

L'Atelier d'Analyse des Pratiques : Questions de procédures

Campanale, F. (2003). Questions de procédures. Grenoble : IUFM de Grenoble, journées de formation de formateurs AEM, 3-4 février.

Introduction

L'analyse des pratiques s'est installée comme modalité de formation professionnelle, dans les métiers de l'humain et en formation continue des enseignants à partir des années 80, où on a commencé à parler de la professionnalisation du métier d'enseignant, puis dans la formation initiale avec la création des IUFM, 10 ans plus tard.

Ce concept « nomade » selon M. Altet (2000)¹ recouvre des conceptions théoriques et des modalités de mise en œuvre différentes. Plutôt que de faire un panorama de différentes approches non cliniques (choix de l'académie), j'ai pensé plus utile de tirer de l'article d'Altet, que vous avez, et de nos expériences des procédures et procédés qui peuvent fournir des premiers repères pour l'animation des AAP, car le travail va commencer sous peu. L'analyse de différentes approches pourra se faire ultérieurement à partir de la bibliographie fournie par Jeanne Marendaz et de la lecture du chapitre d'A. Bartélémy dans un ouvrage collectif à paraître². Il ne sera pas question ici de l'analyse des pratiques par la clinique, telle qu'elle est pratiquée dans les SCAPE, à l'IUFM de Grenoble.

Nous commencerons par définir ce qu'est l'analyse des pratiques et ce qui constitue ses spécificités, dans le cadre d'AAP interdisciplinaires. Puis nous présenterons les caractéristiques communes des différentes démarches, non spécifiquement cliniques. Nous dirons ensuite quelles sont les variations que l'on constate, en intégrant des exemples de procédés tirés de l'expérience Sapea (Cf. Dessus & Campanale, 2000³ et Campanale & Dessus, 2002⁴). Enfin nous soulignerons, à partir de l'expérience actuelle les points délicats à gérer.

1. Définitions

La définition de l'analyse des pratiques, qui suit, rassemble des éléments épars dans le texte de Altet (2000).

Il s'agit d'activités organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, qui rassemblent un groupe de praticiens et un formateur/animateur, le plus souvent lui-même de la même profession, pour réfléchir sur des pratiques observées ou rapportées, dans le but de construire du métier, de l'identité professionnelle. Cela met en jeu une articulation pratique-théorie-pratique qui vise la construction de savoirs d'expérience explicites et le développement d'un savoir analyser les situations professionnelles. Cette modalité de formation se rattache au modèle centré sur l'analyse de Ferry (1983)⁵, qui se distingue du modèle prescriptif et applicationniste centré sur les acquisitions, et du modèle centré sur la démarche qui vise le développement personnel.

¹ ALTET M. 2000. L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? Recherche et Formation n° 30, 25-41.

² BAÏETTO, BARTHELEMY, GADEAU. 2003 (à paraître). *Pour une clinique de la relation éducative, recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, Collection "Savoir et formation".

³ DESSUS, P. & CAMPANALE, F. 2000. Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM : Théorie de la pratique et pratique de la théorie. *Colloque International de Sciences de l'Education « Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur »*. Toulouse : AECSE, 2, 3, 4 octobre.

⁴ CAMPANALE, F. & DESSUS, P. 2000. Séminaires d'analyse collaborative des pratiques : décrire des situations pour faire évoluer des pratiques. *4^{ème} Colloque International Inter-IUFM « Formation des enseignants et professionnalité »*. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine, 15-17 avril.

⁵ FERRY G. 1983. *Le trajet de la formation*, Dunod.

Ce qui est spécifique : l'analyse transversale et compréhensive d'une pratique singulière dans un climat de confiance

L'analyse, qui est faite, est transversale et ne relève pas d'une didactique disciplinaire, même si des éléments de didactique générale peuvent intervenir.

Il s'agit d'une analyse compréhensive au sens d'Ardoino, c'est à dire que ceux qui analysent ont une familiarité avec les phénomènes, les processus, la situation. Ils identifient les composants de la situation, composants intrinsèques et ce qui dépend des décisions et de l'action du prof ou des interactions prof-élèves. Ils les mettent en relation entre eux et avec des référents théoriques pour interpréter les phénomènes et dégager un sens provisoire de ce qui s'est passé, et proposer des stratégies alternatives.

