

# RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

**Analyse des pratiques**  
**Approches psychosociologique**  
**et clinique**

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

**DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",**  
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

**DIRECTRICE DE LA PUBLICATION :** Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, Directrice de l'INRP

**ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE**

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargée de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, IUFM de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

**COMITÉ DE RÉDACTION**

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur la formation (Paris)

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : IGEN

A. NOVOA : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargée de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

# RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

## Analyse des pratiques Approches psychosociologique et clinique

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**  
Département "Politiques, pratiques  
et acteurs de l'éducation"

**RECHERCHE ET FORMATION**  
TROIS NUMÉROS PAR AN

**NUMÉROS À VENIR**

**THÈMES RETENUS**

- N° 40 - **LES SAVOIRS ENTRE PRATIQUE, FORMATION ET RECHERCHE**
- N° 41 - **DYNAMIQUES IDENTITAIRES : CONSIDÉRATIONS  
ÉPISTÉMOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIQUES ET PROFESSIONNELLES**
- N° 42 - **ANALYSE DE L'ACTIVITÉ : APPROCHES SITUÉES**

*Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.*

*Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40*

*Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)*

**REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP**

**INRP - Paris**  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05

**INRP - Lyon**  
Centre Léon Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex

**INRP - Rouen**  
39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan

## SOMMAIRE N° 39

### ANALYSE DES PRATIQUES APPROCHES PSYCHOSOCIOLOGIQUE ET CLINIQUE

(Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet, rédacteurs en chef invités)

<b>ÉDITORIAL</b> de Claudine BIANCHARD-LAVILLE et Dominique FABLET . . . . .	5
Marie-Claude BAIETTO et Ludovic GADEAU : Questions relatives à l'élaboration d'une position clinique dans le cadre de l'analyse des pratiques éducatives . . . . .	9
Gérald BOUTIN : Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement . . . . .	27
Pierre DOMINICÉ : L'écriture de la pratique professionnelle : mettre des mots sur des gestes . . . . .	41
Dominique FABLET : Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence . . . . .	51
Suzanne NADOT : De la position d'expert à celle d'analyste : le cas des chefs d'établissement . . . . .	69
Catherine YELNIK : Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique . . . . .	87

3

**ENTRETIEN** de C. BLANCHARD-LAVILLE et D. FABLET avec Jacky BEILLEROT . . . . . 103

**AUTOUR DES MOTS** « Analyse de pratiques » de Michèle GUIGUE . . . . . 107

\*  
\* \* \*

Jacques AUDRAN : La liste de diffusion électronique, un instrument  
de formation professionnelle ? . . . . . 123

Marie J. BERCHOUX : Le « journal d'apprentissage » : analyse  
et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants . . . . . 143

**AUTOUR DES MOTS** de Antonio NOVOA (reprise du n° 38  
et additif références bibliographiques) . . . . . 159

**LECTURES**

**NOTES CRITIQUES** . . . . . 173

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique (coord.):

- *L'analyse des pratiques professionnelles*
- *Analyser les pratiques professionnelles*
- *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*
- *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (Bernard Pechberty)

BAUDOIN Jean-Michel, FRIEDRICH Janette - *Théories de l'action et éducation*  
(Michel Fabre)

BLANCHARD-LAVILLE Claudine - *Les enseignants entre plaisir et souffrance*  
(Marie-Claude Baiëtto)

**NOUS AVONS REÇU** . . . . . 187

4

### ANALYSE DES PRATIQUES

#### Approches psychosociologique et clinique

La proposition qui nous est faite aujourd'hui de coordonner un dossier dans la revue *Recherche et Formation* à propos de l'analyse des pratiques professionnelles n'est sans doute pas étrangère au travail éditorial que nous avons effectué depuis 1996 avec la publication d'une série d'ouvrages collectifs dans la Collection « Savoir et Formation » aux éditions L'Harmattan (1).

En fait, à l'origine, en 1993, notre premier projet répondait à l'invitation lancée par Jacky Beillerot de mettre à disposition des étudiants (2) un recueil de textes d'auteurs différents témoignant du développement de pratiques diversifiées, quant aux types de dispositifs, d'approches, de champs professionnels... mais néanmoins susceptibles d'être regroupées sous une appellation commune, l'analyse des pratiques professionnelles. Pour ce faire, nous avons alors sollicité les contributions de praticiens de notre connaissance en les invitant à formaliser leur expérience. Après avoir

1 - Après *L'analyse des pratiques professionnelles* (1996), *Analyser les pratiques professionnelles* (1998), dont des éditions revues et corrigées sont maintenant disponibles, *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives* (1999), puis *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (2000), nous avons assuré la coordination d'un cinquième ouvrage collectif, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (2001). Une analyse d'ensemble de ces ouvrages est proposé dans la rubrique « Lectures » de ce numéro.

2 - Après la mise en place en 1990 du DESS « Cadres pédagogiques de la formation d'adultes » au département des Sciences de l'éducation de l'Université de Paris X Nanterre. Cette formation comprenait un module centré sur l'Analyse des pratiques professionnelles, dont la méthode de référence s'inspirait du modèle Balint. Depuis l'année universitaire 1999-2000, ce DESS a été modifié : il s'agit dorénavant du DESS « Processus de formation et développement des compétences dans le management de projet » proposé par le département des Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre et la Chaire de formation des adultes du CNAM.

recueilli un ensemble de textes pour ce premier volume, nous nous sommes vite rendu compte qu'il était possible de solliciter de nouveaux auteurs, en élargissant les perspectives par rapport à la définition que nous avions initialement proposée de l'analyse des pratiques professionnelles. Nous avons nous-mêmes été surpris par le foisonnement des pratiques dans divers champs et nous avons ressenti la nécessité de poursuivre les publications pour en témoigner. Ainsi, l'idée d'un numéro de la revue *Recherche et Formation* venant après la livraison sur ce thème du numéro 36 consacré au « modèle du praticien réflexif » ne nous a pas surpris.

Pour donner un cadre général nous avons proposé de regrouper sous l'appellation analyse des pratiques professionnelles à orientation psychosociologique et clinique des activités qui :

- sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue ;
- concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines...) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...);
- induisent des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles ;
- conduisent à une élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrivant dans une certaine durée et nécessitant la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées.

6

Pour constituer ce nouvel ensemble de textes et compte tenu du secteur de diffusion de la revue *Recherche et Formation*, nous avons souhaité retenir prioritairement des textes d'auteurs traitant d'expériences menées en direction de professionnels de l'Éducation nationale, tout en ne nous montrant pas exclusifs.

D'autres champs d'exercice professionnels, en l'occurrence ceux des professions sanitaires et sociales (articles de Pierre Dominicé et Dominique Fablet), seront aussi représentés, alors qu'un article (Gérald Boutin) apporte un éclairage sur le développement des références privilégiées Outre-Atlantique. En ce qui concerne les professionnels de l'Éducation nationale (3), nous avons souhaité aller au-delà des

3 - Signalons la publication en 2001 du n° 75 de la revue *Connexions*, « Clinique de la formation des enseignants. Pratiques et Logiques institutionnelles ».



dispositifs relatifs aux seuls enseignants (article de Catherine Yelnik). Ainsi, la question de la formation des formateurs d'enseignants nous apparaît-elle cruciale (article de Marie-Claude Baïetto et Ludovic Gadeau). De même, la transposition du dispositif à l'intention des chefs d'établissement (article de Suzanne Nadot) nous semble un élément très important pour le système scolaire global. Un entretien avec Jacky Beillerot et la rubrique « Autour des mots » tenue par Michèle Guigue viennent compléter cette livraison.

Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Université de Paris X Nanterre  
Dominique FABLET, Université de Paris X Nanterre  
Rédacteurs en chef invités



## QUESTIONS RELATIVES À L'ÉLABORATION D'UNE POSITION CLINIQUE DANS LE CADRE DE L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

de MARIE-CLAUDE BAÏETTO\* et Ludovic GADEAU\*\*

### Résumé

Les auteurs décrivent un dispositif spécifique d'analyse des pratiques éducatives dans le cadre de la formation initiale des enseignants, dispositif groupal pensé et cadré à partir de l'approche psychanalytique (Séminaire clinique d'analyse des pratiques). Ils proposent la description d'un cadre clinique qui permet le fonctionnement des groupes. Une analyse est faite du processus d'élaboration d'une position dite clinique qui concerne ici des moniteurs de groupes, non formés au préalable par un cursus théorico-pratique long. La recherche montre l'importance dans l'appropriation de toute position clinique pour un moniteur de groupe du rapport au savoir et de la question des affects. En outre, la dimension transférentielle apparaît essentielle, même si elle s'avère délicate à traiter dans le contexte institutionnel où s'inscrit le dispositif clinique. Enfin la dimension de l'inconscient est prise en compte et conceptualisée sous l'expression d'affleurement de l'inconscient.

### Abstract

The authors of this paper describe a specific plan of analysis of educational practises in the field of teachers' preservice training; it is a group plan of action thought and determined by the psychoanalytical approach (Clinical Seminar of Practice Analysis). They propose the description of a clinical framework which enables group functioning. They also analyse the process of development of a

9

\* - Marie-Claude Baïetto, IUFM Grenoble, Sciences de l'éducation et Université Pierre Mendès France, Grenoble II.

\*\* - Ludovic Gadeau, IUFM Grenoble, Laboratoire de psychologie clinique et pathologique, Université Pierre Mendès France, Grenoble II.

*so-called clinical position concerning group instructors who were not trained beforehand by a long theoretical-practical degree course. The research shows the importance of the relationship to knowledge and the question of affects for group instructors in their appropriation of any clinical position. In addition, the transference dimension seems to be essential even if it proves to be delicate to deal with in the institutional context of this clinical plan of action. Eventually, the dimension of the unconscious is taken into account and conceptualized under the phrase emergence of the unconscious.*

Depuis 1992 ont été mis en place dans le cadre de la formation initiale des enseignants des écoles et des lycées et collèges, à l'UFR de Grenoble, des Séminaires cliniques d'analyse des pratiques éducatives (SCAPE). Le séminaire prend la forme d'un travail de groupe (1) portant sur les aspects de la pratique éducative des enseignants qui relèvent du champ relationnel et de la dimension interpersonnelle (2). L'objet et les finalités d'un tel travail s'appuient sur plusieurs éléments essentiels. Il s'agit tout d'abord de réfléchir sur la dimension intersubjective engagée dans la pratique enseignante. Il importe ensuite de permettre aux enseignants stagiaires de se familiariser avec l'idée que dans le registre interpersonnel, il n'existe pas de réponse univoque, que tout travail d'élaboration laisse toujours un reste, une part d'inconnu, quelque chose de non-maîtrisable, d'irréductible au savoir. On vise enfin, mais de façon beaucoup plus indirecte, à sensibiliser les professeurs stagiaires aux facteurs relevant de l'équation personnelle dans la perception, la compréhension, et le traitement des situations scolaires.

10

Ce dispositif avait déjà été examiné du point de vue de ses résultats dans un précédent article de *Recherche et formation* (Baïetto, Campanale, Gadeau, n° 36, 2001). Il l'est ici sous un tout autre angle. Cependant il nous faut d'abord en reprendre sommairement la description pourtant déjà faite précédemment, avant d'en arriver à l'étude d'un nouvel aspect, à savoir l'élaboration d'une position clinique.

1 - Les groupes sont constitués de quinze personnes environ et se réunissent pour des séances de deux heures, selon un rythme à peu près bimensuel et sous la conduite d'un *moniteur* (soit 10 séances annuelles). Depuis l'origine jusqu'à la date de rédaction de cet article (2001) 5000 séances en formation initiale (PE2 et PLC2 confondus) ont été conduites par environ 55 moniteurs.

2 - Sont exclus comme objets de réflexion les aspects strictement pédagogiques ou didactiques du métier.

## Les limites définissant le SCAPE

Adopter une démarche clinique dans la conduite de groupe en formation initiale des enseignants suppose pour nous d'éviter deux écueils majeurs : celui de la « dérive interprétative » et celui de la « recette pédagogique ».

D'abord, le SCAPE n'a pas de vocation thérapeutique. Le travail de réflexion et de recherche porte sur la dimension relationnelle de la pratique enseignante. Le travail groupal s'appuie uniquement sur la sphère professionnelle et se donne comme limite de ne pas aborder la sphère privée. Si cette limite est, dans les groupes Balint, consubstantielle aux notions de « transfert privé » et de « transfert public » (3), pour nous elle s'instaure surtout sur la base d'un glissement, d'un déplacement qui va de l'exposant à la part de l'objet exposé qui a été mise en résonance dans le groupe. Il s'agit d'une résonance essentiellement fantasmatique (Ezriel, 1950, Anzieu, 1984) même si elle a une composante cognitive. Ce déplacement n'est bien sûr que partiel puisque les questions du groupe s'adressent dans un premier temps le plus souvent à celui qui a présenté la situation professionnelle qui le préoccupe au groupe. Faire (ou tenter de faire) du fragment d'un objet singulier un objet collectif, c'est pour nous ouvrir ainsi un espace possible aux mouvements d'identification/désidentification pour les membres du groupe. C'est aussi éviter par là même les dérives toujours possibles d'interventions (4) de caractère interprétatif que ces interventions (dont les effets persécutifs sont évidents) soient le fait du moniteur ou qu'elles viennent des membres du groupe. En outre, ce travail de glissement apparent favorise la réduction des mouvements défensifs chez les membres du groupe.

D'autre part, il importe d'éviter que le travail de réflexion en groupe ne devienne un lieu de production de « recettes pédagogiques », c'est-à-dire de réponses à valeur résolutive espérée dont le caractère plus ou moins univoque et mécanique viendrait masquer la singularité et la complexité du problème rapporté par l'enseignant (5).

11

3 - M. Balint, « Psychanalyse et pratique médicale » (1964), in Missenard A. et al., *L'expérience Balint : histoire et actualité*, Paris, Dunod, 1982. Remarquons que le « transfert privé » de M. Balint renvoie aux « motivations cachées » du comportement de l'exposant que M. Balint dit ne pas aborder non plus.

4 - Qu'elles viennent du moniteur ou des autres participants, elles présentent un caractère sauvage dès lors qu'elles ne s'appuient pas sur l'analyse du transfert.

5 - Ainsi, toute situation professionnelle évoquée et mise en travail par le groupe peut être entendue à la façon du symptôme, et peut être considérée comme « symptôme » professionnel, exprimant la demande du sujet enseignant et comme tel toujours porteur d'un reste qu'on ne peut combler.

## LA FORMATION DES MONITEURS À LA POSITION CLINIQUE

Au moment de la création du dispositif d'analyse des pratiques en 1991-1992 à l'IUFM de Grenoble, il n'avait pas été possible de recruter des cliniciens pour conduire les groupes. Nous avons été amenés à faire appel aux personnels en poste ou associés à l'institution (6). Nous engageons donc une forme de pari en transposant et en installant un dispositif fondé sur une démarche clinique et sur un référentiel psychanalytique, dans un lieu de formation initiale et surtout conduit par des moniteurs qui, pour la plupart, n'étaient pas des spécialistes de la conduite de groupe, pas plus qu'ils n'avaient de compétence particulière dans le champ de la psychologie clinique ou de la psychanalyse.

C'est donc à un travail de réflexion orienté sur l'apprentissage par des non-cliniciens de ce que nous nommons « la position clinique » que le présent article est consacré.

### La formation initiale des moniteurs et le groupe de suivi

Tout moniteur qui entre dans le dispositif quelle que soit sa formation de départ (y compris les quelques psychologues cliniciens), bénéficie avant toute prise en charge d'un groupe, d'une formation de base de deux journées lui permettant une première assimilation du cadre général de travail : définition de l'objet du séminaire, réflexion sur les objectifs du séminaire, première familiarisation avec le cadre clinique tel que nous le concevons, éléments liés à la conduite de groupe, réflexions sur la mise en œuvre de la première séance. Cette formation de base est prolongée ensuite par un groupe de supervision qui a lieu en moyenne toutes les deux séances de SCAPE et qui fait partie des obligations du moniteur quelle que soit son ancienneté dans le dispositif.

Dans la formation initiale des moniteurs pas plus que dans la formation continue (groupes de suivi), il n'est proposé de théorie explicite qui fonde la pratique clinique du moniteur. Tout au contraire, le vocabulaire destiné à traduire ce qui est vécu, à décrire les phénomènes observés, etc., est, aussi peu que possible, connoté sur le plan théorique. Alors que tout le dispositif SCAPE est inspiré par la théorie et la praxis psychanalytique, rien de ce champ n'est proposé comme point d'appui aux moniteurs au titre de modèle de référence. À partir d'un cadre commun proposé à

6 - Ils sont pour la plupart formateurs à l'IUFM, de divers champs disciplinaires ou des Sciences de l'éducation pour les groupes de SCAPE PLC2, ou maîtres-formateurs (MF), conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) pour les groupes SCAPE PE2.

tous et que l'on nomme « cadre clinique », chacun doit construire sa propre trajectoire, assimiler progressivement et faire évoluer à sa façon (ce sera son style propre) la position clinique de moniteur.

## Le cadre clinique

Chacun est porté à pouvoir parler de façon très différente d'un même objet, d'un même fragment de vie par exemple. On peut en parler de façon distanciée, froide, objectivante, techniciste, et qui maintient sous contrôle celui qui parle autant que celui qui reçoit, on peut aussi en parler sur un mode plus impliquant, plus personnel, moins maîtrisé, laissant une place possible à la surprise de ce qui va se dire, de ce que ce dire va entraîner, etc. Ce qui décidera du mode sur lequel on s'engagera dans sa propre parole dépend – et c'est particulièrement vrai en situation groupale – de conditions spécifiques. Le cadre clinique est précisément là pour garantir certaines conditions et donc favoriser un certain type de parole. Plus encore, on pourrait dire que le SCAPE est un lieu où l'on essaie de favoriser un passage entre deux façons de parler de sa pratique, l'une technique, savante, l'autre plus dépouillée du savoir de l'expert où le sujet s'engage autrement dans sa façon de dire et d'écouter.

C'est précisément la fonction de ce que nous appelons « le cadre clinique », de favoriser autant qu'il est possible les conditions de ce passage. Ce cadre se spécifie par un certain nombre de traits :

- C'est d'abord un dispositif groupal qui requiert par exemple que tous les membres du séminaire se voient dans la salle où ils se réunissent, ce qui suppose une disposition en cercle. Dans le même registre, cela suppose aussi que lorsqu'une personne intervient, elle s'adresse au groupe et non à une seule personne.
- C'est ensuite, considérer le groupe comme auto-théorisant, capable donc de produire une « théorie » de son cru, à laquelle il renoncera quant une voie plus fructueuse se présentera.
- C'est aussi essayer de donner statut à la parole elle-même, c'est-à-dire considérer l'acte de parole comme essentiel, rare, appréciable, à protéger : la confidentialité est ici importante et chacun doit se sentir assuré que ce qu'il dit ne sera pas utilisé ailleurs ; les personnes doivent se sentir respectées dans ce qu'elles sont autant que dans ce qu'elles disent. Cela implique par exemple une certaine qualité de l'écoute (et donc un travail actif de la part du moniteur pour réduire l'altération de l'écoute : apartés, manifestations infra-verbales, etc.).
- La cadre clinique se définit aussi par la position particulière de moniteur : cette position se caractérise par le renoncement à tout ce qui pourrait favoriser une position modélisante (transmission de ses propres valeurs, de ses propres savoirs, etc.). En cela, elle s'oppose à la position de formateur. Mais, par sa position

même, le moniteur est investi imaginairement par les membres du groupe, comme porteur d'un savoir. Aussi, il importe que cette position *imaginaire* qui en soi est nécessaire au travail d'élaboration groupal, ne soit pas confirmée dans le réel par le moniteur. Autrement dit, le moniteur ne doit pas occuper une place de « sujet-sachant » comme ce peut être le cas dans un dispositif classique de formation.

Le moniteur a une double tâche à accomplir en même temps. En premier lieu, il doit gérer la dynamique du groupe, favoriser les conditions qui président à une certaine solennité de la prise de parole, gérer les silences, les apartés, etc. (7). En second lieu, le moniteur doit aider et accompagner le travail d'élaboration par le groupe (8). Par exemple, les moniteurs doivent accompagner le groupe à repérer l'objet de sa réflexion. Cet objet ne peut pas être défini à l'avance. À partir de l'évocation d'une situation première, le travail de réflexion va s'organiser autour d'éléments qui ont un écho suffisant parmi les membres du groupe.

## Le groupe de recherche

Le dispositif est accompagné depuis ses débuts d'un groupe de recherche qui s'est penché tout d'abord sur le SCAPE lui-même, sur son fonctionnement et ses effets en matière de formation (Baïetto, Gadeau, 1995, 1998, 2000 ; Baïetto, Campanale, Gadeau, 2001). Aujourd'hui la recherche est centrée sur la formation des moniteurs à la position clinique et ce qu'il en est de leur évolution quant à leur pratique.

## PROBLÉMATIQUE ET PROCÉDURES

L'enjeu donc que nous avons soutenu et soutenons depuis dix ans à l'IUFM de Grenoble est de permettre à des moniteurs non cliniciens de profession de parvenir à l'élaboration d'une position clinique. Cette position clinique telle que nous l'abordons, est à occuper ici, rappelons-le seulement dans le cadre de la formation initiale d'enseignants-stagiaires au sein de groupes d'analyse de pratiques éducatives (9).

7 - En matière de formation des moniteurs, on a observé que les acquisitions liées à la conduite de groupes sont importantes et rapides. Après deux ans de pratiques, ce point ne pose en général plus de problèmes importants pour les jeunes moniteurs.

8 - Ce sont les compétences liées à ce deuxième plan qui sont les plus difficiles à acquérir. C'est pourquoi nous considérons que la formation des moniteurs doit accompagner en permanence le dispositif pour permettre aux moniteurs de progresser dans l'acquisition de ces compétences.

9 - Il ne semble pas en effet que ce dispositif de conduite de groupes d'analyse des pratiques éducatives par des moniteurs non cliniciens de profession convienne pour des enseignants en poste dans le cadre d'une formation continuée, nous aurons à l'expliquer ultérieurement.



Pour étayer l'élaboration de la position clinique, un cadre de travail est offert aux moniteurs. Nous avons fait en quelque sorte le pari que le groupe de supervision permettrait d'aller vers une position différente de celle de l'enseignant-formateur suscitée pour cette tâche de conduite de groupe. Cette supervision, appelée « groupe de suivi », se présente comme un espace intermédiaire entre une analyse des pratiques de moniteurs sur le modèle des SCAPE pour les professeurs-stagiaires et une supervision classique. En effet, là encore, nous ne nous centrons pas principalement sur la personne d'un moniteur qui s'exposerait seul pendant une séance devant le groupe avec un travail sur son contre-transfert à l'instar de ce qui se pratique dans un Balint, mais plutôt sur des objets de travail concernant la position d'un ou plusieurs moniteurs dans la conduite de leurs groupes.

Dans le cadre des programmes de recherche conduits sur le dispositif SCAPE, certains moniteurs ont participé aux deux recherches, et pour la seconde, non seulement comme chercheurs mais aussi comme sujets de l'élaboration de la position clinique. Nous y avons interrogé la manière dont se construit une position de type clinique pour quelqu'un qui ordinairement est dans une position d'enseignant ou de formateur. Plus précisément les questions que nous avons posées ont porté sur d'éventuelles régularités dans l'évolution de la construction de la position du moniteur, sur les limites ou points de butée dans l'élaboration de la position clinique, enfin sur les obstacles rencontrés à cette construction.

Le groupe de recherche a mis en œuvre un *travail d'écriture* (10) permettant de rendre compte de la singularité des expériences propres à l'entrée dans une démarche de type clinique, par l'intermédiaire d'un travail sur un discours toujours actuel, un discours « adressé », dont on peut dire que le texte produit n'est à la fin qu'une version de l'« histoire » parmi d'autres possibles. Il s'avère par suite que l'évolution de certains moniteurs dans le groupe de recherche, évolution qui les a conduits à modifier leur position, est le résultat non seulement du travail d'écriture et de ses reprises en séances de groupe, mais aussi d'un véritable *travail de parole* au sein de ce groupe même.

15

10 - Ce travail d'écriture s'est fait à plusieurs niveaux : personnel, en ateliers et en équipe. Il a contribué à une activité d'investigation et d'analyse comparable à celle qui s'effectue dans les groupes de suivi (ou supervision) des moniteurs de SCAPE (formation de formateurs) et a favorisé un autre entendement des moments considérés. La lecture par d'autres des divers écrits, leur reprise en ateliers ont permis une appréhension différente de l'implication personnelle, un déplacement par rapport à la perception antérieure des événements et de ce qui est ressenti des moments de SCAPE.

## Élaboration de la position clinique

Parce qu'il s'est agi de ne pas fournir un savoir « clés en main » pour conduire les groupes, un savoir qui aurait pu surgir de la théorie psychanalytique qui inspire et guide notre démarche, le cadre clinique proposé pour les SCAPE a fonctionné comme un « conteneur » sans contenu préétabli, ou encore comme un cadre vide.

### *Du formateur au moniteur*

Cependant la position de formateur occupée en d'autres secteurs de la formation initiale intervient souvent comme point de référence, si bien que la position clinique recherchée ne peut s'installer vraiment sur une zone de vacuité. En effet, le « formateur de terrain », MF en particulier, est spécialement sollicité par les stagiaires à partir de ses compétences pédagogiques, et quelquefois de manière tout à fait impérieuse, comme dans l'urgence. De fait, le sujet moniteur se tient sur une ligne étroite, celle qui sépare la position de formateur de la position clinique, et il va se trouver tantôt d'un côté, tantôt de l'autre, jamais assuré de ce qu'il met en œuvre. S'il y a à acquérir, un moniteur ne le peut que sur place en quelque sorte, dans l'expérience même du déroulement des séances de SCAPE. Il a à accepter par exemple qu'une séance de SCAPE n'aboutisse pas comme il le souhaite, ne semble pas efficace contrairement à ses vœux. Il apparaît peu à peu que cette incertitude même sur sa position participe aussi du travail d'élaboration de l'orientation clinique pour un moniteur, car ce qui se modifie principalement est son rapport au savoir.

### *La question du rapport au savoir*

16

Si le mot « clinique » qui accompagne l'intitulé du Séminaire a joué comme indicateur de la place d'un inconnu, d'une énigme (quand, par exemple, les moniteurs disent ne pas le comprendre), nous n'avons donc pas affiché l'arrimage du SCAPE à la psychanalyse. Si cet arrimage existe bien (11), il n'est cependant pas parlé comme tel, ni théorisé dans les espaces de formation des moniteurs. Participant de la mise en place de cette « fonction conteneur », il faut ajouter encore l'absence de vocabulaire spécialisé, psychologique ou psychanalytique, dans le travail des groupes de suivi.

Quelles conséquences cela a-t-il? Ces deux aspects sont-ils à mettre sur le même plan? Il ne le semble pas. Dans le premier aspect, celui de l'inspiration psychanalytique, il s'agit de travailler avec la conception d'une éthique du sujet ou plutôt de se faire travailler par elle aux décours des séances de groupe, sans avoir peur cela besoin de l'énoncer. Le deuxième aspect, à savoir le non-emploi des concepts relevant de la psychanalyse, permet de ne pas offrir d'appui à la construction d'une figure idéale de savoir incarnée par les responsables du dispositif.

11 - Il est formulé dans les différents textes dont nous sommes les auteurs.

On a pu observer que dans un premier temps les moniteurs le plus souvent attendaient de nous des savoirs théoriques, ceux qui permettraient d'y voir clair dans une situation apportée, de comprendre le professeur-stagiaire qui s'expose, d'analyser correctement ce qui se passe dans un groupe SCAPE, sous la forme d'un savoir pré-établi qui aurait valeur explicative sur l'autre.

Une telle demande semble s'estomper au fil du temps mais elle demeure toutefois sous-jacente dans le cadre du travail entrepris avec les moniteurs. En témoignent à un certain moment de l'évolution de la plupart des moniteurs, des expressions de lassitude par rapport à ce que leur apporterait le groupe de suivi, dont ils auraient alors comme fait le tour, c'est-à-dire qu'il n'y aurait plus rien de nouveau à apprendre pour ceux qui ont fonctionné depuis quelques années comme moniteur.

On pourrait voir aussi dans cette lassitude, comme une phase dépressive dans l'évolution des moniteurs concernés qui accompagnerait la déconstruction de leurs convictions et savoirs antérieurs d'enseignant et de formateur. Toutefois, nous avons constaté que cette étape était passagère. Elle cède ensuite la place à une reprise de l'intérêt pour les rencontres entre moniteurs, accompagnée d'un dépassement de l'angoisse qui naissait avant les séances de SCAPE. Il s'en suit d'une part une plus grande disponibilité vis-à-vis des échanges dans le groupe de stagiaires dont ils ont la charge, et d'autre part un dépassement de l'identification au stagiaire en difficulté et mal aimé de l'institution, avec la mise à distance et le décentrement essentiels par rapport au contenu des séances SCAPE. Quelquefois cependant le lieu vide qu'est le groupe de suivi du fait de l'inconfort, voire de l'angoisse que cela génère pour certains moniteurs, vient plutôt renforcer les mécanismes de défense à l'œuvre.

### **Les modifications dans le rapport au savoir chez le moniteur**

Ces modifications apparaissent d'autant que le positionnement de départ, celui qui a attiré tel formateur vers les SCAPE, était revendiqué comme celui d'un formateur capable d'orienter au mieux les stagiaires sur la voie des attitudes et des valeurs relevant du modèle du bon enseignant. Il pense être en terrain connu, à partir d'un savoir acquis de l'expérience. Les moniteurs ont en effet à traiter des demandes de savoirs de la part des professeurs-stagiaires, demandes d'accès à une compréhension rapide et efficace des situations scolaires. Mais le travail de groupe ne vise pas à donner plus de savoir, plus d'autorité pédagogique, et on ne sait quoi encore. En partant de ce qui fait défaut chez tout sujet, il devrait permettre de repérer que chacun n'opère de manière effective sur le plan de la relation à l'autre, qu'à partir de ses points de *manque à savoir*. Précisons que ce manque à savoir ne situe pas le savoir comme possédé par un autre qui doit le donner, mais il est manque à situer en soi.

Cependant la position de non-savoir requise par le cadre clinique du dispositif peut être comprise, dans certains cas, comme une sorte de position passive, de retrait, même de silence du moniteur qui s'effacerait par trop quand le groupe s'exprime. Et à l'inverse, diriger le groupe SCAPE, donc le conduire, ce serait faire preuve de savoir. En conséquence, s'il s'agit de respecter la position de non-savoir du moniteur, cela se traduira pour certains par le refus de diriger. Se fait jour semble-t-il, une confusion entre la fonction de moniteur et ce que serait un animateur « non directif », avec la croyance qu'un retrait quasi magiquement va générer une parole adéquate dans le groupe de stagiaires, dans la conviction que toute parole qui circule est garante d'un sens autre.

La position clinique peut être aussi représentée comme un savoir-faire, une compétence à acquérir ou que l'on posséderait. Le moniteur devrait être capable en conséquence de trouver une cause qui répondrait à une attitude problématique, à l'image du spécialiste « psy » véhiculée par les médias.

Ce sera par le travail en groupe de suivi que les moniteurs auront la possibilité de s'orienter vers la prise en compte des inévitables limites de leurs interventions et non de leur propre incapacité à savoir.

### **Le rapport aux affects**

Le moniteur peut concevoir peu à peu qu'il a à fonctionner avec la prégnance de sa subjectivité et de ce qu'il éprouve, c'est-à-dire qu'il a à apprendre à travailler avec et non sans tout sentiment à l'égard des membres du groupe. La question des affects est en effet récurrente dans les évocations des moniteurs en groupe de supervision et plusieurs configurations en relèvent.

Une première configuration qui s'illustre dans la crainte de tout excès en soi-même ou dans le groupe, va de pair avec une recherche, souvent voilée, d'objectivité comme moyen de défense non seulement contre le débordement mais aussi contre tout élément fantasmatique qui pourrait surgir.

À l'opposé, en quelque sorte, la forme « empathique » traduit un fonctionnement où l'affect est central, il est partagé avec les stagiaires, et sert de guide aux interventions.

Mais c'est l'angoisse qui se présente comme l'affect majeur. Il peut se manifester à bas bruit, se livrer de façon voilée, ou au contraire se dire sans détours. L'angoisse peut naître du risque de refus du SCAPE par un groupe, ou encore du risque de débordement, comme si le groupe pouvait échapper au contrôle du moniteur. Enfin, on observe avec une certaine fréquence, l'irruption d'angoisses liées aux objets même travaillés dans le groupe lorsqu'ils se rapportent à des thématiques centrées sur la mort, la maladie, la violence et la sexualité.

## La dimension transférentielle

S'il est une question rarement abordée dans le cadre des pratiques de groupes inspirées des Balint, c'est bien celle du transfert. Elle nous apparaît pourtant essentielle, dans la mesure où c'est par son truchement que le travail avec les moniteurs autorise un certain déplacement de leur position de déport, une certaine évolution vers cette position que nous nommons clinique. Mais ce déplacement n'advient pas toujours et des résistances au changement se manifestent pour certains d'entre eux sous différentes formes.

### *Transferts imaginaires*

Lorsque la mise en œuvre du cadre clinique est entendue comme un devoir imposé avec des exigences sujettes à critiques, de même quand sont craints la désapprobation et le jugement en groupe de suivi, les résistances du moniteur relèvent de l'imaginaire de figures porteuses d'autorité et de savoir. Les mêmes figures sont opérantes quand à côté d'une possibilité de l'accès à la position clinique attestée par une certaine prise en compte de la dimension de l'altérité dans le groupe, le maintien d'un abord rigide des règles de fonctionnement du SCAPE dénote que cette position n'est sans doute pas pleinement assumée.

Un autre aspect de cette question du transfert imaginaire concerne le changement de position du moniteur à l'intérieur même d'une séance de groupe SCAPE, par l'adoption tantôt de celle qui relèverait d'une position clinique, tantôt de celle de formateur, suivant ce qui est perçu des demandes du groupe, avec la reprise d'une ascendance supposée perdue sur les stagiaires. Enfin par rapport aux normes de l'institution, l'attitude adoptée, de ne pas appliquer les règles habituelles de la présence obligée aux formations, semble plutôt assise sur une identification aux stagiaires contestataires d'une administration perçue comme arbitraire.

Le transfert peut s'exprimer, non directement, et de manière *négative*, par l'intermédiaire de la relation à l'institution IUFM. Pour certains moniteurs, les incidents divers qui jalonnent le déroulement du Séminaire (changement d'horaires, de salles, collusion avec d'autres interventions conseillées aux stagiaires...) sont perçus comme des attaques contre le dispositif. Le SCAPE est appréhendé comme une formation différente des autres et à la construction de laquelle il ont contribué, qui d'une certaine manière leur appartient. Dès lors, tout manquement de la part de l'institution est possiblement vécu comme une agression. Si les atteintes perdurent, la tâche de moniteur s'en trouve par là même déconsidérée à leurs yeux. Dans ce contexte, pour eux, ce serait aux responsables du dispositif d'intervenir énergiquement auprès de l'institution, mais leurs interventions sont estimées par trop timides et inefficaces, sans l'autorité et le pouvoir nécessaires ; on saisit ici la figure même du *transfert narcissique*.

*Un transfert de forme plutôt négative* se repère encore quand le groupe de supervision ne parvient pas à faire suffisamment évoluer des moniteurs qui paraissent conserver une position de formateur, tout en demeurant dans le dispositif. Fonctionnent alors des identifications narcissiques appuyées sur la recherche du même tant dans l'autre-moniteur que dans l'autre-stagiaire, recherche également du groupe comme miroir que ce soit le groupe SCAPE ou le groupe de supervision. Dans ce cas un langage commun, un « vocabulaire SCAPE » que l'on s'approprie, peut donner l'illusion d'être dans le cadre indiqué. Toutefois quand les identifications imaginaires tombent, la position de moniteur devient alors difficilement tenable, et peut conduire au départ du dispositif.

### **Transfert neutre**

Il peut apparaître qu'un moniteur ait du mal à faire confiance au cadre clinique, ou qu'il agisse dans sa pratique de moniteur en l'ignorant même. Souvent alors, il fera appel à des ressources qui lui sont connues d'ailleurs. Nous proposons de parler de *transfert neutre* – le neutre étant pris au sens d'A. Green (1973, 1976) – pour désigner un fonctionnement qui se donne toute l'apparence d'une inscription dans le cadre proposé et qui pourtant, d'une certaine façon et pour l'essentiel, en reste éloigné. Tout semble se passer comme si, alors que tous les ingrédients étaient réunis pour que le processus d'appropriation s'enclenche, rien ne se produisait d'essentiel. Le moniteur reste, dans sa pratique et au fil de l'expérience, identique à lui-même, guère travaillé par le processus qu'il est censé mettre en œuvre, guère fragilisé, ou en doute, ou en recherche. Il apparaît plutôt comme figé dans un système de représentations de la position de moniteur qu'il sent juste, qui lui convient et qu'il ne peut/veut dépasser. Il nous semble que ce transfert neutre est particulièrement à l'œuvre dans les situations où un idéal de formation est fortement présent de sorte qu'aucun conflit psychique ne vient progressivement mettre en travail les convictions, les certitudes qui donnent l'assurance de ce qui est bien ou nécessaire à l'autre. Le moniteur semble ne pas pouvoir pressentir une conception du sujet qui laisse toute sa place à l'indétermination et au manque. Sous-jacente à cette posture, et pour discrètes qu'en soient les manifestations, c'est à une forme de militance qu'on a affaire et qui neutralise le transfert. On peut traduire le sens de ce transfert neutre en disant que le supposé savoir se situe pour ces moniteurs ailleurs que dans le dispositif, quelque part dans les expériences antérieures du sujet. Ainsi en est-il du moniteur qui va quêter ailleurs (12) que dans le dispositif des repères qui lui sont nécessaires dans la mesure où l'espace de non savoir, le cadre vide du SCAPE n'est pas soutenable pour lui.

12 - Seront appelés comme soutien d'autres appuis théoriques et des savoir-faire tels que les véhicules, par exemple, la formation continue des enseignants, ainsi du côté de Rogers avec ce qui peut être repris de la relation d'empathie et du renvoi au groupe de ce qui s'y passe.

### *Transfert symbolique*

Sa venue est autorisée par l'absence de réponses aux demandes explicites des moniteurs en groupe de supervision concernant un supposé savoir-faire ou un supposé savoir théorique dans un premier temps indispensable à acquérir à leurs yeux. À cette seule condition de la non-réponse, peut se déployer un texte du moniteur avec des significations d'abord figées, mais qui deviennent peu à peu susceptibles de se modifier au cours du travail par le groupe. En particulier pourront être repérées des répétitions dans ce qu'un moniteur privilégie de son écoute des professeurs-stagiaires. Un passible discernement de sa position advient au-delà pour celui qui a bien voulu s'exposer devant le groupe de moniteurs, lequel serait de l'ordre d'une reprise différente de l'événement considéré, ou de la question posée. Progressivement il semble alors que quelque chose d'une position clinique est devenue possible pour ce moniteur. Par contre quand le transfert d'un moniteur n'est pas engagé d'une manière ou d'une autre dans les situations travaillées en groupe de supervision, autrement dit quand le sujet moniteur n'y est pas, celui-ci en reste à la position déjà acquise de formateur comme indépassable.

