

AUTOUR DES MOTS

« ANALYSE DE PRATIQUES »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSÉE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

« Analyse de pratiques », ce groupe de mots apparaît dans des domaines fort différents, si bien qu'en fonction du contexte, de l'interlocuteur, il peut s'agir de psychologie clinique, de pédagogie, ou bien d'ergonomie, d'ethnographie, de sociologie, et cette liste n'est pas exhaustive.

Cependant, quel que soit le champ concerné, l'analyse de pratiques a quelques caractéristiques communes. Tout d'abord la référence à ce qui a existé, à ce qui a été effectivement fait. En effet, les pratiques étudiées par l'analyse de pratiques appartiennent au passé, certes le plus souvent récent, de ce fait elles s'opposent à ce qui est de l'ordre du projet, à ce que l'on envisage de faire mais qui n'en est encore qu'à l'état intentionnel ou imaginaire. En second lieu, elles se différencient aussi des normes ou des prescriptions, puisqu'elles ont été agies à un moment donné et que leur réalisation s'est insérée dans des circonstances particulières, uniques. En cela, des pratiques ne peuvent être réduites ni à l'imitation d'un modèle normatif, ni à l'application d'une prescription précédemment édictée.

107

En conséquence, parler en termes de « pratiques » suppose l'insistance sur les conditions conjoncturelles de leurs mises en œuvre, la reconnaissance de leurs spécificités, c'est-à-dire le rejet de discours génériques qui transforment toute occasion en prétexte pour généraliser ou typifier. À ce sujet, D. A. Schön insiste : « Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. » (1)

Les pratiques, en partie immergées dans des manières de faire, préexistent à leur analyse et sont considérées comme valant une démarche d'élucidation ou de

1 - D. A. Schön, 1994, p. 97.

construction de savoirs. C'est dire que, en deçà des querelles d'école, sera privilégiée, ici, l'analyse de pratiques comme prise en compte du réel professionnel quotidien.

Dans ce texte, je ne vais pas adopter une démarche théoricienne et abstraite en proposant un panorama de définitions de l'analyse de pratiques, ce serait paradoxal compte tenu de ce qui précède. Je vais donc, malgré de sérieux enjeux épistémologiques qui ne pourront être traités dans l'espace imparti, mettre en perspective des fragments de pratiques, décrites, médiatisées par l'intermédiaire de la langue. Cette stratégie vise à situer, autant que faire se peut, au moment de l'articulation entre énonciation et analyse de pratiques. Dans un premier temps, ces fragments d'analyse de pratiques conduiront à souligner quelques questions majeures. Puis je baliserai l'espace de l'analyse de pratiques en mettant en évidence trois pôles organisateurs : la situation, le professionnel comme personne, le savoir. Enfin je terminerai par une présentation de différents types de dispositifs d'analyse de pratiques, pour conclure sur l'articulation : analyse de pratiques et recherche.

Fragments d'analyses de pratiques enseignantes

Ces fragments ont en commun de concerner le métier d'enseignant. Ils présentent différentes facettes de la vie scolaire : mode d'organisation, relations entre élèves, conduite (ou du moins commencement) d'une séquence, observation d'un élève. Ils ont été choisis aussi, même s'ils concernent des classes différentes, pour suggérer la multiplicité des pratiques qui s'entrelacent, celles de l'enseignant et celles des élèves et, aux marges, celles des parents.

108

- **Exemple n° 1.** A.-M. Chartier (2). Compte rendu d'un entretien entre un chercheur et une enseignante de CM1 sur les supports ordinaires du travail scolaire : *« Combien les élèves de cette classe ont-ils de cahiers ? Deux classeurs et six cahiers, dit la directrice qui finira par en répertorier huit (en rajoutant cahier de texte et cahier de liaison), puis neuf (un cahier d'écriture calligraphiée commencé dans l'enthousiasme et plus ou moins en sommeil à la date de l'observation). Le classeur de français est subdivisé en sept sous-parties [...] »*
- **Exemple n° 2.** A. Vasquez et I. Martinez (3). Compte rendu de l'observation d'une interrogation écrite, fin d'année de CP (vidéo + notes écrites) : *« Pedro (sourd profond) finit son exercice, lève les yeux vers Miguel qui (parle sans faire de bruit en playoyant l'articulation exagérée) lui demande les résultats. Pedro*

2 - A.-M. Chartier, 1999, p. 212.