La pratique analysée est une pratique singulière, celle d'une personne. L'analyse, éclairée par des éléments théoriques, les différentes interprétations des autres participants aide le sujet à se décentrer de son action pour la voir autrement. Ce n'est pas une démarche d'évaluation au sens où elle viserait à mesurer des écarts entre les effets d'une pratique et une norme. L'analyse renvoie à l'agir professionnel de cette personne, régi par un « habitus » professionnel (Perrenoud, 1996)⁶ qui mêle des croyances et représentations personnelles, des conceptions et des routines, installées dans la profession (exemple de la note sanction de comportements non dociles). L'hypothèse de Perrenoud, c'est que l'analyse de la pratique peut provoquer la transformation de schèmes, constitutifs de cet habitus, à travers des prises de conscience de sa propre pratique. En effet, dans les confrontations, le sujet peut se rendre compte que ce qui lui paraît « le bon sens même ne va pas de soi pour autrui, que les évidences ne sont pas partagées... » (id.) et ainsi par la découverte de la façon dont pratiquent les autres dans des situations similaires de prendre de la distance avec sa propre pratique et envisager d'autres possibles.

Mais il faut pour cela créer un climat de confiance dans le groupe où chacun peut faire part librement et sans craindre des jugements de valeurs, de ses doutes, de ses hésitations, de ce qui peut lui sembler des erreurs.

Ainsi, l'analyse des pratiques permet la construction d'une pratique réfléchie, la construction professionnelle et personnelle de la professionnalité.

2. Les caractéristiques communes de la démarche

Démarche de formation groupale (15 personnes maxi), inscrite dans la durée, de façon distribuée, qui n'est ni recherche, ni analyse spontanée, ni simple échange de points de vue comme il s'en fait autour de la machine à café, mais qui questionne, collectivement, le sens de l'action (Altet, 2000).

Implication des participants : un ou des volontaires présentent des situations vécues, en donnent une lecture personnelle, communiquent leur ressenti, leurs interrogations. Le groupe de pairs pose des questions, exprime des points de vue, confronte la situation à ses propres expériences, clarifie les paramètres en jeu pour comprendre ce qui s'est produit = « une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée... » (Perrenoud, 1994)⁷.

⁶ PERRENOUD P. 1996. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience ». In Paquay *et al.* *Former des enseignants professionnels*. De Boeck, 1996.

⁷ PERRENOUD P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique* – L'Harmattan

Accompagnement par un expert qui « aide à la distanciation et à la réflexivité » (Altet, 2000), qui facilite l'expression des points de vue des pairs, qui propose des hypothèses de lecture, qui à la fin synthétise ces différents points de vue et permet de dégager le sens de l'action. Il ne s'agit pour lui ni de donner des recettes (ce que les novices réclament de l'expert), ni de faire acquérir des routines d'exécution, ni de dégager des savoirs faire pratiques, ni de modéliser une pratique standard (*id.*), mais de faire en sorte que les praticiens construisent une pratique réfléchie. Si, à travers la construction du métier, est bien visé aussi l'amélioration des techniques professionnelles, on n'est ni dans le conseil, ni dans la supervision, ni dans la thérapie, ni dans l'accompagnement de la mise en place d'innovations.

Instrumentation par des savoirs, outils d'analyse, qui permettent de « décrire, de mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique » (Altet, 2000). Le problème est la multiplicité des savoirs qui peuvent éclairer la complexité des situations. Altet cite des modèles théoriques (ex. les théories de l'apprentissage, les typologies de travail pédagogique.., les modèles d'évaluation), des travaux de recherche en pédagogie (ex. sur les causes d'indiscipline), en didactique (ex. les travaux sur les représentations, sur les erreurs, sur les contenus à enseigner), en psychologie (ex. encore sur les origines possibles des erreurs, sur la mémorisation, l'attention, la compréhension, et aussi sur la gestion des conflits), en sociologie de l'éducation (ex. la sociologie de l'évaluation scolaire, le fonctionnement des établissements, l'autorité et la discipline), en ergonomie (par ex. distinction tâche prescrite, activité réalisée), en psychanalyse (éclairages des traits de personnalité, mais attention, peu de formateurs sont véritablement formés dans ce domaine Cf. ce qui a été dit par A. Barthélémy à propos de déontologie), et aussi des pratiques déjà formalisées (concernant par ex. les travaux en groupes, la mise en activité des élèves, la passation de consignes).