Une évaluation positive du travail effectué en SCAPE, parce qu'il a permis à certains moniteurs d'améliorer le climat de leurs relations professionnelles, voire privées, leur donne une certaine confiance par rapport à ces nouvelles acquisitions autorisées par le SCAPE. Par suite l'engagement dans le dispositif relève pour ces moniteurs d'une véritable nécessité car le SCAPE leur apparaît comme un lieu où chacun peut se confronter à sa pratique, où peut se travailler le leur de la toute-puissance et de la maîtrise des actes de formation, ou encore l'idée de pouvoir faire le bien des enseignants-stagiaires.

21

Ce sera par le travail en groupe de supervision (13), que les moniteurs auront la possibilité de s'orienter vers la prise en compte de l'inévitable insuffisance ou des limites de leurs interventions et non de leur propre incapacité à savoir. Ce qui devrait faire lien entre eux serait non pas de tenter de se reconnaître en l'autre aux prises avec les mêmes difficultés, de se rassurer en s'identifiant, mais plutôt de pouvoir poser l'insuffisance de toute intervention.

---

13 - On peut ajouter que dans les ateliers mis en place pour la recherche sur l'accès à la position clinique, à côté de ces processus, est intervenu, progressivement et plus ou moins rapidement, un véritable transfert de travail qui a favorisé l'élaboration et l'écriture de chaque atelier. Ce transfert-là est en lien avec le transfert symbolique, à l'œuvre pour certains, dans les groupes de supervision.

## POUR CONCLURE, L'AFFLEUREMENT DE L'INCONSCIENT

Nous avons indiqué et montré comment le dispositif que nous soutenons s'inscrit entre deux limites pour nous essentielles : celle d'un savoir-faire et/ou savoir-être qu'il s'agirait d'acquérir, partant de ce que ce savoir existerait préalablement et indépendamment de la personne qui en réclame quelque chose, celle d'autre part du registre thérapeutique, où il s'agirait de transformer, de soigner, ou simplement d'éclairer à coup d'interprétations celui qui se livre à cet exercice de la parole en groupe professionnel. Ces deux limites se traduisent par des positions suffisamment claires pour circonscrire l'espace de travail du SCAPE : pas de réponses aux demandes de recettes, aux attentes de conseils, aux invitations à l'identification (14), et pas de centration sur la personne qui expose sa pratique professionnelle, et donc pas de démarche ou de posture qui autorise à l'interprétation. Ces limites sont valables autant pour les SCAPE à l'adresse des enseignants débutants que pour le groupe de supervision qui s'adresse aux moniteurs.

Pour autant, essentiellement dans le groupe de supervision, la question de l'inconscient n'est évidemment pas évacuée. Elle est présente en filigrane dans tout ce que le fonctionnement psychique peut produire de manifestations (lapsus, oublis dans le récit, erreurs de compréhension, malentendus dans l'échange, manifestations d'agacement, rires et sourires, apartés, coq-à-l'âne, moments de sidération, silences, phases d'ennui, craquées dans l'argumentation, etc.). Comment ces manifestations peuvent-elles être prises en compte sans travail en voie directe ? Nous visons ce que nous proposons d'appeler l'*affleurement de l'inconscient*. Il s'agit ici de pointer les manifestations de l'inconscient dès lors qu'elles se présentent comme des productions essentiellement groupales et de les mettre en travail comme un produit de l'espace groupal.

22

Exemple : un moniteur rapporte en supervision la situation suivante travaillée dans son groupe SCAPE : « Sylvie, une stagiaire PE2, a dû mettre un élève à la porte de la classe. Il est resté un long moment tout seul, dans le couloir. Il n'y avait pas de chauffage. Le lundi suivant, on lui annonce son décès et on lui explique que c'était un enfant qui avait une maladie pulmonaire. La stagiaire se sent très mal, coupable de ce qui est arrivé ; le couloir était froid. Elle était au bord des larmes. Le groupe est tout d'abord resté silencieux, puis sont apparues des questions et des interventions autour de la connaissance de l'état de santé de l'enfant. Ses collègues-stagiaires ont tenté de rassurer Sylvie par des formules du genre : ce n'est pas de ta faute, tu ne pouvais pas savoir qu'il était malade ! Il était malade avant que tu ne l'aies dans ta classe ! etc. Une discussion s'ensuit ayant pour thème central : faut-il

---

14 - Du type : « Si vous étiez à ma place, que feriez-vous ? »



*ou non connaître l'histoire des élèves, a-t-on le droit ou le devoir de regarder les dossiers ? »*

Le moniteur explique qu'au fur et à mesure de la discussion, il se sentait lui aussi de plus en plus mal. Il ressentait les échanges entre les membres du groupe comme une tentative de banalisation d'un événement grave. Il imaginait tout le poids de la souffrance, toute la détresse de cette jeune enseignante qui venait raconter un drame et à qui l'on renvoyait un discours convenu, intellectualisé, trop à distance et sans doute à côté de l'aide qu'elle pouvait attendre.

Après une dizaine de minutes d'échange, n'y tenant plus, le moniteur est intervenu, s'adressant à Sylvie par une formule du genre : « Qu'est-ce que vous attendez du groupe, comment peut-on vous aider ? » Réponse de la jeune enseignante : « J'aimerais savoir ce que les autres auraient fait dans cette situation ». L'intervention semble avoir recentré l'échange sur le problème apporté par Sylvie, à savoir la culpabilité consciente associée à la mort de cet enfant.

Le travail du groupe de suivi portera sur l'intervention du moniteur au regard de l'affect de culpabilité qui traverse la situation clinique de port en port.

Le groupe des moniteurs saisit pleinement la dimension défensive qui anime tout d'abord le groupe de stagiaires, mais il ne perçoit pas ce qui probablement en fonde l'origine. La tentative de banalisation dans laquelle s'était engagée le groupe de stagiaires, pour défensive qu'elle soit, commence à être entendue autrement : banaliser, c'est éviter la singularité, l'altérité, mais c'est aussi inscrire ou plutôt réinscrire l'autre (ou l'événement) dans le champ du commun. L'intervention du moniteur est maintenant perçue comme ayant eu pour effet de relier, de déplacer l'axe du travail. La question « qu'est-ce que vous attendez du groupe ? » permet de relier le sujet isolé au groupe. « J'aimerais savoir ce que les autres auraient fait à ma place » se comprend maintenant plus complètement comme un appel à la reliaison, au portage. On peut la reformuler comme un appel pressant : aidez-moi à lever le poids de la culpabilité !

Ce mouvement permet d'approcher ce qu'il en est de la culpabilité que le moniteur pourrait, à son insu, favoriser par ses interventions. Lorsque les moniteurs viennent questionner la culpabilité éprouvée par Sylvie, ils se trouvent confrontés à une limite représentative, comme s'il leur était impossible de remettre en question le raisonnement à peine implicite qui amène Sylvie à se vivre comme la cause du drame. Ils tiennent donc, comme fascinés par ce qu'il contient, pour une reproduction fidèle et objectif, le discours de cette jeune enseignante. Tout fonctionne comme si, derrière l'empathie, derrière le réel désir d'aide à l'égard de Sylvie se glissait l'indice d'une indépassable et insupportable vérité : avoir été l'agent de ce qui arrive à l'autre.

Autrement dit, le récit que la stagiaire fait, laisse entendre sa responsabilité dans la mort de l'enfant. Cette responsabilité que Sylvie s'attribue est comprise non dans sa dimension imaginaire, mais bien dans le registre de la réalité. Ce faisant, le groupe des moniteurs s'interdit du même coup, et à son insu, toute possibilité d'élaboration à partir de la scène imaginaire vécue par la stagiaire.

Est mise en travail la manière dont les moniteurs se voient affectés tout à la fois par la confrontation à la mort, la détresse et la culpabilité d'un des membres du groupe et par la question du sens même d'un travail de pensée possible autour de l'articulation de ces différentes dimensions. Le groupe des moniteurs met progressivement à jour l'idée douloureuse et jusqu'alors niée selon laquelle on ne peut, au fond, être d'aucune aide pour entamer le sentiment de culpabilité douloureusement vécu par l'enseignante. Voilà le moniteur et le dispositif SCAPE lui-même mis en position d'impuissance radicale. Le désir possiblement actif de faire payer au groupe le prix de sa fuite devant la détresse d'un des siens, vient là prendre sens : il révèle ce que l'activité consciente veut encore nier, la croyance en la culpabilité du stagiaire, ou encore les paradoxes auxquels le désir d'aide confronte. « Comment puis-je aider quelqu'un dont la détresse me touche, auquel je veux m'identifier, que je veux soulager, déculpabiliser mais à l'adresse duquel un mouvement contraire s'anime en moi, fait de désidentification, de la conviction confuse d'une certaine responsabilité (15). »

À ce point du travail d'élaboration, le groupe des moniteurs est invité à interroger le statut de ce qui a été livré par Sylvie et reformulé par le moniteur dans le cadre de la supervision. Pour ce faire, sont pointées les relations causales implicitement présentées par Sylvie : le couloir, le froid, la maladie pulmonaire, le décès. Les moniteurs vont alors se sentir confrontés à deux manières d'entendre le discours rapporté de Sylvie (16) : le mode informatif que le discours manifeste appelle, et une écoute qui justement ne se prend pas aux pièges de la rationalité consciente, laquelle comble allégrement les trous de la réalité pour la rendre uniforme, incontestable, dépourvue d'ambiguë, réalité qui fascine, qui hypnotise tant elle devient lisse, évidente. Pour faire bref, disons que la réflexion se dirige vers un questionnement du type : de quelle autorité ou de quel savoir peut-on se prévaloir pour affirmer une relation de causalité linéaire entre le séjour d'un élève dans un couloir, fut-il froid, et le décès de

15 - « Si moi j'étais à sa place, les événements sont tellement parlants que je ne pourrais pas faire autrement que de me sentir coupable. Alors, comment puis-je être animé de la conviction sereine qu'une aide est possible. »

16 - Un peu à la façon dont les perceptions figure/fond peuvent s'inverser, faisant apparaître deux organisations figuratives différentes et inconciliables perceptivement (tantôt un vase, tantôt deux profils qui se font face, etc.).

cet enfant présentant une maladie pulmonaire chronique? Ce qui s'entend maintenant, c'est bien que cette relation causale n'est pas le fruit d'une connaissance attestée, mais d'une exigence imaginaire, de nature névrotique.

La séance de supervision s'arrête sur ce que les moniteurs ont à entendre, le discours manifeste du sujet ou du groupe, en ce qu'il prétend dire la réalité et même s'y substituer, et le discours latent qui ouvre à la dimension de l'inconscient. La faute et la culpabilité qui l'accompagnent, s'entrevoient dès lors pour chacun comme une pure construction imaginaire que le groupe des moniteurs a entretenu au long de son travail d'élaboration. À chacun, s'il lui est possible, de maintenir ouvert ce qui vient, collectivement, de s'entrouvrir.

On touche là aux limites du travail en groupe de supervision SCAPE, à ce qui est à l'œuvre pour chacun lorsqu'il rencontre sa propre dimension inconsciente. Ce mode de supervision est à comprendre comme affleurement de l'inconscient individuel par une adresse groupale.

## Conclusion

La formation à la démarche clinique n'a pas fait l'objet de recherches systématiques et on en connaît mal jusqu'ici les processus d'élaboration. Cette question est encore plus aiguë lorsqu'il s'agit pour un formateur d'adulte de s'inscrire dans un tel processus. Pour des personnes non formées par un cursus théorique-pratique long (comme celui des médecins et dans une moindre mesure des psychologues cliniciens), quelle(s) trajectoire(s) se dessinent qui favorisent ou au contraire entravent l'appropriation d'une démarche clinique? C'est ce que nous avons tenté de cerner à partir d'un travail d'écriture de formateurs, non cliniciens au départ, et « moniteurs » de groupes d'analyse de la pratique éducative de professeurs stagiaires en IUFM, moniteurs qui ont en charge la conduite de groupes dans ses aspects relationnels et intersubjectifs à l'instar des groupes Balint.

Le travail dans le groupe de recherche s'est avéré participatif au processus lui-même qui renvoie à l'abandon d'une position enseignante au profit d'une position de non-savoir. En effet, il s'agit de l'impossibilité d'anticiper un savoir quelconque concernant le travail de parole sur les situations vécues abordées en groupe. L'élaboration de cette position particulière est donc assurée tant par le travail de parole dans le groupe de supervision auxquels les formateurs participent, que par celui de l'écriture dans le groupe de recherche.

Les effets repérés en sont : le dégagement de significations figées autour des situations vécues pour les dire autrement, le renoncement à la maîtrise des échanges dans

le groupe et du devenir de ses membres, la prise en compte de l'imprévu et de l'inconnu de toute situation éducative, ou encore la reconnaissance d'un manque à savoir sur l'autre et celle de son irréductible altérité, enfin l'impossibilité d'une réussite totale dans l'acte éducatif.

Nous avons tenté alors de définir une position clinique spécifique, dans la mesure où elle vise à doter chacun de la capacité de se décentrer, et de mettre à juste distance ce qu'il rencontre dans son implication professionnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU D. (1984). – *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.
- BAÏETTO M.C., CAMPANALE F., GADEAU L. (2001). – « L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives », *Recherche et Formation*, n° 36, INRP.
- BAÏETTO M.C. & GADEAU L. (1995). – « L'analyse des pratiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants », in *Cahiers Binet-Simon*, n° 643, 2, pp. 53-66.
- BAÏETTO M.C. & GADEAU L. (1998). – « Un cadre clinique dans l'analyse des pratiques », in Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.) *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp 219-236 (2<sup>e</sup> édition, 2000).
- BAÏETTO M.C. & GADEAU L. (1998). – « L'approche clinique dans l'analyse des pratiques éducatives », in actes du 2<sup>e</sup> colloque international *Recherche et formation des enseignants*, les 5, 6 et 7 février 1998, Grenoble (sur CD-ROM).
- BAÏETTO M.C. (1982). – « Clinique et formation », in *Éducation permanente*, numéro spécial sur la « Formation au singulier ».
- BALINT M. (1964). – « Psychanalyse et pratique médicale », in Missenard A. et al., *L'expérience Balint: histoire et actualité*, Paris, Dunod, 1982.
- EZRIEL H., (1950). – « A psychoanalytic approach to group treatment », *British Journal of Medical Psychology*, 23, pp. 59-75.
- GADEAU L. (1988). – « Entre étayage et désétayage, l'activité de liaison », in J. Guillaumin et coll., *Pouvoirs du négatif dans la psychanalyse et la culture*, Ed. Champ Vallon, pp. 199-213.
- GREEN A., (1973). – « Le genre neutre », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, Paris, Gallimard, 7, pp. 251-262.
- GREEN A., (1976). – « Un, Autre, Neutre: valeurs narcissiques du même », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, Paris, Gallimard, 13, pp. 37-80.
- LACAN J. (1975). – *Le Séminaire, livre I, Les écrits techniques de Freud 1953-1954*, Paris, Seuil.
- MISSENARD A., (1982). – « Des médecins se forment; essai sur le processus psychique dans les groupes "Balint" » in Missenard A. et al., *L'expérience Balint: histoire et actualité*, Paris, Dunod.

## ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE L'INTENTION AU CHANGEMENT

GÉRALD BOUTIN\*

### Résumé

L'analyse des pratiques professionnelles a pris une grande ampleur au cours des dernières années. Ce courant s'étend maintenant à de nombreux secteurs de l'activité humaine et procède soit d'une intention de modélisation, soit d'une intention d'auto-transformation. Dans le premier cas, les intervenants recourent à une approche de type comportemental (behavioriste), dans le second, à une position clinique. Le présent article tente de cerner les implications et les exigences de ces façons de procéder. Son auteur aborde la prise en compte de la demande d'analyse, les résistances des responsables et des acteurs, le choix des modes et des outils ainsi que les limites et les dérives possibles. Il souligne enfin la nécessité de s'interroger sur les intentions de toute démarche d'analyse des pratiques.

### Abstract

The analysis of professional practices has been developing a great deal over the last few years. This trend is now extending to numerous fields of human activity. It relies either on an intention of modelization or on an intention of self-transformation. The former uses a behaviourist approach, the latter a clinical approach. The author of this paper tries to define the implications and demands of such methods. He tackles questions such as the leaders' or actors' resistance, the choice of means and tools, the limits and possible drifts of this approach. He finally stresses the importance of taking into account the intention underlying any analysis of professional practices.

27

\* - Gérald Boutin, Université du Québec à Montréal.

Tant en Europe qu'en Amérique du Nord, l'analyse des pratiques professionnelles retient de plus en plus l'attention des décideurs, des chercheurs et des praticiens. Ce courant, s'il n'est pas nouveau, s'étend aujourd'hui à tous les secteurs de l'activité humaine : industrie, commerce, éducation et bien sûr, psychologie et sociologie. C'est ainsi que bon nombre de formateurs de personnels scolaires et parascolaires, par exemple, ont tendance à mettre en place des dispositifs destinés à favoriser l'analyse des pratiques. Leurs visées et les modalités auxquelles ils font appel prennent des formes variées, souvent même contrastées. Pour leur part, Blanchard-Laville et Fablet (1996, p. 7) soulignent « la diversité à la fois des champs de pratiques et des orientations théoriques » de ce mouvement. On aurait donc tort de penser que le processus d'analyse des pratiques désigne un ensemble de buts et de procédés sur lesquels tout le monde s'entend. Il existe en fait diverses écoles de pensée et façons de procéder (1). S'il y a un point cependant sur lequel tout le monde semble être d'accord, c'est bien la pertinence d'effectuer ce type d'exercice avant de procéder à des changements sur le plan institutionnel ou personnel. Cette disposition n'est toutefois pas facile à respecter tant est forte la pression pour un changement rapide et souvent radical. À cet égard, on peut constater que dans le contexte des réformes des systèmes éducatifs ou psychosociaux qui marquent notre époque, l'action dite de rénovation précède trop souvent l'analyse et la réflexion, alors qu'il pourrait en être autrement (2). Dans tous les cas de figures, on est donc en droit de se demander comment s'effectue le trajet de l'intention au changement, de l'établissement d'une visée à sa réalisation.

C'est ainsi que le présent article traitera en priorité de l'intention qui sous-tend la démarche d'analyse des pratiques psychosociologiques et cliniques, des modalités empruntées par les moniteurs et des résistances qu'il leur faut affronter. Un tel propos ne saurait bien évidemment passer sous silence certaines limites de ce type de démarche.

Mais avant même d'aller plus loin, il est essentiel de jeter un coup d'œil sur le sens même du mot « pratiques » que Beillerot (1998, p. 20) définit ainsi : « Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes

1 - À vrai dire, on peut retracer deux grands courants, en Amérique du Nord, dans le domaine de l'analyse des pratiques : l'un qui s'inspire des travaux de Schön (1994) et l'autre de l'approche par compétences (APC) qui vise à modifier les comportements des participants dans l'optique de les voir adopter une conduite établie à l'avance. L'approche clinique préconisée par Balint est beaucoup moins répondeue.

2 - En ce qui concerne les réformes scolaires, au Québec comme ailleurs, il ne fait aucun doute qu'elles accordent encore trop peu de place à l'engagement des enseignants dans le processus d'analyse de leurs pratiques professionnelles, comme le rappelle également Bruner (1996, p. 101).

immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. » Ce point de vue rejoint celui de Sheppard (1998) qui soutient que c'est à travers la pratique elle-même, telle que « saisie » par l'intervenant lui-même dans le contexte de son action, qu'il est possible de contribuer à l'amélioration de l'intervention psychosociale ou éducative. Analyser les pratiques professionnelles revient donc, grosso modo, à les élucider, à les recadrer, afin de mieux être en mesure d'en considérer la portée et de les modifier au besoin. Cette démarche procède d'une intention qu'il convient de clarifier puisqu'elle sous-tend toute la démarche en question.

## L'INTENTION SOUS-JACENTE

Le fait de procéder à une analyse des pratiques professionnelles n'est pas aussi innocent qu'on pourrait le penser à première vue. Effectivement, on est donc en droit de se demander ce qui sous-tend le dessein de procéder à une analyse des pratiques dans un secteur donné de l'activité humaine. Si nous admettons au départ que l'intention préfigure l'action et la volonté de changement, il nous paraît indispensable de nous préoccuper des motifs qui incitent une institution donnée, ou encore un groupe d'individus, à entreprendre une démarche d'analyse de leurs pratiques. En mot, il importe de nous demander d'abord et avant tout quelle est l'intention qui préside à la mise en marche d'une entreprise de cette sorte. Dans tous les cas de figures, il s'agit de favoriser l'amélioration des pratiques, voire leur changement. Il semble bien que ce soit là une visée commune quelle que soit la philosophie de base des intervenants dans le domaine en question, qu'il s'agisse de l'éducation ou de l'intervention socio-éducative.

29

Très sommairement, on peut dire que l'intention sous-jacente à l'analyse des pratiques prend les formes suivantes :

- une volonté d'amélioration du rendement ou de l'efficacité par le recours à une modélisation des comportements ;
- une volonté de mieux cerner les motifs de l'action en cours afin d'aider la personne à développer une démarche personnelle par le recours au travail de groupe ou à la réflexivité.

La première de ces intentions est certes la plus courante dans le contexte de formation tel que nous le connaissons, du moins en Amérique du Nord. Elle s'inscrit dans le prolongement d'un constat ou d'une présomption de dysfonctionnement : « *Tout ne va pas aussi bien qu'on le voudrait* ». L'analyse des pratiques vise donc ici la correction d'une façon de faire inadéquate par rapport à un rendement qu'on voudrait meilleur, par rapport à *des compétences attendues*. Le but visé est bel et bien avant tout l'amélioration des performances des participants. Quand l'analyse des pra-

tiques se ramène, pour l'essentiel, à une intervention externe qui ne requiert que de façon minimale la participation des personnes concernées, elle est reliée de façon très serrée à l'évaluation des résultats, comme nous le soulignons dans un ouvrage récent (Martinez, Boutin et Jeannel, 2002). Ce type d'analyse est courant dans le domaine de l'industrie et du commerce et il en va encore ainsi dans celui de l'éducation. Effectivement, de nombreuses études sont menées dans divers états américains au nom du principe d'*accountability* (3) afin de mettre en place des dispositifs d'évaluation des pratiques des enseignants et de rétribuer ces derniers au mérite. Le mouvement dit « de la qualité totale » ou de l'excellence à tout prix, se situe dans cette mouvance.

En revanche, il existe aussi des situations où la volonté d'amélioration provient des intervenants eux-mêmes qui, dans le dessein de mieux accomplir les tâches qui leur reviennent décident de procéder à l'analyse de leur pratique en collaboration avec un animateur, un moniteur, dont le rôle consiste à procéder, par le biais du travail de groupe, à les soutenir et à les accompagner dans cette démarche.

Quoi qu'il en soit, la position de moniteur n'est pas facile à tenir car il est souvent soumis à de nombreuses pressions qui risquent d'influencer sa démarche. Il peut s'agir, par exemple, d'une intervention extérieure destinée à infléchir son action vers des buts fixés à l'avance, d'une mise au service du contrôle des institutions au détriment des besoins réels des individus et, enfin, de la récupération par les demandeurs des résultats obtenus.

## **Une volonté d'uniformisation des pratiques : le risque de la modélisation**

L'intention de modélisation, de contrôle, revêt des formes parfois plus subtiles qu'il n'est pas toujours facile de cerner de façon évidente. En l'occurrence, il s'agit ici de procéder à une analyse des pratiques afin d'uniformiser ces dernières. Dans un tel cas, il est bien entendu que c'est le bien du système qui est visé, l'efficacité à tout prix. Le courant très prégnant en Amérique et de plus en plus en Europe de l'approche par compétences dont nous avons tracé les grandes lignes et dénoncé l'hégémonie (Boutin et Julien, 2000), domine la scène de l'analyse des pratiques.

Dans une telle perspective, il s'agira de procéder à l'analyse des pratiques avec, en tête, des objectifs fixés à l'avance. Ces objectifs, qui prennent la plupart du temps le

3 - Ce terme désigne l'obligation qu'ont les enseignants d'obtenir de leurs élèves des résultats excellents. On parle aussi de reddition des comptes ou de contrat de performance.



nom de *compétences attendues* (4), servent de point de référence. Il s'agira de procéder à l'analyse des pratiques pour vérifier dans quelle mesure les façons de faire courantes correspondent ou non à ces compétences la plupart du temps élaborées de l'extérieur par des experts. Le moniteur travaille donc à partir d'un *socle de compétences* préétablies que les acteurs sont enjoint de développer. L'analyse des pratiques, qui se situe dans cette dernière perspective, a des limites qui apparaissent à l'usage de plus en plus évidentes. Ce type de démarche réduit souvent l'analyse des pratiques à une entreprise d'évaluation déguisée; les analystes ne doivent pas se considérer comme des évaluateurs car telle n'est pas leur fonction. Cette confusion entre analyse des pratiques et évaluation ne peut que conduire à des dérives dont nous parlerons plus loin.

### **Une volonté de transformation, de changement, par l'engagement des acteurs**

Cette intention rompt avec la précédente sur plus d'un point. Il ne s'agit pas en l'occurrence de procéder à une analyse des pratiques dans une perspective de rentabilité ou de modélisation, mais bien d'effectuer cette tâche selon une perspective marquée par l'engagement, la participation de l'acteur lui-même à l'analyse de ses pratiques. Il y a là une gratuité, une ouverture, que l'on ne retrouve que rarement dans le mode d'action précédent. Bien entendu, l'analyste doit disposer de la latitude nécessaire à l'accomplissement de son travail: il ne peut en aucun cas se trouver en position de dépendance par rapport aux autorités de l'institution dans laquelle il est amené à opérer. L'autonomie de l'analyste est ici requise de façon impérative.

31

Le modèle réflexif développé par Schön (1994) (5) illustre bien cette façon de concevoir l'analyse des pratiques. Il n'est donc pas étonnant qu'il se rapproche davantage de la démarche des groupes Balint que de l'approche fondée sur les compétences attendues.

4 - On notera au passage que depuis quelques années, cette expression fait partie du vocabulaire des novateurs en éducation et relève l'influence de l'approche behavioriste.

5 - Nous renvoyons ici le lecteur aux nombreux écrits sur la question dont ceux pilotés par Blanchard-Laville et Fablet.

## LES DÉMARCHES OU LES MODALITÉS

Bien évidemment les démarches ou modalités d'analyse des pratiques (6) vont varier selon la visée des pouvoirs administratifs qui les commandent, celle des personnes qui s'inscrivent dans un tel parcours et enfin, celle des analystes qui les conduisent. Ce sont les modalités de fonctionnement qui vont maintenant retenir notre attention. Leur prise en considération demeure essentielle à la saisie du processus de changement qu'il soit souhaité, comme nous l'avons rappelé, par les autorités ou par les intervenants eux-mêmes.

### La démarche pour l'amélioration de la performance

Cette démarche est très souvent induite par les administrateurs qui veulent améliorer la performance de leurs employés. Elle va s'inspirer de ce que les Américains appellent le *task work analysis*. Il va s'agir de procéder à une étude souvent quantitative de temps accordé à telle ou telle tâche, de nombre de personnes requis pour l'exécuter, etc.

L'analyse des pratiques qui prend place sous cette rubrique se veut la plus objective possible. Elle reprend le schéma classique de la recherche expérimentale et débouche sur des propositions de changements de conditions de travail qui devraient en principe conduire à des résultats plus probants, plus rentables. Dans ce cas de figure, comme on peut le constater, l'analyse des pratiques se rapproche sensiblement de l'évaluation. Il s'agit, en somme, de viser l'amélioration de la pratique en la soumettant à un jugement de valeur émis soit par des experts, des pairs, et dans une mesure la plupart du temps beaucoup moindre, de la personne concernée elle-même.

32

Une telle démarche peut parfaitement se comprendre si on tient compte de la nécessité de résultats qui représente une condition *sine qua non* de la survie d'une institution ou d'un organisme quel qu'il soit. On peut cependant se demander si elle n'est pas trop réductrice quand il s'agit de prendre en considération l'agir humain, les droits de la personne et son épanouissement.

### L'approche réflexive et son usage au service de la modélisation

L'intention de modélisation conduit à une démarche dont les visées se décrivent la plupart du temps, avons-nous dit, comme des « compétences attendues ». Cette volonté d'infléchir les pratiques à des attentes fixées de l'extérieur rencontre actuel-

6 - Le lecteur remarquera que nous ne ferons allusion aux groupes Balint que de façon occasionnelle pour la raison toute simple que cette approche n'est pas utilisée de façon habituelle dans le contexte francophone nord-américain dont il est ici question.

lement de plus en plus de résistance. Ici l'analyse des pratiques est assujettie à une conception d'un comportement « idéal », souvent décrit dans le menu détail, sans lien véritable avec le ressenti de l'acteur dont on analyse les pratiques.

En termes clairs, il s'agit moins ici d'analyser les pratiques que de vouloir coûte que coûte les changer, sans autre forme de procès, pourrait-on dire. Cette façon de procéder se rapproche sensiblement du modèle industriel : l'analyste se contente le plus souvent de demander à l'acteur de décrire son « geste professionnel », tout en se préoccupant très peu de ce qui le sous-tend véritablement. Cela revient à décrire, à compiler, les comportements observables, dans une perspective qui s'apparente pour l'essentiel à celle du comportementalisme ou de la modification des comportements observables.

À cet égard, il est révélateur que l'approche par compétences fasse une telle irruption dans la plupart des pays de l'Occident. Ce type de démarche conduit, comme le behaviorisme, dont il est issu, à faire l'économie d'une analyse clinique autrement plus exigeante dont nous parlerons plus loin.

## La démarche clinique : réflexion et changement

L'intention de changement, d'appropriation, de la part de l'acteur conduit à une démarche qui exige le recours à une panoplie de moyens qui sont destinés à « faire parler les pratiques ». La visée d'efficacité, de rendement, n'est plus ici l'objectif premier de l'analyse des pratiques, elle lui est pour ainsi dire subsidiaire. Cette façon de procéder ne va pas sans une auto-analyse de la part de l'analyste lui-même. Comment pourrait-il en être autrement puisque, par-delà les techniques, il se révèle être le principal instrument de l'investigation qu'il mène auprès de tierces personnes. De plus, l'analyse conduite dans une telle perspective requiert une connaissance et une prise en compte des sensibilités des acteurs concernés et du contexte dans lequel se déroulent les pratiques en question. Cela exige de la part de chacun des participants un retour sur soi, sur son expérience, qui peut être dans certains cas très pénible, d'où la nécessité de veiller aux dimensions éthiques d'un tel exercice. Le fait d'inviter une personne à faire l'analyse de ses pratiques professionnelles est loin d'être anodin. Une telle démarche risque de faire ressurgir à la conscience des expériences parfois pénibles. Ces résonances, si elles ne sont pas prises en considération, peuvent éventuellement nuire à l'équilibre psychique de la personne qui vit une pareille situation. On ne saurait donc du jour au lendemain se transformer en analyste de pratiques (7).

33

7 - C'est dans cette optique que nous avons mis en place, il y a une dizaine d'années, des ateliers de formation d'analyses des pratiques dans le cadre de la formation d'enseignants-

Mais l'approche réflexive et l'approche clinique sont-elles aussi opposées qu'il peut y paraître à première vue ? Ainsi, les critiques qui sont la plupart du temps adressées à l'approche réflexive (Boutin, 2002, à paraître), ne sauraient suffire à en gommer les avantages. Il en va de même en ce qui concerne l'approche clinique à laquelle on reproche souvent, dans le monde de l'éducation notamment, son haut niveau d'implication personnelle, l'absence d'un contenu explicite, l'attitude de l'intervenant qui s'interdit toute interprétation et tout conseil. Curieusement, on peut constater à l'usage que ces limites sont largement compensées par des avantages que nous pourrions ainsi résumer. L'approche clinique s'appuie sur un corpus théorique largement reconnu issu des travaux de Balint et de ses disciples. Elle part du principe que l'entreprise psychosociale ou éducative requiert un engagement de la personne. Enfin, et ce n'est pas la moindre chose, les participants apprécient le fait de ne pas être soumis au jugement et à la critique de la part de l'intervenant. Nous avons expérimenté une approche intégrée qui tente de tenir compte des avancées de l'une et l'autre écoles de pensée (8). Dans le premier cas, nous devions éviter le plus possible toute intrusion dans la sphère de pratique. Il nous revenait de présenter aux participants ce que nous pourrions appeler un miroir le moins déformant possible de leurs pratiques courantes en évitant tout jugement de valeur. Dans le second cas, il en allait autrement dans ce sens que l'analyse des pratiques visait la mise en marche d'un processus de formation. Nous avons alors eu recours à diverses techniques qui faisaient appel à un contenu : études de cas, co-construction de nouvelles pratiques, etc.

## LES IMPLICATIONS ET LES EXIGENCES RELATIVES À L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

34

### La prise en compte de la demande

La prise en compte de la demande revêt une importance indiscutable. Si cette demande provient d'une institution dont les visées ne sont pas suffisamment élucidées, l'analyste se retrouve dans une situation très embarrassante. À qui fera-t-il allégeance ? Avec les responsables de l'institution qui lui ont confié le mandat d'analyser les pratiques de leurs employés ? Avec les acteurs qui se sont confiés à lui ? Quelle

---

formateurs (Boutin et Camaraire, 2000). Ce type de préparation à l'encadrement de futurs enseignants s'inspire largement des travaux de Schön tout en portant une attention plus grande aux aspects intrapsychiques.

8 - Nous avons procédé à l'analyse des pratiques tant dans le domaine psychosocial en collaboration avec P. Durning (voir : *Analyse des modèles et pratiques d'intervention en situation de maltraitance intrafamiliale*, rapport final, 1998-2000) que dans celui de la formation des enseignants (voir : *Accueillir et encadrer un stagiaire : guide pratique à l'intention de l'enseignant-formateur*, 2001).

sera sa marge de manœuvre? On comprend dès lors la nécessité de clarifier la demande qui lui est adressée, de porter une attention particulière aux attentes réelles des mandataires, à leurs agents plus ou moins cachés. Autrement, il court le risque de se retrouver triangulé ou réduit à la simple exécution d'une commande.

## **Les résistances des responsables et des acteurs**

Mais comme on peut facilement l'imaginer une analyse de pratiques rencontre la plupart du temps des résistances qui sont de divers ordres. Dans un premier temps, il faut compter avec celles des responsables eux-mêmes qui préfèrent, dans certains cas, dans certaines situations, proposer les changements qu'ils estiment les plus favorables au maintien de leur contrôle sur leurs employés ou subordonnés. Dans un deuxième temps, il faut prendre en considération, celle des acteurs eux-mêmes. Ce dernier type de résistance est particulièrement difficile à contrer ou encore à affronter, pour la bonne et simple raison qu'il n'est pas facile à détecter. Souvent, l'analyste peut avoir l'impression qu'il a la pleine collaboration de personnes dont il est chargé d'analyser les pratiques alors qu'en réalité cela n'est que feinte. Comment alors s'assurer que les acteurs sont vraiment partie prenante du processus d'analyse? Disons d'abord, comme on peut s'y attendre qu'il n'y a pas de recette miracle mais bien un certain nombre de moyens auxquels il convient d'avoir recours quand la situation s'y prête.

## **Le choix des moyens : modes et outils d'analyse**

Certes le choix des modes et outils d'analyse est particulièrement difficile. La valeur de la démarche se révèle tributaire, en bonne partie, de la pertinence des méthodes, techniques et procédés d'analyse (9). L'usage d'une panoplie de moyens diversifiés ne garantit pas pour autant la qualité de l'analyse. Encore faut-il que l'analyste puisse se réclamer d'une parfaite maîtrise de la méthode ou des méthodes à laquelle ou auxquelles il a décidé de recourir. Les caractéristiques des participants (groupe d'appartenance, années d'expérience, attentes, etc.) doivent nécessairement être prises en compte. Ainsi, un recours trop insistant à la mise en perspective de l'expérience par le biais de la carte conceptuelle (cf. Boutin, 1999) auprès de participants qui en sont à leurs premiers pas dans un métier ou une profession risque de créer un certain malaise et un sentiment d'incompétence.

9 - Il existe un grand nombre de moyens qui peuvent contribuer à l'analyse des pratiques professionnelles (cf. Boutin, 2001). Citons, à titre d'exemple, les études de cas, les simulations de situations réelles et les analyses de routines.

## Les retombées

Les retombées d'une analyse des pratiques professionnelles varient considérablement. Elles sont fonction à la fois de la finesse de l'analyse, des moyens mis en place et de l'ouverture au changement tant des individus que des institutions.

Parlons d'abord de la finesse de l'analyse. Il y aurait à ce chapitre beaucoup à dire : le processus d'analyse exige de la part de l'analyste une grande capacité sur le plan de la prise en compte de la situation investiguée (écoute et présence à l'expérience de l'autre), de la saisie des caractéristiques des sujets et de leurs attentes, etc. Il faut bien reconnaître que cette capacité est appelée à se développer avec l'expérience et que par conséquent, la nécessité de se faire accompagner par un expert (personne qui a déjà une expertise dans le domaine) ne fait pas de doute.

Sur le plan des moyens, des techniques ou procédés mis en place (disponibles) ainsi que des conditions d'intervention, il faut souligner les facteurs reliés au temps, aux lieux et à l'ampleur des mandats. Ainsi, le temps dont dispose l'analyste pour mener à bien sa tâche doit être arrêté avant même le début de l'action. Que dire de modalités d'analyse des pratiques laissées au simple hasard, sans contrat clair de travail ? Les conditions de l'intervention doivent être clairement établies et acceptées de part et d'autre, ce qui ne veut pas dire pour autant que les buts initiaux puissent être tous atteints.

En effet, il se peut que les retombées ne soient pas aussi importantes qu'on aurait pu l'espérer au départ. Les responsables qui ont recommandé et appuyé une démarche d'analyse de pratiques s'attendent parfois à des changements radicaux chez leurs employés, à un virage à 180 degrés ! Cela est rarement le cas, il faut bien le dire : la plupart du temps, les prises de conscience effectuées dans le cadre de séances d'analyse demandent à être soutenues, « reprises » pour ainsi dire au quotidien. À ce chapitre, il nous faut constater que ces dispositifs d'approfondissement ne sont pas toujours au rendez-vous.

En d'autres termes, le maintien d'une « culture » d'analyse des pratiques ne saurait être assuré du seul fait que les acteurs concernés aient participé à des sessions de formation et longuement échangé avec leurs partenaires sur la question. Un tel *habitus*, si l'on peut dire, exige une actualisation constante, d'où la nécessité de la mise en place de réseaux qui assurent à chacun le ressourcement dont il a besoin. Or, de tels dispositifs commencent à peine à se mettre en place.

