

## DE LA POSITION D'EXPERT À CELLE D'ANALYSTE LE CAS DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

SUZANNE NADOT\*

### Résumé

*En relatant une expérience de mise en place d'un dispositif d'analyse de pratiques destiné à la formation des chefs d'établissements nous souhaitons éclairer ce que peut signifier cette expression et montrer en quoi elle est liée aux conceptions que chacun peut avoir de la professionnalisation. Nous présenterons dans un premier temps ce que nous privilégions lorsque nous parlons d'analyse de pratiques et en particulier la place que nous attribuons aux observables de la pratique et aux représentations des praticiens. Puis en nous appuyant sur des enquêtes réalisées auprès des formateurs et des formés, nous décrirons le dispositif de formation mis en place en développant les questions qui se sont posées. Nous concluons en soulignant l'importance du déplacement dans le rapport au savoir qu'ont à effectuer des formateurs experts pour acquérir une posture propice à l'analyse de pratiques.*

69

### Abstract

*This paper relates an experiment consisting in setting up a system of practice analysis intended for the training of school heads, so as to bring out what this phrase can mean and show to what extent it is linked with the conceptions everyone can form of professionalization. We shall first present what we favour when dealing with practice analysis and more particularly, the place we give to the observable elements of practice and to the practitioners' representations. Then, relying on surveys carried out among trainers and trainees, we shall*

\* - Suzanne Nadot, IUFM de l'académie de Versailles, Équipe « Savoirs et rapport au savoir », Centre de recherche éducation et formation (CREF EA 1589), Université Paris X Nanterre.

*describe the implemented training system by dwelling on the questions which were raised. In conclusion, we shall stress the importance of transfer in the relation to knowledge which expert trainers have to make in order to acquire a position conducive to practice analysis.*

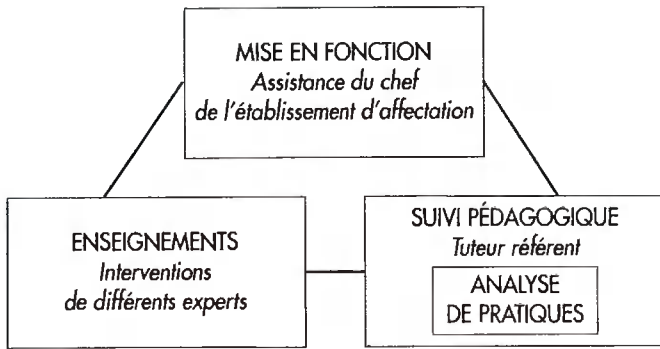
L'expression « analyse de pratiques » est aujourd'hui une expression récurrente des textes qui établissent les plans de formation initiale et continue des personnels de l'Éducation nationale (1). Elle institutionnalise un mode de formation qui, tout en mettant l'accent sur les pratiques, révèle dans les manières de le faire d'importantes différences.

En rendant compte d'un dispositif d'analyse de pratiques à deux niveaux mis en place dans le cadre de la formation des chefs d'établissements de l'académie de Rennes et en témoignant en particulier des différentes questions qui ont été posées, nous souhaitons contribuer à caractériser ce que peut être l'analyse de pratiques en formation et montrer que les conceptions qui s'expriment sont liées à des conceptions de la professionnalité et de la professionnalisation (2).

Depuis l'année 1999-2000 la formation des chefs d'établissements est placée dans un cadre d'alternance. Les lauréats du concours sont affectés dans un établissement scolaire où ils occupent la fonction d'adjoint, fonction pour laquelle le chef d'établissement auprès duquel ils sont nommés les assiste. Ils disposent également d'un temps de formation en parallèle, leur permettant lors de regroupements départementaux ou académiques de suivre des enseignements. Ils bénéficient, en outre, d'une assistance supplémentaire confiée à un chef d'établissement formateur nommé tuteur référent. Dans le projet de formation établi pour l'année 1999-2000, l'analyse de pratiques est explicitement affichée et elle est inscrite dans le cahier des charges des tuteurs référents.

1 - Cf. les plans de formation établis dans les IUFM pour les enseignants du premier et du second degrés et récemment la circulaire n° 2001-150 du 27/7/2001 sur la formation continue des enseignants du premier et du second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation.

2 - Nous remercions les responsables rectoraux, R. Fetter et D. Catalan qui ont permis la réalisation de cette étude. Nous remercions également tous les chefs d'établissements formateurs impliqués dans le dispositif qui ont porté à l'élaboration des résultats.



La définition du plan de formation a été l'occasion de susciter les confrontations inter-académiques et d'ouvrir les débats sur l'« analyse de pratiques ». Certains rapprochaient cette modalité des modalités de formation classiques que sont le conseil pédagogique et l'étude de cas alors que d'autres pensaient qu'elle relevait de champs d'intervention insuffisamment connus qu'il était souhaitable de découvrir. Quant aux formateurs pressentis dans l'académie de Rennes pour être tuteurs référents et assurer cette tâche, ils souhaitaient vivement une clarification de la modalité « analyse de pratiques ». Chefs d'établissements expérimentés et pour une majorité d'entre eux, formateurs reconnus, ils étaient unanimes à noter que le conseil pédagogique « à distance » n'était pas satisfaisant et il leur semblait que la mise en situation et la transmission de savoirs experts ne constituaient pas une formation suffisante pour assurer la professionnalisation. Certains objectifs de la professionnalisation, comme par exemple la construction d'une identité professionnelle et le travail des questions relevant de l'éthique, étaient de leurs points de vue insuffisamment développés et ils pensaient que l'analyse de pratiques devait y répondre. Enfin, ils affirmaient nécessaire de renoncer à l'idée que la compétence à analyser les pratiques était automatiquement donnée par la position d'expert.