3 - A. Vasquez, I. Martinez, 1996, p. 128.

se met à lui dicter les résultats de tous les exercices : avec la main il signale le numéro de l'exercice et, avec sa technique d'articulation labiale marquée il se met à « dire » les résultats. »

• **Exemple n° 3.** A. C. Cicourel (4). Décryptage d'une bande vidéo limitée aux échanges verbaux du début d'une séance en petit groupe avec des élèves de cours préparatoire :

« *Institutrice* : Eh bien, prenons notre crayon vert et faisons un trait au bas de notre page.

Institutrice : Prenez un crayon vert et faites un trait au bas de la feuille.

Ci : Comme ça ?

Institutrice : Oui, bien, ban maintenant...

Ri : Maintenant qu'est-ce qu'on va faire ?

Institutrice : Maintenant prenez votre crayon orange et dessinez un ver de terre orange sous le trait vert. On dira que c'est de l'herbe.

Institutrice : C'est juste un petit tortillon, Attendez, je vais vous montrer sur cette feuille-là. Un ver de terre orange.

Pi : Dites, pouvez-vous le faire sur le vôtre ? »

• **Exemple n° 4.** C. Blanchard-Laville (5). Récit d'une institutrice de CP, dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratiques de type Balint, animé à l'université et reconstitué d'après les notes prises dans l'après coup des séances :

« *Dans ma classe, il y a treize petits garçons et huit petites filles, et parmi ces petites filles il y a une petite Mélanie qui s'est attachée à moi, et à laquelle je me suis beaucoup attachée. Mélanie pleure le matin pour quitter sa maman ; depuis le début de l'année c'est un problème ; il faut que j'aille la chercher sur le trottoir, et il faut qu'il y ait un contact entre la main de sa maman et la mienne pour qu'elle accepte de venir en classe avec moi.* »

Ces fragments soulèvent un certain nombre de questions quant aux modalités de mise en œuvre de l'analyse de pratiques :

- La difficulté des verbalisations, même lorsqu'il s'agit de procédures organisationnelles qui font l'objet d'ordres répétitifs, comme les changements de cahiers ou de classeurs. Les enseignants interrogés par A.-M. Chartier réajustent au fur et à mesure de leurs explications le nombre de supports auxquels ils recourent, alors même que l'usage des cahiers est l'objet d'injonctions renouvelées : « Sortez votre

4 - A. C. Cicourel, 1979, p. 196 et sq. Sont délibérément passées sous silence, les indications observables (par exemple les jeux de regard) et les commentaires de l'auteur sur le déroulement de la situation.

5 - C. Blanchard-Laville, 1998, p. 28.

- cahier vert »... Des pratiques annoncées, ordonnées, mettent en jeu des processus de mémorisation et de récapitulation compliqués lorsqu'il s'agit de les énoncer de façon décontextualisée et synthétique.
- L'échelle, c'est-à-dire la finesse, la précision de ce qui est dit ou noté. Ainsi Michelle, l'institutrice de CP, ne prend pas seulement la main de Mélanie, elle touche la main de sa maman. Ainsi Pedro répartit l'information à faire passer à ses camarades entre des gestes de la main et des mimiques labiales. Quant à l'institutrice observée par A. Cicourel, elle montre comment dessiner le ver de terre attendu sur une feuille à part, un des élèves lui exprime alors le souhait qu'elle le fasse sur la feuille au trait vert, comme elle le leur demande à eux.
 - L'orientation du regard et de l'écoute qui détermine les composantes qui deviennent manifestes et celles qui sont négligées. Toutefois la masse des indications susceptible d'être d'objectivées étant indéfinie, on peut classer les aspects privilégiés en grands ensembles : les actions et les interactions, le vécu, les objets... C'est ainsi que, pour une professionnelle qui a de multiples tâches à assurer simultanément, des aspects non négligeables de la situation restent dans l'ombre, les interactions de Pedro et de ses camarades de classe, malgré leur durée, passent inaperçues, pourtant cela met en jeu la pertinence de l'évaluation des compétences acquises par les uns et par les autres.
 - Les cadres ou les dispositifs de l'analyse de pratiques qui déterminent différents types de relations entre les pratiques elles-mêmes et les discours qui les décrivent, les racontent, les analysent. Deux grands ensembles peuvent être distingués. Y a-t-il un observateur extérieur ou encore un outillage technique de recueil (magnétophone, vidéo) comme dans les exemples 2 et 3? Ou bien le discours du professionnel est-il seul disponible comme dans les exemples 1 et 4?