Manifestement, le système éducatif ou social dans son ensemble peut bénéficier d'une démarche d'analyse des pratiques sur plus d'un point : meilleure connaissance des rouages de son action, plus grande attention à l'expérience des acteurs en cours

d'élaboration, engagement dans la co-construction d'une démarche novatrice, etc. On comprend facilement que toute rénovation d'un système, que ce soit sur le plan social ou éducatif, ne saurait faire l'économie d'une démarche attentive d'analyse des pratiques courantes, habituelles. À cet égard, il est tout de même plutôt étonnant que les « novateurs », ou ceux qui se prétendent tels, parlent davantage de changement des pratiques que de leur analyse

## LIMITES ET DÉRIVES

Certes, l'analyse des pratiques telle que nous la concevons a des limites qu'il ne faut pas perdre de vue. Dans un premier temps, force nous est d'admettre que le risque de se cantonner dans la simple description d'une expérience donnée est bien réel ainsi que celui de se complaire dans l'auto-analyse au détriment du rapport à l'autre, du collectif. Bref, cette démarche exige approfondissement et mise en perspective. Ce qui ne signifie pas peur autant qu'il faille craindre, comme certains, une *orgie d'analyse*. Bien au contraire, nous sommes davantage menacés par une pensée techniciste qui fait une large part à l'action souvent au détriment de la réflexion. Il faut aussi compter avec un processus de maturation, de prise en compte personnelle. On ne saurait donc pas s'attendre à des changements de pratiques du jour au lendemain : il importe que chaque participant puisse y consacrer le temps nécessaire et disposer d'un soutien véritable.

Si ces limites sont réelles, il ne faut pas laisser de côté la menace que recèle le terrorisme du projet collectif et l'obsession des compétences. À cet égard, le commentaire de Lenoir (1998, p. 130) : « Nous souhaitons faire un parallèle entre « terrorisme du projet » que l'on impose aujourd'hui à tout apprenant et « terrorisme de l'ingénierie » qui s'impose à tout processus éducatif et qui vise à l'endiguer [...]. Nous affirmons [...] qu'il faut se préserver de penser que toute intention éducative a besoin de cadre défini *a priori* ». Effectivement, certains formateurs en arrivent à exiger des enseignants en formation des maîtres, par exemple, une allégeance presque absolue à une liste de « compétence professionnelles », dites « attendues », que les plus chevronnés des enseignants sont loin de passer eux-mêmes. Cette *idérialisation de la fonction* est aussi à craindre, sinon davantage que celle qui consiste à se noyer dans une analyse qui négligerait tout rapport au contexte d'intervention.

En outre, le fait d'accorder une attention trop poussée au « faire », aux façons de procéder comme telles, risque de conduire à l'occultation de certains aspects de la fonction d'enseignement : maîtrise des savoirs, connaissance de routines efficaces et techniques relatives à l'appropriation des savoirs et à l'enseignement, etc. Cette façon de procéder peut conduire, si on n'y prend garde, à une conception techniciste de la fonction enseignante. Quant à la question des contenus, il assez courant

dans le domaine de la formation des personnels psychosociaux et scolaires de recourir, comme nous l'avons souligné, aux études de cas, à la simulation de situations réelles dont les éléments sont fournis par les participants ou intervenants eux-mêmes. Une telle approche ne doit pas nous faire oublier le nécessaire rapport entre savoirs professés et savoirs en action, entre théorie et pratique.

## Conclusion

Le chemin qui mène de l'intention à l'action dans le domaine de l'analyse des pratiques se révèle parsemé d'embûches, de chemins de traverse, qu'il n'est pas toujours facile de franchir. Au départ, il convient de s'interroger sur les intentions sous-jacentes à toute démarche d'analyse des pratiques professionnelles, sur le refus de procéder à un tel exercice avant de mettre en place des réformes ou des rénovations qui sont parfois appelées à transformer radicalement ces pratiques. Nous avons noté au passage que la décision de procéder à une réforme d'un système éducatif ou social sans se donner la peine d'effectuer une analyse des pratiques courantes révèle une volonté de contrôle évidente et la certitude que l'adhésion à une idéologie, en l'occurrence celle de la rentabilité, se suffit à elle-même. Au chapitre des méthodes d'analyse, il nous paraît indispensable que l'analyste procède lui-même à l'étude de sa propre pratique avant de vaquer à l'analyse de celle des autres. Quant aux retombées en tant que telles, il appert qu'elles sont loin d'être toutes prévisibles. Dans certains cas, la visée initiale peut être travestie pas des facteurs ou des conditions tout à fait imprévus. Dans d'autres cas, la prise en compte par les acteurs des connaissances issues de l'analyse de leurs pratiques peut dépasser largement les prévisions de départ et aboutir à un changement véritable. Quoi qu'il en soit, l'engagement de l'acteur demeure indispensable. De plus, une analyse des pratiques qui n'est pas ancrée dans l'expérience de la personne ou des personnes concernées a peu de chance de réussite. C'est dire à quel point la formation du moniteur ou de l'analyste est également essentielle. Quoi qu'il en soit, nous sommes encore à la recherche d'une théorie qui, pour reprendre le mot de Jacky Beillerot dans l'avant-propos du deuxième ouvrage collectif coordonné par Blanchard-Laville et Fablet (1998, p. 12) sur l'analyse des pratiques professionnelles, permettrait de « trouver l'approche au deuxième au troisième degré qui rendrait compte des façons de faire ».



## BIBLIOGRAPHIE

- BEILLEROT J. (1998). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 19-23 (édition revue et corrigée, 2000, pp. 21-26).-
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET D. (coord.) (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan (édition revue et corrigée, 2000).-
- BOUTIN G. (1999). – « L'apport de la carte conceptuelle à l'analyse des pratiques professionnelles », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- BOUTIN G. (2001). – « L'analyse réflexive et l'éducation : un état des lieux perspectives nord-américaines », in Blanchard-Laville C. et Fablet D., *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 109-129.
- BOUTIN G. ET MARTIN D. en collaboration avec P. DURNING, A. FORTIN et al. (2001). – *Analyse des modèles et pratiques d'intervention en situation de maltraitance intra-familiale*, Montréal, Université du Québec à Montréal et les Centres Jeunesses Lanaudière.
- BOUTIN G. ET JULIEN L. (2000). – *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. ET CAMARAIRE L. (2000). – *Programme de formation des personnels d'encadrement : des stagiaires*. Volet 1 : « Les enseignants formateurs associés » ; Volet 2 : « Les superviseurs de stages » (Document inédit).
- BOUTIN G. ET CAMARAIRE L. (2002). – *Accueillir et encadrer un stagiaire, guide pratique à l'intention de l'enseignant formateur*, Montréal, Éditions Logiques.
- BOUTIN G. (2002). – « Évaluation et subjectivité : l'incontournable dilemme », in Martinez J.-P., Boutin G. et Jeannel A., *Une évaluation d'aujourd'hui pour demain*, Montréal, Éditions Logiques, pp. 15-24.
- BRUNER J. (1996). – *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- LENOIR Y. (1998). – « Quelques modèles didactiques à caractère interdisciplinaire utilisés dans l'enseignement primaire au Québec », *Documents du GRIFFE*, n° 2, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- SHEPPARD M. (1998). – « Practice validity, reflexivity and knowledge for social work », *British Journal of Social Work*, vol. 28, pp. 763-781.
- SCHÖN D.A. (1994). – *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.



## L'ÉCRITURE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE METTRE DES MOTS SUR DES GESTES

PIERRE DOMINICÉ\*

### Résumé

Les professionnels des soins infirmiers n'ont guère l'occasion de formaliser le savoir qui sert de référence à leur pratique hospitalière. Dans le cadre d'une démarche de recherche-formation, une méthode d'échanges épistolaires proposée par des chercheurs à des spécialistes en soins infirmiers permet à ceux-ci un travail d'écriture de leur pratique et d'analyse réflexive des textes qu'ils ont produits, menée en commun avec les chercheurs. Le savoir tacite, le plus souvent fait d'évocations orales limitées au quotidien de la collaboration hospitalière, prend forme théorique. Plusieurs notions clés se dégagent des récits présentés dans la correspondance. Le partage de l'expérience pratique, travaillée dans l'écriture, conduit à identifier les principaux savoirs soignants qui guident l'activité du groupe d'infirmières exerçant une fonction de consultante de soins en qualité de spécialiste clinique. Cette démarche a abouti à la publication d'un ouvrage qui a pour intention d'élargir la recherche à d'autres interlocuteurs.

### Abstract

In the professional world of medical practice, the "tacit knowledge" which characterizes the clinical work of nurses has not often been the source of theoretical frameworks. In the context of a research and training scheme, some researchers have proposed nursing professionals a method consisting in exchanging letters about their practice. The written letters are used as clinical narratives, leading to a reflexive analysis of some of the main theoretical themes coming out of their practice. In order to act as consultants in their various specialized fields, the nurses need to identify a frame of reference.

41

\* - Pierre Dominicé, Université de Genève.

*The book which has been published on the basis of this research is a contribution to this identification of knowledge. The will to publish the results is also an invitation to an open dialogue centered on ways to construct or formalize tacit knowledge in the helping professions.*

## Identifier des savoirs spécifiques

Toute personne occupant une fonction de cadre a le souci d'assurer l'avenir professionnel de ses collaborateurs. La directrice des soins infirmiers de l'hôpital universitaire de Genève, en développant des postes d'infirmières spécialistes cliniques, exerçant un travail de consultante auprès des services de soins, était parfaitement consciente de la nécessité de défendre ce statut novateur et fragile. Les infirmières spécialistes cliniques (ISC), qui sont fréquemment d'anciennes infirmières de soins et parfois, d'anciennes responsables de service, ont un cahier des charges de spécialiste travaillant dans un secteur d'activité médicale inscrit dans l'organisation hospitalière, comme, par exemple, les maladies cardio-vasculaires ou la stomathérapie. Ce cahier des charges peut également être défini à partir de domaines cliniques en voie de constitution, tels que ceux de la douleur ou de l'image corporelle. Il s'agit, pour les spécialistes cliniques, d'exercer un rôle d'experte en soins infirmiers dans un champ clinique déterminé, en réponse aux besoins d'une population spécifique de patients. Ce statut requiert également des infirmières spécialistes cliniques qu'elles dispensent des prestations de soins hautement qualifiés dans le cadre d'une consultation spécialisée ou dans des situations de soins complexes, qu'elles élaborent et réalisent enfin des programmes d'enseignements destinés au patient, à ses proches ainsi qu'aux équipes de soins et autres professionnels. Elles peuvent, en outre, réaliser des programmes de recherche et d'assurance-qualité en soins infirmiers et participer aux recherches entreprises par le corps médical.

42

La directrice des soins infirmiers avait, par ailleurs, la conviction que cet espèce de pratique infirmière pouvait devenir une source d'enrichissement réel pour la profession. Elle jugeait, donc, primordial de valoriser l'expertise de cette nouvelle fonction. Les échos qui lui parvenaient étant avant tout fondés sur des témoignages oraux, elle me sollicita pour me demander de concevoir dans ce nouveau domaine d'activités, une manière de formaliser les savoirs « tacites » que ces praticiennes élaboraient au quotidien. Elle se rendait parfaitement compte de l'ampleur et de la complexité de la tâche qu'elle me confiait. Personnellement, j'ai vu dans sa demande une occasion d'approfondir le problème de la construction et de la portée du savoir clinique dans les professions d'aide. Des recherches précédentes, inspirées des travaux d'histoire de vie, m'avaient permis, en effet, de comprendre la puissance du récit et la place que celui-ci pouvait occuper dans un travail d'analyse de pratique. Je me suis donc lancé dans une aventure qui s'est révélée passionnante et dont je voudrais, dans cet article, souligner l'intérêt et la signification.

Rencontrer la directrice des soins infirmiers et discuter avec elle de sa demande ne voulait évident pas dire que le groupe des professionnelles concernées allait approuver son projet. De fortes réticences se sont manifestées dès la première réunion. Les universitaires sont, pour les infirmières, des gens de pouvoir qui sont assimilés aux médecins et n'ont donc guère l'habitude de défendre leur cause. Le climat hospitalier est, de plus, régi par le respect des hiérarchies, et les réticences auxquelles je me suis heurté tenaient, pour les infirmières, en grande partie, au fait de se mettre au service d'un projet qui n'était pas le leur. Des heures de discussion, et, parfois d'affrontement, ont été nécessaires pour prouver notre bonne foi. Nous avons convenu de procéder, dans un premier temps, à une phase exploratoire qui devait nous conduire à une identification plus précise des thèmes sur lesquels pouvait porter un travail de recherche. Nous étions, alors, trois chercheurs issus de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, deux étudiants avancés de niveau post-licence, auxquels j'avais demandé si le projet les intéressait, en vue du travail qu'ils avaient à rédiger dans un cours partant sur les « démarches de recherche en formation d'adultes ». Brunella Colombelli était docteur en biologie et Benoît Michel, diplômé en psychologie clinique. Tous deux avaient travaillé pendant plusieurs années dans leur domaine professionnel, mais, tout comme moi, ils ignoraient le quotidien de l'hôpital, sinon pour l'avoir connu en tant que malade.

Suite à la suggestion de l'adjointe de la directrice des soins infirmiers, nous avons tous trois commencé par un temps d'observation de plusieurs demi-journées, en accompagnant en blouse blanche, dans son service, l'une des infirmières spécialistes cliniques. Ces temps passés au concret de l'activité hospitalière nous ont grandement aidé à saisir les enjeux de cette nouvelle orientation professionnelle. Ils nous ont permis, suite aux divers entretiens qui ont suivi les temps d'observation, de discuter personnellement avec chaque spécialiste clinique, d'explicitier nos intentions et de clarifier l'objet général de la recherche envisagée. Les réunions de l'ensemble des membres du groupe, au cours desquelles étaient restituées nos observations, ont également contribué à créer un climat de confiance qui a rendu possible le contrat de recherche auquel nous sommes parvenus après plusieurs mois de tâtonnement. Une recherche centrée sur l'activité de professionnels engagés dans un contexte institutionnel aussi codifié que le contexte hospitalier exige nécessairement un préalable de concertation. L'objet de recherche proposé par un supérieur hiérarchique ne peut être imposé aux collaborateurs concernés. Pour s'impliquer dans un projet, ceux-ci doivent en comprendre le sens et la portée institutionnelle. Ils ont, en outre, besoin de savoir à quoi ils s'engagent en termes de temps et à quoi va aboutir le travail auquel ils vont donner beaucoup d'énergie. Les questions, les réticences, les méfiances, qui ont fait l'objet d'échanges nombreux, au cours de ces premiers mois, constituent sans doute une garantie indispensable à la réalisation d'une telle recherche.

Après cette première phase d'observation et d'entretiens individuels, suivis de temps de synthèse avec l'ensemble du groupe, la démarche de récit de pratique a pu commencer. Un financement de recherche avait été obtenu auprès du Fonds national de la recherche scientifique. Une disponibilité de quelques heures par mois avait été attribuée aux membres du groupe, composé de neuf infirmières et un infirmier, et qui couvrait un faisceau de spécialités cliniques, correspondant à des domaines médicaux comme la diabétologie, la dermatologie ou la néphrologie, ou concernant plus spécifiquement le champ infirmier comme la stomathérapie, la toxico-dépendance ou l'atteinte de l'image corporelle. La crainte éprouvée par l'ensemble des membres du groupe, face à la mise en forme écrite des récits portant sur leur pratique, m'a conduit à suggérer une formule d'échange s'inspirant de la correspondance. Les trois chercheurs ont ainsi rédigé, en vue des trois étapes de la recherche, des lettres servant d'impulsion à un dialogue écrit qui prenait la forme de « lettres-réponse » rédigées par chacun à l'intention du groupe. Cette première écriture était suivie de lettres complémentaires, envoyées intentionnellement à l'un ou l'autre, en réponse à certains points du contenu de sa lettre. Cette formule de réseau d'écriture, qui aurait pu, quelques années plus tard, bénéficier du support informatique du « forum », a donné lieu à tout un corpus d'écrits, travaillés à la fois par le groupe et par les chercheurs, et longuement discutés lors de séances mensuelles d'analyse des textes de synthèse produits. Il s'agit d'une démarche qui associe recherche et formation et au cours de laquelle les praticiens impliqués apprennent à travailler un matériel de recherche. Celui-ci était composé, dans le cas des infirmières spécialistes cliniques, de documents reflétant l'analyse qu'elles avaient effectuées sur leur pratique et auxquels elles réfléchissaient à l'aide d'un apport conceptuel fourni par l'équipe de recherche et centré sur les thématiques récurrentes. Ces thématiques constituaient des axes de réflexion qui synthétisaient les idées rassemblées dans les lettres et fournissaient la base sur laquelle pouvait être envisagée la formalisation. Le regroupement effectué dans le texte final reprend les trois pôles de réflexion proposés dans la correspondance, à savoir, soi-même, en tant que soignant, la relation aux patients et la collaboration au sein de l'organisation hospitalière. L'ouvrage publié chez Seli Arslan en 2000, intitulé *La pratique des infirmières spécialistes cliniques : identifier des savoirs de référence*, est structuré en fonction de ces trois pôles.

## Faire de la pratique une recherche

Pour les infirmières hospitalières, la recherche conduit, le plus souvent, à des conclusions prescriptives, visant une amélioration des techniques de soins. La recherche proprement scientifique est réservée aux travaux de laboratoire et à l'activité scientifique des médecins. Faire des gestes de la pratique une occasion de réflexion pouvant conduire à une clarification théorique n'était pas courant. Donner à la réflexion une priorité dans la démarche de recherche ne l'était pas non plus. Les membres du

groupe ont dû apprendre à donner un espace social à des questions très souvent réservées à une réflexion personnelle ou au dialogue lié à un temps de collaboration étroite. Socialiser sa pratique réclame aussi d'avoir le courage de le faire, c'est-à-dire de trouver dans le groupe un lieu de confiance qui autorise l'aveu de découragements, d'explorations incertaines, d'opposition avec tel ou tel supérieur, membre du corps médical.

Les échanges réguliers de correspondance réclamaient également une discipline d'écriture qui exigeait qu'un temps suffisant soit pris pour formuler sa pensée. Les séances régulières de groupe demandaient non seulement d'y être présent, mais un travail non négligeable de lecture et de préparation. Participer à un sous-groupe chargé d'approfondir un thème retenu comme central exigeait, de même, de nouvelles disponibilités. Le temps alloué par la décharge partielle à l'investissement requis par la recherche s'est donc révélé insuffisant. Les contributions personnelles ont souvent été réduites le soir ou le week-end. Seul l'intérêt éprouvé dans les discussions de groupe et l'attachement progressif au groupe, dû à la qualité du dialogue qui s'y instaurait, ont permis que cet investissement ait lieu. Les trois membres du groupe de recherche, tout en étant très soucieux de nourrir les temps de rencontre de groupe et de sous-groupe ont craint, à plusieurs reprises, que l'engagement demandé soit excessif et que l'un ou l'autre, - ce qui a été le cas pour une des membres du groupe -, se décourage. Limitée par un financement prévu sur deux ans, la recherche s'est finalement prolongée à un rythme moins soutenu durant cinq ans. Nous tenions à assurer, par la publication finale d'un ouvrage, une socialisation du savoir produit par la recherche à l'intention des milieux professionnels concernés par la relation d'aide, notamment ceux qui travaillent dans le champ des soins infirmiers. Dans les derniers mois, les rencontres ont évidemment été infiniment plus espacées et seuls les volontaires sont restés vraiment actifs. La version finale du texte finalement publié a été effectuée par un petit groupe de trois rédacteurs, signataires de l'ouvrage.

Ces éléments, brièvement évoqués, ne sont pas à négliger. Une telle recherche, pour se réaliser, requiert un ensemble de conditions. Sans le mandat de la directrice et l'appui de son adjointe, qui ont donné l'impulsion initiale de la recherche et ont permis l'attribution d'une décharge de quelques heures mensuelles ainsi qu'un appui financier et logistique et sans le financement accordé par le Fonds national de la recherche scientifique, la démarche, telle qu'elle a pris forme, n'aurait pas été possible. Les thèmes travaillés étaient, par ailleurs, considérés par les membres du groupe comme fondamentaux. Les infirmières spécialistes cliniques se reconnaissaient dans les enjeux retenus lors des discussions, et l'ont souvent souligné. A mon sens, la dimension identitaire des problèmes abordés dans la recherche s'est révélée essentielle. La recherche ne pouvait pas garantir aux membres du groupe un statut professionnel qu'ils considéraient comme précaire. Ils en étaient conscients. Mais elle

allait valoriser le maintien de leur fonction, en indiquer la portée au niveau hospitalier et, sur un plan personnel, renforcer le sens de leur engagement professionnel.

L'animation des discussions en groupe a toujours donné lieu à une préparation importante au sein de l'équipe de recherche. Nous étions soucieux de l'expression de chacun et avons parfois provoqué le commentaire des plus silencieux en les invitant à s'exprimer. Les discussions de groupe ont toutes été intégrées dans le matériel de recherche. Tous les échanges étaient, en effet, enregistrés et ont, par la suite, été retranscrits. Dans le travail d'analyse des textes produits, ceux qui provenaient des séances de groupe ont servi de complément aux lettres issues de la correspondance. L'ouvrage mentionne ainsi des extraits de discussion qui viennent illustrer le propos de l'un ou l'autre. A nouveau, dans les textes discutés en groupe et qui ont souvent servi de base à ceux qui se trouvent dans la publication, nous avons été attentifs, en tant que chercheur, à respecter la diversité des modes d'expression et d'écriture en évitant de donner à certains, qui s'exprimaient parfois plus clairement, le monopole du récit. Cette discipline de l'interlocution m'apparaît également comme une des conditions de réussite de la recherche. Solliciter la parole de l'autre réclame que cette parole soit respectée dans tous les modes de restitution utilisés.

La pratique d'histoire de vie m'avait préparé à l'usage du récit. J'en connaissais la puissance d'évocation et la portée réflexive. J'ai retrouvé l'effet d'écho dans le récit de pratique offert par les infirmières spécialistes cliniques. Le propos n'est jamais banal parce que les faits évoqués, les cas présentés, les morceaux d'échange rapportés résonnent avec force comme révélateurs des enjeux de la pratique. Ce qui est partagé, a la consistance de l'expérience vécue, et l'écriture y ajoute le poids de la réflexion. Les mots trouvés sont choisis pour dire les gestes quotidiens et, parmi ces gestes, dévoiler la constance d'une pratique.

La partie de la recherche consacrée à la relation, de même qu'ultérieurement celle centrée sur l'organisation, ont nécessité, en plus de la correspondance, de disposer de l'appui de cas présentés oralement au groupe et choisis en raison de leur capacité d'illustration des thèmes évoqués. Lors de l'approfondissement de l'axe d'analyse portant sur l'organisation, l'évocation de difficultés, bien ou mal résolues, identifiées à l'occasion de la présentation de cas, a permis de mieux saisir les dynamiques interprofessionnelles à l'intérieur desquelles s'inscrivent l'activité de spécialiste clinique. Le récit ne comportait donc plus uniquement un échange épistolaire, mais également une restitution réfléchie de la pratique analysée ultérieurement en groupe. Pour les chercheurs, les observations qui s'étaient avérées extrêmement utiles en début de recherche, ont été reprises au moment du travail d'analyse de la pratique relationnelle. En plus de cette phase nouvelle d'observation, les échanges réguliers, prolongés sur plusieurs années, ont indéniablement facilité la compréhension des récits de pratique présentés par les infirmières.



## Production de savoir et production scientifique

Comme le précise l'ouvrage mentionné, dans son introduction, le savoir spécifique aux infirmières spécialistes cliniques, est un savoir contextualisé, un savoir circonstanciel, un savoir personnalisé. Il importe de savoir si le traitement convient au malade, de découvrir comment il le vit, quelles en sont « les répercussions sur sa vie et ses proches ». Même si le monde médical a tendance à ne valoriser, en tant que connaissance, que la connaissance scientifique, plusieurs travaux récents de sciences humaines mettent bien en évidence l'intérêt d'autres registres de la connaissance, en attribuant, notamment, une pluralité de significations à la notion de savoir. Connaissance et savoir sont, dans cet article, distingués, précisément pour montrer leur complémentarité en situation hospitalière. La connaissance scientifique, présente dans le savoir du diagnostic médical, s'articule à l'expertise clinique du savoir des soins. « Il importe de ne pas dissocier ces catégories de savoir en les hiérarchisant. Tout patient souffre de maladie en même temps que d'être malade ou d'être jugé comme tel. Prendre soin de sa souffrance requiert en conséquence une diversité de traitements et de soins. » (extrait d'une lettre d'une des participante, publiée dans l'ouvrage)

Les sciences de l'éducation, pour penser les modalités didactiques de l'apprentissage et de la transmission de connaissances, ont eu recours à une pluralité de sources disciplinaires. La formation des adultes a été confrontée à la nécessité d'élargir encore le champ de références théoriques en regard desquelles la connaissance est produite. L'approche clinique a permis de justifier la production d'un savoir élaboré dans le creuset de l'action, que celle-ci soit sociale, sanitaire ou pédagogique. En quittant le seul espace du laboratoire pour entrer dans d'autres usages de production théorique, le savoir a pu tirer parti de l'expérience des acteurs directs et respecter les caractéristiques circonstancielles et locales de son usage. Comme plusieurs auteurs l'ont souligné, notamment G. Malglaive ou J.-M. van den Maren, le savoir peut être, selon sa destination, scientifique ou pratique, appliqué ou technique, théorique, procédural ou stratégique. Le savoir du faire a été distingué du savoir de l'être, même si, dans le concret du geste, il est reconnu que ce savoir intervienne sous forme d'alliage, fabriqué en prenant appui sur un ensemble d'ingrédients ou de composantes. Le savoir peut être aussi comparé à un métabolisme qui réclame maturation et, par conséquent, s'inscrit dans la durée. Savoir ce que l'on sait avoir appris nécessite, en fin de compte, un recours au temps long de l'histoire de vie, comme nous l'avons montré dans nos travaux biographiques (Dominicé et al., 1999).

Plusieurs infirmières spécialistes cliniques admettent que le savoir provenant de leurs références théoriques sont complémentaires au savoir résultant de la médecine scientifique. Parce que leur cahier des charges leur donne le temps d'accompagner les patients auprès desquels leur expertise est sollicitée, les spécialistes cliniques restaurent des dimensions de savoir que la surcharge quotidienne que connaissent les

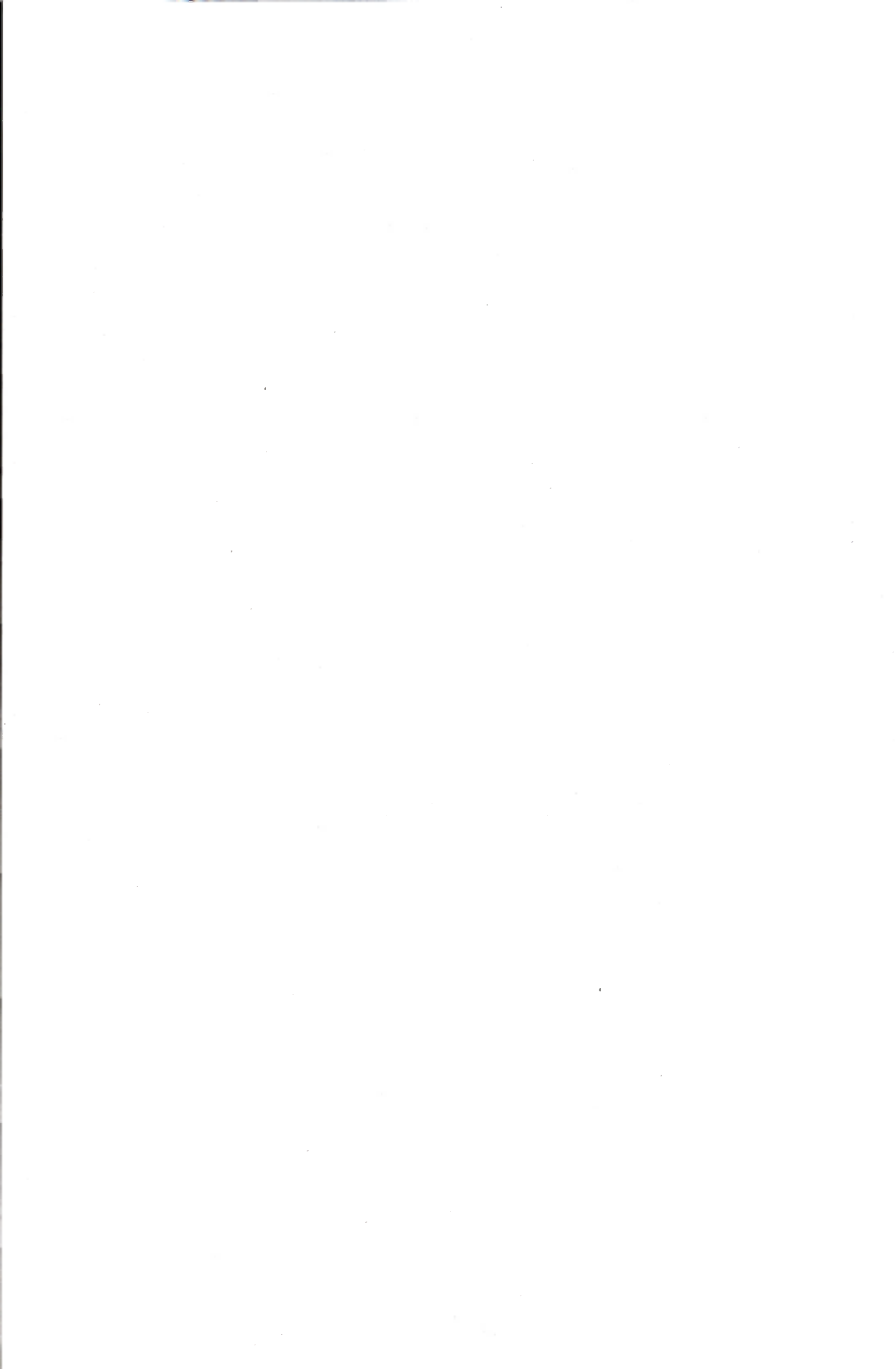
infirmières de soins ne leur permettent même plus d'aborder. Les thèmes de la souffrance et de la mort sont ainsi apparus comme des « impensés » de la pratique hospitalière. C'est la raison pour laquelle, dans beaucoup de lettres, la dimension de la globalité humaine des soins est fréquemment évoquée. « Je me surprends à écrire sur la vie, sur mon rapport à ma maternité alors que ma motivation première de cette lettre était de traiter du thème "face à la mort". Il me semble que ma confrontation à la mort dans des situations professionnelles ou personnelles m'enseigne quelque chose sur la façon d'entrer en relation avec l'autre. Comment ce savoir peut-il se construire et se transférer d'une situation "de mourant" à une situation de "vivant". Je réalise que ces deux étapes de la vie, naissance et mort font partie intégrante de ce savoir de relation. Ces deux polarités, l'amour inconditionnel du parent et ce lien vivant à la mort, sont pour moi complètement intriquées ; elles semblent être aux antipodes mais elle ont la même énergie. Bien souvent, l'évocation de la mort me rappelle la fragilité de la vie et surtout me fait prendre conscience de la finitude dans le sens où la vie n'est pas permanente. Par son effet de surprise, la mort m'oblige à avoir un comportement qui me satisfasse au plus près de mes valeurs. Je dis bien que c'est un état d'esprit vers lequel je tente de m'approcher, mais dont il est difficile de m'imprégner au quotidien. Dans la relation aux autres, cette éthique personnelle vers laquelle la mort me pousse, a un rôle important ; elle devient un élément moteur dans le transfert d'aptitudes et d'habiletés pour tout accompagnement de patients en difficulté dans leur vie. » (extrait d'une lettre, citée dans l'ouvrage)

Vue du côté du patient, la maladie résonne dans des registres autres que ceux de la pathologie. Le patient souffre en découvrant ce qui l'attend ou en réalisant ce à quoi il doit renoncer. Savoir entrer en relation pour partager la solitude de cette souffrance. Savoir quoi dire et quoi faire auprès du patient, lorsque celui-ci ne trouve plus les mots qui le rapprochent d'autrui et n'a plus envie de se charger de lui-même. Savoir, en tant que soignant spécialisé dans l'accompagnement de l'altération corporelle, les limites de l'aide à fournir à un patient qui est, en fin de compte, le seul à pouvoir accepter son handicap. Ces savoirs soignants ne vont jamais de soi. Il faut les construire pour être en mesure d'y faire recours. Il faut les inscrire dans son corps pour éviter d'être maladroit. Il faut pouvoir les mettre en doute face à l'imprévu.

## Un savoir ouvert au débat

Le savoir clinique invite le lecteur à devenir un interlocuteur. Il ne lui impose ni loi, ni principe. Il ouvre des horizons de sens à explorer. Les savoirs identifiés et évoqués dans l'ouvrage final ne constituent pas des vérités à transmettre que les autres soignants ignorent. Les lettres rédigées par les infirmières racontent une forme de savoir clinique qui demeure ouvert, constamment mis en débat et commenté lors des dia-

logues de groupes. C'est à travers un savoir issu du quotidien de l'action que des thèmes sont retenus comme centraux. Ce savoir professionnel présente des hypothèses théoriques, fondées sur une action réfléchie et que d'autres auront à s'approprier pour les vérifier. Il émerge de pratiques spécialisées et novatrices, mais il est aujourd'hui proposé, par l'intermédiaire des publications, qu'il s'agisse du document transitoire, des articles puis de l'ouvrage final, à un public plus large formé d'autres soignants, d'autres acteurs de la relation d'aide et d'autres professionnels des métiers de l'humain. La validité de ce savoir tient à sa force interlocutrice. C'est pourquoi il doit demeurer ouvert et s'enrichir du propos issu de la réflexion de ces autres praticiens. Les infirmières spécialistes cliniques reconnaissent que, dans leur profession, le doute relève d'une compétence. Une de ces infirmières dit ainsi : « Le doute est devenu une nouvelle certitude et douter fait penser et progresser. » Face à la complexité des situations à laquelle ces nombreux praticiens sont confrontés, il est essentiel de mettre en évidence cette fonction réflexive de l'incertitude. Le savoir de la preuve a contribué à fonder des pratiques. Le savoir identifié dans la pratique et porté à la connaissance des milieux professionnels concernés vient, de manière complémentaire, donner sens à une activité sans pour autant prétendre l'imposer comme vérité.



## TRAVAIL SOCIAL ET ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

### LES ÉDUCATEURS ET LEURS MODÈLES DE RÉFÉRENCE

DOMINIQUE FABLET\*

#### Résumé

*Parmi les diverses catégories de travailleurs sociaux, on s'intéressera ici à celle des éducateurs qui s'est progressivement constituée au fil des années en une véritable filière professionnelle.*

*Après en avoir brossé à grands traits les principales caractéristiques, depuis l'émergence de la profession au début des années 1940, on s'efforcera de repérer les modèles de référence des éducateurs en matière d'analyse des pratiques professionnelles.*

#### Abstract

*Among the different categories of social workers, this document will focus on that of educators which has grown with the passing of years to be a true professional path.*

*The first part of this paper outlines the main characteristics that have arisen since the emergence of the profession in the early 1940's. The second part attempts to identify the educators' reference models as regards the analysis of professional practice.*

51

\* - Dominique Fablet, Université Paris X Nanterre.

Compte tenu des vicissitudes rencontrées par les travailleurs sociaux dans l'exercice quotidien de leurs missions, le fait qu'ils bénéficient de diverses formes de soutien, susceptibles de les aider à faire face dans des situations de rencontre assez souvent psychologiquement éprouvantes avec des usagers, n'apparaîtra pas complètement déplacé. S'agissant en effet du rapport à autrui dans le cadre de relations d'aide ou d'accompagnement éducatif et social, on comprend aisément que l'action des travailleurs sociaux nécessite, de manière plus ou moins formalisée, attention et support. Aussi n'est-il guère étonnant qu'en cherchant à catégoriser leurs activités professionnelles, Ion et Tricart (1984, p. 58) relèvent une part spécifique consacrée à « des temps d'auto-réflexion sur la pratique... (stages, formation interne, analyses de cas, analyse institutionnelle, réunions d'équipe, d'évaluation, etc.) ».

C'est, entre autres, la vocation de dispositifs d'analyse des pratiques (1) d'aider à l'élaboration de l'expérience professionnelle, lorsque, par un retour réflexif sur des situations jugées problématiques, il devient possible d'élucider le type d'écueils rencontrés, de mieux appréhender les réactions émotionnelles et les facteurs ayant contribué à les susciter, de repérer les voies permettant de s'engager dans d'autres modes de réponse que ceux déjà expérimentés. Toutefois, on ne dispose pas de bilan précis quant au volume et aux caractéristiques de ce type d'activités ; cela n'interdit pas pour autant de s'interroger sur les formes variées qu'elles sont susceptibles d'emprunter en cherchant à identifier les modèles de référence qui se sont développés dans ces milieux sur la base d'un examen de la littérature professionnelle limité au contexte hexagonal.

Ce faisant, on est amené à constater rapidement que l'expression « travail social » se révèle ambiguë et que l'ensemble intitulé « travailleurs sociaux » correspond, en France, à un regroupement, opéré à partir du début des années 1970, de toute une série de « professions sociales et éducatives » jusque-là différenciées et cloisonnées, dont l'essor s'est révélé spectaculaire au cours des trente dernières années et parmi lesquelles on distingue traditionnellement trois grandes catégories de « métiers administrativement reconnus » : les métiers de l'aide (autrefois « de l'assistance »), les métiers éducatifs et enfin ceux de l'animation (2). Il s'agit donc d'un champ profes-

1 - Même en limitant le sens de l'expression à la définition que nous en donnons dans l'éditorial, on verra qu'un certain nombre de dispositifs examinés s'en éloignent parfois.

2 - Selon une étude du ministère de l'Emploi et de la Solidarité (*Études et résultats*, n° 79, septembre 2000, DREES), on comptait au 1<sup>er</sup> janvier 1998, 800 000 travailleurs sociaux ayant un statut reconnu comme tel :

- 230 000 professionnels de l'aide (38 000 assistants de service social, 7 000 conseillères en économie sociale et familiale, 8 000 techniciens de l'intervention sociale et familiale, anciennement dénommées « travailleuses familiales », 177 000 auxiliaires de vie et aides ménagères) ;

sionnel peu homogène et aux frontières mouvantes (3), au sein duquel chaque catégorie a connu un processus de professionnalisation particulier et différencié dans le temps. De plus, les systèmes de références privilégiés quant aux pratiques professionnelles développées se révèlent assez spécifiques. Ainsi, en ce qui concerne l'analyse des pratiques, on remarquera qu'à partir des années 1950 ce sont des pratiques dites de « supervision » qui se sont diffusées, principalement auprès d'assistants de service social du fait de l'introduction en France du « case-work » (4), alors que le milieu des éducateurs, fortement influencé par des psychiatres depuis l'émergence de la profession, s'est de son côté montré davantage réceptif à des approches cliniques à visée thérapeutique, la référence à la psychanalyse, bien que contestée, restant encore largement prégnante.

