuz, « ce nouage de la parole à l'expérience concrète du travail ». Ce qui fait problème renvoie à la question de la légitimité d'une parole singulière et de son autorisation dans un contexte institutionnel et professionnel : « C'est la capacité du sujet à s'autoriser une pensée conforme à son expérience intime et non aux lectures que d'autres lui en proposent. Si la parole sur

6 - Guy Jobert, 1990, p. 81.

le travail est si embarrassée, c'est que l'exigence d'approcher au plus près la vérité de l'acte de travail renvoie le sujet à la manière toute singulière et souvent fort douloureuse dont il s'inscrit dans la parole pour y faire entendre quelque chose de sa vérité » (7).

L'implication subjective que suscite « l'écriture praticienne », comme certains la désignent (8), renvoie directement à des enjeux de représentation de soi et d'identité professionnelle. L'analyse de pratique requiert un ensemble de règles déontologiques et éthiques pour permettre les conditions de cette implication personnelle et plus généralement pour permettre à chacun de s'y retrouver. Se situer comme acteur et sujet de la démarche en sachant identifier les multiples enjeux, bien souvent méconnus, de cette écriture sur la pratique professionnelle et les ambiguïtés dont elle est porteuse.

Pour conclure sur l'intérêt d'une analyse clinique des pratiques, il ne s'agit pas simplement de soutenir cette parole singulière de sujet engagé dans l'action comme valeur en soi. L'approche clinique apparaît comme la condition même d'élaboration de savoirs que d'autres pourront se réapproprier.

« Qu'est-ce qui, dans l'expérience, apporte des connaissances ? » s'interroge Mireille Cifali. Elle évoque des récits qui expriment « l'émotion ressentie », qui touchent l'affect avant d'atteindre l'intellect. « Ce qui est transférable, dit-elle, c'est d'abord une éthique, ce sont des valeurs, des possibilités, l'encouragement à créer, le courage de commencer, la nécessité de réfléchir, de se risquer sans être assuré dans tout, le courage du deuil d'un modèle qu'il suffirait d'appliquer consciencieusement. » (9)

7 - Christine Revuz, 1994-3.

8 - Notamment Guy Jobert, Martine Dumont et Abraham Pain.

9 - Mireille Cifali, 1996-2, p. 198.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET Marguerite (1996). - « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in *L'analyse des pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan.
- BARBIER Jean-Marie (1996). - « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in *L'analyse des pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan.
- CIFALI Mireille (1996-2). - « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », in *Éducation Permanente*, n° 127.
- CROS Françoise (1997). - « L'innovation en éducation et en formation, note de synthèse », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 118.
- DELCAMBRE Pierre (1994-3). - « Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion », in *Éducation Permanente*, « Écriture, travail, formation », n° 120.
- Éducation Permanente* (1990). - « Les adultes et l'écriture », n° 102.
- Éducation Permanente* (1994). - « Écriture, travail, formation », n° 120.
- GIUST-DESPRAIRIES Florence (1995). - « L'École Républicaine : l'envers d'un mythe », in *Revue internationale de psychosociologie*, « Détours identitaires », vol. II, n° 2.
- JOBERT Guy (1990). - « Écrire, l'expérience est un capital », in *Éducation Permanente*, « Les adultes et l'écriture », n° 102.
- OROFIAMMA Roselyne (1997). - *Les pratiques de formalisation des actions innovantes*, volume 3 de la recherche, « L'évolution des compétences des enseignants à l'occasion de la production des innovations », Centre de recherche sur la formation, CNAM, 68 p.
- REVUZ Christine (1994-3). - « Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences », in *Éducation Permanente*, « Écriture, travail, formation », n° 120.