Un espace déterminé par trois pôles : la situation, la personne du professionnel, le savoir

Il s'agit ici de déterminer les pôles d'un espace dans lequel se déploie l'analyse de pratiques, et non d'établir une typologie qui distinguerait des préoccupations ou des contenus différents. Ainsi, par exemple, la priorité accordée à la personne qui ressent et agit, selon la tradition Balint, n'élimine ni la prise en compte de la situation, ni celle du savoir, elle les hiérarchise. Ces focalisations différenciées construisent des configurations qui privilégient l'une ou l'autre composante sans en éliminer aucune, mais en les structurant selon des priorités et des subordinations contrastées.

Analyse de situations

Travaillant sur les pratiques professionnelles, D. A. Schön souligne la complexité de ce qui s'y passe, notamment en opposant problèmes et situations, les premiers étant des constructions intellectuelles, les secondes étant de l'ordre du réel : « *En pratique*

professionnelle, les cas ne sont pas des problèmes à résoudre mais des situations caractérisées par l'incertitude, le désordre et l'indétermination. » Il continue, citant Russel Ackoff : « Les professionnels ne se heurtent pas à des problèmes indépendants les uns des autres mais à des situations fluctuantes constituées d'un réseau complexe de problèmes en évolution s'influençant les uns les autres. J'appelle désordres de telles situations. Les problèmes sont des abstractions extraites des désordres grâce à l'analyse. » (6)

Cette définition de la situation comme complexité, incertitude, instabilité, particularisme et conflit de valeurs, associe des éléments environnementaux et du vécu. Elle est fort proche de la façon dont B. Latour définit une interaction. Un tel rapprochement se justifie dans la mesure où l'analyse de pratiques, particulièrement dans la perspective de Balint (7), accorde une place importante aux personnes et à leurs relations : « Si l'on voulait dessiner la carte spatio-temporelle de ce qui se présente dans une interaction et si l'on voulait dresser la liste de tous ceux qui sous une forme ou sous une autre y participent, on ne discernerait pas un cadre bien délimité, mais un réseau très échevelé multipliant des dates, des lieux, et des personnes fort divers. » (8) Découper un cadre limitatif et repérer des constantes ou des éléments déterminants s'avère difficile, c'est d'ailleurs dans cette ouverture indéfinie du cadre de l'activité humaine que B. Latour voit la spécificité de l'homme.

Dans cette perspective, l'enjeu de l'analyse de pratiques consiste à repérer ce qui, dans le foisonnement d'une situation, fait sens et oriente le déroulement des événements. Voici un exemple emprunté à F. Imbert :

« Depuis le début de l'année, dans ma classe de perfectionnement, un tableau de service se trouve installé. Au départ cinq sortes de services ont été répertoriés [...] Puis de nouvelles tâches sont proposées par les enfants [...] Le tableau initial s'avérant trop petit et pensant gagner du temps dans l'inscription des noms je propose aux enfants de désigner chaque équipe par une lettre. Très rapidement les choses se dégradent [...].

Au cours d'une séance de pédagogie institutionnelle, à la suite d'une lecture de monographies autour d'histoires de noms, les choses m'apparaissent soudain limpides. Le lundi suivant je demande aux enfants d'inscrire leur nom, ce qu'ils font avec un empressement étonnant. Les services reprennent tranquillement leur cours, me

6 - D. A. Schön, pp. 35-36.

7 - M. Balint formule ainsi le point de départ de ses travaux : « à l'un de ces séminaires [...] la discussion a vite montré que le médicament de beaucoup le plus utilisé en médecine générale est le médecin lui-même. Autrement dit ce n'est pas uniquement la fiole de médicament ou la boîte de cachets qui importent, mais la manière dont le médecin les prescrit à son malade. » 1996, p. 9.

8 - B. Latour, 1994, p. 590.

laissant toute "étonnée". » (9) C'est par une analyse, soutenue de l'extérieur à la fois par une réflexion collective et par des lectures, qu'émerge l'élément qui a fait dériver la démarche pédagogique mise en œuvre. La compréhension ne vient pas d'une investigation simplificatrice, mais au contraire d'un réseau très échevelé multipliant des dates, des lieux, et des personnes, c'est-à-dire d'une mise en correspondance de situations particulières.