Dans les limites imparties à cet article il apparaît difficile de prendre en considération le champ professionnel du travail social dans son ensemble ; ici, dans le cadre de ce numéro de revue, j'ai choisi de privilégier la catégorie professionnelle des éducateurs en raison d'une proximité plus importante mais non exempte de tensions (5)

- 125 000 professionnels de l'éducation (55 000 éducateurs spécialisés, 22 000 moniteurs-éducateurs, 10 000 moniteurs d'ateliers, 3 000 éducateurs techniques, 4 000 éducateurs techniques spécialisés, 9 000 éducateurs de jeunes enfants, 22 000 aides médico-psychologiques), sans intégrer les éducateurs du ministère de la Justice (PJJ, pénitentiaire) ainsi que les enseignants spécialisés qui exercent également des fonctions éducatives ;
- 37 000 professionnels de l'animation (estimation minimale, compte tenu de la diversité des statuts) ;
- et 380 000 titulaires d'un agrément d'assistantes maternelles.

Mais il s'agit là d'une photographie partielle ne prenant pas en compte les « nouveaux métiers du social » regroupés avec les travailleurs sociaux dans ce que l'on appelle « les professionnels de l'intervention sociale » (cf. Chopart, 2000), ni les professionnels relevant d'autres ministères de tutelle (Éducation nationale, Justice...).

3 - Auparavant englobés dans l'ensemble des « professions sanitaires et sociales », les travailleurs sociaux exercent dans des secteurs extrêmement diversifiés (pauvreté, handicap, délinquance, aide à domicile...) auprès de populations multiples mais en butte à des difficultés suffisamment sérieuses pour justifier leur intervention.

4 - Imparté d'Outre-Atlantique, le « case-work », que l'on a traduit par l'expression « aide psychosociale individualisée », constitue une nouvelle approche de l'intervention sociale consistant à permettre aux personnes en difficulté de mobiliser leurs ressources personnelles et environnementales pour faire face aux problèmes qu'elles rencontrent, plutôt que de se limiter à leur apporter les aides prévues par la collectivité. Cette nouvelle conception de l'intervention appelait d'autres modalités de formation reposant sur l'analyse de situations apportées par les praticiens, soit en groupes de pairs avec un formateur soit dans un entretien singulier avec un « superviseur » ; cf. *Vie Sociale* n° 1, 1999.

5 - Cf. le colloque intitulé « L'éducation scolaire contre l'éducation spécialisée ? » qui s'est tenu à l'initiative de M. Chauvière et É. Plaisance (2000) dans le cadre de la IV<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, en 1998, ainsi que Chauvière et Fablet (2001).

avec les enseignants, mais aussi parce que les références diverses en matière d'analyse des pratiques sont peut-être moins connues que celles ayant prévalu dans le milieu des assistantes sociales pour lequel davantage de travaux sont disponibles. Je les examinerai après avoir dégagé les principales caractéristiques du processus de professionnalisation que les éducateurs ont connu depuis le début des années 1940 (6).

## La constitution d'une véritable filière professionnelle

### *L'ère des pionniers*

L'émergence du métier d'éducateur, repérable à travers la création de structures de formation spécifiques au cours de la seconde guerre mondiale à Montesson, Toulouse, Montpellier et Lyon, correspond à l'affirmation de véritables perspectives éducatives qui se substituent aux orientations assistancielles, disciplinaires, voire répressives, auparavant prédominantes. Le lieu d'exercice des premiers éducateurs, c'est l'internat, où ils remplacent « gardiens » et « surveillants » (des maisons de corrections, des internats scolaires, des asiles...). La prise en charge éducative d'un groupe d'enfants ou d'adolescents « inadaptés » s'effectue hors des temps scolaires et des interventions de rééducateurs divers, d'où au départ, une définition « négative » du métier ; « négative » car on commence par définir le métier en le différenciant d'autres, c'est-à-dire en disant d'abord ce que l'éducateur n'est pas ou ne fait pas, avant d'indiquer les activités qui sont les siennes. Ainsi, dans ce qui resta longtemps un ouvrage de référence, *L'enfance inadaptée* (1962), le psychiatre J.-L. Lang établit un inventaire du personnel travaillant dans ce secteur et commence par les membres de l'équipe « essentiellement chargés des fonctions éducatives » en distinguant : « les pédagogues (qui assurent l'enseignement... (et) les éducateurs de groupe, ceux qui, en théorie du moins, sont chargés des enfants en dehors des heures de classe et d'atelier » (soit les horaires « familiaux »). Outre l'encadrement des enfants, c'est l'éducateur « qui sera chargé de l'application pratique des indications données par le médecin, le psychologue ou le rééducateur... » (pp. 147-148). Dans un second temps les éducateurs, du moins une bonne partie d'entre eux en quête de légitimité, se revendiqueront « techniciens de la relation », alors que leur

---

6 - Pour cet article il m'a fallu mobiliser un ensemble de références important relevant d'une part de la littérature professionnelle d'autre part d'analyses sociologiques portant sur le champ professionnel considéré. Seules celles citées figurent dans les références bibliographiques placées en fin d'article. Aussi s'excuse-t-on par avance du caractère parfois allusif des propos tenus, mais davantage de développements nous aurait alors conduit à outrepasser les limites imparties à cet article.



personnalité continuera à apparaître comme leur principal outil de travail (7) ; même si c'est précisément cette technicité qui leur sera tour à tour reconnue et contestée.

Les premiers éducateurs travailleront selon des principes et des méthodes qui emprunteront d'abord au scoutisme, et ce, sous la houlette de psychiatres, puisque ce sont ces derniers qui sont à l'origine de l'émergence du secteur « enfance inadaptée » sur divers plans : nosographie, modes d'organisation du secteur, direction d'établissement et de services... L'avènement de ce nouveau métier correspond en fait à celui d'un secteur : « enfance inadaptée », « éducation spécialisée », ou encore « secteur rééducatif », dont l'organisation se met en place au cours de la guerre, dans une conjoncture repérée par Chauvière (1980) qu'il nommera « l'efficace des années quarante » (8). Dans ses grandes lignes, hormis la création en 1945 d'une direction de l'Éducation surveillée (rebaptisée Protection judiciaire de la jeunesse en 1990) au ministère de la Justice, cette organisation sera reconduite après la guerre et connaîtra une phase d'expansion et de consolidation sur la base de fondements à peu près inchangés jusqu'au milieu des années 1970.

Ce qui confère à ce secteur son unité, même si les frontières en sont mouvantes, c'est la notion d'inadaptation. L'expression « enfance inadaptée » prend la suite de « enfance déficiente et en danger moral » à partir de 1943 ; la notion d'inadaptation permet ainsi de regrouper l'ensemble des « enfances inassimilables ». Si son organisation fait la part belle à l'initiative privée, on ne retrouve pas dans ce secteur l'affrontement entre clercs et laïcs qui existe autour de l'école, par ailleurs disqualifiée sous le régime de Vichy : il y a sans doute des luttes mais aussi une réelle complémentarité entre l'État, qui organise, réglemente, encadre, et l'initiative privée qui assure, pour l'essentiel, la gestion directe des établissements et des services. Dans l'avènement de ce secteur, le rôle des neuropsychiatres puis des pédopsychiatres (Heuyer, Lagache, Lafon...) apparaît déterminant pour homologuer et catégoriser. S'instaure une hiérarchisation des métiers : l'éducateur-exécutant, au contact direct du groupe qu'il doit « tenir », observe et rapporte les comportements au psychiatre-expert qui interprète et dit le sens.

Les premières écoles de formation, utilisant dès le départ le principe de l'alternance (stages dans les établissements, cours à l'école pour dispenser les savoirs), témoignent des différents types de paramètres valorisés pour devenir éducateur : les

7 - Pendant longtemps l'essentiel des épreuves de sélection à l'entrée des écoles d'éducateurs portera sur l'évaluation de leur personnalité.

8 - C'est ce décalage temporel, de l'ordre d'une cinquantaine d'années, avec l'apparition du service social, celle de l'enseignement spécialisé, ou encore d'une justice des mineurs, ainsi que l'affichage par les premiers professionnels de la date (écran) de 1945 comme marquant l'origine du secteur Enfance inadaptée, qui a motivé la recherche de Chauvière.

qualités morales, le dévouement (École pédo-technique de Toulouse) pour lesquelles l'influence religieuse se révèle déterminante, l'entraînement aux techniques éducatives (le scoutisme « d'extension » à Montesson), la technicité par les « savoirs psy » (Lyon et Montpellier). Ce sera, en effet, l'une des caractéristiques de ce secteur que d'être durablement marqué par des identités régionales assez affirmées, notamment par l'intermédiaire des orientations véhiculées par les centres de formation (9).

### **La structuration d'un milieu professionnel**

Si la profession, qui s'est progressivement féminisée à partir des années 1970, a tardé à s'organiser – Convention collective de 1966 (10), Diplôme d'État d'éducateur spécialisé en 1967 – son essor n'en est pas moins considérable au cours des trente dernières années. En témoigne la diversification des modalités d'intervention auprès de catégories de population toujours plus nombreuses. Les éducateurs interviennent principalement dans deux champs : le secteur de l'enfance et des adultes en difficulté (champ de la protection sociale et judiciaire), le secteur de l'enfance et des adultes handicapés (champ médico-social), et exercent plusieurs types de fonctions dans des espaces de travail singuliers où se développent des pratiques professionnelles assez contrastées :

- l'éducateur d'internat accompagnant un groupe ou une unité de vie (d'enfants ou d'adultes, handicapés ou en difficulté),
- l'éducateur chargé de mesures d'action éducative en milieu ouvert (administratives ou judiciaires) dont le rôle consiste principalement à prodiguer aides et conseils aux parents des enfants et adolescents suivis,
- l'éducateur de prévention spécialisé, qui intervient (en l'absence de mesures nominatives) auprès d'une population de jeunes d'un quartier,
- l'éducateur chargé du projet éducatif d'un enfant ou d'un adolescent handicapé pris en charge dans un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SES-SAD),
- l'éducateur des services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE), chargé du suivi des enfants et jeunes confiés à ce service...

9 - On dénombrait une douzaine de centres de formation au début des années 1950, 27 en 1966 à la veille de la mise en place du Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES) l'année suivante, et plus de soixante-dix aujourd'hui (en comptant les antennes) qui préparent au DEES et/ou au Certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur-éducateur (CAFME).

10 - Déterminante dans la mesure où les éducateurs exercent principalement dans les secteurs médico-éducatif, socio-éducatif et sanitaire, dont les employeurs sont à dominante associative. La majorité des travailleurs sociaux (et la plupart des éducateurs) exercent dans le secteur privé, soumis au régime des conventions collectives. Dans le public, il y a harmonisation pour une même profession des statuts relevant des trois fonctions publiques d'État, hospitalière et territoriale.

Il s'agit là des contextes d'exercice les mieux balisés de l'éducateur spécialisé, sachant qu'on pourra retrouver des éducateurs dans d'autres domaines d'activités très différents comme, par exemple, ceux définis par les politiques de la ville ou les politiques d'insertion, soit le champ qui commence à être actuellement désigné par l'expression « l'intervention sociale » pour le différencier de celui du travail social.

En témoigne aussi l'accroissement quantitatif du nombre de ces professionnels. En effet, après la période d'expansion sans précédent de la décennie 1970 qui a vu le nombre d'éducateurs spécialisés doubler, les années 1980 ont connu un fléchissement des recrutements. Mais, même si l'augmentation est moins forte, elle demeure toujours importante (11). De plus, par rapport aux autres catégories de professionnels du travail social, le domaine des professions sociales et éducatives s'est constitué en une véritable filière éducative :

- accès aisé à des emplois stables grâce aux certifications obtenues à l'issue de formations qualifiantes (de niveau V à niveau III) reliées entre elles par un système de passerelles et récemment réformées (12), sachant que la pédagogie d'alternance reste profondément ancrée au sein du système de formation professionnelle initiale,
- possibilités de promotions, le plus souvent liées à l'ancienneté et sans obligation de qualification ; la possession du diplôme d'éducateur spécialisé et plusieurs années d'expérience se révèlent suffisantes, même si des formations complémentaires sont appréciées pour devenir responsable d'équipe,
- enfin accès possible à des responsabilités de direction d'établissement et de service, mais cette fois après formation qualifiante, avec la possession du CAFDES (Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social).

57

C'est au regard des circonstances particulières d'apparition du métier d'éducateur ainsi que du processus de professionnalisation ayant abouti à la constitution d'une filière éducative qu'on peut examiner à présent les modèles de référence prédominant en matière d'analyse des pratiques dans cet univers professionnel singulier.

11 - Par exemple, augmentation de 31 % du nombre d'éducateurs spécialisés et de 24 % de celui des éducateurs de jeunes enfants pour la période 1986-1994 (diplômes de niveau III), sachant qu'au cours de la décennie 1990 ce sont les aides médico-psychologiques (diplôme de niveau IV) qui se sont multipliées, principalement du fait de la création d'établissements d'hébergement pour personnes adultes handicapées.

12 - Pour les éducateurs spécialisés par le Décret n° 90-574 du 6/07/90, pour les moniteurs éducateurs par le Décret n° 90/575 du 6/07/90, et pour les éducateurs de jeunes enfants par l'Arrêté du 20 mars 1993.

## Éducation spécialisée et analyse des pratiques professionnelles

### *Les prémices d'une culture de l'entre-soi*

La conjonction de plusieurs traits permet de comprendre que les premières activités d'analyse des pratiques se soient développées de façon assez empirique. Tout d'abord, le contexte d'exercice : l'internat ; les principes de la vie en collectivité apparaissant à la limite plus importants que les spécificités du type de population prise en charge. Le rapport à la formation ensuite : pendant longtemps on pourra s'improviser éducateur et exercer durablement en l'absence de toute formation professionnelle initiale, sachant que l'organisation de celle-ci restera assez rudimentaire pendant vingt-cinq ans, avant l'instauration du Diplôme d'État. Par ailleurs, fondé sur le principe de l'alternance, le processus de formation privilégie les stages sur le terrain, les établissements de rééducation apparaissant comme la référence du savoir-faire professionnel. Ainsi, la culture professionnelle s'enracine-t-elle dans les pratiques développées à l'internat, les instituts de formation jouant davantage un rôle complémentaire de diffusion d'informations de natures diverses (législation, psychologie de l'enfant, courants pédagogiques...) et d'initiation aux différentes activités ou techniques (sport, bricolage, jeux...) censées être le support au déploiement de la relation éducative. On valorise l'engagement dans l'action, les qualités morales et les savoirs d'expérience, ce dont témoigne le débat, ouvert dès la fin des années 1940, quant à la nécessité d'être ou non bachelier pour devenir éducateur. Dernier paramètre et non des moindres : l'hégémonie des psychiatres universitaires d'exercice privé (13) dans le secteur de l'enfance inadaptée qui a contribué à ce que des visées thérapeutiques président pendant longtemps à la mise en œuvre du travail éducatif. Voilà autant d'aspects qui inciteront les premiers éducateurs à se retrouver entre eux dans leurs foyers, maisons d'enfants ou instituts de rééducation pour parler des vicissitudes que ne manque pas de générer l'action éducative (14).

C'est souvent à l'initiative des psychiatres ou des directeurs d'établissements, à l'instar par exemple de Bettelheim (1975) à l'École orthogénique de Chicago, que les éducateurs se réunissent de manière informelle, tard le soir, une fois que les enfants ou les jeunes sont couchés, selon des modalités comparables à celles adoptées par les moniteurs de colonies de vacances. Il s'agit de revenir sur les activités de la journée et les événements qui l'ont jalonnée, de « mettre en mots » tout « un vécu », de

13 - Bon nombre d'entre eux dirigeront et parfois pendant longtemps des écoles d'éducateurs : R. Lafon à Montpellier, A. Chaurand puis R. Puyelo à Toulouse, M. Lemay à Rennes, R. Malineau à Amiens, R. Préaut à Épinay-sur-Seine et ultérieurement C. Veil à Neuilly-sur-Marne...

14 - Soit un type d'activités statutairement reconnu ultérieurement par les Conventions collectives de 1951 et de 1966.

passer en revue les difficultés éprouvées ainsi que les réactions, les attitudes, les émotions qu'elles ont suscitées et de s'entendre pour la suite sur la conduite à tenir dans les différents groupes de vie. L'opération tient à la fois de la catharsis, de la formation sur le tas (15), de la régulation et de la coordination d'équipe. En l'absence de références théoriques nettement identifiées, ces pratiques au départ peu formalisées recèlent pourtant d'emblée un ensemble de caractéristiques qui demeureront prégnantes dans le champ de l'éducation spécialisée et bien différentes de celles qui auront tendance à prévaloir dans le milieu professionnel des assistantes sociales : on instaure des dispositifs d'analyse de pratiques internes plutôt qu'externes (16) aux établissements et aux services, on privilégie les situations groupales plutôt qu'inter-individuelles pour le travail réflexif, on se centre sur les dimensions relationnelles de l'action éducative et on met en avant le travail sur soi, puisque la personnalité de l'éducateur s'y révèle déterminante.

### ***L'influence des savoirs « psy »***

Après l'ère des pionniers au cours de laquelle les références au scoutisme s'avèrent prédominantes, le recours à d'autres orientations coïncide avec les transformations identitaires que connaît la profession. En passant progressivement du moniteur-animateur chef de groupe à l'éducateur « technicien de la relation » dont l'activité ne se cantonne plus seulement à la sphère de l'internat, ce sont d'autres points de repère qui se révèlent nécessaires. En dépit de la tentative du professeur Lafon (1963) pour fonder un corps de connaissances spécifiques à l'usage des professionnels, « la psychopédagogie médico-sociale », dont l'intitulé traduit à lui seul le syncrétisme, les éducateurs rechercheront des systèmes de références plus élaborés dans la perspective d'une meilleure appréhension des situations interindividuelles et groupales et des interactions qui s'y déploient.

59

Concernant les dimensions interpersonnelles, l'influence de l'orientation non directive de Rogers s'avèrera considérable du début des années 1960 au milieu de la

15 - Qu'on ne saurait pour autant mésestimer. L'intense engagement des éducateurs dans des structures innovantes (au point que Sutton [1996], n'hésite pas à parler d'exploitation), comme par exemple à l'École orthogénique de Chicago ou à l'École expérimentale de Bonneuil-sur-Marne dirigées par des personnalités aussi charismatiques que Bettelheim et Manoni, avait aussi pour contrepartie leur formation.

16 - Dans sa conceptualisation de l'analyse de pratiques, S. Blondeau (1996-2000) opère une première distinction entre orientations (évaluative/clinique) avant de souligner que l'appartenance à un même lieu de travail, à un même corps professionnel, à une même organisation de travail, à une même théorie... constitue le critère essentiel de différenciation des dispositifs ; aussi distingue-t-il deux grandes catégories, les dispositifs externes, auxquels on pense d'abord spontanément en raison de la distance qui s'instaure par rapport aux lieux de travail, et les dispositifs internes. De mon côté, c'est au regard des apports de la psychosociologie que je distingue les activités de formation de celles d'intervention (Fablet, 1994 et 2001).

décennie 1970, notamment pour la conduite d'entretiens. Dans les établissements et les services, les questions relatives à l'équipe, aux réunions et à l'animation de groupes devenant centrales, on se tourne vers des approches psychopédagogiques dont la plupart insistent sur les facteurs susceptibles de rendre le milieu de vie thérapeutique. Qu'il s'agisse, à la suite d'Aichorn, de celles voisines de Redl et de Bettelheim importées d'Outre-Atlantique par des psychiatres du privé comme Lemay, ou de celles relevant de la psychothérapie institutionnelle transposées par un Tosquelles (1966) de l'hôpital psychiatrique à un institut de rééducation accueillant des débilés profonds, elles intègrent toutes, selon des combinaisons variables, les apports de la psychanalyse, des méthodes actives et de la psychologie sociale.

Ces nouveaux éclairages confirment bien que dans les interactions interindividuelles et groupales un travail sur soi présente quelque intérêt. De multiples pratiques pas toujours très bien délimitées quant à la visée (formation ou thérapie) ou aux dimensions travaillées (personnelles ou professionnelles) et aux appellations très diverses (groupes de parole, d'étude de cas, de supervision, groupes Balint...) serviront alors d'appui pour « théoriser » la relation éducative. Cherchant à s'émanciper de la domination des psychiatres, des éducateurs se regrouperont au cours des années 1960 pour mettre en place un dispositif de supervision collective (Dréano, 2000). Le terme de supervision est alors, semble-t-il, le plus fréquemment employé, qu'il s'agisse de supervision individuelle ou collective, sans que les pratiques qu'il recouvre puissent être toujours clairement identifiées (Capul et Lemay, 1996), et c'est encore à partir de dispositifs internes aux établissements qu'elles se développent le plus souvent.

60

Ainsi, dans leur effort pour promouvoir les aménagements de structures appropriés afin de pouvoir pratiquer de véritables psychothérapies (même si la question de « la cure en institution » a fait l'objet de débats récurrents), les tenants de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles (cf. Chanoit, 1995), qui utilisent le terme de supervision tout en le récusant, sont tout autant attentifs aux dispositifs de groupes mis en place en direction des « soignés » (le club, le conseil...) qu'à ceux destinés au « collectif soignant ». Dans les réunions, le travail d'analyse consistant à mobiliser les attitudes inconscientes, à saisir les tensions de groupe, à permettre la transmission des informations et à ajuster la stratégie thérapeutique, s'effectue dans une perspective d'évolution des problèmes contre-transférentiels, qu'il importe d'élucider dans l'intérêt même des patients. L'analyse des pratiques, si elle contribue ici à des remaniements identitaires et à l'évolution professionnelle des personnels soignants à travers le système de réunions mis en place, a cependant, pour principale finalité, la poursuite de la visée thérapeutique singulière dans laquelle elle s'inscrit. La « supervision » n'aurait en définitive de sens qu'intégrée au travail collectif (17).

17 - Toutefois, un tel point de vue mérite d'être quelque peu nuancé : une douzaine d'années plus tard une équipe d'intervenants animée par J. Pain (1989), s'inscrivant donc dans ce cou-

La référence à la psychanalyse, sans qu'on se soucie encore vraiment des différents courants qui la traversent, commence donc à s'imposer à partir des années 1960 (18). Elle permet aux psychiatres d'opérer une sorte de reconversion et de conserver leur hégémonie grâce à l'adoption d'un système de référence plus acceptable, même si certains d'entre eux, quelque peu doctrinaires, en arrivent à le considérer comme exclusif de tout autre. Ainsi, au cours d'une journée d'études consacrée à l'analyse des relations entre différents intervenants (cf. Lebovici, 1967) le Dr Le Guen, chargé de l'examen des relations entre psychiatres et éducateurs, s'exprime en ces termes : « L'éducation n'existe pas comme science, et être éducateur est un métier impossible ; nous sommes au moment où il va être pensable de mettre cette phrase au passé simple. Mais à la condition que l'éducation se trouve une référence et fasse coïncider une théorie à sa praxie. Une seule voie lui est alors passible, c'est le recours à la psychanalyse... Autrement dit, l'éducation doit se constituer comme une branche de la psychanalyse appliquée. » (pp. 34-35) Il n'hésite pas à poursuivre en affirmant : « Ce dont l'éducation a le plus grand besoin, c'est d'éducateurs analysés exerçant leur travail d'éducateur en le repensant au travers de la psychanalyse. » (p. 44), et en fustigeant au passage tout ce qui pourrait apparaître comme un succédané : soit dans le désordre, dynamique de groupe, case-work, psychothérapie institutionnelle...

Aussi excessifs que soient ces propos, ils sont annonciateurs du relatif reflux que connaîtront les pratiques dites de supervision dans le champ de l'éducation spécialisée au cours des années 1970. L'attrait alors exercé par la cure psychanalytique et les discours de préférence d'obédiences lacaniennes ne peut être tenu pour le seul facteur à l'origine du phénomène. Pendant une période marquée par une contestation généralisée de la plupart des institutions et non dénuée de confusions, d'autres facteurs ont également contribué à ce reflux : l'écho rencontré par les thèses d'une certaine sociologie critique, avec notamment les théories dites du « contrôle social », mais aussi la recherche de formes d'expression plus radicales, comme par exemple les expérimentations se réclamant de l'antipsychiatrie (Mannoni, 1973). La psychanalyse ne sera pas épargnée non plus par la critique et, en dépit d'un prestige considérable, ce sont d'autres modes de travail qui connaîtront alors un certain succès

rant de pédagogie et de psychothérapie institutionnelles, contribuera aux transformations d'une maison d'enfants en Belgique principalement par la mise en place d'un dispositif de formation interne dans le cadre d'une intervention de plusieurs années.

18 - Comme l'ont montré Pinell et Zafiroopoulos (1983), l'essor de la psychanalyse dans le champ de l'éducation spécialisée correspond à cette époque au développement de ces centres de diagnostic et de traitement ambulatoire des inadaptations scolaires, les CMPP et CMP, structures qu'investissent plus particulièrement des psychiatres-psychanalystes.

comme les interventions institutionnelles, principalement d'orientations socianalytique et sociopsychanalytique (19).

### **Une référence devenue centrale...**

À bien des égards les années 1970 constituent un tournant. Alors que pendant longtemps les interventions socio-éducatives ont essentiellement consisté à séparer l'enfant de sa famille, afin que son éducation se poursuive dans un milieu protégé, une véritable inversion de logique s'est produite conduisant à privilégier, au nom du maintien des liens entre parents et enfants, les interventions en direction des familles afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives. Sans doute, un tel renversement de tendances ne s'est-il pas opéré brutalement, mais les données chiffrées disponibles le confirment bien, avec une diminution de moitié environ du nombre de placements d'enfants en difficulté à la fin de la décennie suivante. Avec les lois de 1975, relatives aux personnes handicapées et aux institutions sociales, le secteur « enfance inadaptée », dont l'unité précaire repassait sur la notion englobante d'adaptation, disparaît en tant que tel alors qu'émerge celui de l'enfance et des adultes en difficulté ainsi que celui de l'enfance et des adultes handicapés. À une diversification des contextes et des fonctions exercées viennent donc s'ajouter des possibilités d'intervention en direction de nouvelles catégories de populations, notamment les adultes handicapés. Autre conséquence des lois de 1975, la fin de l'hégémonie des psychiatres (cf. Castel, 1981) et corrélativement l'autonomisation de la filière éducative (20). C'est particulièrement net dans le secteur médico-social, puisque les psychiatres, dès lors cantonnés à des fonctions d'expertise et de surveillance médicale, deviennent en quelque sorte annexe à la prise en charge

19 - Si, à partir des années 1980, les activités d'intervention initiées par ces deux courants n'ont guère connu de prolongements dans le champ de l'éducation spécialisée, la situation d'intervention par contre s'est révélée propice au développement de dispositifs d'analyse des pratiques privilégiant d'autres références que l'analyse institutionnelle (sur les rapports entre analyse institutionnelle et analyse des pratiques : cf. Beillerot, 2001).

20 - L'un des signes de cette autonomisation peut être décelé dans l'ouverture par de nombreux éditeurs de collections spécifiques consacrées au travail social et à l'éducation spécialisée, voisines mais distinctes de celles des sciences humaines et sociales. À côté de témoignages d'expériences, on trouve de nombreux ouvrages d'ingénierie dans les différents domaines d'intervention socio-éducative et, le plus souvent, ciblés en fonction des différentes catégories de population concernées auprès desquelles les éducateurs interviennent. Bon nombre de ces ouvrages sont rédigés par des éducateurs ou d'anciens éducateurs (devenus pour la plupart formateurs et/ou psychothérapeutes et, pour une minorité d'entre eux, universitaires) et même si les « savoirs psy » semblent toujours les plus prisés, la référence privilégiée étant toujours la psychanalyse, c'est davantage une multi- ou une pluri-référencialité, propre à mieux éclairer les pratiques développées et parfois à les orienter, qui prévaut aujourd'hui.



éducative, n'occuperont que de manière résiduelle des postes de direction d'établissement. Par ailleurs, la période qui s'ouvre avec les années 1980 s'annonçant moins « idéologique » que la précédente, on observe des déplacements d'intérêt favorisant un recentrage sur les pratiques. L'analyse des pratiques professionnelles va connaître progressivement de nouveaux développements, principalement à partir de références psychosociologiques et/ou psychanalytiques, l'orientation « Balint » étant certainement la plus souvent invoquée.

C'est à M. Balint, médecin et psychanalyste hongrois exilé en Angleterre à partir de 1939 (cf. Moreau-Ricaud, 2000), que l'on doit l'invention d'un dispositif de formation et de recherche original, plus particulièrement destiné à des praticiens œuvrant dans une sphère professionnelle où les relations en face à face jouent un rôle important : relation thérapeutique (Balint a formalisé son expérience en animant des groupes de médecins généralistes), mais aussi relation d'aide, relation pédagogique, relation formative, relation éducative... Dans ces dispositifs à visée d'évolution professionnelle, il s'agit de réunir un petit groupe, d'environ une douzaine de professionnels qualifiés dont les activités sont suffisamment homogènes, et d'inviter à tour de rôle les participants à parler des situations rencontrées dans leur expérience professionnelle. Le rôle du moniteur-animateur, psychanalyste et en général d'une professionnalité identique à celle des participants, consiste à faciliter le travail d'analyse et la prise de conscience des aspects transférentiels et contre-transférentiels en jeu dans les situations d'interaction professionnel-sujet. Au bout de quelques années (Balint estimait qu'au moins deux années étaient nécessaires) les professionnels sont à même de repérer une évolution dans leur façon d'exercer.

Reste que l'appellation de « groupes Balint » a été si souvent utilisée pour désigner des groupes de travail où se réunissent des professionnels traitant du rapport à leurs pratiques qu'on a eu tendance à perdre quelque peu de vue les propositions initiales de M. Balint (Lucas, 1982). D'où la recherche de critères permettant à M. Soula-Desroche (1996-2000) de distinguer « groupes Balint » et « groupes d'analyse de la pratique » :

- Le registre analytique ou non du travail : alors que l'analyse des mouvements transférentiels et contre-transférentiels de praticiens intervenant sur la réalité psychique de sujets dont ils s'occupent constitue la principale visée des groupes Balint, il s'agit davantage d'un registre psychosocial dans les groupes d'analyse de la pratique.
- L'activité professionnelle : ce sont donc les valeurs, représentations, normes, croyances en rapport avec les situations professionnelles rapportées par les participants qui seront l'objet du travail d'exploration dans les groupes d'analyse de la pratique, d'où l'importance accordée moins à la profession qu'à l'activité professionnelle effective, alors que l'attention aux processus inconscients sera privilégiée dans les groupes Balint.

- Le mode d'implication ou d'investissement : il concerne le praticien « en tant qu'acteur social s'il s'agit d'une Analyse de la pratique, et en tant que sujet en rapport avec sa propre histoire s'il s'agit d'un Groupe balint » (Soula-Desroche, 2000, p. 256).

### ... et une grande diversité de dispositifs

Après de tels éclairages, on penserait avoir dorénavant à faire, dans le champ de l'éducation spécialisée, avant tout à des dispositifs externes s'inscrivant, pour la plupart, dans le cadre administratif de la formation professionnelle continue pour des raisons de prise en charge financière. Ce n'est, semble-t-il, toujours pas le cas, même si les instituts de formation initiale ou les organismes de formation continue développant la majeure partie de leurs activités dans le secteur social et médico-social sont de plus en plus nombreux à proposer stages ou sessions de ce type, référencés dans leur catalogue. Outre l'habitude ancrée dans le champ professionnel de recourir à des dispositifs internes, ceci s'explique aussi vraisemblablement par la difficulté à constituer localement des groupes de professionnels suffisamment homogènes au regard de leur activité. L'offre de formation inter-établissements rencontre évidemment moins d'obstacles dès qu'il s'agit d'organiser des sessions de « perfectionnement de la pratique » (21) Soula-Desroche (1996-2000).

Dans le domaine de la formation professionnelle initiale, on observe cependant depuis une vingtaine d'années, sous des appellations diverses, la multiplication de dispositifs d'analyse des pratiques. Bien que d'un point de vue quantitatif on dispose encore une fois de peu de données, certaines expériences ont néanmoins fait l'objet d'une formalisation, notamment dans la région lyonnaise (Dosda & al., 1989). Ainsi, des formateurs d'une école d'éducateurs en formation en « cours d'emploi » (« Loire-Promotion »), avec le concours de chercheurs du Centre de recherche sur les inadap- tations de l'Université de Lyon 2, ont dégagé les principales caractéristiques du dispositif mis en place dans cette école sous l'intitulé « Groupe d'analyse de la pratique ». De manière suggestive, ils montrent de quelle façon il est possible d'aménager l'approche d'orientation Balint dans un contexte de formation professionnelle initiale, tout en relevant les décalages induits par la situation et en soulignant les limites inhérentes à un tel type de travail.

21 - M. Soula-Desroche complète sa typologie en distinguant cette 3<sup>è</sup> catégorie (stages de conduite d'entretiens, conduite de réunions, d'animation de groupe...) des deux précédentes, la visée du travail consistant à « accroître la compétence des professionnels dans certains aspects de leur pratique en utilisant à la fois des apports conceptuels et méthodologiques et des exercices ou des simulations » (p. 255), et montre de quelle façon il est possible d'y introduire des séquences d'analyse de situations professionnelles destinées à faciliter un « transfert d'apprentissage ».

D'avantage familiers des dispositifs internes, les professionnels de l'éducation spécialisée sont susceptibles d'analyser leurs pratiques dans une grande variété de dispositifs, même s'ils n'arrivent pas toujours à apprécier à partir de quels paramètres ceux-ci se différencient. Sous l'appellation la plus fréquente de « supervision d'équipes » est en effet regroupé tout un ensemble d'activités assez disparates. Tout d'abord celles d'une bonne partie des psychologues exerçant en établissement. On connaît l'inconfort lié à l'exercice du métier de psychologue clinicien (22) compte tenu de la multiplicité des attentes à son endroit et de l'ambivalence qu'elles suscitent, tant de la part de la hiérarchie des organisations soignantes et/ou éducatives que des équipes : sollicités pour leur expertise en matière diagnostique (tests et entretiens) mais aussi pour la mise en place d'activités thérapeutiques que les médecins-psychiatres leur ont par ailleurs longtemps contestées, intervenant parfois aussi bien auprès des enfants et des jeunes pris en charge qu'en direction de leur famille, les psychologues sont de plus en plus souvent chargés de l'animation des réunions et se voient également interpellés par les équipes de professionnels désireux de bénéficier d'un dispositif de soutien, d'aide, de réflexion, d'élaboration de l'expérience professionnelle ; soit ce que l'on dénomme habituellement « le rôle institutionnel » du psychologue, rôle auquel ils n'ont guère été préparés au cours de leurs études à l'université (les psychiatres encore moins d'ailleurs, notamment pour les générations récentes). Si l'on ajoute à cela les valeurs dominantes des psychologues, comme le primat accordé en général aux relations interpersonnelles qui repose bien souvent sur un véritable déni de l'existence des dimensions collectives (Rouchy, 1985), on comprendra à quels aléas s'exposent les professionnels. Afin d'éviter un tel amalgame la seule échappatoire consiste vraisemblablement à différencier les fonctions selon les lieux d'exercice, invitant alors à démultiplier ces derniers, ce que les conditions statutaires ne rendent pas toujours aisé.

65

Dès lors n'est-il pas étonnant de voir préconiser (Rouzel, 2000) une position en extériorité pour la conduite d'activités dites de « supervision d'équipe », même si le terme « supervision » semble maintenant jugé peu heureux et qu'on paraisse lui préférer l'expression « analyse des pratiques » (Dréano, 2000). Parmi ces dispositifs internes aux établissements ou aux services, il convient de repérer quelques critères de différenciation. Ainsi, selon les aspects sur lesquels porte le travail d'élucidation, on peut se centrer sur le type de démarche ou d'approche mise en œuvre dans le rapport aux clients, usagers ou bénéficiaires dont les professionnels s'occupent, ou sur les modes de fonctionnement institutionnel, le projet du service ou de l'établissement, son mode d'organisation, les rapports entre professionnels, les valeurs qui orientent leur démarche... Par ailleurs, le travail d'analyse s'effectuera dans un registre

22 - Cf. *Bulletin de psychologie*, « Les psychologues cliniciens », tome XLIII, n° 394, 1989-1990.

psychanalytique (23) si l'élucidation des mouvements transférentiels et contre-transférentiels à l'œuvre dans les pratiques du groupe de professionnels constitue l'axe de travail retenu ; mais si l'attention se porte davantage sur la réalité des personnes auprès desquels ces professionnels interviennent, l'approche sera plutôt psychosociologique (Fablet, 2000). Enfin, dans la mesure où le travail se focalise sur les dimensions collectives, la démarche mise en œuvre apparaîtra comme l'une des voies possibles pour accompagner le changement organisationnel ou pour contribuer à la régulation institutionnelle, notamment grâce à l'élucidation de conflits d'équipe.

## Conclusion

Ce tour d'horizon aura permis de relever que l'analyse des pratiques professionnelles, quelle que soit la diversité des dispositifs mis en place sous cette appellation ou sous d'autres, s'inscrit depuis longtemps pour les éducateurs comme une part constitutive de leurs activités professionnelles. Le contexte à l'origine de l'émergence de la profession et les conditions concrètes d'exercice du métier permettent de comprendre que des dispositifs internes se soient imposés, que le travail d'analyse se centre sur les dimensions relationnelles de l'action éducative et que la référence psychanalytique ait été longtemps privilégiée. Compte tenu des évolutions prévisibles de la filière éducative au regard du processus de professionnalisation et d'autonomisation qui la caractérise, on a tout lieu de penser que ces traits perdureront, même s'il est vraisemblable que les professionnels sauront se montrer réceptifs à d'autres sources (24) susceptibles de contribuer à l'affirmation et au renforcement de leur identité professionnelle, point sur lequel ils se montrent particulièrement sourcilleux.

23 - Aux références plurielles, ce dont témoignent par exemple les travaux de P. Fustier (1999) ou de J. Rouzel (2000).

24 - Comme par exemple l'approche réflexive initiée par Schön et Argyris (cf. Brichaux, 2001).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEILLEROT J. (2001). – « Analyse des pratiques et analyse institutionnelle », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 171-177.
- BETTELHEIM B. (1975). – *Un lieu où renaître*, Paris, Robert Laffont.
- BLONDEAU S. (1996). – « Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 65-95 (nouvelle édition, 2000, pp. 73-104).-
- BRICHAUX J. (2001). – *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*, Toulouse, Érès.
- CAPUL M., LEMAY M. (1996). – *De l'éducation spécialisée*, Toulouse, Érès.
- CASTEL R. (1981). – *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-analyse*, Paris, Minuit.
- CHANOIT P.F. (1995). – *La psychothérapie institutionnelle*, Paris, PUF.
- CHAUVIÈRE M. (1980). – *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- CHAUVIÈRE M., FABLET D. (2001). – « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, pp. 71-85.
- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE E. (dir.) (2000). – *L'école face aux handicaps*, Paris, PUF.
- CHOPART J.N. (dir.) (2000). – *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod.
- DOSDA P. & al. (1989). – *Se former ou se soigner ? L'analyse de la pratique dans la formation et le travail social*, Lyon, Les publications du Centre de recherche sur les inadaptations, Université de Lyon 2.
- DRÉANO G. (2000). – *Guide de l'éducation spécialisée*, Paris, Dunod.
- FABLET D. (1994). – « Intervention », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 568-569.
- FABLET D. (2000). – « Intervention-formation et consultation d'équipes en structures d'éducation résidentielle », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan, pp. 191-220.
- FABLET D. (2001). – « Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 151-169.
- FUSTIER P. (1999). – *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*, Paris, Dunod.
- ION J., TRICART J.-P. (1984). – *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte (4<sup>e</sup> édition, 1998).
- LAFON R. (1963). – *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF.
- LANG J.-L. (1962). – *L'enfance inadaptée*, Paris, PUF.