71

Cet avis a été partagé par leur hiérarchie. Cette dernière constatait en effet que les formes actuelles de la formation répondaient bien à la transmission des savoirs produits par la recherche ou l'expertise et elle a souhaité que l'analyse de pratiques qui allait être instituée remplisse une autre fonction. La décision a alors été prise de considérer l'analyse de pratiques comme une innovation et de mettre en place une formation des formateurs. C'est dans ce contexte que les contacts avec les personnes susceptibles de prendre en charge la formation ont été établis (3).

3 - Une expérience de mise en place d'un dispositif basé sur l'analyse de pratiques avait eu lieu à l'IUFM de Rennes (cf. Nadot, 1998).

## Pratiques professionnelles : pratique d'une profession ou pratique d'un sujet en situation professionnelle ?

Avant de poursuivre l'exposé de l'expérience de formation des chefs d'établissements, nous présentons quelques éléments permettant d'ouvrir le questionnement sur « l'analyse de pratiques » (4).

Si le sens partagé d'analyses aussi éloignées que celles qu'effectuent le chimiste ou le psychanalyste est celui de l'étude détaillée et de la recherche des éléments constitutifs, les ressemblances s'arrêtent là et ce sont plutôt des différences qui apparaissent. Les techniques comme les objets analysés ou les visées de l'analyse diffèrent. Analyser un corps pour le décrire ou analyser un comportement pour repérer un élément significatif ne relève pas des mêmes manières de faire. Pour revenir à l'analyse de pratiques, la question de son identification ne se pose d'ailleurs pas de la même façon si elle s'inscrit dans une optique de théorisation des pratiques ou, comme c'est le cas ici, dans une perspective de développement professionnel des praticiens. La restriction de l'analyse de pratiques au champ de la formation ne suffit pas néanmoins pour l'identifier. Des différences de conception existent et il nous semble qu'elles sont pour partie liées à ce qui peut être entendu par pratiques et développement professionnel ou plus largement par action et apprentissage.

Il est en effet assez facile de s'accorder sur le caractère actif, effectif des pratiques comme de convenir de l'importance du contexte professionnel dans lequel elles ont lieu et de la possibilité d'accroître les capacités de chacun à agir. Il est beaucoup moins de délimiter ce qu'est l'action professionnelle et l'influence qu'y ont les acteurs. On peut en effet considérer l'action à travers ce qui peut en être observé et la décrire comme une série de faits que l'on sélectionne en fonction de leur supposé rapport avec la profession. On peut aussi considérer que l'action ne se résout pas uniquement aux interventions dans le réel. Les faits observés sont les éléments visibles d'une activité beaucoup plus importante, à savoir les procédures « cachées » conduisant un sujet aux prises d'informations et les délibérations non explicites présidant à ses prises de décisions. Nous citons sur ce point J. Beillerot (1996, p. 12) : « La pratique ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action et son exercice ou sa mise en œuvre [...] d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. [...] Elles [les pratiques] ont une réalité psychosociale institutionnelle et se déploient toujours dans des institutions, une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet ».

4 - Nous entendons ici par analyse de pratiques celles des pratiques qui se rattachent à une activité professionnelle (cf. Altet, 2000).

Une distinction essentielle peut en effet être faite à propos des pratiques : celle de la délimitation de l'action, à savoir sa réduction ou sa non-réduction aux observables. Si la pratique est vue en tant qu'activité sociale identifiable par un ensemble de techniques, les constituants recherchés seront les techniques ou gestes de la profession, c'est-à-dire ce qui est communément observable, voire attendu, chez tous les individus exerçant la même activité. Dans la plupart des cas, les gestes prévus sont décrits dans des référentiels (5) et ils constituent les éléments utiles à l'apprentissage et à l'évaluation. Leur inventaire vaut pour description normalisée de l'activité professionnelle ou encore pour grammaire de la profession. Corrélativement à cette conception de la pratique, s'exprime une conception compartementaliste de l'apprentissage : apprendre consiste à reproduire des techniques ou gestes de référence. Le développement professionnel s'intègre alors dans une démarche de modification des compartements basée sur la transmission des gestes de référence et le contrôle de leur juste acquisition. L'analyse de pratiques peut viser à décomposer finement l'action observée afin d'identifier l'écart entre les gestes ou pratique attendus et les gestes ou pratique effectués aux fins de le réduire.

À la différence de cette vision techniciste de la pratique, peut s'exprimer un point de vue non centré sur les résultats observables de ce que fait le praticien mais sur le sujet praticien et sa manière de produire les résultats. Ce point de vue privilégie la variabilité des situations à leur systématisation et les particularités des sujets à leur uniformisation. La pratique est alors pensée en tant que pratique d'un sujet et elle renvoie à un ensemble d'événements ancrés dans une dynamique propre à chacun. Ces événements décrivent le processus interactif entre un sujet et un contexte, c'est-à-dire les lectures que le sujet fait de la situation, les décisions qu'il prend et les perceptions qu'il a des effets de ces décisions. Dans cette conception de la pratique, les prescrits de la profession ne sont pas considérés comme des gestes à reproduire mais comme des buts à atteindre et il est admis que différents gestes le permettent. Définir la pratique d'un sujet nécessite alors la mise en évidence des événements qui la constituent, y compris ceux qui ont présidé aux prises de décisions et qui ne sont pas perceptibles au moment où ils ont lieu. En lien avec cette conception de la pratique, l'apprentissage est alors conçu comme le développement de la dynamique d'adaptation du sujet aux situations qu'il rencontre. L'analyse de pratiques se détache de l'appropriation de gestes-types pour privilégier un travail sur l'enrichissement des possibilités d'interprétation des faits et l'accroissement de la capacité à inférer des décisions en anticipant leurs effets.

5 - Pour les chefs d'établissements comme pour les enseignants, les référentiels constituent les cahiers des charges des organismes de formation et permettent l'évaluation des pratiques.