Auto-analyse personnelle

Toutefois, dans ce « réseau très échevelé », la personne du professionnel, son histoire, ses émotions et ses affects, ont une place décisive. Présentant les orientations des séminaires d'analyse de pratiques conduits avec des médecins, M. Balint indique: « Dès le début nous désirions que le rapport fait par le médecin tienne le plus grand compte de ses réactions émotionnelles en face de son malade ou même de son implication possible dans les problèmes de son malade. » (10) Cela est facilement transposable aux enseignants et à leurs réactions émotionnelles face aux élèves.

Voici, rapporté par F. Imbert, le récit d'une enseignante fait dans le cadre d'un groupe de pédagogie institutionnelle: « Ce matin-là je surveillais la récréation avec Marie. Un enfant vint se plaindre qu'un autre enfant lui avait donné un coup de pied. – Qui? – Pierre... – J'en étais sûre, il est infernal cet enfant. Elle interpella le coupable avec violence et se mit dans une grande colère. [...] Je lui dis alors: – Le pauvre, peut-être qu'il te rappelle quelqu'un que tu n'aimais pas...

Le lendemain elle vint me voir dans ma classe, et me dit: – C'est fou j'ai repensé à ce qui s'est passé hier, ça m'a travaillé. Je me suis rendue compte que ce gamin ressemblait étrangement à mon voisin de classe de CM1. Je ne l'aimais pas du tout. Un jour il a tâché un de mes cahiers, et là, je l'ai hai. J'étais si fière de mon travail [...] »

F. Imbert poursuit en notant que «...la situation pédagogique-éducative est, comme telle, une sorte d'accélérateur d'inconscient. Tout se passe comme si la rencontre avec l'enfant mettait le maître en situation de se rencontrer avec quelques figures du passé et les différentes imagos archaïques qui les avaient nourries » (11).

Analyse de pratiques cognitives

L'analyse de pratiques est une stratégie réflexive qui développe nécessairement des dimensions cognitives: identification des éléments déterminants d'une situation, connaissance de soi... Cependant la dimension cognitive devient prépondérante

9 - F. Imbert, 1996, p. 147.

10 - M. Balint, 1996, p. 12.

11 - F. Imbert, 1996, p. 163 et p. 16.

quand elle se redouble, c'est-à-dire quand il s'agit d'analyser, de mettre à jour des éléments cognitifs implicites : savoirs immergés dans des pratiques ou démarches intellectuelles.

Ainsi pour D. A. Schön il s'agit de construire « une épistémologie du savoir professionnel » (12) en s'intéressant à la « recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » (13). Cette entreprise se heurte à un obstacle paradoxal : « À mesure que la pratique devient répétition et routine et que le savoir professionnel devient tacite et spontané, le praticien peut rater d'importantes occasions de penser à ce qu'il fait. [...] Le praticien a "trop appris" ce qu'il connaît. » (14) Pour contourner cette difficulté il convient, notamment, de s'attacher à ce qui suscite un effet de surprise ou d'imaginer des dispositifs visant à explorer la pensée intuitive des professionnels.

La construction de savoirs par l'analyse de pratiques est alors une voie pour éviter le clivage entre théorie et pratique : l'attention aux cas particuliers, aux circonstances, au réel de l'activité place à l'interface du savoir et du faire. Les savoirs ainsi élaborés sont en prise directe sur la reconnaissance et le développement éclairé de savoir-faire, de compétences personnelles et professionnelles.

L'analyse de pratiques peut aussi porter sur des manières de faire particulières : les manières de conduire sa pensée pour résoudre un problème, pour apprendre, etc. Dans cette perspective l'analyse de pratiques devient étude de la métacognition.

M. Romainville a conduit une enquête sur la façon dont les étudiants analysent leurs manières d'apprendre ; en effet il ne s'agit pas de les observer, mais de les questionner et de leur faire expliquer leurs stratégies d'étude. M. Romainville souligne que ce qui est obtenu, c'est un discours sur les pratiques, « une introspection, par essence, subjective » dont la fidélité, la complétude ne sont pas garanties, d'autant que pour ce faire « un cours spécifique, un contenu particulier a été sélectionné parce qu'il est plus aisé de recueillir un savoir métacognitif à propos d'une tâche cognitive précise mais on fait l'hypothèse, en même temps, que certaines caractéristiques de la métacognition de l'étudiant ainsi mise à jour transcendent la spécificité de la tâche cognitive évoquée ».

Qu'en résulte-t-il ? » (La) stratégie (des étudiants) pourrait être définie, en partie du moins, comme une **suite d'actions ordonnée chronologiquement**. [...]

12 - D. A. Schön, 1994, p. 75.

13 - Sous-titre de l'un des ouvrages de D. A. Schön (1994).