- LEBOVICI S. (1967). – *L'équipe de psychiatrie infantile et son psychiatre*, Toulouse, Privat.
- LUCAS P. (1982). – « Il ne suffit pas d'appeler un groupe *Balint* », *Connexions*, n° 36, pp. 111-118.
- MANNONI M. (1973). – *Éducation impossible*, Paris, Éditions du Seuil.
- MOREAU-RICAUD M. (2000). – *Michael Balint. Le renouveau de l'École de Budapest*, Toulouse, Érès.
- PAIN J., VANDER BORGHT C. (1989). – « Une intervention institutionnelle à long terme en maison d'enfants: essai de reconstruction méthodologique a posteriori », *Recherche et Formation*, n° 6, pp. 105-116.
- PINELL P., ZAFIROPOULOS M. (1983). – *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- ROUCHY J.-C. (1985). – « Le psychologue acteur social », *Bulletin de psychologie*, tome XXXVIII, n° 370, pp. 397-402.
- ROUZEL J. (2000). – *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod (2<sup>e</sup> édition).
- SOULA-DESROCHE M. (1996). – « L'identité professionnelle en travail. L'analyse de situation professionnelle dans la formation des praticiens », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 233-243 (nouvelle édition, 2000, pp. 255-267).
- SUTTON N. (1996). – *Bruno Bettelheim. Une vie*, Paris, Éditions Stock.
- TOSQUELLES F. (1966). – « Pédagogie et Psychothérapie institutionnelle », n° spécial de la *Revue de psychothérapie institutionnelle* (réed. *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, Paris, Matrice, 1984).
- Bulletin de psychologie*, « Les psychologues cliniciens », tome XLIII, n° 394, 1989-1990.
- Vie Sociale*, « Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales », n° hors série, avril 1995.
- Vie Sociale*, « Éléments pour une histoire du case-work en France (1945-1970) », n° 1, 1999.

## 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.

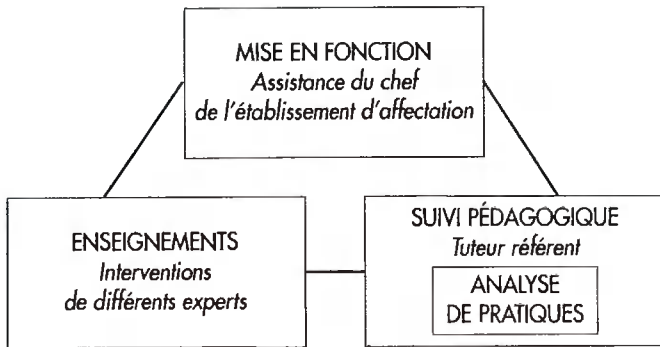
En rendant compte d'un dispositif d'analyse de pratiques à deux niveaux mis en place dans le cadre de la formation des chefs d'établissements de l'académie de Rennes et en témoignant en particulier des différentes questions qui ont été posées, nous souhaitons contribuer à caractériser ce que peut être 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* » T 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* » T.

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.* » T 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.* » N

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* » N, 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* » N ou « *(l'analyse de pratiques) permet de se situer éthiquement* » T.

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.



## LES STAGES D'ÉTABLISSEMENT DANS UNE PERSPECTIVE PSYCHOSOCIOLOGIQUE ET CLINIQUE

CATHERINE YELNIK\*

### Résumé

Parmi les actions de formation continue des enseignants, les stages d'établissement prennent une part de plus en plus importante. La demande, formulée par un groupe de personnes ou une équipe constituée, parfois le chef d'établissement seul, est généralement motivée par des difficultés. Chaque demande recouvre une situation singulière, qui comporte des dimensions et des enjeux multiples et complexes, sur laquelle les acteurs ont des points de vue différents. Les stages « sur site » ne se réduisent pas à de la formation selon le modèle scolaire. Leur conduite présente pour les formateurs, souvent issus de l'enseignement, des difficultés particulières qui mériteraient d'être l'objet d'une réflexion approfondie dans l'institution éducative. Cet article tente d'explicitier, dans une perspective psychosociologique et clinique, une démarche qui met l'accent sur la prise en compte et l'élaboration en groupe des dimensions psychiques de la vie professionnelle, ainsi que sur la construction collective. Elle suppose chez les intervenants une posture qui privilégie l'écoute, l'analyse et une relation de coopération avec les interlocuteurs.

### Abstract

More and more in-service training sessions for teachers now take place within secondary schools. The demand may originate from a group of persons, or a team, in some cases the Head alone, and is usually motivated by some difficulty. Each session revolves around a unique situation, on which the different actors may have different views and which includes many complex aspects and dimensions. In those training sessions in schools there is more at stake than training or further education according to the usual teaching-learning

87

\* - Catherine Yelnik, Service universitaire de formation des maîtres (SUFOM), Université Paris X Nanterre.

*pattern; conducting them presents specific difficulties to the trainer (who is usually a teacher as well) and has not been, so far, the subject of thorough reflexion within the French school system. This article attempts to describe a psychosociological and clinical approach which emphasizes the role of the group in the elaboration of psychic dimensions in professional life and in the collective search for appropriate solutions. This process requires from the consultant a position based on listening, analysing and cooperating with the participants.*

Les formations en établissement, dans le cadre de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale, font actuellement l'objet d'une incitation dans les orientations nationales et les cahiers des charges de chaque académie. Elles sont considérées comme plus efficaces pour stimuler l'évolution des pratiques professionnelles que les stages à candidature individuelle. Il est désormais acquis qu'elles ne peuvent plus être des stages délocalisés, reproduits indépendamment des lieux et des personnes, et qu'elles doivent s'inscrire dans la dynamique de l'établissement, en cohérence avec son projet. Si la complexité des dimensions qui entrent en jeu dans ces formations « sur site » est bien connue des psychosociologues dans les entreprises, les services publics ou les associations, elle est peu élaborée à l'Éducation nationale, qu'il s'agisse de leurs modalités ou du positionnement des formateurs. Ceux-ci, pour la plupart issus de l'enseignement, sans aucune formation spécifique, en sont conscients et s'efforcent de construire empiriquement des modalités adaptées, parfois en se formant ou en s'inspirant de modèles existants dans d'autres milieux.

88

Je tente d'explicitier ici comment, après quelques années d'expérience, je conçois ces actions de formation dans des collèges et des lycées. Cette conception, qui se réfère à l'intervention psychosociologique (Dubost, 1987) et à la démarche clinique, a pour premier principe de tenir compte du contexte, des significations et des enjeux des demandes. Parmi ces dimensions, les attentes vis-à-vis des formations « sur site » découlent des analyses que font les différents acteurs des situations et des problèmes qu'ils rencontrent; elles sont fortement influencées par le modèle scolaire. La démarche clinique présentée se traduit notamment par la prise en compte de la réalité de l'établissement, l'analyse des situations singulières et des pratiques, l'élucidation des significations. Elle suppose, chez les intervenants, une posture qui privilégie l'écoute, une relation de coopération avec les acteurs, l'élaboration en groupe des dimensions psychiques de la vie professionnelle, ainsi que la construction collective des éventuelles solutions.

## **Le contexte : diversité et complexité des demandes, des situations et des points de vue**

Ces actions qui portent sur des thèmes « transversaux » (1), sont mises en place en réponse à des demandes multiples reflétant des situations singulières et complexes ; cela va de la commande d'un chef d'établissement, qui a décrété que « ses profs » devaient changer leurs méthodes pédagogiques, à la demande d'aide d'une équipe engagée dans un projet avec une classe, en passant par un regroupement d'individus autour d'un thème, ou une démarche collective pour améliorer les relations dans l'établissement, etc. Divers interlocuteurs gravitant autour des établissements sont susceptibles de formuler ou de transmettre des demandes de formation : consultants, coordinateurs de REP (Réseau d'éducation prioritaire), de district, de l'Inspection académique, etc. Chacun fait son propre diagnostic, son « analyse des besoins », dont le formateur, ne reçoit, au début, que des fragments. Si l'inscription des participants se fait collectivement, elle recouvre des degrés d'implication très divers selon qu'ils ont été à l'initiative de la demande, associés, sollicités par des collègues ou incités, voire « convoqués » par le chef d'établissement.

Dès le premier contact, on vérifie que le même intitulé de stage correspond à des situations et à des demandes très différentes. Même si, d'un établissement à l'autre, les mêmes plaintes s'expriment sur la démotivation ou l'agressivité des élèves par exemple, chacun présente une configuration singulière, selon qu'il est situé dans une zone « sensible » ou tranquille, selon qu'il a connu ou non des incidents jugés graves, selon qu'il existe déjà une dynamique collective... Quoi qu'il en soit, la demande est la plupart du temps motivée par une situation insatisfaisante, un dysfonctionnement, un problème que la formation est supposée aider à résoudre : une augmentation du nombre d'altercations violentes entre élèves, d'insultes proférées en direction des adultes, des résultats plus faibles que la moyenne, des élèves qui ne travaillent pas, un absentéisme chronique...

Telles qu'elles sont formulées, par écrit puis oralement, en présence des intervenants et d'éventuels consultants, les demandes traduisent les analyses qu'en font leurs auteurs à ce moment-là. Elles reposent toujours sur des représentations plus ou moins précises, des théories explicites ou implicites, dont J. Dubost (1987) distingue trois domaines : l'objet, le système et le processus. Par objet s'entend ce qui fait problème et doit changer, les causes et les variables sur lesquelles on pense pouvoir agir ; le système est le contexte dans lequel cette situation s'inscrit pour les demandeurs – une classe, l'établissement dans son ensemble, voire tout le système scolaire, ainsi que

1 - C'est-à-dire liés à la pédagogie et aux relations : travail en équipe, prévention de la violence, projets...

l'ensemble concerné par l'action de formation – une équipe constituée, une catégorie de personnels; enfin le processus désigne la nature du travail qui peut se faire avec l'intervenant. J. Dubost a montré comment chacun de ces niveaux interagissait avec les autres. Ainsi, des causes qu'ils attribuent aux actes de violence ou aux difficultés d'apprentissage les acteurs déduisent des solutions – concluent parfois qu'il n'y en a pas – et se font une idée du type de formation susceptible d'être efficace, c'est-à-dire des savoirs utiles et des modalités de formation. Sont-ils dus aux caractéristiques intrinsèques des individus, à des facteurs économiques, sociaux, politiques? Sont-ils des symptômes dont il faut rechercher le sens? L'institution, les professeurs, exercent-ils des formes de violence sur les élèves? Les réponses sont liées notamment aux conceptions de l'enfance et de l'adolescence, certains enseignants ayant des visions très déterministes et fixistes des capacités ou des compartements des élèves: « *Ils sont comme ça* ».

Les idées que les acteurs se font du problème, de ses causes et de leurs marges de manœuvre influent également sur la définition qu'ils donnent du sous-ensemble auquel s'adresse la formation demandée. Peut-on enrayer l'absentéisme chronique de certains élèves, par exemple, par une action pédagogique des professeurs dans le cadre des classes, par des mesures réglementaires plus strictes du côté de l'équipe « vie scolaire » ou par un faisceau d'actions de soutien de différentes natures (remise à niveau, écoute...) impliquant toutes les catégories de personnel? Quelle place doit prendre l'équipe de direction dans le processus? La composition du ou des groupes et toute la conception du dispositif de formation dépendent des réponses, plus ou moins réfléchies, que les uns et les autres donnent à ces différentes questions. De nombreux thèmes en formation continue renvoient à des questions plus générales, qui déterminent la place qu'on lui accorde: est-on convaincu que les améliorations éventuelles relèvent de l'action des professionnels de l'école, au niveau de chaque établissement, ou bien s'agit-il de moyens, de choix politiques, d'autres structures? Quelles sont les finalités du système scolaire: enseigner, éduquer, socialiser? Et qu'en est-il du désir de chacun de se mobiliser?

## **L'influence de la forme scolaire**

Tous ces niveaux (« objet, système et processus ») peuvent évidemment donner lieu à des divergences de points de vue, entre individus, entre différentes fonctions (enseignants, personnel d'éducation, de direction, médico-social) et avec l'intervenant lui-même, qui a ses propres conceptions. Mais les méthodes de travail mises en œuvre dans la formation, la « pédagogie », constituent un sujet sensible à l'Éducation nationale. Certes, tout adulte en formation professionnelle, quel que soit son domaine d'activité, son niveau d'instruction et l'objet de la formation, a des représentations plus ou moins claires de ce qu'est apprendre ou se former efficacement. Mais les éta-

blissements scolaires étant des lieux de formation – ne dit-on pas « formation initiale » pour distinguer le premier et le second degré de la formation d'adultes ? – « il y a, comme le dit L. Demailly (1991), un jeu de miroir et de contamination complexe entre la forme de la formation (le rapport formateur/formé) et l'objet de la formation (le rapport enseignant/élèves) ». Dans le milieu scolaire, les professeurs comme les décideurs pensent généralement la formation comme un enseignement, selon la « forme scolaire » (Ranjard, 1992, Demailly, 1991), c'est-à-dire comme un apport de savoirs « objectifs », généralisables, de techniques reproductibles, dont l'acquisition permettrait de faire face à toutes les situations. Les savoirs sont pensés comme des objets qu'on possède ou pas et « la formation en termes de manque à combler » (Giust-Desprairies et Hans, 1996). On s'attend à ce que le formateur les expose, de même que le maître fait une leçon, voire même selon le schéma « la théorie d'abord, les exercices d'application après ». On imagine difficilement que quelqu'un qui ne connaît pas l'établissement ou qui n'est pas un expert sur le thème, puisse être d'une aide quelconque, précisément du fait de son extériorité et de compétences d'un autre ordre.

Par ailleurs, les démarches coopératives de réflexion et de construction collectives ne sont guère répandues dans le milieu scolaire. Les professeurs, centrés sur leur discipline, seuls face à des groupes d'élèves, ne conçoivent pas toujours l'importance des dimensions organisationnelles et relationnelles, que ce soit dans les classes ou dans l'établissement, où des décisions importantes se prennent pourtant. Quand ils en perçoivent les effets sur les apprentissages, ils pensent n'avoir aucune prise sur elles. Dans la relation pédagogique, l'enseignant est celui qui sait et qui a les réponses aux questions, qu'il pose d'ailleurs souvent lui-même ; ce modèle rend difficile d'imaginer qu'il est possible d'apprendre aussi de ses pairs, de résoudre des problèmes ou de construire des savoirs à plusieurs, en mettant en commun les ressources de chacun, alors que personne, au départ, ne connaît le résultat.

## Une approche psychosociologique et clinique

Toutefois, si cette culture contribue à modeler les attentes vis-à-vis de la formation, elle ne les détermine pas inexorablement. Le fait de s'attendre à quelque chose qu'on connaît ne signifie pas qu'on y adhère ni que l'on est fermé à une autre approche. Les modalités classiques de transmission ne sont pas toujours bien acceptées par les professionnels quand ils sont mis en position de récepteurs. De nombreux professeurs sont conscients des limites du modèle magistral avec leurs élèves. Lorsque, à la première rencontre pour mettre en place un stage d'établissement, dite « négociation » ou « analyse de la demande », l'intervenant annonce qu'il souhaite entendre ce qui a conduit à demander un stage pour pouvoir le construire, la surprise fait souvent place à un certain soulagement. Certes, il arrive que cette entrée en matière pro-

voque de l'impatience et de l'agressivité: « On a perdu son temps, on n'a rien appris », lui dit-on. Mais le plus souvent, quand les préoccupations des personnes ont été écoutées, que la démarche a été explicitée, que des pistes de travail ont été proposées, les tensions tombent et un véritable travail s'amorce. À la fin, dans bien des cas, l'expérience d'un nouveau mode de travail est un motif de satisfaction. Dans un collège, par exemple, une équipe qui animait des lieux de parole pour les élèves demandait une demi-journée de techniques d'animation; à l'issue de la négociation, c'est un travail d'accompagnement et de régulation qui a commencé et s'est étendu sur trois ans. La demande d'entendre quelqu'un expliquer « comment faire pour... » s'est transformée en réflexion continue sur les raisons d'être du dispositif lui-même, son fonctionnement, sa place dans l'établissement, ainsi que d'autres aspects. En général, les points de vue sur les situations évoluent au cours du processus. Des dimensions de la demande émergent qui n'étaient pas conscientes ou ne pouvaient être énoncées au début. On touche là aux limites d'une analyse préalable « des besoins » ou « de la demande », qui serait suffisamment objective et univoque pour en déduire un dispositif.

### **La réalité de l'établissement**

Une autre compasante essentielle des stages d'établissement réside dans le fait qu'à la différence des stages à inscription individuelle, la vie de l'établissement interfère inévitablement dans l'espace de formation. Pendant les réunions, il arrive que des élèves passent la tête par la porte de la salle, qu'on entende des hurlements dans les couloirs, que des participants soient appelés au dehors... Le stage étant étalé dans le temps, l'état d'esprit, les préoccupations du groupe ne sont plus tout à fait les mêmes d'une réunion à l'autre. L'intervenant est parfois informé d'incidents qui viennent d'avoir lieu, de manière plus ou moins confidentielle, par le principal ou par les membres du groupe. Ces derniers sont tellement pleins des tensions, des débats qui agitent l'établissement que le travail prévu s'avère impossible. La demande est parfois formulée à la suite d'événements traumatisants, une émeute d'élèves, un suicide... Le thème du stage (« l'autorité et la loi », par exemple) peut recouvrir une grave crise de relations entre la direction, les enseignants et les personnels d'éducation. L'intervenant peut difficilement faire abstraction de ce qui mobilise les personnes.

Comme dans d'autres stages, les pratiques, les situations vécues – élèves ou classes difficiles, conflits entre collègues, avec la direction – constituent, à travers les discours, l'essentiel du matériel; elles impliquent, à des degrés divers, les personnes présentes, qui ont leur propre point de vue. Les relations interpersonnelles et fonctionnelles, les affinités, les conflits passés ou actuels, les appartenances syndicales, statutaires, dont l'intervenant ignore tout ou presque, constituent l'arrière-plan des discussions. Celui qui s'expose en faisant part de ses difficultés avec un élève ou une classe prend toujours un risque. À la différence d'un groupe d'analyse des pratiques

ou de stages qui réunissent des personnes ne se connaissant pas, les échanges en établissement peuvent mettre à jour des divergences profondes concernant les rôles respectifs, les attitudes éducatives et pédagogiques, par exemple, et avoir des conséquences immédiates sur les relations. Les pratiques collectives et institutionnelles sont nécessairement évoquées : la manière dont les incidents sont traités, la circulation de l'information, les modes de communication et de collaboration, les règles, les usages, les normes en vigueur ; comment professeurs et élèves sont écoutés, soutenus par les collègues, les CPE, la direction. Les réflexions et les idées produites dans le groupe circulent dans l'établissement, provoquant des remous, mais aussi le désir de tenter de nouvelles pratiques, de faire des projets, des propositions pour l'ensemble de l'établissement.

### **L'éluclidation des significations**

L'action de l'intervenant, selon le contexte et les problématiques, s'apparente à l'accompagnement méthodologique d'une démarche de projet, à l'animation d'un groupe de parole, à la conduite d'une analyse de situations, à l'étude de problèmes, à la régulation d'une équipe... ce qui peut justifier le recours à diverses techniques. Mais une approche psychosociologique clinique privilégie toujours l'analyse et l'éluclidation par les participants, même si l'objectif à terme est d'aboutir à des changements réels et de répondre à la question « que faire ? ». Il s'agit d'abord de comprendre, plutôt que de chercher des responsabilités, qui équivalent trop souvent à des fautes et génèrent de la culpabilité. L'analyse contribue à montrer la complexité des situations, à dépasser les interprétations simplistes (« *les élèves s'en moquent d'avoir zéro* » ou « *c'est parce qu'ils sont de milieu défavorisé* »). Elle met en évidence ce que chacun des protagonistes joue dans l'interaction, sa logique propre, ce que certains compartiments violents recèlent de peur, de détresse. L'apparition de dessins injurieux, les dégradations de matériel, la multiplication d'agressions physiques ou verbales peuvent rarement être imputées à une cause unique, telle que les actes ou les paroles d'une personne, une négligence ou une mauvaise décision, l'influence néfaste d'un « leader », ou encore le manque d'autorité d'un professeur ; ils résultent d'un enchevêtrement de circonstances et d'attitudes de plusieurs acteurs et sont souvent des symptômes, des signes qui persistent tant qu'ils n'ont pas été déchiffrés. Parce que les conduites individuelles ne sont pas indépendantes de leur contexte ni de celles des autres individus, l'analyse prend en compte les dimensions groupales, organisationnelles et institutionnelles. L'émotion d'un professeur qui raconte comment il a été violemment bousculé par un groupe d'élèves à la porte du collège a des résonances particulières chez les collègues présents selon leurs relations avec lui, selon que cet incident était ou non connu d'eux, leur rappelait des faits similaires... Le travail à partir de ce fait ne se centre pas uniquement sur le ressenti du narrateur et des collègues présents ou sur d'éventuelles dissensions interpersonnelles, il peut conduire aussi à expliciter les attentes de rôles et les modalités singulières d'articulation entre les fonctions d'enseignement, de direction et d'éducation dans

cet établissement précis. Par exemple, en cas de conflits avec des élèves, pourquoi les professeurs ont-ils recours à la direction et non aux CPE ; pourquoi ces derniers ont-ils du mal à faire leur place, se sentent-ils dévalorisés ? L'histoire de l'établissement, certains événements douloureux et jamais élaborés collectivement refont surface et éclairent la situation présente.

Les métiers d'enseignement et d'éducation, comme tous les métiers de relations mais plus encore parce qu'il s'agit d'enfants et d'adolescents, mettent en jeu des dimensions affectives, conscientes et inconscientes. La psychanalyse, comme théorie du fonctionnement psychique, a montré que des fantasmes, des désirs inconscients, des phénomènes transférentiels y étaient à l'œuvre (Filloux, 1974 ; Cifali, 1994 ; Imbert, 1996 ; Blanchard-Laville, 2001). Que les savoirs scolaires s'adressent à l'intellect et à la part rationnelle de l'individu ne les empêche pas de se manifester, de façon d'autant plus irruptive qu'ils sont méconnus ou déniés. Les professeurs et tous les personnels de l'établissement, s'ils ne sont pas psychologues, n'en ont pas moins à supporter (au sens d'en être les supports) et à contenir les mouvements pulsionnels inhérents à l'enfance et à l'adolescence, ne serait-ce que leur intolérance à la frustration, leur résistance à la tâche ; ils sont les cibles de projections, d'attaques contre eux et contre le cadre, « forces de déliaison qui procèdent des ports psychotiques et destructives de l'individu » (Sirota, 1995a). Faute d'avoir une place dans les pensées, les « attaques contre les liens » (Bion) ont un effet de sidération et laissent les protagonistes désespérés. S'en dégager implique de prendre conscience de « son propre rapport à la violence, et du sens des résonances en soi des sentiments d'impuissance, de disqualification et d'humiliation auxquels renvoient les agressions » (Sirota, 1995a).

94

C'est pourquoi le travail d'élucidation clinique s'appuie sur la description de situations singulières et l'expression « des significations qu'elles prennent pour des sujets singuliers ou en groupe » (Giust-Desprairies, Hans, 1996). Cela implique une parole « vraie », au-delà des consensus de façade et des discours généraux, et exclut qu'on puisse assister à une formation « pour voir » ou en « représentant les collègues », avec pour mission de leur rendre compte du stage, ou de leur « passer ses notes ». Le travail d'élaboration passe par la reconnaissance en soi de « la conflictualité interne », de « cette partie d'eux-mêmes dont les enseignants ne veulent rien savoir » au nom de la rationalité et de l'idéal de maîtrise (Giust-Desprairies, 1999). « La mise en mots dans une activité de pensée » permet de mettre à distance ses affects, de mieux comprendre les conduites des élèves et d'être moins atteint. Pouvoir « déposer et pour partie élucider dans ce lieu, sans honte ou culpabilité excessive, l'agressivité et la négativité accumulées dans leurs rapports aux élèves » apporte une certaine sérénité et libère une énergie « jusque-là mobilisée et captée dans la mise en œuvre d'organisations purement défensives » (Sirota, *op. cit.*). Les situations paraissent moins redoutables et la transformation du regard se traduit par des atti-



tudes nouvelles qui ont des effets sur le climat d'une classe ou sur les relations avec tel élève. « Le plaisir de parler et de comprendre ensemble », le travail de « pensée à plusieurs », l'expression des malentendus rendent possible une régulation, restaurent des liens distendus entre les adultes et ouvrent à de nouveaux modes de fonctionnement.

### **La posture de l'intervenant**

Ces processus sont favorisés par la posture de l'intervenant, et d'abord par son écoute. Aucun programme, aucun contenu, aucun savoir ne s'imposant *a priori*, ce dernier ne fait donc pas une « prestation sur » le thème du stage. S'il apporte, sous forme de documents ou d'exposés, des informations, des connaissances, des clarifications théoriques issues de différentes disciplines ou des comptes rendus d'expériences, c'est toujours en relation avec les problématiques du groupe et dans l'hypothèse que les personnes sont disponibles pour se les approprier. Ouvrir un espace de parole suppose de ne pas l'encombrer par son souci de rassurer ou de répondre aux demandes manifestes en apportant des solutions toutes faites, par les idées qu'on a pu se faire des problèmes à travers son expérience, sa connaissance d'autres établissements ou ses approches théoriques favorites. « Répondre c'est maîtriser, le maître des réponses, c'est le maître tout court » (Enriquez, 1976). L'intervenant instaure avec le(s) groupe(s) et les différents interlocuteurs une relation de collaboration et se situe à leur côté dans une posture de non-savoir, de questionnement, de recherche. Pas plus qu'eux, il ne connaît à l'avance l'issue du processus. Sa parole est aussi une parole de sujet; les positions qu'il soutient, ses propositions d'analyse ne se présentent pas comme vérité absolue mais comme relevant de choix théoriques, voire éthiques, qu'il s'efforce d'explicitier si le besoin s'en fait sentir.

Écouter implique d'accueillir les paroles avec empathie (Rogers), sans corriger, sans évaluer (même positivement, car ce serait encore se positionner en juge) et de travailler à partir des questionnements et des points de vue des participants. Si le groupe refuse une proposition, que ce soit sur un point de méthode, de conceptualisation ou d'analyse, c'est qu'elle n'est pas recevable ou pas pertinente à ce moment-là. Les résistances, inhérentes au processus, ne sont pas à vaincre; elles seront éventuellement dépassées. L'expérience psychosociologique de la formation d'adultes a montré qu'on ne fait pas évoluer les représentations et les attitudes par des discours rationnels ou d'autorité. « Le principe qui traverse tous les modes d'analyse est l'affirmation que le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du sujet aux changements, ce qui n'exclut pas ses résistances; que c'est par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes que le sujet accédera à une possible transformation même du réel » (Beillerot, 1998). Un espace n'existe pas sans un cadre, qui délimite un lieu et un temps, distincts et en décalage par rapport à d'autres instances, et définit un ensemble de règles concernant la participation, les prises de parole, ce qu'on peut et ce qu'on ne peut

pas y faire – en l'occurrence, aucune décision engageant l'ensemble de l'établissement ne peut y être prise. S'il est peu directif sur les contenus, en revanche, l'intervenant garantit ce cadre et s'efforce de maintenir un climat de confiance, de respect mutuel nécessaire aux échanges et à la poursuite des objectifs. Sa responsabilité peut impliquer d'« endiguer » des participants qui donneraient libre cours à des stratégies destructrices ou des scénarios pervers (Sirota, 1995 b). Cela exclut qu'il se situe sur la même échelle hiérarchique que les acteurs de l'établissement. Ni égal, ni supérieur, ni représentant d'une autorité extérieure, ni « courroie de transmission », il est ailleurs, à distance égale de tous, parfois en tiers, dans un rôle de médiation. Cela suppose de sa part une grande vigilance pour résister à des complicités, des alliances ou des rivalités fondées, le cas échéant, sur son appartenance à la même catégorie statutaire, et pour réguler son rapport à l'autorité dans ses relations avec le chef d'établissement. C'est seulement à cette condition qu'il peut éventuellement aider à résoudre des conflits, à restaurer une parole interrompue et une relation sereine et fructueuse entre les différents partenaires. Cela ne va pas de soi pour les formateurs internes à l'Éducation nationale, qui y exercent souvent une autre fonction pour une part de leur service.

### ***Les processus psychiques à l'œuvre***

Comme dans tout groupe, des processus psychoaffectifs ne peuvent manquer de se faire jour dans le dispositif lui-même. L'écoute clinique porte aussi sur ce qui se passe entre les participants, entre eux et l'intervenant, ainsi qu'éventuellement d'autres interlocuteurs qui ne sont pas physiquement présents, chefs d'établissement, parents d'élèves. L'évocation de situations difficiles, la confrontation des points de vue et leurs remaniements suscitent ou réactivent des émotions, de l'anxiété, des tensions et des conflits internes à chacun. Une partie de l'agressivité que les professeurs reçoivent des élèves se (re)porte parfois sur l'intervenant. Le dispositif peut avoir des effets inattendus, voire pervers, à l'encontre des objectifs poursuivis, mais qui révèlent des dynamiques sous-jacentes : par exemple la manière dont les groupes se constituent peut renforcer des clivages, des rivalités, des positions de dépendance, de dévalorisation. À cet égard, la position du chef d'établissement a toujours une incidence, selon qu'il soutient ou non la formation, selon qu'il y participe ou non et selon la manière dont il en parle.

Les processus comprennent l'implication de l'intervenant. Le travail qui se fait réellement dans l'espace de formation est le résultat d'une rencontre entre des personnes singulières. Consultants et formateurs comprennent ce qui leur est donné à voir et à entendre avec leurs « grilles d'analyse », leur expérience, leur formation, leur sensibilité, leurs valeurs, leur rapport à l'objet ; en conduisant l'action qui lui est confiée, chaque intervenant met en œuvre ses modèles pédagogiques, plus ou moins théorisés, son « style » et ce qu'il se sent capable ou a envie de faire. Son « désir de former », d'intervenir, est sous-tendu par des enjeux personnels, conscients ou

inconscients (Kaës, 1984), fantasmes de réparation, règlements de comptes, projet « orthopédique » de rectifier ce qui ne va pas... Les enseignants, du fait de leurs habitudes et des représentations qu'ils ont du processus de formation, se mettent parfois dans une position d'élèves passifs qui écoutent sans s'impliquer et placent l'intervenant dans une position d'autorité, voire de toute-puissance ; cela peut flatter chez ce dernier, qu'il soit enseignant lui-même ou non, le plaisir de parler et d'être écouté. La tendance à « nourrir » et à vouloir rassurer les stagiaires par l'appart de textes, de documents, d'exposés théoriques ou d'exemples, tient davantage à sa propre angoisse inconsciente qu'à une réelle prise en compte des participants et de leur environnement.

Objet de mouvements transférentiels de leur part, il n'en est pas exempt vis-à-vis d'eux. « Les questions travaillées au cours du processus, les discours des acteurs, leurs prises de position, les affects et résistances mobilisés [...] résonnent bien évidemment en écho avec ce qui sous-tend les engagements de l'intervenant, son histoire, ses propres valeurs, idéaux, désirs et demandes » (Hans, 1997). Telle personne, tel propos suscitent en lui irritation, sympathie, associations d'idées ; l'agressivité, l'angoisse, les mouvements dépressifs dans le groupe peuvent l'affecter, voire le submerger. Sa vigilance et son intuition doivent s'exercer également à percevoir et contrôler autant que possible ses propres mouvements (contre)-transférentiels. Comme les professeurs avec leurs élèves, le formateur doit « supporter le transfert sans le renvoyer ni l'interpréter de manière défensive » (Diet, 1989), sans par exemple livrer une interprétation concernant une personne en particulier qui pourrait la blesser et altérer la confiance du groupe. Même si l'on sait que « le désir d'emprise fait partie du désir de former » (Bailetto, 1982), « il s'agit de laisser l'espace suffisamment libre pour que l'autre élève ou formé puisse apprendre, imaginer, élaborer, penser, autrement dit, ne pas saturer l'espace compulsivement de ses propres objets psychiques » (Resnik, 1994, Blanchard-Laville, 1996, 2001). L'espace de formation, comme celui de la classe, doit exercer une « fonction contenante », ce qui suppose de la part du formateur la capacité d'« accueillir et de transformer les éléments psychiques et émotionnels désorganisés, déliés, bruts, [...] de métaboliser les éléments négatifs qui lui sont adressés » (Blanchard-Laville, 2001).

### **La dimension collective**

On le voit, cette démarche met l'accent sur deux dimensions que l'on oppose parfois, à tort : la réalité psychique, subjective et intersubjective, d'une part, et le travail collectif, d'autre part. Le bon fonctionnement de l'école est trop souvent conçu comme relevant des qualités et des compétences individuelles de chacun de ses agents, malgré les injonctions réitérées au travail d'équipe et à l'exercice de sa responsabilité dans l'établissement. Alors qu'il est beaucoup question du rôle de socialisation de l'école, on pourrait dire, comme J. Beillerot (1999), « que ce sont les adultes qui sont en manque de socialisation, si l'on veut bien comprendre la

socialisation comme la capacité à s'humaniser et à construire avec d'autres personnes des actions professionnelles et sociales visant à réaliser missions, fonctions et tâches dont chacun est chargé ». Les enseignants auraient, si l'on en croit P. Ranjard (1984), des difficultés à se situer dans des relations d'égal à égal et à soutenir les tensions, les conflits inhérents à tout travail de groupe.

Par ailleurs, le modèle scolaire de formation entretient l'illusion que l'empilement de savoirs intellectuels ou la maîtrise de techniques apportent des réponses aux problèmes et permettent, en quelque sorte, d'en être épargné une fois pour toutes ; comme si, après un stage de deux ou trois jours, chacun devait savoir comment s'y prendre pour qu'il n'y ait plus d'agressivité, plus de conflits et pour que les élèves écoutent et apprennent. Il faut bien se rendre à l'évidence, si l'école n'a pas pour fonction de traiter les pathologies, elle n'en est pas pour autant épargnée : le système scolaire accueille tous les enfants ou presque, dont certains sont dans des « états-limites ». Il n'est plus possible de méconnaître que l'école est un lieu de manifestations pulsionnelles destructives, dues, pour une part, aux relations conflictuelles que certaines familles entretiennent avec elle, mais qui sont aussi inhérentes à la situation scolaire elle-même, et au-delà, à tout groupe, à toute organisation. Des « éléments négatifs attaquent le cadre et les liens » et sont « source de dérégulation, de crise et de souffrances chez les professionnels » (Barus-Michel et al., 1996 ; Pinel, 1996). On ne peut plus faire comme si ces difficultés, ces souffrances étaient propres à quelques individus défaillants, malades ou insuffisamment formés. Elles sont « inhérentes à la position de celui qui souhaite installer et maintenir le lien didactique », affirme même C. Blanchard-Laville sous le titre *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001). La capacité des enseignants et des éducateurs à faire face à l'anomie, à la violence, au refus de l'école et de l'autorité, aux difficultés d'apprentissage non seulement ne s'acquiert pas en écoutant des discours savants mais encore ne s'exerce pas de manière individuelle, cloisonnée, chacun dans sa classe ou dans son bureau. Les études sur « l'effet établissement » montrent l'importance de la mobilisation collective, de la cohérence et de la solidarité des acteurs. Les stages d'établissement, beaucoup en témoignent, sont des occasions de faire l'expérience et de ressentir les bénéfices d'un travail collectif.

## **Conclusion : le rôle de la formation professionnelle continue**

Le rôle de la formation professionnelle continue est de faciliter les adaptations nécessitées par l'évolution du public scolaire et les choix politiques pour le service public (celui du collège unique, notamment). Il s'agit d'aider les acteurs de l'école à faire face aux turbulences, à soutenir les attaques dont ils sont les objets de la part des élèves et de certaines familles, quand ce n'est pas de leur propre hiérarchie ou de leurs collègues. Cela suppose d'abord de ne pas les nier, ni leurs effets psychiques,

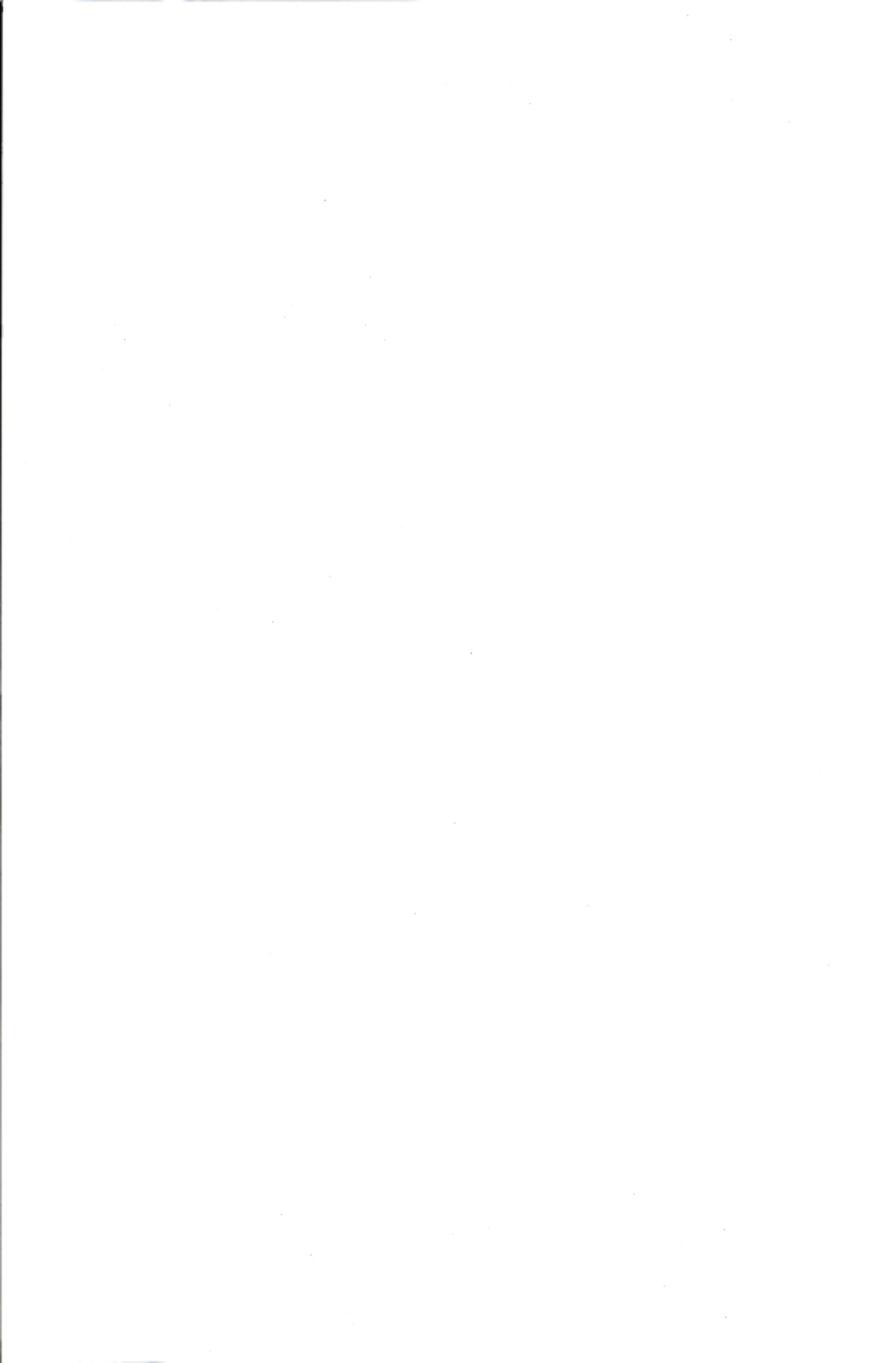
individuels et collectifs : un établissement entier peut être souffrant. La plainte (Natan-son, 1994) ne peut être dépassée que si elle est d'abord entendue, ce qui suppose des « espaces conteneurs » dans lesquels « les matériaux psychiques acquièrent le statut d'objets de travail commun » et qui permettent le « retraitement du négatif » (Pinel, 1996). Il s'agit d'aider les enseignants à sortir de l'alternative entre d'un côté le laisser-faire, la démission (qui n'est pas toujours le fait des parents) et de l'autre, la répression, l'autoritarisme à l'ancienne, ou encore entre l'impuissance, la « résistance à l'idée qu'on y peut quelque chose » (Giust-Desprairies et Hans, 1996) et la toute-puissance liée à l'idéal de maîtrise, qui pèse si lourd sur eux.