Ces conceptions de la pratique et de l'apprentissage telles que nous venons de les exposer ne prétendent pas à l'exhaustivité (6). Nous avons simplement choisi de mettre en opposition deux conceptions. L'une qui identifie la pratique à ses gestes et l'apprentissage à une reproduction des dits gestes; l'autre qui étend la notion de pratique aux représentations que s'en font les praticiens et inclut dans l'apprentissage l'activité réflexive. Cette mise en parallèle permet d'illustrer les différences que peut masquer un intitulé: elle met en évidence l'importance des présupposés théoriques qui fondent ce que chacun entend par « analyse de pratiques ».

Lorsque l'engagement de travailler à une mise en place d'un dispositif d'analyse de pratiques en formation des chefs d'établissements a été pris, il l'a été sur la base d'un accord de fond. La pratique devait être entendue selon le point de vue particulier du sujet qui pratique. L'action n'était pas réduite à ses observables, elle intégrait une dimension cachée: les représentations. La formation devait alors être centrée sur un travail sur les représentations. L'institution de ce mode de formation n'a pas, pour autant, conduit à nier l'existence d'une pratique de référence, de ses « justes observables » et de la possibilité de reproduire des gestes. L'analyse de pratiques a été pensée comme une innovation permettant d'élargir les possibilités de réponses à la question de la professionnalisation.

Après nous être entendus sur ce que devait être l'objectif de l'analyse de pratiques, il restait à définir les manières de faire ce que nous envisagions. Le travail d'analyse de pratiques, tel que nous le menons repose sur une hypothèse psychologique: la transformation des représentations et des comportements d'un sujet est pour partie liée à une élucidation par le sujet lui-même de ce qu'il peut dire de ce qu'il fait (cf. Vergnaud, 1996). Le travail d'analyse s'appuie donc sur la parole du sujet. Il repose sur la capacité des sujets à penser et à verbaliser, capacité que nous considérons accrue dès lors que la parole de chacun peut être confrontée à ce qu'en comprennent les autres et que la présence d'un formateur garantit l'avancement du travail.

Au moment de la mise en œuvre du dispositif, la notion de « représentations des praticiens présidant aux prises de décisions » a été plus précisément interrogée. Cela a soulevé en particulier la question de devoir ou ne pas devoir prendre en compte ce qui à l'insu du sujet dicte ses décisions, à savoir son « inconscient » (7). Dans la

---

6 - Nous renverrons le lecteur à la série d'ouvrages collectifs coordonnés par C. Blanchard-Laville et D. Fablet et publiés chez L'Harmattan.

7 - Nous faisons référence ici à l'inconscient au sens freudien (sur la notion d'inconscient, cf. l'article de Vermersch, 1991).



question de l'analyse de pratiques, la notion d'inconscient soulève fréquemment des débats au cours desquels s'expriment des divergences d'ordre théorique, éthique et pragmatique. Sans nier cette dimension et son incidence sur les prises de décisions, nous considérons que l'analyse de pratiques en formation peut ne pas s'engager dans un travail sur l'inconscient. Nous pensons qu'un travail sur les expériences des sujets qui sont aisément formulables est assez productif. Il permet de travailler directement sur les représentations, de modifier de manière significative les interprétations que chacun se fait des situations et les décisions qu'il prend. Par ailleurs, les cadres institutionnels dans lesquels prend place l'analyse de pratiques nous semblent souvent devoir imposer la réponse (8) : l'analyse de pratiques doit en effet être menée par des formateurs experts et s'il est prévu une formation de ces formateurs, leur transformation en psychologues cliniciens n'est pas toujours envisageable.

Les principes directeurs du dispositif d'analyse de pratiques à destination des chefs d'établissements étaient donc pasés. L'analyse de pratiques se déroulerait entre pairs. Elle serait placée sous la responsabilité d'un formateur non impliqué dans l'évaluation institutionnelle des personnes dont les pratiques seraient analysées. Elle s'appuierait sur les discours des praticiens à propos de ce qu'ils vivent et de ce qu'ils en pensent. Elle devrait permettre de mettre en débat ce que chacun comprend des faits énoncés en discutant les interprétations et en élucidant les logiques qui sous-tendent les décisions. Dans l'orientation donnée à l'analyse de pratiques, il était donc essentiel de travailler à partir de ce que pensent les sujets plutôt qu'à partir d'éléments d'observation de la situation. L'importance était donnée à une « vérité » du sujet plutôt qu'à une « vérité » des faits. Cela a conduit à distinguer l'analyse de pratiques de l'évaluation des pratiques. En effet, rien ne peut garantir que l'évocation des pratiques puisse donner les éléments pertinents de leur évaluation. Et par ailleurs, il est avéré que la perspective d'une possible évaluation de l'institution introduit chez les praticiens un enjeu de production d'image, apparaître conforme à ce qu'ils pensent être attendu d'eux, qui est incompatible avec celui de l'élucidation.

75

## Description du dispositif

Ce dispositif a concerné à ce jour trois promotions de lauréats au concours de chefs d'établissements : 27 lauréats du concours 1998, 22 lauréats du concours 1999 et 20 du concours 2000. Nous rappelons que les lauréats chefs d'établissements que

8 - Nous pensons aux cadres institutionnels de la formation initiale et continue des personnels de l'Éducation nationale qui concernent un nombre très important de formés et dans lesquels la grande majorité des formateurs est recrutée parmi les personnels experts. Cette évidence n'est pas partagée : cf. dans ce même numéro l'article de M.-C. Baietto et L. Gadeau).

nous appelons par la suite les stagiaires occupent une fonction d'adjoint dans un établissement du second degré dans lequel le chef d'établissement en poste les assiste. Au cours des journées de regroupement académiques, ils suivent des enseignements et rencontrent par petits groupes de 2 à 9 stagiaires (9) leurs tuteurs référents.