14 - D. A. Schön, 1994, p. 89.

*L'analyse des connaissances métacognitives explicitées par les étudiants à propos de leurs manières d'apprendre a permis de mettre en évidence les points suivants : les **stratégies de restructuration personnelle** sont celles que les étudiants déclarent mettre en œuvre le moins fréquemment ; les **stratégies de mémorisation pendant l'année** sont les seules qui divisent l'échantillon ; les **buts** des stratégies cognitives ne sont que rarement explicités. Les **conditions d'exécution** le sont plus fréquemment ; le **jugement métacognitif** est rare ; enfin le savoir métacognitif des étudiants donne l'image d'un réseau comportant de nombreuses **liaisons**. » (15)*

L'analyse de pratiques, même si elle passe par le discours sans être soutenue par des observations directes, est fort différente de l'étude des représentations. Et cela même s'il s'agit de pratiques cognitives, car le travail intellectuel s'inscrit dans la matérialité du monde, celle du corps et celle des objets. L'analyse de pratiques ne vise pas l'exploration de conceptions ou d'idées, c'est-à-dire de manières de penser, elle prend pour objet les manières de faire, c'est pourquoi l'ancrage dans un cas particulier et les conditions d'exécution sont essentielles. Par exemple, quelles sont les pratiques utilisées pour mémoriser ? La lecture et la relecture, la copie, la prise de note, la récitation intérieure... après chaque cours, juste avant l'examen... Il ne s'agit pas d'interroger sur les représentations de ce que devrait faire un étudiant sérieux, mais sur les pratiques personnelles effectivement développées.

Dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles

Les fragments d'analyse de pratiques présentées au fil de cet article ont été obtenus et rédigés dans des contextes très hétérogènes, c'est maintenant que va être proposée une classification des différents types de dispositifs (16) dans lesquels s'élaborent ces analyses.

Toutefois quelques points communs à tous ces dispositifs méritent une attention particulière.

- Tout d'abord l'analyse de pratiques suppose non seulement la participation des praticiens, mais surtout leur implication volontaire, personnelle et professionnelle, que ce soit parce qu'ils font eux-mêmes le récit de leurs pratiques et de leur vécu,

15 - M. Romainville, 1993, citations tirées successivement des pages 78, 79 et 87-88. L'usage du gras respecte les choix typographiques de l'auteur.

16 - Plusieurs classifications sont possibles selon les critères privilégiés, ainsi D. Fablet propose dans ce numéro une bi-partition : dispositif interne/dispositif externe.

que ce soit parce qu'ils acceptent d'être observés et questionnés régulièrement dans une relation forte avec un chercheur. C'est pourquoi, dans le cadre de dispositifs de formation, si l'analyse de pratiques est possible, la force de l'implication en jeu suppose que soit pris en compte et travaillé l'impact des dimensions institutionnelles. F. Tochon précise : « *La formation réfléchie de la pratique ne semble pouvoir se concevoir que dans le va et vient avec la pratique hors contrainte ; c'est-à-dire par exemple avec le maître d'application ou le professeur coopérant (non chargé officiellement d'évaluer) plutôt qu'avec le méthodologue ou l'inspecteur dont dépend le diplôme pédagogique. Les novices [...] savent quoi dire ou ne pas dire à qui et filtrent toute allusion à leur enseignement. James Calderhead décèle clairement deux discours chez les novices. Le discours sur l'enseignement réel dont on n'ose s'entretenir qu'avec les collègues ou le maître d'application s'oppose au discours sur l'enseignement idéal tenu par et pour l'institution [...]. Tant que ces contraintes ne seront pas levées, il sera très difficile de proposer des formations adéquates.* » (17)

- La coopération des praticiens est doublement indispensable : pour accéder au réel et pour accéder au vécu de ce réel. En effet si Philippe Perrenoud et Anne-Marie Chartier ont partagé, comme observateurs, pendant des années la vie quotidienne de classes, ils soulignent l'un et l'autre les distorsions ou les incompréhensions générées par une position qui serait exclusivement observatrice.