Le système éducatif devrait favoriser l'invention de modalités originales, qui contribuent à entretenir le désir, l'énergie et la créativité nécessaires pour enseigner et éduquer, souvent mis à rude épreuve, ainsi qu'à accroître les compétences collectives. Cela n'exclut ni un travail personnel (« sur soi »), ni un perfectionnement en didactique des disciplines, ni l'acquisition de techniques mais supposerait de se dégager de certaines pesanteurs culturelles et institutionnelles. Le temps nécessaire, par exemple, ne peut pas être calculé, comme il l'est souvent dans les programmes de formation, sur la même base qu'une conférence. D'une part, le processus décrit ici, qui n'est pas un « discours sur », prend « plus de temps qu'il n'en faut pour le dire » ; c'est souvent à la fin du stage, après deux ou trois jours, qu'une dynamique s'amorce dans l'établissement. D'autre part, de même que la formation professionnelle d'un individu n'est jamais achevée mais doit être « continue », à plus forte raison un établissement, qui change constamment avec les mouvements d'élèves et de personnels, ne peut jamais être considéré comme suffisamment outillé. Son accompagnement devrait être continu lui aussi, et non consister dans une accumulation de petits stages successifs. Enfin, la posture et les compétences requises des formateurs-intervenants étant assez éloignées de celles en vigueur dans l'enseignement, nécessitent d'être pensées dans leur spécificité ; leurs pratiques et les difficultés, qu'ils ne peuvent pas manquer de rencontrer dans ce type de travail, devraient, pour eux aussi, faire l'objet d'une réflexion et d'une élaboration collectives.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAÏETTO M.C. (1982). – *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF.
- BAÏETTO M.C. (1982). – « Clinique et formation », *Éducation Permanente*, n° 65, pp. 125-137.
- BARUS-MICHEL J., GIUST-DESPRAIRIES F., RIDEL L. (1996). – *Crises, approche psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- BEILLEROT J. (1991). – « Les compétences collectives et la question des savoirs », *Cahiers Pédagogiques*, n° 297, pp. 40-41.
- BEILLEROT J. (1998). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 19-24.
- BEILLEROT J. (1999). – « Qui socialiser à l'école ? », *Revue Internationale de Psychosociologie*, n° 12, pp. 29-33.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). – « Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre », in Beillerot J. & al., *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, pp. 17-49.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). – « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, pp. 9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET D. (coord.) (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET D. (coord.) (1998). – *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET D. (coord.) (2000). – *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- CIFALI M. (1994). – *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- DEMAILLY L. (1991). – « Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels », *Recherche et Formation*, n° 10, pp. 23-35.
- DIET E. (1989). – « Le transfert dans le groupe-classe », *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 12, pp. 103-109.
- DUBOST J. (1987). – *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF.
- ENRIQUEZ E. (1976). – « De la formation et de l'intervention psychosociologiques », *Connexions*, n° 17, pp. 137-159.
- FILLOUX J. (1974). – *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod (rééd. L'Harmattan, 1996).
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1999). – « La rationalité comme défense dans la relation éducative », *Revue Internationale de Psychosociologie*, n° 8, pp. 81-92.
- GIUST-DESPRAIRIES F. ET HANS D. (1996). – « Les enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation », *Éducation Permanente*, n° 127, pp. 161-169.
- HANS D. (1997). – *Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire aujourd'hui*, thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre.

- HANS D. (2000). – « Réflexions autour des figures de l'autorité dans l'établissement scolaire aujourd'hui. L'exemple d'une intervention en collège », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, pp. 65-96.
- IMBERT F. (1996). – *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF.
- KAËS R. & al. (1984). – *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.
- KAËS R. & al. (1987). – *L'institution et les institutions, études psychanalytiques*, Paris, Dunod.
- MICHELOT, C. (1997). – *Le processus de l'intervention-consultation*, thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre.
- NATANSON M. (1994). – *Des lieux pour se plaindre*, Vigneux, Matrice.
- PECHBERTY B. (2000). – « De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, pp. 163-187.
- PINEL J.-P. (1996). – « La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation », in Kaës R. & al., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Éléments de la pratique psychanalytique en institution*, Paris, Dunod, pp. 49-79.
- RANJARD P. (1984). – *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.
- RANJARD P. (1992). – « Enseignement et formation », *Recherche et Formation*, n° 11, pp. 107-117.
- SIROTA A. (1995 a). – « Un lieu dans l'école pour se représenter les transformations du travail enseignant », *Éducation Permanente*, n° 122, pp. 17-35.
- SIROTA A. (1995 b). – « Agressions perverses dans les groupes de formation et leur endiguement », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 24, pp. 157-169.





## ENTRETIEN

de **CLAUDINE BLANCHARD-LAVILLE** et **DOMINIQUE FABLET**

AVEC **JACKY BEILLEROT\***

*Comme nous l'avons indiqué dans l'éditorial, Jacky Beillerot est à l'origine du projet de publication d'ouvrages collectifs permettant une exploration de la diversité des analyses de pratiques professionnelles. Puisque cette rubrique « Entretien » vise, entre autres, à recueillir les propos de « grands témoins » qui ont été à l'initiative de certaines pratiques et qui peuvent de ce fait en porter directement témoignage, nous avons voulu interroger Jacky Beillerot aussi bien sur les raisons de sa demande d'alors que sur l'analyse qu'il fait du succès et des éventuelles limites de ce thème aujourd'hui.*

**Question.** – *Au moment où tu nous as demandé, en 1993, de coordonner le premier ouvrage collectif sur l'analyse des pratiques professionnelles, soit après deux ans de fonctionnement du DESS « Cadres pédagogiques de la formation » (1) dont tu étais responsable, quelles étaient tes intentions ?*

**Jacky Beillerot.** – Je pense que c'est le croisement de plusieurs choses. Le DESS avait deux ans, il comportait deux options, l'une orientée « Chef de projet pédagogique » et l'autre orientée vers l'analyse des pratiques. Nous avons eu un grand débat pour savoir quel intitulé donner à cette deuxième option, sans utiliser explicitement la référence à Balint. La notion d'analyse des pratiques n'avait pas encore le succès d'aujourd'hui, elle apparaissait comme très floue. L'idée d'un ouvrage collectif sur ce thème m'est apparue : j'ai pensé qu'il était préférable de réunir des contributions de praticiens plutôt que de fournir d'emblée un travail théorique. Vous vous êtes chargés de la coordination de cet ouvrage et il a rencontré plus d'écho que prévu.

\* - Jacky Beillerot, Université Paris X Nanterre.

1 - Depuis l'année universitaire 1999-2000, ce DESS a été modifié : il s'agit dorénavant du DESS « Processus de formation et développement des compétences dans le management de projet » proposé par le département des Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre et la Chaire de formation des adultes du CNAM.

**Q.** – Est-ce que tu t'attendais à cet écho, puisque sur la lancée nous avons été amenés à coordonner une série d'ouvrages qui en compte maintenant cinq ?

**J. B.** – C'est vous qui avez découvert qu'il y avait en la matière davantage de références ou de modèles que je ne pensais. En fait, il s'est avéré que l'expression recouvrait une réalité plus mouvante et plus complexe que nous l'avions imaginée. Que l'expression ait eu du succès ne m'a pas trop surpris, dans la mesure où je suis assez sensible à l'air du temps.

Sous des appellations diverses, ce qu'on appelle *analyse des pratiques* m'est familier depuis vingt-cinq ans. D'abord, j'ai participé à la formation à orientation psychanalytique des « superviseurs » de l'Ecole des surintendantes (devenue l'ETSUP aujourd'hui), au début des années 70, bien avant la mise en place du DSTS (Diplôme supérieur en travail social). Il faut dire qu'auparavant j'avais fait une première expérience de groupe Balint en tant que militant : il s'agissait avec cinq ou six autres militants d'interroger notre activité militante avec l'aide d'un thérapeute, et c'est là que j'ai appris le plaisir de désintriquer les aspects psychologiques des aspects sociaux. Par ailleurs, j'étais moi-même en analyse et c'est aussi à ce moment-là que je suis entré dans le groupe Desgenettes (2). On était en 1972. En 1990, au moment de la création de notre DESS, cela fait donc une vingtaine d'années que j'ai l'expérience d'animation de groupes d'inspiration Balint et notamment dans le cadre du DESS « Conseil et formation psychosociologiques » à Paris X Nanterre dont le responsable était Jean Dubost.

**Q.** – Comment considères-tu le fait que la revue *Recherche et Formation* ait décidé de consacrer plusieurs numéros (3) à l'APP, dont celui-ci ?

**J. B.** – Je pense que *Recherche et Formation* répond à une demande puisqu'on réclame un peu partout de l'analyse des pratiques, et particulièrement dans le champ de la formation des enseignants, alors même que cela tarde à se mettre en place. D'ailleurs, il y aurait une enquête systématique à envisager et aussi un travail théorique à effectuer qui pourrait même faire l'objet d'une thèse.

**Q.** – Quels sont les dispositifs interrogés dans les articles de cette livraison qui l'ont le plus frappé ?

2 - Le groupe Desgenettes de sociopsychanalyse a été créé en 1971 par Gérard Mendel. Jacky Beillerot a participé aux activités de ce groupe jusqu'en 1982 (cf. Beillerot J. et le groupe Desgenettes, *Un stage d'enseignants ou la régression instituée*, Paris, Payot, 1977).

3 - En 2001, le n° 36 « Le praticien réflexif » ; en 2002, le n° 39 « Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique » ; en 2003, le n° 42 « Analyse de l'activité : approches situées ».

**J. B.** – Toutes ces contributions me sont familières, soit que j'ai eu à connaître ces dispositifs dont il est question, soit que j'ai lu les travaux antérieurs des différents auteurs. D'autant que le numéro est centré autour de la clinique et que je suis « imprégné » de clinique.

En revanche, ce qui serait peut-être à faire, ce serait de dégager les grands concepts à l'œuvre, quelles que soient les nuances des pratiques des uns et des autres. C'est vraiment la jonction du psychique et du professionnel qui est en jeu. On pourrait d'ailleurs demander à Gérard Mendel comment il voit ce problème. Il était jadis très réservé sur ces pratiques. En effet, il distingue ce qui relève de la sphère du psychofamilial de ce qui relève du politique c'est-à-dire de l'action collective. Il serait intéressant de creuser davantage cette question de l'articulation du psychologique et du politique.

**Q.** – *T'attendais-tu à un tel développement au niveau de la formation des enseignants ?*

**J. B.** – La question de l'analyse des pratiques à propos de la formation des enseignants a, en fait, quarante ans : souvenons-nous d'auteurs comme Janine et Jean-Claude Filloux, de Gilles Ferry, qui ont milité pour un travail de ce type plutôt dans une perspective de formation continue des enseignants. Il y a eu aussi les colloques de l'AECSE en 1973 à Dauphine (4) et en 1983 à Nanterre. Lors de la mise en place des IUFM, ce sont des choses qui nous habitaient mais effectivement quand cela arrive et qu'on a « prêché dans le désert » pendant très longtemps, on est un peu surpris. Aujourd'hui l'expression très en vogue de « praticien réflexif » nous revient des États-Unis et du Québec. Ce serait intéressant de savoir comment cela se passe en Allemagne, par exemple en demandant à Christoph Wulf.

105

**Q.** – *Quels sont selon toi les intérêts et les limites d'un tel développement ?*

**J. B.** – Actuellement, l'administration centrale de l'Éducation nationale essaie de trouver des solutions aux difficultés rencontrées par les enseignants. Les responsables semblent avoir découvert l'intérêt de ces dispositifs. La difficulté sans doute sera de trouver des modalités pertinentes pour un très grand public. Comment tenir compte du psychisme, de l'inconscient, sans que cela ne relève de la psychanalyse ? Il faudrait trouver des formes de clinique plurielle. Il faut s'affranchir de tout mouvement d'appartenance, sachant qu'il y a là une réelle complexité dans la mesure où une formation psychanalytique ou psychosociologique paraît nécessaire pour l'animateur ou le moniteur de groupes d'analyse des pratiques. L'animateur repère des effets

4 - Cf. notamment les travaux de la Commission 12 de ce VI<sup>e</sup> Congrès international des Sciences de l'éducation qui ont fait l'objet d'une publication spécifique : *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*, Paris, Éditions de l'Épi, 1974.

de l'inconscient même s'il ne les traite pas en direct dans ce type de dispositif. Cela pose la question de la formation des animateurs. Nous y avons répondu dans notre DESS mais bien entendu à une toute petite échelle. S'agissant de très grands nombres, que faire ? Pensons aux diverses expériences déjà menées, les GAP de De Peretti, l'expérience menée par Jacques Nimier dans l'académie de Reims, celle développée par M.-C. Baietto et L. Gadeau à l'IUFM de Grenoble... Sans doute pourrait-on imaginer que tous les IUFM ne fassent pas exactement la même chose, peut-être d'ailleurs faudrait-il trouver une autre dénomination, en tout cas éviter de « caporaliser » ou si l'on propose quelque chose d'obligatoire, alors il serait important de donner une diversité à l'intérieur de cette obligation.

**Q.** - *Compte tenu des éléments de définition avancés dans ton article des Cahiers pédagogiques (5), qu'est-ce que tu modifierais et/ou compléterais ?*

**J. B.** - Je suis avec d'autres, par exemple comme Gérard Malglaive (6), assez sensible à la dimension culturelle et sociale du terme de pratiques ; les pratiques recouvrent pour moi à la fois les intentions, les représentations, les actes et les justifications qu'on en donne. En fait, par les témoignages et nos propres expériences, on a appris la complexité de la pratique, des pratiques. Il faudrait sans doute expliciter davantage les usages respectifs du singulier et du pluriel et réfléchir à une possible conceptualisation que la notion d'analyse des pratiques évoque.

5 - Beillerot J., « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » in *Cahiers pédagogiques*, n° 346, septembre 1996, pp. 12-13 (réédité in Blanchard-Laville C., Fablet D. (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 21-26).

6 - Cf. Malglaive G., *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981.

## 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.

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 employant 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 prégnants, 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. Charrier.

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.

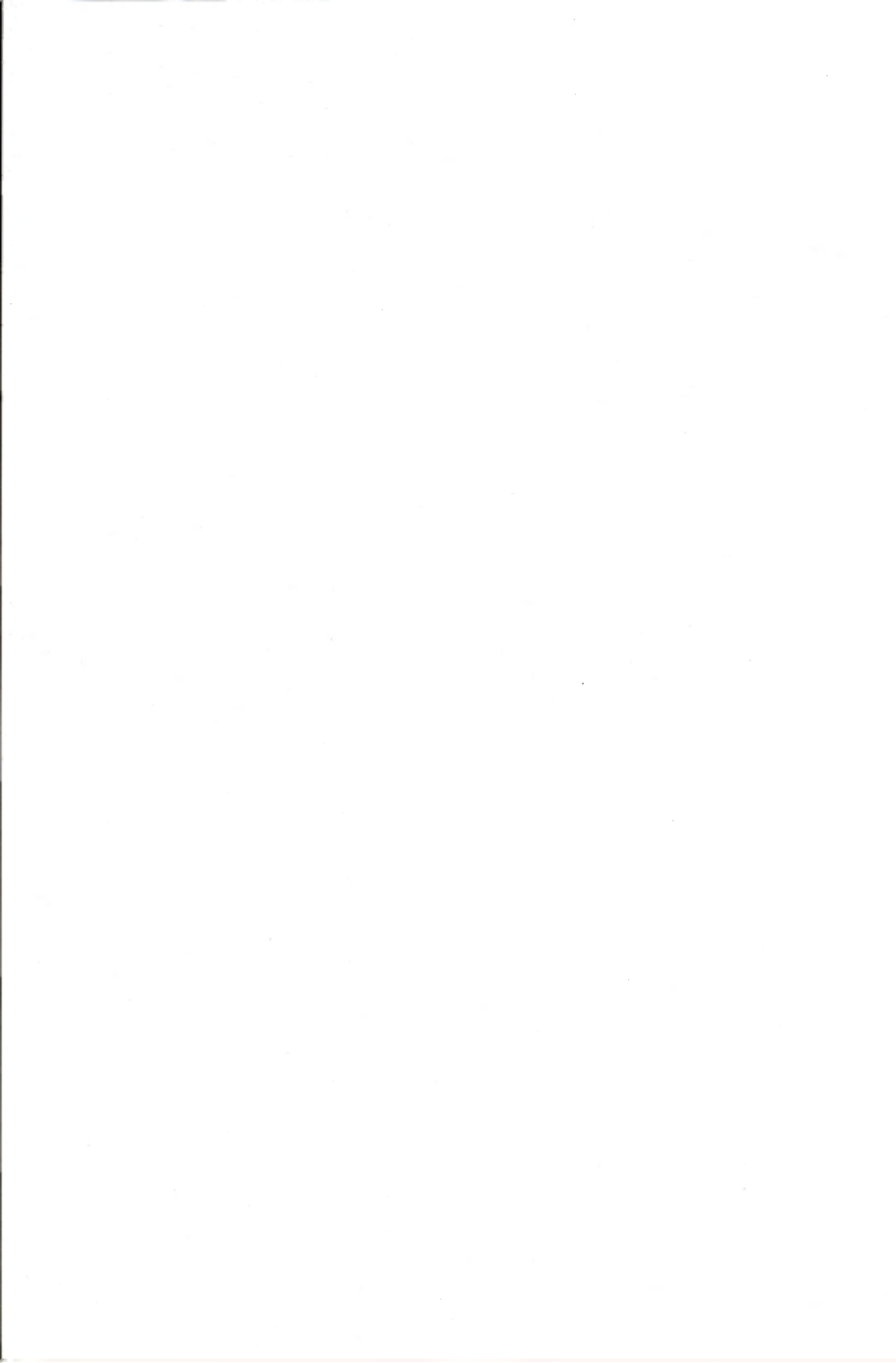
Et si l'ancrage conjoncturel de l'analyse de pratiques en fait un savoir local, du moins se trouvent ainsi évités d'un côté les dérives rhétoriques plus vagues que véritablement abstraites et de l'autre les discours prescriptifs réducteurs. En prise sur l'action et sur le vécu l'analyse de pratiques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



## LA LISTE DE DIFFUSION ÉLECTRONIQUE UN INSTRUMENT DE FORMATION PROFESSIONNELLE ? (1)

JACQUES AUDRAN\*

### Résumé

Les « listes de diffusion » se développent assez rapidement sur Internet et les enseignants qui s'abonnent à une liste professionnelle d'éducation, qu'elle soit thématique ou disciplinaire, sont de plus en plus nombreux. Il apparaît que ces listes sont à la fois des lieux propices à l'échange d'information, mais aussi aux débats entre membres. Cet article, tiré d'une recherche portant sur les pratiques et les conceptions des enseignants de l'école primaire ayant choisi de construire un site Web dans le cadre de leur pratique professionnelle, interroge, sur ce sujet particulier, l'utilité formative de cet outil en étudiant la nature des échanges et des débats, compris comme « actes de langage », dans la communauté des abonnés. Ces échanges semblent participer de la construction d'une identité professionnelle des membres sur la base d'une réflexion d'ordre institutionnel.

### Abstract

"Broadcasting lists" are developing quite rapidly on the Internet and the teachers who subscribe to a professional list of education, whether it is based on a theme or a subject matter, are becoming more and more numerous. It appears that these lists are places which are both favourable to an exchange of information and also to debates between members. This paper is drawn from a research concerning the practices and conceptions of the primary school teachers who have chosen to create a Website within the context of their

123

\* - Jacques Audran, Université de Provence, dépt des sciences de l'éducation, laboratoire CIRADE, groupe de recherche en évolution et apprentissage (GREA).

1 - Cet article reprend partiellement le texte d'une communication effectuée dans le cadre du 14<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe à Aix-en-Provence en janvier 2001, intitulée « Les outils technologiques de communication, catalyseurs ou révélateurs dans la formation ? Le cas d'une liste de diffusion professionnelle ».

*professional practice; it deals with the formative usefulness of this new tool by studying the content of the exchanges and debates, considered as "acts of language", in the community of subscribers. These exchanges seem to be part of the construction of a professional identity of these members on the basis of a reflexion of an institutional nature.*

## Introduction

Le développement d'Internet est désormais inscrit de manière volontaire dans les programmes de l'école. Toutefois les orientations actuelles des textes ministériels visent surtout l'emploi de ces technologies en situation d'enseignement. Or, il semble utile de s'interroger sur les influences réciproques entre Internet et la sphère éducative (Audran, 2000) quand il s'agit de la formation et du travail des enseignants, y compris en dehors de la classe. La recherche présentée ici tente d'apporter quelques éléments éclairants sur la manière par laquelle Internet peut contribuer à la formation des enseignants par l'échange entre pairs.

Cette recherche a été réalisée à partir de l'analyse de propos échangés dans une liste de diffusion hébergée par les serveurs informatiques de l'Éducation nationale où des enseignants chargés de promouvoir l'usage de l'informatique à l'école primaire font part de leurs difficultés et de leurs succès dans leur fonction, échangent des informations très pointues et se forment aux techniques naissantes. Mais sur cette liste, en marge des échanges partant sur les pratiques, les membres s'entraident, s'invectivent, prennent la parole parfois pour contester la légitimité des choix de leur hiérarchie, tout cela dans un espace qu'ils savent contrôlé par elle. Au sein d'une base, constituée de plus de deux mille messages depuis la création de la liste en 1999, des échanges autour de thèmes clairement identifiés permettent de suivre des moments forts et les préoccupations de la « tribu », ou de certains de ses membres.

Cette approche semble pouvoir éclairer certains types de relations existant entre une activité d'autoévaluation, comprise comme une prise de distance et un repérage par rapport à un projet professionnel qui tient à la fois à la nature et aux contenus des informations échangées, mais aussi aux débats d'idées organisés au sein de la liste.

## ÉTAT DES LIEUX

### Les listes de diffusion

Une « liste de diffusion » est un *espace de communication* sur Internet (Beaudoin, Velkovska, 1999) proche du courrier électronique, au sein duquel sont échangés des points de vue, des conseils techniques, des réflexions contributives. Le principe de la liste de diffusion est de mettre à la disposition des membres abonnés à la liste une adresse électronique unique pointant sur un serveur spécialisé permettant à chacun des membres de s'adresser à l'ensemble des abonnés. Un automate informatique sur le serveur est chargé de diffuser les messages, mais, généralement, pour éviter tout débordement, un ou plusieurs membres « modérateurs » régulent manuellement les flux des messages avant l'expédition à l'ensemble des abonnés.

Les contributions sont « publiées » vers les boîtes aux lettres électroniques des membres et peuvent être lues comme n'importe quel courrier électronique grâce à un logiciel de messagerie (2). Afin que l'abonné puisse suivre le fil des échanges, la rubrique « objet » des messages issus de la liste comporte des éléments distinctifs permettant de les repérer facilement (pour éventuellement les archiver manuellement ou automatiquement). Cette rubrique facilite ainsi le rapprochement de ceux qui se rapportent à un même sujet. On parle alors de *thread* (ou *fil de discussion*). Comme le remarque Gillet (2000, p. 62) sur une liste de diffusion « l'espoir d'entreprendre une revue exhaustive des messages s'avère vite illusoire ». Les *threads* permettent donc d'isoler des échanges cohérents autour d'un sujet et ainsi de limiter le champ d'investigation.

125

D'autres modalités d'échanges existent sur Internet (forums, « chats » ou causeries...), mais la liste de diffusion présente l'intérêt de pouvoir faire l'objet d'un archivage par les membres et de constituer, pour le chercheur, une mine de renseignements sur les pratiques professionnelles.

### La liste et ses membres

La liste qui a fait l'objet de cette recherche, et dont quelques échanges sont présentés ici à titre d'exemples, est composée de membres qui se définissent eux-mêmes comme « instituteurs animateurs en informatique » (IAI). Elle a été créée en mars 1999 à la suite d'un séminaire interacadémique destiné aux IAI. Initialement gérée par un IAI et une inspectrice de l'école primaire, la « modération » a été élargie dès les premiers mois de fonctionnement à des instituteurs ou professeurs des écoles chargés de

2 - Comme Outlook Express de l'éditeur Microsoft ou Messenger de l'éditeur Netscape.

ce type d'activité ou détachés en CDDP (Centres départementaux de documentation pédagogique). Cependant, une enquête menée durant l'année 1999 montrait que tous les départements n'étaient pas représentés de manière équilibrée.

La liste comptait, au mois de février 2000, 365 abonnés, pas nécessairement tous IAI car la procédure d'abonnement automatique ne peut vérifier l'identité de chaque membre. Toutes les informations qui y circulent ne sont donc pas contrôlables, ce qui ne va pas sans passer quelques difficultés méthodologiques. Cependant, contrairement à ce qui se passe sur d'autres listes, dès les premiers échanges, les membres ont pris soin de signer explicitement leurs messages (nom, prénom, fonction et département d'origine), ce qui peut permettre d'attribuer une certaine authenticité aux contributions. La participation des abonnés est très inégale. Un relevé statistique sur les messages de l'année 1999 montre que 30 % des abonnés étaient émetteurs de 70 % des messages et que la plupart des membres ne faisaient que recevoir les messages sans jamais participer à la vie de la liste. Ces observations ont pu légèrement évoluer sur la période examinée mais ces taux de participation sont très proches de ceux observés par Drot-Delange (2001) sur une liste de professeurs de SES.

Les IAI sont des enseignants qui n'ont pas de statut spécifique mais bénéficient, de manière inégale, d'horaires légèrement aménagés voire de décharges partielles de classe pour assurer le suivi des actions pédagogiques liées à l'usage de l'informatique dans l'enseignement primaire et pour participer aux actions de formation des enseignants. Les fonctions des IAI (qui varient considérablement selon les situations locales), et l'appellation IAI elle-même, ne sont pas institutionnellement validées et sont donc largement débotées au sein de la liste. Les débats viennent donc renforcer le sentiment d'appartenance à une « tribu informatique » (Breton, 1990, p. 47), partageant une culture et une vision du monde, dont les contours ne sont pas arrêtés une fois pour toute, mais qui se retrouve sur une communauté d'intérêts.

Le point de vue qui consiste à mettre l'accent sur les performances techniques pointe rarement le caractère versatile des technologies de la communication et leur portée sur le plan du développement de l'identité tant personnelle que professionnelle des usagers (Chandler, 1998). La liste de diffusion est, à ce titre, une modalité instrumentale d'Internet particulièrement intéressante à étudier sous l'angle de la formation. Loin du défi que peut représenter Internet en termes d'innovations, cette technologie « ordinaire » apporte aux IAI les moyens d'évaluer au quotidien leur propre rôle au sein de l'institution. C'est donc ici, dans la relation épistolaire entre les membres, qu'il est intéressant de voir si la liste peut prendre une dimension formatrice.



## PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

### Les fils de discussion

Pour l'analyse, quatre thèmes abordés durant les six derniers mois ont été isolés. Ces fils de discussion (*threads*) se sont déroulés chacun sur trois ou quatre jours d'échanges autour d'un thème ayant trouvé une large adhésion parmi les membres. Au sein des listes, Anis (1998, p. 224) distingue deux usages : « transmettre des informations ou [...] véhiculer des débats, très rapidement, au sein de publics de toutes dimensions réunis par des préoccupations communes ». Dans le cas qui nous intéresse, ont été écartés les brefs échanges éclaircissant un point extrêmement technique qui, bien qu'ayant une dimension indiscutablement (in) formatrice (au sens de l'apport d'information), ne constituent pas un fil de discussion. Ensuite, les thèmes retenus l'ont été soit parce qu'ils permettaient d'établir le repérage d'une situation de terrain (*thread 1*), soit parce qu'ils ouvraient un débat sur des prises de décision liées à la fonction professionnelle (*thread 2*), soit parce qu'ils débouchaient vers une question plus large (*thread 3* et *4*). Ces fils ont également été choisis pour leur cohérence, car chacun a donné naissance, en quelque sorte, au fil suivant. Du *thread 1* au *thread 4*, on peut suivre une discussion, ce qui est méthodologiquement important du point de vue de l'analyse des discours. Le changement de fil correspond alors à des glissements de sens comme on peut les observer dans des débats oraux. Les quatre *threads* s'enchaînent de manière logique :

*Thread 1* : « FAI (3) pour les écoles » : les membres débattent des conditions d'accès, pour les écoles, à des fournisseurs d'accès Internet institutionnels ou privés. (22 messages du 30.01.2000 au 3.02.2000).

*Thread 2* : « FAI gratuits » : de la question des possibilités de connexion dérive la question de la gratuité d'accès à Internet et de l'égalité des écoles à cet accès. (15 messages, du 3.02.2000 au 5.02.2000).

*Thread 3* : « Liberté et FAI » : le débat passe de l'égalité d'accès aux questions de liberté du choix (ou liberté tout court) pour un établissement. (8 messages du 6.2.2000 au 15.02.2000).

*Thread 4* : « Les sites Web, liberté ou vitrine » : la discussion prend un tour critique sur les manipulations et l'« effet-vitrine » pouvant exister sur le Web et la manière dont certains utilisent ce média pour « exister ». (7 messages du 18.03.2000 au 21.03.2000).

Dans ces quatre *threads*, la moyenne des mots écrits par texte est supérieure à cent, fait inhabituel pour ce type d'écrit, généralement concis. Les heures d'expédition des messages sont tout à fait surprenantes (certains expédient leurs messages entre

3 - FAI : fournisseur d'accès Internet institutionnel ou privé.

minuit et deux heures du matin!). Les messages sont rédigés en grande majorité (90 %) en dehors des heures habituelles de travail scolaire, soit très tard soit très tôt, soit le mercredi ou le week-end. Cette caractéristique peut se vérifier sur l'ensemble des messages. Cela confirme bien que ces enseignants prennent connaissance et rédigent leurs messages en dehors de leur temps de service, alors que ces activités pourraient entrer dans le temps institutionnel consacré à leurs tâches professionnelles (4).

Les événements verbaux étudiés ici sont assez représentatifs des échanges de cette liste et de l'alternance entre discours informatif, discours polémique et discours réflexif.

## Aspects méthodologiques et grille de lecture

Le type de recueil choisi dès le départ conduit à privilégier l'analyse qualitative des messages pour traiter la question de la dimension formative de l'instrument, mais pose des problèmes méthodologiques propres à l'analyse compréhensive de contenu. Le choix des *threads*, en s'appuyant sur la distinction d'Anis, a permis de faire en sorte que l'analyse porte aussi bien sur les messages informatifs (à l'exception, comme il a été dit, des questions/réponses isolées) que sur les messages-commentaires. L'apport des travaux de linguistique pragmatique réalisés autour de la notion d'*actes de langage* (Austin, 1962; Searle, 1972) semble opératoire sur ces messages. Toutefois, ce sont les travaux de Grice (1979) sur la logique de la conversation qui semblent présenter le plus d'intérêt ici. D'une part parce qu'ils se situent au niveau de la logique de l'échange conversationnel, et d'autre part parce que Grice apporte une dimension cognitive à l'acte de langage indirect et non-naturel de Searle. Grice distingue la *phrase* (au niveau des mots) de l'*énoncé* (au delà des mots, tenant compte du contexte d'énonciation) et introduit les notions de *principe de coopération* (qui repose sur le fait que les participants s'attendent à ce que chacun contribue à la conversation de manière rationnelle). À partir de là, Grice (1979, pp. 62-63) distingue quatre maximes que les interlocuteurs sont amenés à respecter : *maxime de qualité* (le locuteur est censé énoncer la vérité), *maxime de quantité* (les éléments du discours doivent être ni en surnombre ou en nombre insuffisant), *maxime de relation* (le discours doit être cohérent avec le discours des autres ou son propre discours), *maxime de manière* (le message ne doit pas être ambigu). Toute transgression d'une maxime constitue un indice laissant penser que l'auteur énonce intentionnellement un message qui se situe au-delà des mots, ce que Grice appelle *implicature*.

4 - On peut penser que des besoins d'archivage, ou des considérations matérielles (absence de connexion institutionnelle, indisponibilité des postes), incitent les membres à utiliser de préférence leur ordinateur personnel.

Dès le recueil des données, le choix des *threads* a été réalisé de manière à ce qu'ils soient lisibles en termes d'*implicature*. Il faut rappeler ici que l'*implicature* gricéenne peut être déclenchée soit de manière dite *conventionnelle* par l'emploi d'éléments de phrases, soit de manière *conversationnelle* (non-conventionnelle) en s'appuyant sur les éléments implicites de la conversation. Un participant joue, par exemple, de la juxtaposition des idées : « *On peut demander une connexion [...], cela met plus d'un mois* », pour ironiser sur la situation. Enfin les ruptures des *maximes* gricéennes sont de bons indicateurs des figures de rhétorique employées par les auteurs pour attirer l'attention sur un point précis (litote, ironie, etc.) comme par exemple : « *On recherche des volontaires pour la retranscription en LOGO* », trait d'humour reposant sur l'implicite (LOGO étant un langage « passé de mode » à l'école) qui ne peut toucher que la communauté des animateurs en informatique.

Les particularités des codes électroniques (Anis, 1998, p. 212) ont dû être prises en compte également car un certain nombre d'éléments sémiotiques issus des textes, topogrammes et logogrammes conventionnels sont porteurs d'un sens bien supérieur à celui des mots : l'*émotion* classique évoquant un rire gras en est un exemple. La ponctuation dans les messages a un rôle très important. On remarque notamment, en termes d'*implicature conversationnelle*, que l'usage des points de suspension est très répandu pour indiquer au destinataire qu'il peut laisser libre cours à son interprétation en se référant aux messages antérieurs : « *Les gens demandent une connexion ailleurs...* », sous-entendu « *un FAI gratuit* ».

Ce sont donc ces notions qui ont servi à tirer, à partir des commentaires, des éléments invariants ou récurrents permettant de mettre en évidence ces actes de langages indirects, l'orientation de la recherche étant ici exploratoire et compréhensive.

## Analyse conversationnelle

### • Thread 1

Le *thread* 1, à la suite d'une simple question du modérateur sur les conditions d'accès à Internet dans les écoles selon les départements, est composé d'un ensemble de contributions (22 messages) qui délivrent un état complet de la question en moins de trois jours, sans « langue de bois », immédiatement suivi d'une vague de commentaires, en forme de protestations, qui s'adressent, au-delà des membres, à l'institution même qui a mis en place la liste. On a donc bien là un acte de langage où la plupart des membres du collectif expriment plus ou moins directement vers un destinataire supposé attentif une certaine déception et de la lassitude. La déception semble porter sur le décalage existant entre la lourdeur administrative et la rapidité d'évolution de la technologie. Un commentaire présent à la fin d'un message lance un débat sur le thème « Comment gérer un site Web si on n'a pas d'accès direct au

serveur » et fustige les craintes que l'administration éprouve à laisser aux enseignants la responsabilité éditoriale des contenus des sites Web d'école :

« À mon avis il est pratiquement impossible de réaliser un site école étape par étape et de le mettre à jour régulièrement sans accès FTP (5). À l'époque de la communication rapide, il est quand même navrant de devoir attendre plusieurs jours ou semaines pour effectuer une petite modification telle erreur de lien ou faute d'orthographe. C'est un défaut courant des sites institutionnels. Un accès FTP est à l'étude mais il y a des réticences notamment de nos administrations. (pas d'accès au Rectorat ni à l'IUFM). J'espère une solution, sinon les hébergeurs gratuits ou privés vont être sollicités et les serveurs que tout contribuable paye ne contiendront que des liens. »

On voit qu'une telle contribution laisse planer une mise en garde à peine voilée : si l'institution ne fait pas confiance à ses agents ils iront créer leur site chez un hébergeur privé gratuit.

Le *thread* 1 est essentiellement informatif et constitue le socle référentiel des *threads* suivants. On peut considérer que l'ensemble de ces informations constitue les *prémisses* (au sens pragmatique) de la conversation. Ces messages sont assez répétitifs et constituent déjà une base de connaissance sur une « réalité » de terrain. Néanmoins, l'analyse conversationnelle révèle déjà à ce niveau des implicatures conventionnelles. L'institution « Éducation nationale » est marquée explicitement ou implicitement dans ce *thread* comme peu présente et peu performante en termes d'infrastructures technologiques. On peut même noter une certaine insistance : « Chacun se débrouille avec », « chacun se débrouille », « chacun fait comme il peut », « c'est un sacré sac de nœud », « on nous promet... ». Plus finement, l'absence de l'État peut être soulignée par la mention de l'excellence d'une collectivité territoriale, ou ironiquement (« le rectorat » offre « une adresse ») par l'emploi des guillemets qui encadrent le verbe offrir. Seuls, trois messages ont une appréciation plutôt positive.

### • *Thread* 2

Le passage au *thread* 2 marque une étape quand l'un des contributeurs s'étonne que les autres membres acceptent implicitement et quasi unanimement le recours aux fournisseurs d'accès privés. Cela a pour effet de créer un clivage entre les partisans d'un service public qui interviendrait activement sur le terrain des TIC et d'autres membres à la sensibilité différente qui prennent simplement acte de la faible

---

5 - FTP (File Transfert Protocol) est un moyen pour les animateurs d'intervenir directement sur le serveur pour transférer des fichiers ou mettre à jour des sites sans autorisation institutionnelle ponctuelle spécifique.

implication de l'État. Chacun apporte des arguments (techniques, politiques), les pour et les contre prennent alternativement la parole dans la discussion, et deux camps se dessinent peu à peu.