Parallèlement à la mise en place des séances d'analyse de pratiques pour les stagiaires, une formation des tuteurs référents a été organisée. Cette formation a été planifiée sur deux années : 36 heures au cours de la première année et 30 heures l'année suivante. L'objectif de la formation était de permettre aux tuteurs de se construire les compétences nécessaires à l'analyse de pratiques tout en créant un lieu de réflexion sur l'innovation qui se mettait en place. Ces heures ont été planifiées de manière à ce que les journées de formation des tuteurs référents (■) s'intercalent entre les séances d'analyse de pratiques des stagiaires (●).

Année	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin
99-00		■ ■	●	■	●	■	● ■		●	■
00-01		■ ■	●	■	● ■		●		● ■	

Une fois établi le fait que les tuteurs référents ne devaient en aucun cas être mis dans une position d'évaluation des stagiaires dont ils avaient la charge, la décision de constituer le plus possible de regroupements géographiques de stagiaires et de tuteurs référents a été arrêtée. En effet, il est noté qu'un trop petit effectif affaiblit les possibilités d'analyse et il apparaît également que la co-animation peut, pour des formateurs débutants être une aide. Elle devait également permettre, dans le contexte particulier de la fonction du tuteur référent, de séparer ponctuellement les rôles de conseiller et d'analyste : l'analyse de la pratique d'un stagiaire n'étant pas menée par « son » tuteur référent. Nous donnons ci-dessous pour les années 1999-2000 et 2000-2001 les regroupements qui ont été faits et les effectifs de stagiaires dans chacun des groupes d'analyse de pratiques.

76

Année 99-00		
Groupes	Promo	Effectifs des groupes
① ② ③	98	(8); (5); (9)
④	98 et 99	(5+2)
⑤ ⑥ ⑦ ⑧	99	(3+3); (2+2+2); (3); (3+2)

9 - Les effectifs les plus importants correspondent à des regroupements effectués avant que le dispositif d'analyse de pratiques ne soit mis en place.



Année 00-01		
Groupes	Promo	Effectifs des groupes
①	99	(2+3)
② ② ④	99 et 00	(4+4); (3+3+3); (2+3+2)
⑥ ⑥	00	(3+2); (3+4)

Les stagiaires de la promotion 98 ont effectué en 1999-2000, nous le rappelons, leur deuxième année de formation et se sont trouvés à un moment de changement du cadre de la formation des chefs d'établissements. Ils sont tous restés dans leur groupe d'origine constitué l'année précédente et les séances d'analyse de pratiques ont été assurées dans ces groupes par le formateur qui les suivait pour la deuxième année. Seuls les cinq stagiaires du groupe ④ ont été regroupés avec 2 lauréats du concours 99. Les stagiaires de la promotion 99, quant à eux, commençaient leur première année de formation dans le cadre de l'alternance et à l'exception des stagiaires du groupe ⑦, ils ont rejoint pour les séances d'analyse de pratiques d'autres stagiaires et d'autres tuteurs référents. Au cours de l'année 2000-2001, les regroupements ont été systématiquement faits afin qu'aucun groupe ne soit de petit effectif et qu'aucun tuteur référent ne mène l'analyse de ses propres stagiaires.

Dès la mise en place des groupes, la question de l'insertion de ce dispositif dans le dispositif global et tout particulièrement celle d'une double voire triple position des tuteurs référents a été posée. Dans le projet de formation, les tuteurs référents ont à assurer une mission de suivi pédagogique à hauteur de cinq jours par an. Cette mission comporte des temps de conseil et des temps de conduite des groupes d'analyse de pratiques. Les tuteurs référents occupent donc avec les mêmes stagiaires, la double place de conseiller et « d'analyste ». Il existe enfin quelques situations où un tuteur référent a, au sein de son établissement, un adjoint qui est un stagiaire ; sans être son tuteur référent, il assiste ce stagiaire pour lequel un collègue formateur est tuteur référent.

Chacun a pressenti que ce dispositif allait créer des différends et mettre certains formateurs dans l'embarras. Comment le stagiaire allait-il positionner les deux chefs d'établissements experts ? Comment évoquer en formation de formateurs des situations de stagiaires qui seraient relatées dans le cadre de l'analyse de pratiques et qui se seraient déroulées dans l'établissement d'un des tuteurs référents ?

L'analyse de pratiques consiste à analyser des situations vécues et, de ce fait, elle met en discussion les comportements des différents acteurs qui y sont impliqués. Il était donc probable que le chef de l'établissement d'affectation, acteur ou conseiller de la

situation, manifeste le désir de savoir ce qui se disait et considère essentiel de participer aux discussions pour rechercher l'exactitude des faits. Nous avons développé notre position vis-à-vis de l'analyse de pratiques et précisé la prépondérance accordée à une parole sur les faits plutôt qu'aux faits eux-mêmes. Répondre à un souhait de recherche d'exactitude déplace le sens de l'analyse de pratiques, cela pousse aux justifications et aux controverses et affaiblit voire annihile l'effort d'élucidation demandé aux participants.

L'introduction de l'analyse de pratiques dans un plan de formation renforce sans aucun doute la nécessité de clarifier les différents enjeux de formation et les positions des différentes catégories de formateurs. Dans le dispositif qui a été mis en place, il avait été considéré essentiel de dissocier l'évaluation des pratiques du temps de l'analyse. Il a aussi été considéré très important que soient identifiées et précisées les fonctions occupées par les différents formateurs, et tout particulièrement marquées les différences de position entre le chef de l'établissement d'affectation et le tuteur référent.