Ph. Perrenoud note l'importance de l'expérience personnelle du chercheur : « *Même si les maîtres parlent de leurs pratiques, de leurs espoirs, de leurs difficultés, un observateur extérieur n'est pas toujours en mesure de comprendre ce qu'ils vivent, à moins de l'avoir vécu au moins par moments. Ainsi la dispersion, le rapport au temps, l'angoisse, l'activisme, le passage à l'acte, l'ennui, la routine, la fatigue, l'envie de rejeter certains élèves, les préférences et les rejets irraisonnés pour certaines activités ou certains contenus sont difficiles à comprendre.* » (18)

De son côté A.-M. Chartier rend compte de son expérience en notant la complémentarité des observations et des entretiens : « *Pendant les ateliers ou quand elle regarde les productions terminées, l'institutrice ne cesse de parler avec chaque enfant. [...]. L'observateur retire donc le sentiment qu'elle réagit au coup par coup, ou en fonction de considérations relationnelles ou affectives.* » C'est seulement à la suite d'échanges, étayés par la présentation de travaux d'élèves, qu'elle comprend : « *(Du) point de vue (de l'institutrice) (parler avec chaque enfant) est le point le plus important pour la conduite de l'apprentissage. Que dit-elle, que demande-t-elle ?*

17 - F. Tochon, 1993, pp. 189-190.

18 - Ph. Perrenoud, 1988, p. 102.

Elle me répond: "Ça dépend". Ça dépend de quoi? J'ai dû revenir sur cette question à plusieurs reprises pour lui faire expliciter les indices qui régulent ses manières de faire. Je comprends enfin ses règles d'action quand elle me commente, exerce par exercice et dans l'ordre chronologique, le corpus des productions de quelques enfants sélectionnés pour une observation plus serrée et pour lesquels j'avais la trace de propos échangés sur le vif. Mais sa difficulté d'explication vient-elle d'elle ou de moi? Aurait-elle été comprise plus vite par un collègue? Pourtant, une fois dites, les choses paraissent claires. » (19)

- Le chercheur ou l'animateur sont des médiateurs, des catalyseurs, le praticien participe activement, directement à la construction du savoir, il y a co-construction. L'analyse de pratiques, quelles qu'en soient les formes, suppose un contrat explicite et clair entre les praticiens et l'animateur ou le chercheur sur les modalités d'organisation, les objectifs, les attentes des uns et des autres et, en dernier lieu, sur les écrits qui pourront en être tirés.

Dispositifs d'analyse sous-tendus par des observations

Dans l'analyse de pratiques, il y a toujours un médiateur, mais dans certains dispositifs sa présence est caractérisée par une attitude d'observateur extérieur, parfois soutenue par des procédés d'enregistrement. Cette approche privilégie un projet de connaissance: investigation impliquée dans le cas d'A.-M. Chartier, démarche ethnographique pour A. Vasquez et I. Martinez, parfois même recherche-action comme dans le cas de Ph. Perrenoud.

116

Dispositifs d'analyse sous-tendus par des mises en situation

Une telle visée de connaissance peut être mise au service de la formation professionnelle, il s'agit alors de contourner l'obstacle lié à l'entrelacement des fonctions de formation et d'évaluation, noté par V. Tochon. Des dispositifs de formation variés sont alors conçus et construits pour permettre des stratégies d'analyse de pratiques qui conjuguent implication et distanciation afin de ne pas être parasités par la crainte du jugement des autres, particulièrement celui d'évaluateurs.

Ainsi, dans les années 1980, dans certaines Écoles normales, des enseignants stagiaires en formation initiale, volontaires, participaient à des laboratoires d'essais pédagogiques. Ceux-ci consistaient en la préparation collective et pluridisciplinaire d'une séance qui, ensuite, était prise en charge par l'un d'entre eux pour en assurer la mise en œuvre dans une classe. Ces séances étaient filmées, puis collectivement visionnées, discutées, analysées. Cette pratique de formation supposait une forte

19 - A.-M. Chartier, 1998, citations tirées des pages 73 et 74.

implication ; néanmoins le rôle du groupe au cours des différentes phases de travail assurait des possibilités de distanciation, il s'agissait d'une œuvre réfléchie et conçue collectivement, cela donnait aux pratiques étudiées une tonalité expérimentale.

M. Altet, quant à elle, présente un stage de formation continue proposé à 23 enseignants enregistrés trois fois au moins dans leur classe. Ce stage « consistait à faire fonctionner des outils d'analyse sur des bandes vidéo autres que les leurs pour éviter des problèmes d'implication et de jugement. Nous avons procédé d'abord à l'analyse de leurs représentations sur le processus dialectique enseigner-apprendre puis, à partir de bandes vidéo, à l'analyse de la préparation des enseignants observés, des actes réellement mis en œuvre, au repérage des modes de communication, et des opérations cognitives demandées pour terminer par l'identification des problèmes d'ajustement » (20). Avoir été soi-même enregistré, mais travailler sur d'autres enregistrements permet de se situer dans l'entre-deux dynamique de l'implication et de l'extériorité.