Les uns défendent ainsi les valeurs de l'institution :

« *L'entreprise citoyenne, la construction de la société de l'information du XXI<sup>e</sup>... il ne faudrait pas oublier que derrière tout ça il y a de formidables enjeux commerciaux ! Et que cela n'a jamais fait bon ménage avec l'école. Il me semble que lorsque la possibilité est offerte aux écoles de pouvoir se connecter sur un FAI institutionnel, il ne faut pas hésiter, même si c'est plus long à obtenir, que ça rame un peu plus (et encore... là aussi il faudrait voir).* »

Les autres, déclarent exploiter sans état d'âme les possibilités offertes par les FAI privés :

« *Je n'ai pas l'impression de livrer de pauvres âmes innocentes (très nombreuses je l'avoue, j'ai connecté plus d'une vingtaine d'écoles avec des FAI gratuits !) car il suffit dans l'Explorer de choisir la page d'ouverture par défaut : je leur "colle" celle du rectorat de X. !!! Conclusion, nos chères têtes blondes sont frustrées, elles ne voient aucune pub... »*

Une fois de plus, l'ironie n'est pas en reste : « *J'espère au moins que l'Explorer est institutionnel !!!* » et certains messages reposent sur des implicatures originales à la manière des programmeurs, pour signaler une position originale qui se démarque des deux camps :

« *"MODE GROGNON : ON"*

*Wanadoo, ils sont partout.*

*Tout d'abord, 95 % des écoles qui ont une connexion via Wanadoo ont des problèmes, ça fait rêver. La raison principale à mon avis, c'est que les gens sont obligés de réaliser des install en aveugle avec force CD Roms. Il faut arrêter de prendre les gens pour des demeurés, il faut donner le choix. Free, Fnac, Mageos et compagnie l'ont compris depuis longtemps, vive le paramétrage libre !*

*Deuxièmement, pourquoi installer (à X. par exemple) des routeurs, dès qu'il y a un réseau ? Il faut m'en démontrer l'intérêt. Par contre le paramétrage de la connexion n'est plus accessible lorsque la boîte est refermée. Bonjour le monopole ! Et devinez qui est le prestataire : Wanadoo, si, si !*

*Vive Sambar, le proxy gratuit <http://www.sambor.com/>*

*"MODE GROGNON : OFF". »*

Ces messages s'appuient sur des figures rhétoriques pour renforcer leur portée sur l'auditoire. D'une certaine manière ils réussissent bien dans cette entreprise car bientôt apparaissent des contributions plus radicales.

### • Thread 3

Le premier message du *thread* 3 et son pamphlet qui distingue liberté et libéralisme (« *Le mot exact à employer dans ce cas n'est pas LIBERTÉ mais LIBÉRALISME, ce n'est pas la même chose!* ») « greffent » un nouveau sujet, alors que le *thread* 2 se tarit, en attirant l'attention des membres sur le thème *Liberté et FAI*. La tournure des interventions perd peu à peu de vue le sujet de départ (les FAI gratuits) pour glisser vers une dimension plus politique encore, celle des missions de l'école. Le ton devient polémique et dans le même temps les participants semblent s'enliser dans un débat idéologique. L'emploi des majuscules (ce qui revient à crier dans les écrits électroniques) ou une ponctuation exclamative en donne des indications visibles en termes d'implicature conventionnelle (« *Voilà la réponse que j'attendais!* »). Le débat verse dans la présentation d'opinion et s'exprime par les prises de position radicales : « *Il faut faire propre dans les têtes* » ou des suites de pointes ironiques, « *obliger les enseignants à ne fumer que des produits de la Seita* », parfois engagées, « *et dire qu'il y a dix ans, on abattait un mur!* ».

Le clivage entre les deux positions s'affirme et le débat tourne à l'affrontement :  
« *L'école publique n'est pas tenue de se laisser faire, de se laisser entraîner les yeux fermés dans un secteur marchand où elle n'a pas sa place.* »  
« *Au lieu de nous replier frileusement dans nos écoles, nous ferions mieux d'apprendre à nos élèves à vivre dans le monde réel.* »

À ce point paroxystique chacun campe sur ses positions et l'on assiste à l'intervention du modérateur qui propose adroitement un « sondage » pour mettre fin aux querelles :

« *Pour terminer (provisoirement) le débat (intéressant) sur le type de FAI proposé aux écoles, je vous propose un petit sondage (qui ne servira à rien mais permettra d'avoir la température des IA) sur ce sujet) en cliquant simplement sur 2 des 4 propositions ci-dessous (chaque clic générera un message qu'il suffira de poster SANS RIEN AJOUTER).* »

Les résultats paraissent quatre jours plus tard :

« Du 9.2.2000 au 12.2.2000 : 80 votants pour 137 votes exprimés (sur 365 abonnés à la liste)

L'Éducation nationale doit proposer un FAI institutionnel :

OUI : 57 ; NON : 18

Je propose aux écoles de s'abonner à un FAI gratuit :

OUI : 38 ; NON : 24 ».

#### • Thread 4

Le débat est donc clos (sur des résultats qui soulignent le caractère paradoxal de la situation) et l'on pourrait croire que cet échange a été stérile pour les membres. Toutefois, l'examen d'un quatrième *thread* (« Les sites Web liberté ou vitrine ? ») naissant un peu plus d'un mois plus tard, semble montrer le contraire. Le thème de départ y est repris, mais on peut constater que par rapport au premier *thread* qui constitue une sorte de référentiel, il témoigne à la fois d'une prise de conscience et d'une production de connaissances :

*« Pour le site "animateur informatique" de la circonscription que je me proposais de mettre en place sur Wanadoo (FAI fourni par l'IA, vous suivez ?), il m'a carrément été demandé de transformer ma page d'accueil qui ne devrait plus contenir qu'un lien vers le site qui sera installé sur le serveur académique. (Vous êtes perdus dans mes explications ? Tant pis et dommage : vous pouvez toujours m'interroger). Ceci parce que l'Inspecteur d'académie voudrait avoir un droit de regard sur chacun des sites d'école qui seraient un morceau de la vitrine de l'Éducation nationale. Je ne savais pas que Monsieur l'Inspecteur d'académie pouvait suivre les sites d'école de si près ! »*

Ce qui débauche sur un questionnement qui éclaire tout autrement le débat d'origine :

*« Je me demande donc, moi aussi, qui est propriétaire du site ? Qui est responsable des pages installées ? Le pourquoi d'une telle exigence ? Pourquoi y aurait-il une telle différence de traitement entre un journal d'école et un site Internet ? Doit-on s'autocensurer ? Que risque-t-on ? Quelles sont les "erreurs" ou les "fautes" qui vont être sanctionnées ? »*

133

De là, part alors l'élaboration d'un système de prémisses à partir de nouvelles contributions des membres qui renforcent donc ainsi les connaissances produites :

*« Oui, [...] c'est une "demande" du rectorat que de faire référencer les sites d'écoles sur le serveur académique. "Demande" qu'on nous a invité à transmettre aux collègues qui se lancent dans la création d'un site. »*

*« Dans le département de l'X. aussi, mais uniquement pour les sites des conseillers pédagogiques et des animateurs informatiques hébergés par le serveur académique, il a été exigé le passage à la moulinette d'une personne unique qui est chargée de "formater" et de "mettre dans une norme" les pages hébergées. »*

Toutefois on peut constater cette fois que la part de commentaires accompagnant l'état des lieux est plus importante et fait référence à d'anciennes interventions sans en reprendre l'argumentaire de façon détaillée : « N'est-ce pas M. ? », « le message de R. me laisse une fois de plus pensif ». Cet appui permet de proposer de nouveaux thèmes :

« Alors en place et lieu de polémiques sur la liberté de publication (sic!) à quand un débat sur les contenus des sites Web? »

L'esprit du débat devient de plus en plus synthétique et le modérateur donne des pistes de réflexion d'un magnifique trait de plume :

« En tant qu'instituteur, l'Éducation nationale me confie des enfants en considérant que je suis suffisamment responsable de mes actes pour les éduquer. En tant que simple instituteur, l'Éducation nationale considère que je suis trop irresponsable pour m'exprimer librement sur un site Internet. En tant que fonctionnaire modèle je dois obéir, mais en tant que citoyen j'ai le droit de vous poser la question : Cherchez l'erreur! »

Ce message, en déplaçant le débat hors des questions d'opinion, délivre une véritable problématique. Du point de vue de l'évaluation on passe donc d'une logique de contrôle à une logique du Reste, comme l'appelle Vial (2001), où l'important dans la démarche évaluative est de produire du sens à partir d'un questionnement.

## **JEU, COMMUNICATION, PROJET**

### **Le jeu des acteurs**

Une des caractéristiques de cet échange est qu'il témoigne d'une liberté de parole certaine. La liste, bien qu'hébergée par l'institution n'empêche pas les membres de revendiquer un droit de parole et de pensée. De plus, les actes de langages observés (l'humour ou la colère situent de nombreux commentaires dans le registre affectif) montrent qu'au-delà de leur rôle d'agent institutionnel (sans doute rempli durant leur temps ordinaire de travail) les membres comptent bien être acteurs de leur propre profession, quitte à prendre des libertés avec les règles du jeu. Les échanges témoignent de l'engagement des personnes dans leur projet professionnel et de leur propre réinterprétation de leur mission officielle.

Cette liberté de parole, si on s'en tient à leurs propos, semble témoigner d'une véritable liberté d'action. L'existence de cette liberté se perçoit particulièrement dans l'exposition humoristique de ses limites : notamment celles administratives et institutionnelles (« Je ne savais pas que Monsieur l'Inspecteur d'académie pouvait suivre les sites d'école de si près! »), ou celles liées à l'occupation sociale de l'espace collectif (« Je propose que toutes les routes et rues qui mènent aux écoles soient, elles aussi, gérées par des groupes privés. Les élèves pour venir ou quitter l'école devront donner leurs noms et adresses au PARR (prestataire d'accès au réseau routier) et lire les publicités gravées dans le bitume »), ou « Wanadoo ils sont partout ». Une manière d'affirmer cette liberté est donc pour l'acteur de produire du sens, de rendre



les limites intelligibles par des stratégies textuelles, lorsqu'il lui semble que celle-ci est menacée.

La mise à jour des contraintes et des tâtonnements dans les prémisses est donc une façon de baliser les débats et de poser des bases propositionnelles à forme identitaire à l'intention du groupe. Il s'agit en quelque sorte de tester la culture commune avant d'entamer des échanges sur les différences. Cette base de prémisses est, de ce point de vue un construit collectif qui constitue un processus de référentialisation préalable à toute évaluation (Figari, 1994). Cette référentialisation est un acte de communication au sens de la logique informationnelle indispensable à la formation.

### **L'interaction communication-formation**

En posant ainsi une base de connaissance et en la soumettant à l'approbation du collectif s'amorce donc un processus de légitimation qui autorise le groupe à l'émission de commentaires. Ces derniers ont ici pour but de proposer un avis interprétatif sur la situation avec le souci de rendre intelligible la situation de terrain : « *A mon avis il est pratiquement impossible de réaliser un site école étape par étape et de le mettre à jour régulièrement sans accès FTP.* » Cette remarque en proposant une lecture technique de la situation teste son expérience en la confrontant à celle d'autres membres du groupe, mais l'entrée choisie occulte en partie les éléments qui peuvent créer une dynamique propositionnelle (le problème est lié à la maîtrise des contenus sur les serveurs par l'institution).

La quantité d'éléments à prendre en compte est telle que la production de connaissance dans le groupe ne peut être immédiate et demande une construction plus élaborée prenant en compte les différents points de vue et la mesure des enjeux. Cette construction collective demande un échange plus nourri qui prend du temps. Le collectif, à travers l'action de chaque membre volontaire, participe donc d'une manière propositionnelle à un débat qui ne peut plus se contenir dans une dimension locale. Le *thread 2* est l'illustration d'une telle situation. Dès le premier message, la question des valeurs est posée : « *J'en arrive à déduire que ça ne gêne personne que l'on ait institutionnellement recours aux FAI gratuits.* » Le débat pose donc d'une dimension fondée sur la recherche d'objectivité pour s'aventurer sur un plan plus subjectif, mais aussi plus sensible, car les options de chacun divergent sur ce point. Les conceptions des participants sur leur propre mission professionnelle sont progressivement mises en question. L'engagement dans le *thread 3* semble tel qu'il y a saturation de sens au point de tomber dans le débat d'opinion. À ce niveau le débat d'idées semble s'épuiser dans sa dimension formative.

Il ne faut donc pas assimiler trop rapidement communication et formation. Le niveau polémique « estompe » en quelque sorte la capacité à évaluer la portée de ses actes de langage et c'est la qualité stratégique des messages qui assure ici leur portée.

## ÉVALUATION ET FORMATION

### La formation comme articulation entre mobiles, buts et moyens

Les éléments du débat trouvent leurs fondement entre le pôle le plus informatif/objectif (placé dans le domaine du significatif) et le pôle le plus communicationnel/subjectif (saturé de sens). La production de connaissances proprement dite qui offre une approche synthétique n'apparaît qu'après un important délai de réflexion (un mois dans ce cas). Il semble donc que la communication soit bien à l'origine du processus formatif, mais que ce dernier produise de l'intelligibilité dans un moment de « repos » du débat. En d'autres termes, on pourrait dire que le sens dirige l'action mais que l'élucidation proprement dite (évaluation des buts et rétrospectivement des moyens mis en œuvre pour les atteindre) se réalise avec un temps de latence. D'une manière proche, Bourgeois (2000, p. 96) a modélisé le processus d'engagement en formation : « [...] l'acteur a une évaluation de son activité projetée ou réalisée du point de vue de l'adéquation entre les trois registres : si je réalise qu'un même mobile peut se concrétiser par une diversité de buts d'action peut-être plus large que ce que j'avais imaginé au départ, ceux que j'envisageais initialement sont-ils bien les plus pertinents pour rencontrer ce mobile, compte tenu également du système spécifique de contraintes et de ressources auquel je suis confronté. » Cette modélisation ne laisse pas de côté la question de l'étagement temporel de cet engagement, et Bourgeois constate que la formation se produit lorsque la temporalité permet de s'inscrire dans un projet d'action accessible et mobilisant (*ibid.* p. 98). Les échanges à travers la liste de discussion donnent donc une dimension tangible à l'accessibilité des projets et les comptes rendus des contributeurs de la liste, en témoignant de leur expérience, constituent, sur ce point précis, une sorte de propédeutique.

136

### Du genre au style

Comme a pu le faire remarquer Clot (1999), la technologie, en s'immiscant dans l'environnement professionnel, fait déborder l'activité de l'agent, de la tâche prescrite vers des activités nouvelles. Ici on voit que les agents travaillent la nuit et le week-end, remettent en question et modifient des pratiques institutionnelles sur lesquelles ils n'ont pas, en principe pouvoir de décision (choix des FAI), repensent leur fonction et leurs missions. Ces zones de développements potentiels (*ibid.*, p. 35), en

élargissant et parfois en déplaçant l'espace du travail prescrit, mettent en évidence l'importance des processus d'évaluation en jeu dans ces pratiques. La mise en place de cet outil (pensé, il faut le rappeler, comme instrument institutionnel d'évaluation) tient donc aussi un rôle essentiel dans la construction d'une identité professionnelle dans une zone qui se situe en lisière (en marge même pour certains) de leur fonction professionnelle statutaire. En conséquence, elle entretient des relations avec la fonction de l'agent comme pourrait le faire une formation professionnelle. En ce sens, la liste de diffusion tisse une relation spécifique entre évaluation et formation.

Cette relation peut s'exprimer, dans le cadre de l'analyse du travail et des recherches en ergonomie, en termes de *genre* et de *style* (Clot, Faïta, 2000). Les auteurs proposent la notion de *genre*, héritée des genres du discours de Bakhtine (1984) pour qualifier la part du travail la mieux portée par les acteurs. « Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent. » (Bakhtine, 1984, p. 11) On voit la parenté de cette notion avec l'implicature gricéenne qui repose sur ces connaissances partagées. Dans notre cas le genre s'alimente de l'état informatif dressé dans la liste, cet état des lieux constitue le décor de ce pré-travaillé social. Le style, lui, est à la fois l'élément d'affranchissement personnel et singulier du sujet par rapport aux règles du genre et dans le même temps l'élément qui ajuste, fait bouger et renouvelle le genre, qui est de l'ordre du collectif. Dans la conversation analysée, le style s'exprime de manière continue, affective, dynamique et inachevée dans les débats d'idées sans fin qui roulent dans la liste. Le genre se manifeste par ces stabilisations (provisoires) et les avancées en connaissance à la disposition du collectif. Le style lui relance le mouvement de subjectivité.

L'expression du style se retrouve donc dans l'emploi des stratégies les plus efficaces pour faire avancer les idées stabilisées par le genre. Le style s'appuie sur l'énergie déployée par les acteurs à être compris. Le niveau réflexif serait donc produit dans le passage de l'objectif au subjectif, une régulation et un temps de repas semblant nécessaire au mûrissement de la réflexion. La première partie (*thread 1*) se réfère à un état des lieux objectif, un discours générique, où pointent parfois des commentaires permettant à l'auteur d'apporter son point de vue dans un souci d'intelligibilité. La seconde partie (*threads 2* et *3*) amorce un débat d'idées qui oppose des styles très différents sous lesquels on perçoit toutefois des groupes de pensée qui se manifestent à travers des discours franchement polémiques ou des tentatives de rationalisation. Pour finir, le *thread 4* montre qu'après un temps de pause, le genre s'incarne dans un discours légèrement différent marqué par les traces du débat.

## LA LISTE COMME DISPOSITIF D'ÉVALUATION-FORMATION

### Entre genre et style, la place de l'outil

L'analyse de ces échanges montre qu'ils participent d'un processus dialectique qui semble dessiner peu à peu les contours d'un (nouveau) métier. Les membres débattent, s'organisent et repensent leur fonction. Le réseau ainsi formé se développe, des courants d'idées se créent, se renforcent ou meurent. Mais alors, quel rôle joue l'outil informatique ?

Dès lors que l'on s'intéresse à Internet comme un ensemble de dispositifs permettant de décliner divers modes de sociabilité humaine, force est de constater que ces modes ne peuvent s'accommoder d'une dénomination commune et le terme même d'Internet comme celui d'informatique (Baron, 1997) devient trop large pour fournir un cadre opératoire d'intelligibilité. L'unité « liste de diffusion » obéit à une logique interne plus propice à la compréhension car elle limite les mécanismes informatiques en fonctionnement. Il semble important de rappeler que chacune des déclinaisons des dispositifs de l'Internet conditionne comme structure préexistante tout échange informatif, mais en même temps supporte la résultante de l'usage qui en est fait. Quéré (1982, p. 254) exprime cette particularité sous la forme d'une problématique de communication sociale plus large : « Comment rendre compte que la relation sociale soit à la fois un état préexistant aux interactions, servant à la formater (donc une ressource), et le résultat d'un travail interactionnel de configuration (donc un accomplissement) ? » Dans toute tâche d'évaluation il est donc nécessaire de voir quelles sont les particularités, en termes de préformatage.

138

La liste examinée sous cet angle, allie la facilité de prise de parole (similaire à l'envoi d'e-mails, le robot réalise la transmission aux membres), l'asynchronisme (peu de contrainte de présence temporelle). Dans notre cas les membres sont clairement identifiés (tous les messages sont signés). L'inconnue réside surtout dans la portée de la diffusion (qui est l'« abonné modèle » ?), le collectif n'est donc pas complètement élucidé. Ceci ne semble pas gêner les membres outre-mesure. On peut imaginer toutefois que nombre d'échanges se poursuivent dans l'intimité, par e-mails privés ou « chats ». On voit aussi apparaître (c'est le cas pour la liste qui nous intéresse) des listes de diffusion parallèles dissidentes, sur des thèmes voisins où regroupant un collectif plus contrôlé. La liste pourrait être un instrument préformatant les échanges sur le pôle informationnel et portant simplement à la connaissance des membres un certain nombre d'informations qu'ils ignorent.

## Usages du dispositif

La liste, comme *instrument informatique* (Bruillard, 1997) semble utilisée ici dans l'ensemble de ses fonctions ; les usagers ne sont pas des débutants en informatique et en exploitent toutes les fonctionnalités. Les *threads* témoignent de la variabilité des usages : l'instrument est aussi bien employé pour trouver réponse à un problème technique ponctuel, que pour débattre ou apporter l'éclairage de sa propre réflexion. Si on rapproche la liste de la notion de *genre*, sa contribution apparaît dans sa fonction d'éclaircissement des règles professionnelles d'un métier aux contours flous. Si on la rapproche de la notion de style on constate que la liste, au même titre qu'un élément catalytique, favorise des échanges qui, en d'autres circonstances, n'auraient pu se dérouler.

Sur ce point, la liste constitue bien un *dispositif techno-sémio-pragmatique* (DTSP), tel que le décrit Peraya (2000, p. 26), qui, par ses particularités propres, favorise l'élaboration de stratégies de communication. Ces stratégies apparaissent à la fois pour dépasser les limites de médiatisation du dispositif et en même temps pour en exploiter la totalité des potentiels. Le dispositif dans la discussion n'est pas neutre et constitue un élément catalytique qui autorise les échanges dialectiques et semble créer les conditions nécessaires à une « vie épistolaire » voire une construction identitaire des membres.

## Pour conclure

Ces itinéraires trouvent dans les échanges électroniques un terrain propice au développement d'une « formation » qui serait à la fois centrée sur la mutualisation appelée initialement par l'institution (chaque information nouvelle est portée à la connaissance de la tribu qui s'en empare ou la délaisse) et en même temps sur une forme d'interaction qui crée une dynamique collective dans laquelle la médiatisation technologique n'est pas un facteur neutre. Ce facteur catalysant est étroitement lié à la capacité des membres à employer des détours stratégiques propices à une communication qui dépasse alors le modèle du transport logique.

Ceci amène à rappeler, pour relativiser la portée de l'instrument lui-même, que nombreux sont ceux qui « observent » les échanges sans participer activement aux débats (ils les reçoivent sur leur ordinateur, mais les lisent-ils ?). Or, la dimension formative de la liste, telle qu'elle est décrite ici, repose sur la participation effective des membres. Car c'est cet engagement, pour reprendre le terme employé par Bourgeois, qui témoigne de la production de sens. Nous ne pouvons donc vraiment conclure à propos de la portée de l'instrument sur les « spectateurs » de la liste, ceux qui prennent connaissance des messages mais qui ne débattent jamais, et qui sont

les plus nombreux. Bourgeois (2000, p. 104), dans la dernière partie de son article pose la question : « Quels dispositifs et quelles pratiques mettre en place ? » pour accompagner la personne dans le processus d'engagement en formation. Sur ce point la question reste entière car les propos de la liste n'éclairent que les actes de langage des personnes qui ont « fait le pos ».

## BIBLIOGRAPHIE

- ANIS J. (1998). – *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée*, Bruxelles, De Boeck.
- AUDRAN J. (2000). – « Nouvelles technologies et Sciences de l'Éducation », in Delâtre J. (dir.) « Culture technologique et culture scientifique à l'école », *Spirale*, n° 26, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Université de Lille III, pp. 35-46.
- AUSTIN J. (1962). – *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- BAKHTINE M. (1984). – *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARON G-L. (1997). – « Informatique et enseignement obligatoire en France, évolution et perspectives », in Pochon L.-O. et Blanchet A., *L'ordinateur à l'école de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel, IRDP-LEP, pp. 49-58.
- BEAUDOUIN V., VELKOVSKA J. (2000). – « Constitution d'un espace de communication sur Internet », in Flichy P. (dir.) « Internet un nouveau mode de communication », *Réseaux*, n° 97, Paris, Hermès-Sciences.
- BRETON PH. (1990). – *La tribu informatique*, Paris, Métailié.
- BOURGEOIS E. (2000). – « Le sens de l'engagement en formation », in Barbier J.-M. et Galatanu, O. (dir.) *Sens signification, formation*, Paris, PUF, pp. 87-106.
- BRUILLARD É. (1997). – « L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument », Pochon L.O., Blanchet A. (éds.) *L'ordinateur à l'école, de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel, IRDP, pp. 99-118.
- CHANDLER D. (1998). – « Writing Oneself in Cyberspace », in Lonsdale R. (éd.) *Writing in Higher Education: Perspectives in Theory and Practice*, Aberystwyth, University of Wales, pp. 11-19.
- CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- CLOT Y., FAÏTA, D. (2000). – « Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, Paris, CNAM, pp. 7-42.
- DROT-DELANGÉ B. (2001). – « Teachers and Electronic Communication: a Minority Activity ? », in Hedberg J. (éd.) *Educational Media International*, 38-2/3, London, Routledge, pp. 141-148.
- FIGARI G. (1994). – *Evaluer, quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck.
- GILLET J.-L. (2000). – *Régulation pédagogique à distance en formation continue, échanges, interactions et débats entre enseignants sur une « liste de diffusion électronique »*, mémoire de DEA, Université de Provence.

- GRICE H-P. (1979). – « Logique et conversation », in « La conversation », *Communications*, n° 30, Paris, Seuil, pp. 57-72.
- PERAYA D. (2000). – « Le cyberspace un dispositif de communication et de formation médiatisé », in Alava S. (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes*, Bruxelles, De Boeck, pp. 17-44.
- QUÉRÉ L. (1982). – *Des miroirs équivoques*, Paris, Aubier.
- SEARLE J.-R. (1974). – *Les actes de langage, essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.
- VIAL M. (2001). – *Se former pour évaluer*, Bruxelles, De Boeck.





## LE « JOURNAL D'APPRENTISSAGE »

### ANALYSE ET RÉSULTATS D'UNE PRATIQUE DE FORMATION DE FUTURS ENSEIGNANTS

MARIE J. BERCHOUD\*

#### Résumé

Le « journal d'apprentissage » est, dans la formation universitaire de certains professeurs en France, depuis bientôt 20 ans, une pratique différente des pratiques universitaires classiques (dissertation, par ex.). L'objectif du travail pour l'étudiant est une meilleure connaissance de soi, ses stratégies d'apprentissage et de relation (centration sur soi), ouvrant sur une décentration utile pour mieux comprendre ce qu'est être élève, et mieux enseigner. Cet objectif est-il atteint? On propose ici une description de cette pratique de « journal d'apprentissage », puis une analyse et une évaluation appuyées sur des indices quantitatifs et qualitatifs à travers un corpus d'une centaine de ces écrits, corpus issu de deux établissements universitaires. Les résultats sont positifs; en particulier ils mettent en évidence l'importance, pour chaque étudiant, de la recomposition narrative de son passé de locuteur. Se pose alors la question de la généralisation de cette pratique, ainsi que celle de ses effets à long terme.

143

#### Abstract

For nearly 20 years the "learning journal" has been a practice which is different from the standard university practices (like essays for instance) in the university training of some French teachers. The aim of this work is a better self-knowledge for the student; besides, these learning strategies and relation strategies, (centered on the self), lead to a decentering useful to understand better what a pupil is and to allow better teaching. Has this goal been achieved? This paper presents a description of this practice of a "learning journal", and then an analysis and an assessment relying on quantitative and

\* - Marie J. Berchoud, Université Paris II.

*qualitative indexes through a corpus of about a hundred of these journals from two universities. The results are positive, they particularly show the importance for each student of reconstructing narratively his or her personal past. This brings about the question of putting this practice into widespread use as well as the question of its long term effects.*

## Présentation

Le déroulement de mon parcours d'universitaire m'a donné l'opportunité de faire écrire à des jeunes en situation étudiante et de pré-insertion leur « journal d'apprentissage » d'une langue dite rare en situation de grand débutant, durant six ans (1), dans le cadre d'un cursus universitaire de second cycle (2).

Ce journal d'apprentissage prend place dans un module de formation des enseignants de Français (langue étrangère), au niveau Licence ; plus précisément, il est le recueil écrit final d'observation et de synthèse réflexive d'une activité consistant, pour un apprenti-professeur, à redevenir élève, apprendre une langue totalement inconnue, non choisie ou de choix contraint (analogie avec les publics scolaires) et à observer cet apprentissage ; il s'agit alors de se décentrer, de sortir de soi, de sa position sociale actuelle, de sa présente logique d'existence pour adopter la position, la logique d'un élève, et de ce fait, (re)vivre le ressenti, les attitudes de celui-ci. L'objectif de cette expérience, formalisée en un texte, chronologique et de synthèse – le journal d'apprentissage – est que l'apprenti-professeur se connaisse mieux, comprenne mieux les diverses stratégies d'apprentissage, et aussi l'échec, la crainte,

144

1 - De 1995 à 2001, soit plusieurs centaines de journaux d'apprentissage, à l'INALCO d'une part, à l'université d'Artois – pôle d'Arras, d'autre part.

2 - La mention FLE (Français langue étrangère), des Licences de Lettres ou Sciences du langage ou Langues et Cultures étrangères. Elle a été créée à la suite des propositions de la commission de réflexion sur le Français langue étrangère. Mise en place par le ministre Alain Savary en 1982, elle existe depuis 18 ans (1983), et est aujourd'hui régie par l'arrêté du 30 avril 1997 relatif aux diplômes d'études universitaires générales Lettres et Langues, aux licences et aux maîtrises du secteur Lettres et Langues (JO du 4 mai 1997). Actuellement, ce diplôme défini dans les mêmes termes qu'en 1983 et 1997, est régi officiellement par l'arrêté du 22 mai 2000 (JO du 30 mai 2000 et BO du 15 juin 2000). La mention FLE consiste en « 125 heures d'enseignement optionnels, répartis comme suit :

- didactique du Français langue étrangère, (obligatoire),
- histoire / (ou) civilisation / (ou) langue et littérature françaises dans le cadre du Français langue étrangère (une option, à déterminer entre les trois possibilités, selon le cursus antérieur de l'étudiant),
- apprentissage théorique et pratique d'une langue seconde. » (obligatoire).

les attitudes de blocage, d'agressivité ou de repli. Assez souvent, le résultat est atteint. C'est, en tout cas, ce que j'ai apprécié empiriquement, à travers mes lectures de ces travaux et les conversations avec les étudiants, au long de l'année universitaire et aussi, pour quelques-uns, dans les années qui ont suivi, alors qu'ils étaient déjà enseignants.

Mais il fallait le vérifier, et, le cas échéant, infléchir et préciser l'appréciation : le journal d'apprentissage et les activités qui y sont liées peuvent permettre chez l'apprenti-professeur la mise en oeuvre d'une dynamique d'évolution, qui va d'une recentration sur soi et ses stratégies d'apprentissage oubliées mais agissantes, à une décentration (termes de Piaget) et à une réflexion synthétique éclairée de savoirs théoriques, dynamique de nature à compléter sa formation ; mais encore faut-il regarder de plus près l'efficacité réelle de cette pratique. C'est-à-dire : I. la décrire d'abord ; II. élaborer ensuite, à partir des consignes et libertés données, des outils d'analyse de cette pratique en précisant quels groupes d'étudiants sont concernés ; III. présenter enfin les résultats, appuyés sur l'analyse ordonnée autour d'indices d'un grand nombre (une centaine sur une année universitaire) de journaux d'apprentissage ; IV. de là, voir comment et dans quelle mesure cette pratique a pu être formatrice et pour combien d'étudiants sur le total donné, d'une année universitaire. Pour conclure, on se demandera si cette pratique peut être extrapolée à d'autres formations d'enseignants et à quelles conditions.

## **LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE : UNE PRATIQUE COMPLEXE NÉE D'UNE IDÉE SIMPLE**

145

Qu'est-ce qu'un journal d'apprentissage ? On peut le définir par les textes et la logique qui le sous-tendent, mais aussi en déclinant les consignes données pour l'élaborer.

### **Définition institutionnelle et de logique pratique**

Le journal d'apprentissage s'inscrit à l'intérieur d'un cours annuel, intitulé « Théorie et pratique de l'apprentissage d'une langue ». Ce cours d'environ 50 heures (ce chiffre varie légèrement selon les habilitations de ces formations universitaires) est organisé comme suit, dans les deux établissements auxquels il sera fait référence ici : 25 heures en tant que grand débutant d'une langue dite rare (chinois, polonais, russe, etc.), jamais apprise auparavant avec tenue du journal d'apprentissage + 25 heures de cours d'initiation portant sur l'apprentissage d'une langue et le guidage de la recherche et écriture de son journal d'apprentissage.

C'est une activité en apparence toute simple, mais cependant guidée par une logique de remémoration, d'observation et de comparaison : raconter comment le langage vous est venu et comment vous êtes venu au langage, à travers une langue, des langues, dont la dernière en date est celle dont vous commencez l'apprentissage ; observer cet apprentissage, ce qui se passe en cours, contenus enseignés et relations, ainsi que les réactions personnelles suscitées (peur d'échouer, relation complexe avec l'enseignant, coopération ou non avec les pairs, par exemple), à relier avec les apprentissages et acquisitions passés ; enfin, clore l'ensemble par une synthèse reprenant les points importants du parcours suivi et des leçons qui en ont été tirées, à la lumière des savoirs théoriques sur l'acquisition et l'apprentissage.

On le voit, un tel travail, installé dans la durée (plusieurs mois, voire une année) est une véritable élaboration intellectuelle et même psychique. La décentration est favorisée à double titre : la langue étudiée, souvent non européenne, et son substrat culturel et relationnel sont loin de l'univers de référence de l'étudiant ; ajoutons que les manières d'enseigner varient parfois selon la langue (place de la mémorisation dans l'apprentissage, par exemple) et aussi la relation enseignant-élève (à plus ou moins grande distance entre professeur et étudiants, notamment) ; et puis, il y a le retour à une position d'élève alors qu'on va devenir enseignant, qu'on a fait des stages, voire qu'on enseigne déjà depuis plus ou moins longtemps.

L'idée de départ qui a présidé à la mise en place de cette activité est qu'il faut essayer ou réessayer pour sentir et savoir ce qu'est la situation d'élève avec ses diversités, et pas seulement de bon élève, pour pouvoir s'y adapter et y répondre en tant qu'enseignant, sachant qu'en général un enseignant est un ex-bon élève dans la ou les disciplines qu'il a choisies.

146

## Consignes données aux étudiants, apprentis-professeurs

Les consignes données aux étudiants pour l'élaboration de leur journal d'apprentissage sont les suivantes :

**a. observer et noter les contenus d'enseignement-apprentissage :** schéma des cours, places relatives de la grammaire, du vocabulaire, de la phonétique, de l'oral, de l'écrit, de la culture, progression, type d'évaluation ;

– *ce qui se passe pour soi :* mode d'acquisition de la langue maternelle, difficultés et points forts de cette acquisition, relations éventuelles avec d'autres langues familiales, événements modificateurs intervenus dans l'enfance et l'adolescence, choix des langues vivantes étrangères apprises ensuite, motivation quant à ce choix, mode d'apprentissage, vécu et résultats de l'apprentissage, choix des études universitaires ; quelle place tient là le choix d'une filière pour enseigner le Français langue étrangère ?

– *ce qui se passe autour de soi*: relation avec les pairs, relation avec l'enseignant, relation avec l'autre langue et l'autre culture: quelle place tiennent la contrainte, l'éloignement culturel, comment s'y est-on (ou pas) adapté?

**b. établir des liens chronologiques et logiques** à partir des faits et comportements retrouvés et observés: récurrences, différences, évolution; quelles explications peuvent être données?

**c. analyser plus précisément un thème au moins**, en fonction du vécu de l'apprentissage actuel, par exemple le rapport oral / écrit, les difficultés phonétiques, la relation (verbale et/ou non-verbale) à l'enseignant, la peur de l'échec..., etc.

**d. rédiger l'ensemble** de façon organisée avec un plan justifié appuyé sur une problématique personnelle;

**e. rédiger une synthèse finale** des constats et réflexions ouvrant sur l'avenir: et soi, enseignant, plus tard?

Ni récit de vie langagière et d'apprentissage, ni compte rendu d'un rapport au langage et aux langues, maternelle, étrangères, ni observation de classe en tant qu'observateur extérieur, le journal d'apprentissage est un texte-pour-soi, et non un texte ou test en soi; ce n'est donc pas un texte clinique ou sociologique, non plus qu'un texte littéraire. Le journal d'apprentissage a partie liée avec un engagement personnel et motivé (dans tous les sens de ce terme) dans la formation au métier d'enseignant.

Texte pour soi que ce journal d'apprentissage, il a pour ambition de préciser une histoire, des relations, un vouloir-être, ceci en parallèle avec une expérience renouvelée d'apprentissage d'une langue autre, et de réflexion didactique sur les apprentissages, ceux des autres, les élèves, et les siens vis-à-vis de soi (l'étudiant est un futur enseignant). C'est aussi un texte de confluence, un texte d'appropriation ou ré-appropriation des savoirs. C'est encore un texte d'élan vers... après, préalable à un projet: que vais-je, que puis-je, que désiré-je devenir?

L'étudiant écrit son journal d'apprentissage pour lui-même, à partir de son questionnement, à partir aussi de la succession des thèmes et questions évoqués par l'enseignant, en particulier: motivation et apprentissage, langue maternelle / langue étrangère, bilinguisme et biculturalisme, psychanalyse et langues vivantes, contrainte et autonomie d'apprentissage, place et rôle de l'enseignant, stratégies d'apprentissage, stratégies d'enseignement, relations dans la classe. L'étudiant (à la fois élève et futur enseignant) sait qu'il devra donner à lire son journal d'apprentissage; il sait aussi qu'il a le droit de composer. Il livrera ce qu'il aura choisi de livrer, et il l'aura organisé comme il l'entend.

On distingue pourtant dans ces textes d'étudiants des régularités, des différences qui permettent d'analyser cette pratique et, au-delà, ses résultats.

## ÉLÉMENTS POUR L'ANALYSE DE LA PRATIQUE DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE

Pour mettre en place l'analyse des résultats, on précisera d'abord les groupes d'étudiants choisis, leurs caractéristiques, puis on s'appuiera sur les consignes et les libellés donnés pour bâtir une grille de lecture.

### Les étudiants et leurs caractéristiques

Le corpus de cette analyse est constitué des journaux d'apprentissage de deux groupes d'étudiants, l'un à l'INALCO, l'autre à l'université d'Artois, durant l'année universitaire et scolaire 1998-1999: 91 pour l'INALCO, 33 pour l'université d'Artois. Soit un total de 124 journaux d'apprentissage.

Nous nous trouvons à l'université, à Paris (INALCO) et en province (université d'Artois) avec des étudiants de niveau Licence, de Lettres ou de Langues, qui nourrissent le projet, plus ou moins précis, d'enseigner un jour. La mention Français langue étrangère de Licence, 125 heures de cours annuels, représente en effet un premier contact concret pour nombre de candidats aux IUFM; on y fait de la Didactique, on y réfléchit au quoi et au comment enseigner, à qui, et même à soi!