## **Quelle analyse de pratiques les experts de la profession mènent-ils ?**

L'analyse de pratiques que nous proposons d'identifier dans la suite de cet article a été, nous le rappelons, instituée comme un dispositif innovant qui a entraîné la mise en place d'un programme de formation de formateurs. C'est dans le cadre de ce programme de formation de formateurs que parallèlement aux exposés visant à transmettre des savoirs liés à l'analyse de pratiques et aux séances de supervision ayant pour objectif d'analyser les pratiques « d'analystes » des tuteurs référents, des séances de bilan ont été planifiées. Ces séances organisées à la fin de chaque année avaient pour objet d'évaluer les effets du dispositif (10). Le bilan s'est appuyé sur le dispositif d'évaluation globale conçu par la cellule du rectorat en charge de la formation des chefs d'établissements et sur un ensemble de données recueillies selon deux enquêtes spécifiques. La première enquête repose sur une série d'entretiens menés à l'issue de chaque année avec l'ensemble des tuteurs référents. Ces entretiens ont comporté des questions ouvertes portant sur les interrogations, difficultés, réussites, découvertes vis-à-vis de l'analyse de pratiques. Les réponses aux questions formulées individuellement ont été exposées et discutées collectivement. La deuxième enquête a consisté en un entretien de groupe conduit à l'issue de l'année 2000-2001 avec les 9 néo-titulaires du groupe (9). Les interviewés avaient suivi, au moment de

10 - C'est à l'issue de la première année qu'il a été envisagé que ce bilan puisse conduire à une publication et qu'une partie du matériel recueilli puisse composer le corpus d'une étude.

l'enquête, deux années de formation dont une avec des séances d'analyse de pratiques, puis ils avaient été titularisés et avaient exercé durant une année entière dans un établissement scolaire (11).

L'étude que nous exposons ici porte sur la nature et les effets observés de l'analyse de pratiques mise en place dans le cadre de la formation des chefs d'établissements de l'académie de Rennes. Elle s'appuie sur les deux enquêtes précédemment signalées. Nous présentons dans un premier temps ce qui nous semble faire consensus auprès des tuteurs référents et des stagiaires (12) à l'issue des deux années de formation et définissons en quelque sorte l'analyse de pratiques telle que les formateurs et les formés la pensent. Nous donnons ensuite des éléments de réponse à la question des effets de l'analyse de pratiques et montrons en quoi elle semble particulièrement pertinente à la professionnalisation de cette catégorie de personnels.

Les vocables « échanger » et « réfléchir » sont les termes les plus spontanément et les plus fréquemment utilisés. L'analyse de pratiques est définie comme « une réflexion a posteriori basée sur des échanges oraux »<sup>T</sup> ou « c'est d'abord la réflexion sur ce qu'on a pu vivre et réagir »<sup>N</sup>. L'activité qui se déroule dans les temps d'analyse de pratiques est donc identifiée comme étant une activité de pensée et d'échanges médiatisée par la parole.

11 - Guide de l'entretien mené avec les néo-titulaires :

Q1- L'an passé, nous nous sommes réunis régulièrement tous les deux mois. À chaque séance, une partie du temps a été consacrée à l'analyse d'une ou de plusieurs situations vécues et exposées par l'un d'entre vous. Cet exercice répondait à un certain nombre de règles de jeu. Avec le recul d'une année et sans réflexion particulière, pouvez-vous dire quels souvenirs vous reviennent spontanément ?

Q2- L'un d'entre vous ayant exposé une situation pourrait-il nous raconter ce qu'il a vécu en insistant sur trois points. Comment a-t-il choisi d'exposer la situation, a-t-il hésité, préparé, choisi ses mots ? Quels souvenirs a-t-il de l'exposition de la situation professionnelle, a-t-il un souvenir de la progression de la séance, des réflexions ou actions qu'il a eues tout de suite après, un peu plus tard ? Qu'en pense-t-il maintenant ?

Q3- Dans l'écoute et le questionnement, comment qualifieriez-vous le rôle des autres ? À partir du souvenir que vous avez, pensez-vous que ce rôle évolue au cours des séances ?

Q4- Dans votre pratique actuelle, utilisez-vous des éléments ou des manières de fonctionner issues de l'analyse de pratiques ? Avez-vous rencontré des situations similaires à celles discutées en analyse de pratiques ? À partir des différentes expériences que vous avez vécues comme exposant ou comme interrogeant une situation professionnelle, quels sont les points que vous retiendrez comme spécifiques de l'analyse de pratique et quel lien feriez-vous entre ces séances et l'amélioration de l'activité professionnelle ?

Q5- Quels sont les éléments, les conditions et les règles qui, de votre point de vue, permettent un bon fonctionnement de l'analyse de pratiques ? (entre les porticiponts, rôle de l'animateur, consignes, enjeu, ...).

12 - Nous indexerons (T) les propos des tuteurs référents et (N) ceux des néo-titulaires.

La pensée vise la compréhension et tous observent que les choses à propos desquelles il est pensé ne conduisent pas à identifier des techniques mais principalement à prendre la mesure d'une situation: « *Il faut par les échanges et la réflexion qu'ils suscitent épaissir la situation de départ, l'alimenter d'éléments nouveaux et la problématiser; d'une façon paradoxale, on peut dire que pour donner du sens, pour clarifier une situation, il faut la complexifier* »<sub>T</sub> ou « *saisir la complexité des situations banales d'apparence et les replacer dans des problématiques fortes. L'enjeu est donc plutôt du côté de l'élucidation de l'action que de l'acquisition de techniques* »<sub>T</sub>.

Les tuteurs référents notent alors la place différée du conseil, situant l'analyse de pratiques en dehors d'une simple dialectique question-réponse: « *Il est important de ne pas se précipiter vers la recherche obsessionnelle d'une solution.* »<sub>T</sub> Cette distinction qui est faite entre transmission de gestes-réponses et élucidation de situation est aussi constatée par les stagiaires et considérée comme une supériorité du dispositif: « *Une des forces des règles de l'analyse de pratiques c'est se forcer de questionner pour se garder de donner la solution qui est automatique et on n'a jamais le moment d'expliquer c'est très facile de donner des solutions.* »<sub>N</sub>

Les situations exposées par les stagiaires sont généralement des situations d'arbitrages. Ces arbitrages sont provoqués par des conflits ouverts entre des personnels de l'établissement et des élèves ou des familles. Ils mettent presque toujours en évidence des différends profonds entre personnes y compris avec le chef d'établissement d'affectation. Ces situations, où le risque est toujours manifeste, « *jusqu'ou on va à la marge dans nos actions par rapport au cadre légal et réglementaire [...] comment s'affranchir qu'est-ce qu'on va faire* »<sub>N</sub>, mettent en discussion l'interprétation des faits et la variété des décisions qui peuvent être prises. Ces situations renvoient souvent au positionnement du chef d'établissement et soulèvent des questions d'ordre éthique: « *Plusieurs fois on a interrogé les valeurs qui faisaient qu'un tel a réagi, les valeurs ont été régulièrement interrogées et toujours revendiquées et c'est vrai que c'est une chose importante* »<sub>N</sub> ou « *(l'analyse de pratiques) permet de se situer éthiquement* »<sub>T</sub>.