3. Variations des approches et des procédés

On note des variations dans les modalités des analyses de pratiques mises en œuvre dans les IUFM (Cf. Altet, 2000)

- Les approches : plus clinique mettant l'accent sur l'interrelationnel et visant davantage un travail sur la personne et ses attitudes, / plus pédagogique et/ou didactique visant davantage la construction, l'appropriation explicite de savoirs professionnels. Les deux visent toutefois, sans terme arrêté, l'évolution des représentations et des pratiques.
- Les modes de présentation de la situation : la situation étudiée peut être présentée sous forme d'une étude de cas rédigée, sous forme d'une narration orale, sous forme d'un enregistrement audio ou vidéo qui est diffusé. (le récit est la pratique la plus courante). Dans notre expérience, cela peut être aussi une présentation d'une pratique autre que celle d'un participant, à partir d'un script ou d'une vidéo. Il est facilitant que la présentation soit guidée par un questionnement, qui s'appuie sur les composants invariants du type de situation. Exemple pour le travail en groupes :
 - ✓ Dans quelle classe ? En quelle discipline ? Nombre total d'élèves dans la classe ?
 - ✓ Quel était l'objectif de la séquence d'apprentissage dans laquelle prend place ce travail en groupe ? Quel était l'objectif du travail de groupe ?
 - ✓ Quelle tâche avait à réaliser le groupe ? Quelles ont été les consignes ? Comment ont-elles été données ?
 - ✓ De combien d'élèves était constitué le groupe ? Comment les groupes ont-ils été constitués ?
 - ✓ Combien de temps a duré le travail en groupe ? De quoi a-t-il été suivi ?

- ✓ Quelles étaient les modalités d'évaluation ?
 - ✓ Quelle a été votre appréciation de cette modalité ? Sur quoi se fonde-t-elle ?
- Il est important de faire exprimer, après la narration, le ressenti de l'enseignant et les ressentis qu'il suppose des autres acteurs.
- Ou quand il s'agit d'un incident critique, un questionnement qui s'inspire de la technique de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994)⁸: c'était où, quand, avec quels acteurs, comment ça a démarré, et ensuite... et après.. ; quelles ont été les réactions de l'enseignant, quelles autres réactions auraient pu être possibles. Vous retrouverez ces questions dans le Compte rendu d'un atelier

- Les méthodes d'animation : plus ou moins directives, la structuration et planification de la séance plus ou moins souple ... Ce qui est dominant, c'est la parole des participants. De notre expérience, nous pouvons citer divers procédés :
 - Tour de table / brainstorming pour faire émerger les situations à présenter
 - Questionnement préparé⁹. Ces questions peuvent donner lieu à des interviews d'élèves par les enseignants, qui rapportent, lors de la séance, les réponses des élèves (ex. Quand bavardez-vous en classe ? Qu'est-ce qui provoque ces bavardages ?)
 - Jeux de rôles
 - « Problèmes – minutes »¹⁰ - un problème est traité dans chaque petit groupe dans un temps très limité (30 mn) : exposé d'un incident critique, interprétations et propositions de d'action par le petit groupe, choix justifié par l'exposant de 2 propositions qu'il retient et de 2 propositions qu'il rejette-.
 - Vidéo proposée par le formateur et visionnée plusieurs fois¹¹ –ce qu'on remarque d'abord, hypothèses sur les dysfonctionnements et sur les moyens qui permettraient que ça se passe mieux, et qu'est-ce qui se passerait si on faisait plutôt ça –
 - Courts débats organisés en grand groupe ou petits groupes

De notre expérience, nous retenons qu'un temps de travail en petits groupes facilite l'implication personnelle à travers la prise de parole (plus de personnes prennent la parole en petits groupes qu'en grand groupe).

Nous retenons aussi une structuration possible de la séance en plusieurs temps que chaque animateur planifiera à sa façon¹².