Dans un projet de perfectionnement d'enseignants, Schön proposait l'étude du comportement de la lune à partir des perceptions que l'on en a. Cette consigne suscitait le développement de discours soigneusement, collectivement, étudiés : « Les enseignants font des découvertes d'importance. Face à des sujets qu'ils sont censés "connaître", ils se laissent aller à être confus ; et en travaillant à sortir de leur confusion, ils commencent à voir l'apprentissage et l'enseignement sous de nouveaux angles. » (21) Ces discours sur le vif sont fort différents d'un cours préparé, néanmoins leurs méandres et leurs approximations suscitent le doute si bien que cette mise en situation permet de contourner un obstacle relevé par G. Bachelard : l'impression d'évidence. « J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. » (22)

117

Ces exemples ne constituent qu'un échantillon restreint de stratégies imaginées pour rendre possible, dans des contextes institutionnels périlleux, le déploiement de l'analyse de pratiques : volontariat, implication et mise à l'épreuve, mais dans des situations de simulations décalées et distancées.

Dispositifs d'analyse sous-tendus par des mises en discours

De nombreux dispositifs privilégient le vécu, la connaissance et la transformation de soi, et pour cela s'appuient sur les discours des praticiens.

20 - M. Altet, 1994, p. 146.

21 - D. A. Schön, 1994, p. 95.

22 - G. Bachelard, 1966, p. 18.

C'est le cas des groupes d'analyses de pratiques à tonalité psychanalytique, que ce soit ceux animés par F. Imbert ou par C. Blanchard-Laville. Celle-ci précise : « Nous ne sommes pas témoins de ces événements qu'a vécus Michelle (voir plus haut l'exemple 4), par contre nous sommes les témoins de son récit dans le groupe. La tonalité psychique que ce récit induit au niveau de l'atmosphère groupale nous permet d'appréhender des éléments de la réalité psychique de Michelle dans cette situation professionnelle. [...]. Cet épisode biographique ne peut manquer de venir réveiller toutes les situations de séparation et de deuil plus anciennes que Michelle porte en elle, comme c'est le cas pour chacun d'entre nous d'ailleurs... » (23)

Dans une perspective plus professionnelle et moins personnelle, même si la frontière entre les deux est floue, l'entretien d'explicitation mis au point par P. Vermersch s'appuie exclusivement sur la parole du praticien et cela, il faut le souligner, dans une situation duelle et non groupale comme dans les cas qui précèdent. Cette parole est guidée pour faire place à des descriptions précises : « Cet entretien traite la personne questionnée comme un observateur de ses propres actions mentales et matérielles remémorées. [...]. Le questionnement doit donc être une aide en même temps qu'un moyen de recueil d'informations [...]. Dans leur forme la plus générale, les questions descriptives vont donc privilégier l'expression des "quoi", des "qu'est-ce que", mais aussi tout ce qui précisera la localisation (où) et le moment (quand). De plus toutes les formes de "comment" seront utilisées. Par exemple, toutes les questions de la forme "Comment savais-tu que c'était difficile?" [...] qui encouragent le sujet à donner des informations sur ce qu'il a perçu, sur ce qu'il a fait. » (24) P. Vermersch insiste : il convient d'éviter les « pourquoi » qui ouvrent sur des discours justificatifs d'après-coup au détriment de la description des pratiques elles-mêmes ou de l'exploration de leur vécu.

Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture

M. Balint insistait sur le caractère oral de l'analyse de pratiques en notant : « Un compte rendu fidèle de cet aspect émotionnel de la relation médecin-malade ne peut s'obtenir que dans une discussion assez libre pour que le médecin soit capable de parler avec spontanéité. Tout rapport écrit, tout manuscrit préparé entraînerait nécessairement une bonne part d'élaboration secondaire du matériel spontané, ce que précisément nous voulions éviter. » (25) Les ouvrages de Balint, de même que, notamment, les monographies de la pédagogie institutionnelle (26) sont des comptes

23 - C. Blanchard-Laville, 1998, p. 37, p. 39

24 - P. Vermersch, 1994, p. 136-137.

25 - M. Balint, 1996, p. 12.

26 - F. Imbert, 1996, p. 73.

rendus tardifs en ce sens qu'ils succèdent à des séances de groupe fondées sur des échanges oraux.