L'analyse de pratiques, telle qu'elle a été fixée par les chefs d'établissements formateurs s'inscrit donc principalement dans une perspective d'intelligence des situations et, pour revenir aux distinctions présentées au début de cette étude, dans un travail sur ce que pensent les praticiens.

Nous retrouvons aussi, à travers le schéma de déroulement que les tuteurs référents suivent, les étapes constitutives de l'analyse de pratiques: « *L'analyse de pratiques se déroule selon le schéma suivant: définir le cadre, partir d'un cas concret vécu, susciter le travail collectif pour élucider en 'parlant autour', faire un effort de problématisation, dégager des compréhensions, proposer éventuellement des*

solutions. »<sub>T</sub> La technique d'analyse est aussi affirmée : « Il est impératif de partir d'une situation concrète et il est tout aussi impératif de ne pas s'y cantonner et de savoir s'en dégager pour l'élargir et identifier ce qu'il y a autour. »<sub>T</sub>

En associant la nécessité d'interroger et d'écouter pour comprendre, la notion d'espace de travail adéquat est relevée : « L'analyse de pratiques est fondée sur des principes intangibles. Elle suppose d'entendre avant de dire. C'est cette prise de recul qui permet de dégager des problématiques pertinentes. »<sub>T</sub> La notion de cadre est affirmée : « Mener des interrogations approfondies. Cela impose de respecter une stricte confidentialité »<sub>T</sub> ou encore « La réflexion nécessite la sincérité la plus totale. L'analyse de pratiques repose aussi sur un questionnement rigoureux et sans complaisance »<sub>T</sub> ou encore « La mise en place d'un cadre est essentielle. Cela permet d'établir un climat de confiance, de respect, de sympathie, de tolérance et de solidarité »<sub>T</sub>. Ce cadre est d'emblée perçu par les stagiaires qui notent à plusieurs reprises : « On parlait en toute confiance »<sub>N</sub>, « on était entendu »<sub>N</sub>, « le groupe a réagi professionnellement avec une empathie totale »<sub>N</sub>, « ça fait beaucoup de bien sans jugement je ne me suis jamais senti dévalorisée inquiète [...] je pense que seule dans cette situation en mal être c'est clair que la lettre de démission serait partie »<sub>N</sub>. C'est aussi en référence à ce cadre qu'est notée la possibilité d'accepter que s'expriment des points de vue très différents : « On peut être correct tout en ayant des positions contradictoires. »<sub>N</sub>

Dans ces descriptions du scénario ou du cadre de travail, nous retrouvons des éléments présentés dans différents témoignages ou études concernant l'analyse de pratiques (13). Il semble que cette notion de cadre ou d'espace de travail adéquat est particulièrement présente dans les modes d'analyse de pratiques qui repose sur une activité de réflexion vis-à-vis de laquelle les participants sont très impliqués.

L'apprentissage est aussi évoqué par les formateurs comme par les formés. Si la transmission de gestes n'est pas exclue « elle apporte des techniques en contexte »<sub>T</sub>, l'aspect résolution de problèmes est presque systématiquement associé à l'analyse de pratiques : « Analyser, c'est se mettre en situation de créativité »<sub>T</sub> comme y est très souvent évoqué le travail sur la prise de décisions : « Elle permet de trouver les éléments significatifs de la décision. »<sub>T</sub> Ces mentions de « contexte », de « décision » et de « créativité » nous semblent particulièrement liées à la question de l'action et de son rapport avec les théories. En effet, il a été montré que la connaissance des pratiques de référence à travers leur vision ou leur formalisation ne suffit pas pour garantir l'action (Nadot, 2000) (14). La prise de décision du praticien s'ancre dans

13 - Cf. différents articles sur l'analyse de pratiques dans la série des ouvrages déjà cités.

14 - Nadot S., « Des savoirs à la pratique », in Blanchard-Laville C., Nadot S., (sous la dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 185-231.



un réseau d'inférences où les expériences des sujets et les représentations qu'ils se sont construites de l'action ont un rôle essentiel. Agir nécessite plus que des techniques qui pourraient être assimilées à des routines. Cela renvoie à une dynamique où les prises d'informations et leurs interprétations convoquent à travers un système projectif le réseau des représentations et des théories dont chacun dispose. La conversion ou mobilisation des théories de référence au moment de la décision ne va pas de soi. Il reste dans la plupart des cas à résoudre la complexité qui s'interpose entre les idées sur les choses et les possibles interventions. En évoquant : « *On peut toujours avoir des approches théoriques face au réel ça rend modeste [...] dans sa pratique c'est pas le dogme c'est la façon dont on agit* »<sub>N</sub>, ce chef d'établissement accrédite notre hypothèse de la différenciation entre les théories et les possibilités d'intervenir sur le réel de manière satisfaisante.