- Ouverture par une citation que l'on ne commente pas / par un « quoi de neuf » dans les établissements
- « Libre parole imposée » : Présentation d'un, deux ou trois cas brefs de problèmes et de la façon dont ils ont été résolus ou des questions qui sont restées en suspens (cela rejoint les Pb-minutes). *Il est important pour l'ambiance du groupe de ne pas focaliser uniquement sur des incidents critiques, des décisions malencontreuses, des problèmes non résolus, mais de s'intéresser aussi à ce que les praticiens ont su résoudre.*
- Fil rouge : un problème exposé par un participant lors d'une première séance dont l'évolution est suivie par le groupe au fil des séances.

⁸ VERMERSCH P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.

⁹ Procédé utilisé en Sapea par F. Campanale.

¹⁰ Ce procédé a été proposé au groupe Sapea par R.P. Blochet.

¹¹ Procédé utilisé par A. Barthélémy en Sapea.

¹² Cette structuration est largement inspirée d'une pratique de C. Schreiber en SAPEA.

- Thème prévu traité en grand groupe ou en petit groupes, à partir d'une ou plusieurs situations rapportées. Il a été proposé aussi dans un atelier de faire suivre la présentation orale par un écrit individuel « ce que renvoie à chacun cette situation »¹³. La ou les situations rapportées oralement sont ensuite analysées plus à fond à l'aide de référents théoriques (fournis par le formateur sous forme d'un document ou d'apport), ou pour le moins de l'identification des composants de ce type de situation, des postures possibles de l'enseignant.... Ce thème peut être remplacé par une urgence, un des cas présenté précédemment et que le groupe souhaite approfondir.
- Synthèse en grand groupe des interprétations et des principes d'action retenus.

4. Les points délicats à gérer

Des décisions sont à prendre constamment, d'ordre épistémologique, pratique technique, relationnel, déontologique...

- Le choix de l'éclairage théorique : les savoirs de référence susceptibles d'éclairer la complexité des situations sont multiples. Au formateur de faire avec ce dont il dispose ou de chercher pour la fois suivante, car la déontologie réclame que ces savoirs soient clairement identifiés et maîtrisés par le formateur.
- La gestion du temps et les décisions de modification des prévisions.
- Les prises de notes : par l'accompagnateur en même temps qu'il gère l'échange, l'appropriation d'outils théoriques, et le temps...*(il est utile que l'accompagnateur prévoit juste après la séance un temps pour récapituler par écrit et garder la mémoire de ce qui s'est passé dans le groupe)*, par les participants dans une séance où l'oral domine *(l'accompagnateur peut donner au début de la séance suivante une synthèse rédigée ou la rendre disponible sur internet)*.
- La gestion des petits groupes, dont les échanges doivent être soumis à des règles pour éviter les atteintes affectives trop fortes.
- La gestion des émotions soudaines et imprévues manifestées par un participant.
- La sollicitation de solutions, de conseils demandés au formateur par les participants pendant et après la séance, or le formateur se doit de garder une posture d'accompagnateur

Conclusion : limites et inachèvement

L'Analyse des pratiques aura-t-elle des effets ? Nous ne saurons probablement pas répondre à cette question. De notre expérience, les **intérêts sont très divers**... Difficile de s'intéresser aux problèmes des autres, quand on est englué dans le sien... Peu de séances sont prévues et Perrenoud souligne la nécessité d'une formation longue de ce type pour qu'on puisse voir des répercussions significatives sur les pratiques.

Certes, les T1 auront été initiés à l'analyse des pratiques en formation initiale, mais de façons diverses selon leur IUFM d'origine et **l'acculturation nécessaire** à cette modalité de formation se sera probablement faite. Si cela peut jouer positivement, il peut y avoir aussi un effet négatif par le renvoi à leur situation de novices. Cet effet ne se produirait pas si les AAP comprenaient aussi des enseignants plus expérimentés. On peut même considérer l'analyse des pratiques comme une modalité qui devrait accompagner tout enseignant tout au long de l'exercice de sa profession et qui s'enrichirait de la présence d'enseignants à l'ancienneté dans le métier différente. Perspective à envisager ?

¹³ Proposition de F. Faye.