En revanche, il convient d'être prudent quand il s'agit de lire et d'analyser des pratiques écrites et décrites, par exemple dans le cadre des mémoires professionnels de futurs enseignants ou travailleurs sociaux. L'impact du contexte d'énonciation, le rôle institutionnel de ces écrits en matière d'évaluation en font un type d'écriture travaillé et retravaillé où se mêlent rationalisation et fiction (27).

Conclusion : sens pratique et analyse de pratiques

L'analyse de pratiques travaille sur ce que P. Bourdieu nomme « *le sens pratique* » qui se développe au cours des années, au fil des situations et de leurs variations, par l'immersion et l'expérience. À ce sujet P. Bourdieu souligne un double écueil. Premièrement « *l'essentiel du modus operandi qui définit la maîtrise pratique se transmet dans la pratique, à l'état pratique, sans accéder au niveau du discours* » (28). Cependant l'institutionnalisation du travail pédagogique, c'est-à-dire le recours à des agents spécialisés, à des moments spécifiés, dans un environnement spécialement structuré, suscite des modifications : elle « *s'accompagne toujours d'un minimum d'objectivation dans le discours ou tel ou tel autre support symbolique, une des occasions privilégiées de formuler et de constituer les schèmes pratiques en normes expresses* » (29). Et deuxièmement celui « *qui est capable de mettre en œuvre, dans le passage à l'acte, cette disposition qui ne lui apparaît qu'en acte, dans la relation avec une situation [...], n'est pas mieux placé pour apercevoir et porter à l'ordre du discours ce qui règle réellement sa pratique que l'observateur qui a sur lui l'avantage de pouvoir appréhender l'action du dehors* » (30).

Cependant l'analyse de pratiques, même si elle soulève d'épineuses difficultés, est construite sur un projet fort différent de celui visé par Bourdieu dans l'édification d'une théorie de la pratique. Tout d'abord le processus de mise en discours et d'objectivation ne consiste pas à dégager des règles mais à rendre compte de ce qui a été, dans une perspective descriptive et réflexive, non normative. De plus, si le point de vue de « *l'agent* » comme celui de « *l'observateur* » sont, chacun, partiels

27 - M. Guigue, 2000, 2001.

28 - P. Bourdieu, 1980, p. 124.

29 - *Op. cit.*, p. 175.

30 - *Op. cit.*, p. 152. On peut repenser là aux remarques de Ph. Perrenoud et d'A.-M. Chartier.

et décalés par rapport à la pratique, les verbalisations des manières de faire et les échanges entre praticiens et observateurs sont producteurs de savoirs féconds, pour les uns et pour les autres.

Et si l'ancrage conjoncturel de l'analyse de pratiques en fait un savoir local, du moins se trouvent ainsi évités d'un côté les dérives rhétoriques plus vagues que véritablement abstraites et de l'autre les discours prescriptifs réducteurs. En prise sur l'action et sur le vécu l'analyse de pratiques ouvre de multiples perspectives : scientifiques, pragmatiques et coopératives.

Michèle GUIGUE
Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle-Lille 3

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BACHELARD G. (1966). – *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BALINT M. (1996). – *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Payot.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1998). – « L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Travail psychique et professionnalité », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-55.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHARTIER A.-M. (1998). – « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et formation*, n° 27, pp. 67-82.
- CHARTIER A.-M. (1999). – « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès*, n° 25 (« Le dispositif entre usage et concept »), pp. 207-218.
- CICOUREL A. C. (1979). – *La sociologie cognitive*, Paris, PUF.
- GUIGUE M. (2000). – « Écrire ses pratiques, entre leurre et formation réflexive », *Les cahiers pédagogiques*, n° 389, pp. 79-80.
- GUIGUE M. (2001). – « Pratiques professionnelles, rapport à l'écriture et rapport au monde », *Enjeux*, n° 50, pp. 69-78.
- IMBERT F. (et le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle) (1996). – *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF.
- LATOURET B. (1994). – « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, 4, pp. 585-607.

- PERRENOUD P. (1988). – « Sociologie du travail scolaire et observation participante: la recherche fondamentale dans une recherche-action », in M.-A. Hugon, C. Seibel (dir.) *Recherches impliquées. Recherches action: le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 98-104.
- ROMAINVILLE M. (1993). – *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHÖN D. A. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les éditions logiques.
- TOCHON F. V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I. (1996). – *La sociologie à l'école. Approche ethnographique*, Paris, PUF.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.