L'analyse de pratiques enrichit sa propre perception : « *On apprend en disant sur sa pratique professionnelle enrichie par celle des autres* »<sub>T</sub>, et elle permet d'améliorer la compréhension de ses manières d'agir : « *Cela permet de faire des liens, de créer du sens ou de la logique entre des faits espacés dans le temps* »<sub>T</sub>. Elle convainc également de la place que prend l'emprise émotionnelle dans la prise de décision et de l'importance qu'il y a à pouvoir mettre à distance dans les situations les plus difficiles certains sentiments afin de retrouver une capacité à objectiver qui dans ces cas-là, est primordiale : « *La verbalisation dégonfle le côté émotionnel, il y a une dédramatisation qui aide à la prise de recul de la situation et enlève toutes les scories émotionnelles cela se fait assez rapidement ce qui permet ensuite grâce à une analyse disons plus objective si cela peut se faire d'offrir des solutions ou des pistes pour que ça passe.* »<sub>N</sub> Cette emprise émotionnelle est souvent identifiée comme provenant d'une confusion faite entre la personne et la position institutionnelle occupée : « *c'est pas l'individu qui est insulté c'est la fonction, il est difficile de faire la distanciation [...] les exposés enlèvent de l'émotion c'est pas moi qui suis en cause je peux avoir des pratiques qui aggravent mais c'est aussi la fonction.* »<sub>N</sub>

Ce travail d'élucidation qui permet de séparer ce qui, dans la situation professionnelle, relève de ses propres capacités à faire et ce qui relève des contraintes de la situation nous paraît une spécificité de l'analyse de pratiques. En affirmant que la pratique est complexe, qu'elle ne se réduit pas à la reproduction de gestes et qu'elle met en jeu une dimension personnelle, la dédramatisation de l'échec est probablement plus facile. Les praticiens semblent repérer des variables de situation qu'ils n'envisageaient pas et si ces variables concernent leur propre système de représentations, il est vraisemblable que le travail de réflexion collectif les aide à changer.



Il est aussi constaté que l'analyse de pratiques participe à la construction identitaire (15) dans le sens où « elle permet de manière communautaire d'identifier les problématiques professionnelles et de discuter les valeurs qui sous-tendent l'ensemble de leurs actions »<sup>1</sup>. Cette notion de communauté est souvent désignée par les vocables de « chaleur », « confiance ». Il semble que le travail de réflexion participe aussi à l'instauration d'une sorte de philanthropie professionnelle : « Outre de l'intelligence, l'analyse de pratiques produit de la chaleur humaine et de la connivence de bon aloi. »<sup>1</sup>

Les propos que nous avons extraits des entretiens montrent que l'analyse de pratiques participe directement à l'atteinte des objectifs de la professionnalisation des chefs d'établissements : « analyser une situation, diagnostiquer, [...] problématiser, [...] élaborer des stratégies » (16). Il est également noté par les tuteurs référents, choisis nous le rappelons parmi les chefs d'établissements particulièrement experts, que la formation à l'analyse de pratiques a eu des incidences dans l'exercice même de leur profession. Ils estiment à leur propre développement professionnel ce que peut introduire de différent cette modalité de formation dans la professionnalité en mettant en avant : « L'exercice d'analyse des pratiques professionnelles développe la capacité de perception fine en situation et accroît la capacité de contrôle. »<sup>1</sup> Ils disent avoir constaté une modification de leurs manières de conduire des rencontres avec les enseignants, les parents ou les élèves et tout particulièrement lorsque ces rencontres nécessitent de la part du chef d'établissement une capacité à amener un groupe à résoudre un problème.

La technique utilisée et la posture adoptée en analyse de pratiques sont considérées par les chefs d'établissements comme transférables. C'est par exemple, la technique du récit et du questionnement du récit. Il leur est en particulier apparu plus productif d'amorcer une discussion par le récit d'une situation plutôt que par des échanges généraux. L'analyse de pratiques concrétise également ce qu'il faut entendre par « place d'où un sujet parle ou écoute ». Elle conduit alors à « percevoir l'importance du cadre »<sup>1</sup> dans les situations de travail collectif. C'est donc la posture d'écoute, de distance avec le savoir supposé et de non-jugement particulièrement travaillée pour l'analyse de pratiques qui leur semble profitable. D'après eux, les situations de résolution de conflits gagnent en effet à savoir un temps suspendre les attitudes de jugement au profit de celles de formulation et de discussion d'hypothèses. Ils ont constaté

15 - Ayraud M., Guibert P., « Constructions identitaires », in Blanchard-Laville C., Nadot S., (sous la dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 233-265.

16 - Expressions extraites du référentiel de compétences du chef d'établissement.

qu'il était plus productif de se poser plutôt comme celui qui guide le groupe dans la résolution du problème que comme celui qui dirige le groupe vers l'approbation d'une décision déjà là.

## Éléments de conclusion

À l'issue de cette étude, la question du transfert de l'analyse de pratiques entre champs de formation apparaît possible. Les chefs d'établissements formateurs ont su adapter le scénario de conduite de l'analyse de pratiques au contexte dans lequel ils avaient à le faire et ils se sont appropriés les notions de cadre et de posture spécifiques à ce mode de travail. Les bilans ont attesté des opinions favorables des stagiaires à l'égard de ce dispositif et les formateurs ont constaté un réel enrichissement des possibilités de professionnalisation des chefs d'établissements. Si le transfert est possible, cela ne signifie pas pour autant qu'il l'est sans problèmes à résoudre.

Il a été constaté que tous les stagiaires n'adhéraient pas spontanément à cet exercice de réflexion. Un temps de deux, voire trois séances, a été parfois nécessaire pour établir assez de confiance et/ou de conviction et permettre aux stagiaires de parler et de penser. Il y a eu également quelques cas où un stagiaire est resté extérieur à ce travail et la question de la résistance à penser collectivement a été posée. Les formateurs ont remarqué que l'analyse de pratiques est plus difficilement acceptée par les personnels qui se montrent fermés à la discussion collective ou à la remise en question de leurs convictions. Les hypothèses souvent avancées par les formateurs portent sur « une protection de l'image de soi ». Ils ont en effet constaté que ces stagiaires s'attachent plus à défendre leurs positions qu'à les interroger et qu'ils se réfèrent plus souvent et plus systématiquement aux lois ou aux principes généraux susceptibles d'expliquer ou de résoudre les problèmes et par là même de ne pas directement les impliquer. Les formateurs ont également pensé que la représentation même de ce qu'est la professionnalisation peut être un obstacle à l'analyse de pratiques. Lorsqu'un stagiaire est très fermement convaincu que l'apprentissage relève exclusivement de la transmission de gestes, il lui est plus difficile d'accepter le détournement d'une activité réflexive sur sa propre pratique.

Il a aussi été observé par tous les chefs d'établissements formateurs que l'analyse de pratiques est une modalité de formation qui nécessite plus que l'acquisition de techniques. Un temps est en particulier incontournable pour modifier les conceptions que chacun peut avoir de la formation. Là aussi, pour que se forge la conviction que la professionnalisation passe aussi par la recherche d'intelligibilité de situations et qu'un tel travail a toute sa légitimité, un discours aussi convaincant soit-il n'économise pas le temps des expériences. Ce sont en effet les expériences vécues qui ont permis aux formateurs « d'accepter le doute comme un moteur de l'action » et se

persuader qu'un formateur donne aux formés les moyens d'apprendre lorsqu'il pratique l'interrogation et la conjecture. En effet, il a été noté par plusieurs formateurs qu'au cours des premières séances, il leur était difficile de résister au scénario assez classique de formation : les formés questionnent et les formateurs censés supposés savoir répondent. Ils ont dû souvent se contraindre à tenir le cadre de travail, c'est-à-dire à accepter de faire pratiquer et de pratiquer eux-mêmes le doute et l'interrogation en formulant interprétations et solutions sur un mode plus hypothétique qu'injonctif.

Pour qu'une modalité de formation comme l'analyse de pratiques puisse être instituée, une formation de formateurs congruente à ses visées est nécessaire. C'est dans une même optique d'analyse des pratiques de formation que les cultures de formation peuvent être repensées en même temps que les conceptions que chacun a des pratiques et des sujets praticiens peuvent être questionnées. Ce changement dans le rapport au savoir nous semble primordial. Dans un travail d'analyse de pratiques qui repase sur la recherche d'intelligibilité, le but n'est pas de décomposer les situations en situations élémentaires et de recourir à des modélisations. Au contraire, il est de les complexifier, de les placer dans des contextes plus larges, de mettre en évidence la multiplicité des facteurs y intervenant et la singularité des réponses. Pour devenir « analystes », les formateurs ont changé de pasture. Ils ont déplacé le savoir que leur donne l'expertise d'un enjeu de transmission et d'évaluation vers un enjeu de questionnement et de compréhension.

Parallèlement à l'identification de la modalité de formation qui a été mise en place sous l'intitulé « analyse de pratiques », nous souhaitons évoquer ce que ce dispositif a également permis de mettre en évidence. L'introduction de cette innovation a également joué un rôle d'analyste. Au-delà des consensus apparents à l'introduction de l'innovation, il s'avère que selon les cultures de formation, chaque formateur donne à cette expression des significations bien différentes. Lorsque des décisions institutionnelles telles que la nécessaire distinction entre ce dispositif et d'autres dispositifs et en particulier ceux qui visent l'évaluation sont prises, les positionnements sont plus nets. Certains peuvent suspecter cette innovation, argumentant qu'elle crée un lieu où se dénoncent des faits sans qu'il puisse y avoir de contrôle de ce qui s'en dit. D'autres peuvent dénier l'intérêt qu'il y a à créer un lieu où l'on parle, argumentant que la légitimité du formateur est dans sa capacité à transmettre. D'autres parfois peuvent envisager l'analyse de pratiques comme une assistance psychologique destinée aux stagiaires fragiles. Ces différends corroborent les divergences de conceptions que nous avons développées au début de ce chapitre validant en quelque sorte l'importance des présupposés théoriques qui fondent ce que chacun conçoit comme devant être l'analyse de pratiques. La question du rapport entre l'évaluation et l'analyse de pratiques est une des plus vives. La bonne connaissance des pratiques des stagiaires par les formateurs qui participent à leur analyse amène

à placer de manière privilégiée ces formateurs en position d'évaluateurs. Une tension peut parfois s'installer entre la sollicitation d'informations utiles à l'évaluation des stagiaires et l'engagement de dissocier complètement l'analyse et l'évaluation des pratiques. L'analyse de pratiques apparaît alors porteuse de contradictions en ce sens que l'objectif affiché est de comprendre les pratiques et qu'il est refusé d'en faire état à ceux à qui pourrait bénéficier cette compréhension. L'analyse de pratiques se trouve de fait placée dans une injonction paradoxale. La compréhension des situations nécessite une parole authentique sur les faits et cette authenticité est précisément permise parce que ceux qui en parlent sont assurés qu'ils peuvent parler sans risque. Un dispositif d'analyse de pratiques qui permettrait incidemment de renseigner les évaluateurs conduirait à mettre au premier plan l'image du professionnel. Cette image prévaudrait pour chacun et il serait difficile d'accéder à une parole authentique et donc à une bonne compréhension des situations.

## BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (2000). – « L'analyse de pratiques. Une démarche professionnalisante » in *Recherche et formation*, n° 35, pp. 25-41.

BEILLEROT J. (1996). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » in *Cahiers pédagogiques*, n° 346, pp. 12-13.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (coord.) (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE C., D. FABLET (coord.) (1998). – *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (coord.) (1999). – *Développer l'analyse de pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (sous la dir.) (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

NADOT S. (1998). – « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants », in Blanchard-Laville C., Fablet D. (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 253-274.

VERGNAUD G. (1996). – « Au fond de l'action, la conceptualisation » in Barbier J.-M. (sous la dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.

VERMERSCH P. (1991). – « Les connaissances inconscientes de l'homme au travail » in *Le Journal des psychologues*, n° 84.