Nous nous trouvons là, non pas avec un, mais avec *plusieurs publics*, qui peuvent être distingués de différents points de vue, notamment:

- selon l'université d'inscription, Paris (INALCO) ou province (université d'Artois);
- selon le cursus antérieur (Lettres ou Langues);
- selon l'origine sociale et le vécu (aisés et/ou autonomes car étudiants plus âgés, à l'INALCO / origine et vécus plus traditionnels et plus modeste à Arras, où le pourcentage d'étudiants boursiers est un des plus élevés parmi les universités françaises);
- selon l'histoire familiale (franco-française ou non ces cent dernières années). Ainsi en 1998-1999, à l'INALCO, dans le groupe considéré, 50 % des étudiants ont une origine familiale et linguistique récente hors de France (moins de 100 ans); ils sont 24 % à Arras.

On comprend mieux, dans ces conditions, que *les questions de la langue, du rapport au langage et à l'école* soient prégnantes car deux langues (au moins) sont en cause: le français et une autre langue, et/ou la langue familiale et familière / la langue de l'école, et aussi un double rapport au langage, lointain, étranger / à soi, plus ou moins enfoui.

On ajoutera, pour montrer l'importance des enjeux en cause, que tout enseignement, fût-il de mathématiques, constitue un langage chargé d'un univers spécifique auquel il faut se confronter, avec les risques inhérents à cette démarche.

Selon quels indices on peut donc lire et analyser les journaux d'apprentissage ?

## Outils pour une grille de lecture des journaux d'apprentissage

### Les consignes données aux apprentis-professeurs

Elles peuvent servir à une première quantification fondée sur le respect (partiel / complet) ou le non-respect de chacune d'entre elles :

- a - observer, des contenus d'enseignement-apprentissage,
  - soi-même (actions, réactions),
  - autour de soi (comportements, interactions) ;
- b - mettre en relation les faits et comportements passés, présents ;
- c - analyser un thème à la lumière des observations faites et de quelques écrits théoriques ;
- d - rédiger l'ensemble de façon organisée ;
- e - synthétiser ce qui a été accompli et relier aux projets personnels.

Ces cinq consignes servent d'abord d'appui à une évaluation quantitative (comme elles ont servi à la notation chiffrée de ce travail) : ce qui a été demandé a-t-il été fait ? Peut-on repérer dans le texte du journal d'apprentissage de l'observation (contenus, comportements, interactions), de la mise en relation, de l'analyse, une problématique et un plan, et enfin une synthèse ? L'aspect objectif de ces consignes fait qu'une notation en double n'aboutit pas à des écarts de notation énormes ; il permet aussi d'étayer ce qui suit (cf. point suivant sur les outils), afin que l'élaboration d'indices de lecture et d'analyse ne soit pas uniquement liée au lecteur singulier.

149

En reprenant chacun des travaux de cette année 1998-1999 et les fiches de lecture et de notation afférentes, on s'aperçoit cependant que cette mesure de quantité éclaire aussi, pour une part la qualité du travail : celui ou celle qui a respecté toutes les consignes, en général, n'a pas fait un succédané de travail.

Sur l'ensemble des étudiants considérés, tous ceux qui ont respecté l'ensemble des consignes ont eu une note égale ou supérieure à 12 sur 20. Leur travail n'était pas forcément excellent, il pouvait être parfois incomplet. Les résultats n'étaient donc pas à la hauteur des consignes, mais le travail avait été fait, c'est-à-dire que la personne avait « joué le jeu », s'était engagée dans l'activité de centration sur soi / décentration.

On constate aussi, dans le journal d'apprentissage noté 12 ou plus, une progression qui va du compte rendu et de la description, à l'analyse, puis à l'explication et à la synthèse : une dynamique (même imparfaite, même en pointillé) s'est mise en place, le lecteur pas plus que l'auteur ne tournent en rond sans pouvoir élaborer à partir de constats effectués.

À partir de là, il faut affiner la lecture et essayer de repérer d'où vient l'effet transformateur de cette activité. On peut le faire sur une base la plus objective possible en scindant le corpus en trois sous-ensembles pour les comparer entre eux : journaux d'apprentissage notés de 15 à 18 sur 20 ; journaux d'apprentissage notés 12, 13, 14 sur 20 ; journaux d'apprentissage notés de 6 à 11 sur 20. On utilisera pour ce faire des indices de lecture affinés par rapport aux consignes de départ, affinés car issus des consignes, mais aussi nourris de la lecture d'un grand nombre de journaux d'apprentissage ; ce sont en fait des régularités constatées.

### ***Les outils créés à partir de la lecture d'un grand nombre de journaux d'apprentissage***

Comparer entre eux les trois sous-ensembles du corpus des 124 journaux d'apprentissage nécessite des indices plus fins que j'ai déterminés ainsi : l'année prise en compte pour analyser la pratique du journal d'apprentissage est 1998-1999, soit, pour moi, la quatrième année de cette pratique, ce qui signifie la lecture d'un très grand nombre de journaux d'apprentissage, la réflexion sur eux, le compte rendu final, et aussi, au préalable, le suivi et l'enseignement associé à cette pratique. J'ai donc repéré et sélectionné les indices de lecture et d'analyse suivants.

- Les journaux d'apprentissage notés 15 sur 20 ou plus contiennent tous :
  - a' - *une observation* et une retranscription précise des contenus, une observation de soi, d'autrui, au présent et au passé ;
  - b' - *une narration* de la vie préscolaire et scolaire de la personne quant au langage, aux langues et à l'apprentissage comprenant un état initial, un ou des moments clés, un aboutissement ou une transformation (cf. le schéma narratif de Claude Brémond) (3) ;
  - c' - *des explications argumentées* (identification de tel fait, tel comportement corrélié à telle ou telle cause) ;
  - d' - *des références théoriques* utilisées et pas seulement étalées ;
  - e' - *une synthèse rédigée incluant une généralisation* : il y a compte rendu de ce qui précède, ouverture sur le projet personnel et aussi sur la profession d'enseigner.

3 - Voir, Claude Brémond, « La logique des possibles narratifs », revue *Communications*, n° 8, « L'analyse structurale du récit », 1966 (rééditée au Seuil, coll. Points).



- Les journaux d'apprentissage notés entre 12 et 15 sur 20 manifestent l'absence ou l'insuffisance d'un de ces items ; mais a' et b' sont toujours présents et relativement complets (autant qu'il est possible d'en juger). Les journaux d'apprentissage notés 11 et en dessous font apparaître des éléments d'observation, l'élaboration plus ou moins complète d'une narration propre, mais l'explication, les références théoriques ou la synthèse font défaut, voire, parfois, le tout.

On remarquera, ici, qu'il y a correspondance entre les consignes données (notées : a, b, c, d, e) et les indices fabriqués après coup (a', b', c', d', e') : l'assise objective conférée aux indices par les consignes préalables permet aussi de préciser deux de ces indices en termes de contenu, [b'] et [e'].

## RÉSULTATS DE LA PRATIQUE DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE

Rappelons le groupe considéré : 124 travaux, c'est-à-dire 124 personnes qui sont des apprentis-enseignants (même si 4 sont déjà enseignants dans le système scolaire français et 26 ont déjà eu l'opportunité d'enseigner ou de faire du soutien scolaire, ou le font toujours), soit au total 1/4 de non-néophytes.

### Les grandes lignes : centration/décentration, comment, chez combien de personnes ?

#### Comment ?

On a pu, au fil de l'analyse, discerner en particulier que l'indice [b'] – élaboration (ou non) d'une structure narrative – était un discriminant fiable de la présence d'un travail de centration sur soi / décentration par la personne en cause : l'existence d'une telle structure narrative, élaborée, (re)construite, marque cet effort. Elle est en effet présente chez tous les travaux ayant obtenu 12 sur 20 ou plus et ayant satisfait aux consignes ; et surtout, elle constitue la base à partir de laquelle une réflexion personnelle va pouvoir s'étayer de théorie, nourrir un projet, fabriquer de la généralisation.

On a pu remarquer aussi, corrélativement à ce qui précède, que [e'] – synthèse, projet personnel, généralisation – accompagnait la structure narrative vraiment élaborée, achevée et pouvait être un signe de décentration effectuée.

Notons que l'importance de l'élaboration d'une structure narrative est à la fois personnelle et collective. Personnelle, car chaque récit est unique. Collective, avec des régularités remarquables, dont les plus fortes sont la situation de départ / la crise ou le défi / la solution / les perspectives. On pense ici, bien sûr, aux schémas narratifs

structuraux, tels que ceux mis en lumière par Claude Brémond (cf. note 3). Certes, les consignes données ne sont pas sans influence sur ces régularités narratives constatées. À toute narration il y a un début et une fin ; mais dans tous les récits d'apprentissage on retrouve une crise ou un défi à relever, comme dans tous les apprentissages, comme dans toute croissance de l'être humain. Mais encore faut-il que celui-ci puisse se les réapproprier, en les disant, à l'intérieur d'une histoire, la sienne.

### **Centration/décentration**

On peut alors considérer qu'il y a eu *travail de centration sur soi / décentration* lorsque les indices [b'] et [e'] sont repérables ; corrélativement sont toujours présents les indices [a] et [b], d'observation-description et d'analyse ; pour [c], [d] et [e], ils sont moins systématiquement repérés comme complets. Ainsi, même si la consigne a été respectée, le résultat ne tiendra pas forcément les promesses de départ : il y a le cadre qu'est la consigne, mais manque parfois une véritable réflexion théorique, l'explication est inachevée, la synthèse est partielle.

Cet ensemble correspond aux travaux ayant obtenu la note de 12 sur 20 ou plus, au total 93 sur 124, soit 75 % de l'ensemble des journaux d'apprentissage. À l'intérieur de ce total, on peut distinguer 20 % des travaux, soit 25 journaux d'apprentissage, ayant obtenu une note égale ou supérieure à 15 sur 20. Dans ce cas, non seulement [b'] et [e'] sont repérables, mais aussi [a'], [c'], [d'] ; les consignes, on l'a dit, sont respectées *a priori* : observation, analyse, rédaction achevée, et le travail effectué présente un résultat qui ajoute aux observations de départ.

152

Au total, on peut considérer que *les 3/4 des apprentis-professeurs* se sont donnés la peine et la liberté véritables d'observer, d'analyser, de mettre en relation leurs observations et leurs souvenirs, et que cette élaboration a pu contribuer à organiser leur passage du statut d'apprenant à celui d'enseignant. Même si *seulement 20 % d'entre eux* ont satisfait à toutes les consignes et, à travers elles, ont élaboré la *totalité des résultats attendus*.

### **Et les autres ?**

25 % des journaux d'apprentissage, notés 11 sur 20 ou moins, présentent des *narrations incomplètes* : certains auteurs de journaux d'apprentissage remplacent les chaînons manquants par des développements théoriques sur le langage, par exemple, lesquels développements masquent un passage ou un non-passage du constat à l'explication, ou alors signent un travail hâtif. Ces pratiques, on peut les nommer *stratégies d'évitement, de faire-semblant*.

En effet, non seulement la structure narrative est incomplète, mais on ne trouve quasiment pas d'explications reliées aux observations, ni de synthèse ouvrant sur un

projet et une généralisation. La théorie, si elle est présente, n'est pas reliée aux observations et descriptions effectuées.

L'oubli des consignes est le premier et dernier constat qui signe un vrai-faux travail, peu exploitable et finalement décevant pour l'étudiant comme pour l'enseignant. C'est trop de temps passé et perdu à faire semblant ! C'est le cas pour 31 journaux d'apprentissage sur 124 soit 1/4 du total. À l'intérieur de ce total, il reste que certains étudiants seront plus accessibles que d'autres aux remarques faites, et à l'encouragement à refaire et à compléter leur journal d'apprentissage pour la session de septembre.

Ces remarques de guidage ne peuvent consister pour l'enseignant à se mettre à la place de l'étudiant pour remplir les « blancs » de sa narration, de son analyse, de son explication, de sa synthèse. On risquerait, là encore, soit un blocage, une fuite, soit un succédané de travail mais dont les artifices seraient moins visibles. Il s'agit bien plutôt de poser une question par consigne donnée, cette question devant avoir la vertu de permettre un recommencement, c'est-à-dire être opératoire : par exemple, ne pas dire : « Pourquoi vous n'avez pas abordé le thème de l'échec ? », mais dire : « Et comment être-vous passé de votre première langue à votre seconde langue ? ».

Précisons *in fine* que ces remarques faites à l'occasion du rendu du journal d'apprentissage marquent souvent chez l'apprenti-professeur une continuation personnelle du travail d'élaboration entrepris, que ce travail soit ou non porté à la connaissance du professeur : une dynamique a été impulsée, elle se poursuit hors l'université. Dans les classes où les apprentis-professeurs enseignent ou vont enseigner ? Pour le moment, peu d'éléments permettent de le dire avec recul. Focalisons-nous donc sur les apprentis-professeurs déjà enseignants.

## Focalisation sur quelques sous-groupes

### *Les déjà-enseignants dans le système scolaire français (4 personnes sur 124)*

On remarquera tout d'abord que les journaux d'apprentissage les plus complets ne sont pas forcément le fait des non-néophytes : les 4 enseignants – effet de l'âge et de la pratique ? – ont élaboré des journaux riches, mais pas forcément complets ; et les notes sont 18, 17, 14, 13 sur 20. Ce qui manque aux journaux les moins bien notés est, le plus souvent, l'étayage théorique, c'est-à-dire la mise en relation concret/abstrait ; de même, l'indice [e'] – synthèse et généralisation – n'est pas toujours présent ou l'est partiellement (la synthèse oui, y compris appliquée à une classe dont l'auteur est professeur ; la généralisation : non). On peut donc penser que s'il y a eu décentration, il y a eu parfois répugnance ou blocage pour le retour sur soi-élève dans une matière non choisie et où on n'excellait pas forcément, surtout, si votre

échec est, vous semble-t-il, apparu aux yeux de tous, les pairs et l'enseignant. Mais l'absence de marques de la centration sur soi ne saurait autoriser (surtout sur 2 cas), à dire qu'il y a eu décentration sans centration sur soi. La centration sur soi a pu être minorée, estompée, reléguée dans le vécu et les écrits personnels.

### ***Les non-néophytes, personnes ayant l'expérience de l'enseignement ou du soutien scolaire (1/4 du groupe)***

Aucun des ces non-néophytes n'a obtenu une note inférieure à 12 sur 20. Ils sont 1/4 (des 3/4 cités plus haut), ce qui tendrait à montrer les bienfaits d'une première expérience d'enseignement ou de tutorat sur l'élaboration du journal d'apprentissage. Mais l'apport de celui-ci à l'enseignement?

Interrogés dans le cadre du rendu des journaux d'apprentissage, les étudiants concernés disent comprendre mieux *a posteriori* tel ou tel enfant ou adolescent, se sentir plus proches des élèves. Ils considèrent aussi comme fructueux le fait d'avoir pu regarder leurs pratiques passées et présentes à la fois de l'extérieur et *in vivo*. L'apport du journal d'apprentissage à l'enseignement est une nouvelle perception des élèves, une modification de la vision quant aux « bons » et aux « mauvais » élèves, et une motivation à faire autrement, à améliorer sa pratique.

Cependant, qu'est-ce qu'a apporté le journal d'apprentissage aux néophytes, ceux qui n'ont jamais enseigné: succédané de pratique, préparation à celle-ci?

### ***Les néophytes (3/4 du groupe)***

Parmi ces 93 néophytes, 61 d'entre eux ont obtenu la note de 12 sur 20 ou plus à leur journal d'apprentissage. On peut considérer qu'ils ont joué le jeu et entamé un travail d'élaboration de leur vécu passé et présent d'élève. Avec moins de facilité que les non-néophytes, mais réellement. Au plan global, le résultat est positif pour 2/3 de ces néophytes.

Il reste que les travaux notés 11 et moins sont tous le fait des néophytes. Alors? Erreur d'orientation? Il vaut mieux s'en rendre compte le plus vite possible, et, à ce titre, le journal d'apprentissage n'a pas été inutile.

On peut envisager aussi l'hypothèse que certains étudiants ont fait ce travail trop rapidement: si on peut écrire vite une dissertation et obtenir une note correcte, on ne peut pas procéder de même pour un journal d'apprentissage. En effet, celui suppose que l'étudiant, apprenti-professeur, accepte de s'inscrire dans le temps pour la prise de notes, de l'observation, de la (re)constitution d'une narration personnelle, bref d'une élaboration progressive.

On voit par là une difficulté se profiler : le journal d'apprentissage est un travail radicalement différent des travaux demandés au niveau Licence. Il ne s'agit pas seulement d'être conforme au modèle, il s'agit aussi d'être soi. Dans un autre article (4), j'ai opposé ces deux types de travaux : dit schématiquement, les premiers sont inscrits dans une *logique de reproduction*, et les seconds dans une *logique de production*. Il reste que ces différents travaux s'inscrivent dans une formation universitaire à l'enseignement.

## **COMMENT ET DANS QUELLE MESURE CETTE PRATIQUE A PU ÊTRE FORMATRICE ? RETOUR SUR ANALYSES ET PRATIQUES**

### **Les résultats, leur intérêt, leurs limites**

Si on totalise les résultats des étudiants, du point de vue des notes et du point de vue de la satisfaction de quelques indices clés, on peut avancer le chiffre de 75 % d'étudiants (sur le total des étudiants d'une année) ayant effectué, partiellement ou complètement, un travail de centration sur soi / décentration, ce qui est l'objectif de l'activité considérée ici. Ceci est positif. Mais après, en situation d'enseignant ?

Là, pour obtenir des résultats systématiques et fiables, il faudrait construire un dispositif d'observation des suites de l'activité, au moins sur une cohorte d'étudiants, et sur plusieurs années, cinq ans, par exemple. En effet, les étudiants en formation ne deviennent pas forcément enseignants dans l'année qui suit leur diplôme : les uns le sont déjà, les autres continuent plus avant leurs études, ou passent les concours. On pourrait alors entendre des réponses autres qu'occasionnelles (5) sur l'apport du journal d'apprentissage dans la formation des enseignants, par comparaison avec des enseignants n'ayant pas eu l'expérience de cette activité. Cet article a pour but de susciter l'intérêt pour une telle expérience.

On peut bien imaginer, enfin, que les découvertes sur soi-même ne passent pas telles quelles dans l'enseignement, elles sont filtrées par les contraintes institutionnelles ;

4 - In *Les Cahiers pédagogiques*, « Accompagner, une idée neuve en éducation », n° 393, avril 2001.

5 - Les étudiants devenus enseignants avec qui on a gardé le contact, et qui disent tous avoir tiré grand profit de l'expérience du journal d'apprentissage, sont d'ailleurs souvent ceux qui ont une appétence pour la recherche en même temps que pour l'enseignement. Peut-être se seraient-ils arrangés pour parvenir au même résultat de façon individuelle. Il reste que proposer cette activité de journal d'apprentissage dans le cadre d'un cursus multiplie les chances pour les futurs enseignants de bénéficier de cette expérience du retour sur soi, et de ces pratiques d'apprentissage.

mais elles donnent certainement un sens à l'engagement dans un métier, de nouvelles motivations, et davantage de conscience de soi et des autres.

## Le rôle de l'activité elle-même

On distinguera différentes phases chronologiques dans cette activité, depuis la compréhension des consignes et leur suivi, parallèlement à l'effort d'élaboration et à ses difficultés, jusqu'au rendu final qu'est le journal d'apprentissage et en retour, les commentaires enseignants. En bref, l'activité consiste, en filigrane, à apprendre à trouver du nouveau à partir de l'examen attentif de l'existant, soi-même compris, dans le cadre d'un dispositif réglé, c'est-à-dire qu'elle consiste à être pensée. Non une pensée objective *a priori*, car détachée des liens et des contextes de vie de l'étudiant, mais *a posteriori*, dans un effort d'élaboration de la subjectivité et de la construction de l'objectivité.

Au commencement, la compréhension des consignes ne va pas de soi. *Le résultat et le processus* sont parfois confondus. Ainsi, par exemple, dans la consigne « observer », l'étudiant a tendance à entendre « poser des mots sur une feuille qui ressemblent à des observations », « dire ce qu'on a fait », « donner le programme ». Il importe là que les consignes soient bien comprises en termes de processus, d'élaboration progressive et pas seulement de produit fini, de résultat : il faut donc mettre les étudiants en situation de relâcher leur « obsession » du résultat (qui recouvre celui de la note !) J'ai agi en donnant beaucoup d'exemples, en lisant des extraits de journaux d'apprentissage anciens, en faisant des comparaisons avec le monde physique (par exemple, observer des oiseaux, des plantes, des gens dans la rue...).

Ensuite, il faut *vouloir et pouvoir suivre les consignes* : il arrive que l'étudiant se retrouve à faire autre chose que ce qui est demandé : « Du collège, de l'école, je ne me souviens de rien, j'ai fait ce qu'on me disait de faire... » (cas limite), et là, l'étudiant cherche vainement un modèle... et se réfugie dans la théorisation. Ou, plus simplement, l'étudiant ne réalise pas toutes les mises en relation possibles dans son parcours et les événements qui le scandent ; par exemple, il ne remarque pas que sa relation à l'enseignant n'a jamais varié au fil du temps. Il appartient alors à celui-ci ou à celle-ci de décliner des thèmes qui formeront une espèce de maillage à usage de guide : rapport à l'écrit, à l'oral, attentes vis-à-vis de l'enseignant..., telles sont les questions qui peuvent être abordées au fil des cours, suscitant ainsi remarques et réflexions communes, puis individuelles.

Il s'agit donc pour l'étudiant de *composer avec ce qu'il a été noté* au fil des cours de langue rare, ses observations diverses, ses remarques, ses souvenirs. L'angoisse du plan, venue de la dissertation, est alors récurrente. Il est donc proposé un plan-type

simple : 1. observations et analyses au fil des cours (le journal au sens strict) ; 2. analyse de quelques points forts du parcours ; 3. synthèse et perspectives. Ce plan constitue aussi une incitation à répondre à ce qui a été demandé, mais il n'empêche pas l'incomplétude, les survols ou les oublis. Certains étudiants éprouvent le besoin d'avoir un plan bien à eux, et ils le fabriquent.

On l'aura compris, cette activité demande à être accompagnée, surtout et même si, le meilleur des résultats est que l'étudiant se donne de l'autonomie.

## **Le rôle de l'enseignant**

L'enseignant est ici un accompagnateur : entre liberté totale laissée à l'étudiant et guidage trop strict empêchant l'étudiant de s'approprier son parcours personnel, il s'agit d'orienter, de permettre une progression.

C'est dire que si l'activité est uniquement centrée sur les aspects didactiques de la classe observée et de la matière suivie, elle perd de la substance. Quand on observe une classe, on n'est pas participant. D'ailleurs, l'observation participante soulève, à ce niveau d'études, nombre de problèmes.

De même, l'activité est aussi fortement réduite, si le journal d'apprentissage se trouve enfermé dans l'analyse linguistique, et/ ou le rendu du cours théorique par flash successifs raccordés aux observations notées.

Il ne s'agit pas, pour l'étudiant, de servir à l'enseignant ses « marottes » préférées, telles que, par exemple, les paliers d'apprentissage, ou la transposition didactique. Il s'agit d'effectuer un travail personnel, pour lequel la théorie sera convoquée en tant que de besoin.

C'est dire que l'enseignant lui aussi est impliqué dans la réalisation des journaux d'apprentissage.

## **POUR CONCLURE**

### **Cette pratique peut-elle être proposée dans d'autres formations d'enseignants ? Éléments de perspectives**

L'évolution vers l'appropriation de sa formation par le sujet apprenti-professeur, permet une meilleure intégration sociale, une meilleure adaptation, et aussi un rapport continué et motivé à la formation, celle qu'on reçoit, celle qu'on donne.

Parler de soi, préciser son parcours langagier est un moment nécessaire de centration sur soi, préalable à une saine décentration, moment pendant lequel on observera, on réfléchira. On a vu que le procédé était fructueux pour les apprentis-enseignants de Français langue étrangère ; pourquoi ne le serait-il pas pour les autres enseignants aussi, dans la mesure où de plus en plus de jeunes sont étrangers à leur propre langue, et/ou à la langue de leur pays de vie, d'autant plus quand elle se décline en langue de l'école ?

Il conviendrait donc de réfléchir à une intégration de ces types d'activités dans la formation initiale et continue des enseignants.

Mais demeurent bien présents, les autres examens de fin d'années, de même que les concours de recrutement. Et ce travail de « journal d'apprentissage », s'il est noté, compte peu dans l'ensemble de l'année de Licence (seulement une partie de la note d'Unité d'étude d'initiation à la didactique du Français langue étrangère). Alors, faut-il diffuser à l'université, voire dans les formations professionnelles d'enseignants en IUFM, une telle pratique, dans la mesure où elle s'inscrit dans une autre logique que l'immense majorité des épreuves d'examens et concours ? La question vaut d'être posée. On se demandera simplement à quelles conditions cela est-il possible et fructueux :

- Il convient que les apprentis-enseignants s'engagent non de façon désordonnée (sinon on tombe vite dans le blocage, ou, à l'inverse, la psychanalyse sauvage), mais avec un objectif donné par l'enseignant : mettre au clair son rapport au langage, aux langues, et à l'enseignement/apprentissage, observer du vécu, le sien, celui des autres, puis coordonner le tout avec les exigences du réel tel qu'il est.
- Il y a là une difficulté, qui tient à l'institution et aux modalités des concours de recrutement : ce qui est demandé dans une dissertation, par exemple, est à l'opposé de ce travail de recherche-action engagée, de production qu'est le journal d'apprentissage ; alors, apprendre à concilier les deux types de travaux pourrait devenir un premier essai du nécessaire passage école/métier et monde social.
- Cela suppose que les enseignants qui encadrent cette activité soient aptes eux-mêmes à passer d'un écrit à l'autre : dissenter, produire des travaux académiques ; laisser aller la vie du langage en eux, dans leur propre créativité, nourrie d'expérience, la laisser se dire. Ils le sont, souvent, mais ne valorisent pas forcément cet aspect d'eux-mêmes (6).

---

6 - Cf. l'anecdote racontée dans *Les cahiers pédagogiques*, op. cit., p. 49 : « Une enseignante s'autocensure pour correspondre à un programme, alors qu'elle avait su trouver por elle-même la bonne "posture" face à la classe ».



## AUTOUR DES MOTS\*

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

Le texte suivant ne prétend nullement constituer un mini-dictionnaire, donnant la définition des mots et les emplois de certaines expressions. Tout au plus, il peut être envisagé comme un « journal de voyage » dans lequel on inscrit des notes personnelles, souvent au hasard des événements et des rencontres. Il est rédigé de manière très simple et accessible, comme un « collage » d'idées et d'auteurs. L'adoption de l'ordre alphabétique, peut-être le plus arbitraire de tous les ordres, montre bien qu'il ne propose aucune séquence logique. À la fin de chaque entrée, l'inclusion d'un nombre réduit de références récentes, provenant majoritairement du monde anglo-saxon, cherche à ouvrir des suites et à suggérer des approfondissements.

### Accréditation

Les politiques d'accréditation sont de plus en plus présentes dans l'espace européen. Importées en grande partie des États-Unis, il faut les encadrer dans un processus plus large de reconfiguration des formes d'intervention de l'État dans le champ éducatif. Les différents pays ont adopté des modèles et des systèmes divers, mais, dans la plupart des cas, un organisme de composition variée (représentants de l'État, des associations d'enseignants, des universités, etc.) a été investi du pouvoir de définir les normes et les règles d'accréditation des institutions et/ou des programmes de formation des enseignants. Certains estiment que ces politiques sont une stratégie nécessaire pour redonner du prestige social et scientifique à un champ qui vit, depuis quelques décennies, sous une contestation permanente. D'autres considèrent qu'elles ne représentent plus que l'instauration de dispositifs plus sophistiqués de contrôle et de régulation. Aujourd'hui, l'accréditation constitue l'un des lieux privilégiés des débats sur la formation des enseignants (Darling-Hammond, 2000 ; Murray, 2000 ; Ratcliff, Lubinescu et Gaffney, 2001).

\* - Cette rubrique est déjà passée dans le n° 38 de *Recherche et Formation* sans les références bibliographiques.

## Alchimie

Le concept d'alchimie a été utilisé par plusieurs auteurs, notamment par Thomas Popkewitz, pour rendre compte du processus de transformation des disciplines scientifiques en disciplines scolaires, des savoirs placés dans l'espace social de la science en savoirs placés dans l'espace social de l'éducation. Dans un certain sens, on peut le comparer au concept de transposition didactique, tel qu'il est mobilisé en langue française. Philippe Perrenoud préfère, dans certains de ses travaux, l'usage du terme « transposition pragmatique », pour bien marquer la différence entre un processus qui opère sur les savoirs à enseigner et un autre qui opère sur les savoirs pour enseigner. Personnellement, j'ai eu l'opportunité de travailler sur le concept de *transposition délibérative* pour renforcer l'idée que la mobilisation des savoirs implique toujours des dimensions éthiques et des décisions personnelles. On est face à différents éclairages théoriques, qui essaient de saisir un même phénomène (Novoa, 2002 ; Perrenoud, 2001 ; Popkewitz, 1998).

## Collégialité

La collégialité est l'un des thèmes les plus fréquents de la littérature sur le travail des enseignants. Depuis quelques années, on constate, simultanément, un intérêt croissant pour la *personne de l'enseignant* et un appel à un renforcement des dimensions collectives. Il s'agit de deux mouvements qui font partie d'un même processus de reconstruction de la profession enseignante, dont je me limite à signaler trois conséquences : d'abord, l'instauration de procédures « collégiales » de contrôle et de régulation, notamment à travers de nouvelles pratiques de co-évaluation de l'activité enseignante ; ensuite, l'effort pour redéfinir les modalités « traditionnelles » d'association des enseignants, en essayant de construire des responsabilités sur le plan local ; finalement, le développement de toute une série de pratiques dans les programmes de formation des enseignants, qui soulignent l'importance du partage et des réseaux (communautés d'apprentissage, réflexion collective, espaces de collaboration, groupes de développement professionnel, etc.) (Anderson et Pellicer, 2001 ; Kahne et Westheimer, 2000 ; Lieberman, 2000).

## Communautés locales

Le discours communautaire est l'un des plus importants dans les réformes éducatives depuis une dizaine d'années. Tout en reconnaissant qu'il ne se traduit pas de la même manière dans les différents contextes nationaux, il faut souligner la référence commune au besoin de rapprocher les enseignants des communautés locales. Ayant des conséquences pédagogiques et sociales très significatives, ce mouvement

est porteur de nouvelles politiques éducatives. Dans le cas nord-américain, il est à l'origine d'initiatives telles que le « choix des écoles par les familles », la privatisation de l'enseignement et le renforcement du poids des communautés dans la gestion des écoles. Deux des tendances les plus marquantes concernent d'une part, les *charter schools*, c'est-à-dire des écoles établies et dirigées par des groupes divers, en général financées par le biais de fonds publics, qui s'engagent à respecter une « charte de principes » et à se soumettre à une évaluation régulière ; d'autre part, les *school vouchers*, c'est-à-dire des chèques-enseignement qui sont attribués aux familles, selon des stratégies très différentes d'une situation à l'autre, pour que leurs enfants puissent fréquenter des écoles privées. Le discours communautaire est aussi à la base de certains « mouvements alternatifs », au sein desquels des groupes d'enseignants et de parents se réunissent autour de projets scolaires novateurs, ayant recours à des financements privés et publics (Good et Braden, 2000 ; Moe, 2001 ; Murrell, 2001).

## Connaissance professionnelle

Pendant longtemps, selon des combinaisons diverses, les programmes de formation des enseignants se sont organisés autour de la maîtrise des « contenus » à enseigner, des connaissances pédagogiques et des compétences didactiques. À partir des années 80, la littérature spécialisée essaie de rompre avec ce triangle, en signalant l'existence d'autres formes de connaissance professionnelle basées sur l'expérience personnelle, sur le dialogue avec les collègues, sur le sens commun ou sur la réflexion individuelle et collective. Aux États-Unis, l'auteur le plus influent a été, sans doute, Lee Shulman, qui a fait l'inventaire de l'ensemble des formes de connaissance utilisées dans le travail enseignant. Le débat, comme David Labaree le déclare très justement, a toujours été imprégné d'un double sentiment : enseigner est une activité relativement « facile » qui s'inscrit dans un rapport humain « naturel » versus enseigner est une activité très « complexe » qui implique la maîtrise d'une multitude de savoirs et de compétences. Aujourd'hui, cette question est centrale dans les projets de réforme de la formation des enseignants. Dans certains pays, par exemple au Royaume-Uni, la référence à une connaissance professionnelle, ancrée plutôt dans la « pratique » que dans la « théorie », implique des modalités de formation des enseignants de plus en plus éloignées de l'espace universitaire (Bullough, 2001 ; Labaree, 2000 ; Shulman, 1987).

## Développement professionnel

Le concept de développement professionnel est très séduisant, car il suggère un *continuum* entre les différentes étapes du « cycle de vie » des enseignants. Son but

est celui de faire apparaître des processus de changement au plan *personnel, collectif et organisationnel*. Au niveau personnel, il se rapporte à des logiques de formation continue et d'actualisation permanente; au niveau collectif, il ouvre un champ de réflexion sur la collaboration et le rôle des équipes pédagogiques dans le travail pédagogique; au niveau organisationnel, il sert à consolider des perspectives de gestion du curriculum basées sur les projets éducatifs d'école. Néanmoins, plusieurs auteurs ont montré que, malgré l'inflation rhétorique de ce concept, la *position* et l'*habitus* des enseignants ne se sont pas considérablement modifiés; et qu'une plus grande exigence pour ce qui est des tâches professionnelles n'est pas associée à une amélioration réelle du statut économique ou social des enseignants (Day, Fernandez, Hauge et Moller, 2000; Lieberman et Miller, 2001; Sockett, 2001).

## Éducation et formation tout au long de la vie

Aujourd'hui, il est impossible de trouver un seul document d'orientation palitique qui ne place pas *l'éducation et la formation tout au long de la vie* comme une référence première. Nous sommes devant une rhétorique très puissante, qui construit ce concept simultanément comme un *objectif* et un *moyen*. Il suffit de penser à la panoplie de documents issus de l'Union européenne, les accords signés autour de la « Déclaration de Bologne » ou les matériaux de la plupart des réformes menées sur le plan national pour en mesurer l'importance. Il est envisagé comme la « solution » de la plupart des problèmes de l'éducation, des échecs scolaires, du chômage ou de l'incompétence professionnelle. La réflexion sur la formation des enseignants est contaminée par ce « concept magique », qui instaure de nouveaux rapports des enseignants, mais aussi des enfants, à leurs parcours personnels et professionnels. Dorénavant, on espère de tous les individus un comportement de *lifelong learner* (pour utiliser l'expression dans sa version originale) (Edwards et Nicoll, 2001; Field, 2000; Hodgson, 2000).

### « Enseignants-comme-chercheurs »

L'inscription de la recherche comme l'un des « gestes » de l'enseignant a produit, vers la fin des années 80, une des transformations les plus profondes dans la manière de concevoir la profession. Il est difficile d'expliquer en quelques mots un mouvement où se croisent des influences très distinctes. Je n'en retiendrai que deux. La première concerne l'affirmation des enseignants en tant que « professionnels autonomes », capables de générer des théories de l'action, à partir d'une réflexion sur les pratiques et d'un dialogue avec les collègues. Ces principes sont parteurs, de façon plus ou moins explicite, d'une méfiance vis-à-vis de la connaissance élaborée

à l'extérieur du monde enseignant, soit par des experts soit par des universitaires. La deuxième vise à envisager la recherche comme élément essentiel d'une nouvelle définition de la profession, caractérisée par des logiques de changement social et de responsabilité institutionnelle. Ces tendances, en particulier à travers la « recherche-action », ont contribué à diffuser une image des enseignants comme « intellectuels critiques et engagés ». Marilyn Cochran-Smith et Susan Lytle ont écrit un intéressant bilan, où elles signalent les potentialités et les limites du « mouvement des enseignants comme chercheurs ». Aujourd'hui, la nouvelle vague réformatrice redéfinit les enseignants comme « connaisseurs » et comme « acteurs » moyennant un discours basé sur les standards, les performances, l'évaluation et la proximité aux communautés locales (Biddle, Good et Goodson, 1997 ; Burnaford, Fischer et Hobson, 2001 ; Cochran-Smith et Lytle, 1999).

## Évaluation des enseignants

Les discours sur l'autonomie et la professionnalisation se doublent de politiques de contrôle et d'évaluation des enseignants. Dans le langage courant, on dit que la *liberté des moyens* doit resserrer l'*obligation des résultats*. Le concept d'*accountability*, qui n'a pas d'équivalent en français, traduit ce principe selon lequel un enseignant est « évaluable » et « responsable », principe d'un enseignant, qui est censé « rendre des comptes » de son travail. Les réformes actuelles sont imprégnées de cette intention, qu'une profusion de techniques et d'outils essaie de mettre en œuvre. À côté de modalités d'auto et de co-évaluation, on assiste au déploiement de stratégies basées non seulement sur les résultats des écoles et des enseignants, mais aussi sur leur exposition publique (Cochran-Smith, 2001 ; Cochran-Smith et Fries, 2001 ; Ryan, 2000).

163

## Formation des enseignants

De manière intentionnellement simpliste, on pourrait raconter l'histoire de la formation des enseignants comme un conflit entre deux visions extrêmes : d'un côté, ceux qui n'ont jamais accepté le besoin d'une formation spécifique, à la fois méthodologique et théorique, car ils estiment qu'il suffit d'une bonne maîtrise des contenus à transmettre et que le « reste » s'apprendra naturellement au cours de l'activité professionnelle ; de l'autre côté, ceux qui affirment la nécessité d'une formation pédagogique et scientifique des enseignants, car ils considèrent que l'enseignement est une mission de grande complexité relationnelle et scientifique. Les débats actuels, autour du rôle de la pédagogie et de la place des instituts de formation des enseignants, sont des « répliques » plus ou moins déguisées, de ces visions de l'enseignement et de l'éducation. Les discours du praticien réflexif, du développement

professionnel et des partenariats ont cherché à dessiner une espèce de « troisième voie », dont le succès a été plutôt éphémère (Beyer, 2001 ; Cochran-Smith, 2000 ; Darling-Hammond, 2000).

## Gouvernementalité

« Comment se gouverner soi-même ? » La question posée par Michel Foucault est reprise par une série d'auteurs du monde anglo-saxon, qui l'ont élaborée dans le cadre d'une analyse du « gouvernement des âmes ». Ils ont montré, en adoptant une approche foucauldienne, que l'école joue un rôle primordial dans la production de systèmes de « gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui ». Nous sommes devant des pratiques et des connaissances qui émergent historiquement entre les institutions pédagogiques et les religions de salut, en étant indissociables de la diffusion de nouvelles technologies de régulation de la vie individuelle et collective. Conçues par des experts, ces technologies sont censées nous introduire aux meilleures manières de nous conduire nous-mêmes et de soigner nos corps et nos esprits. Nikolas Rose explique l'importance de la raison – une raison édifiée par des experts scientifiques – dans l'organisation de cet ensemble de relations et de conduites. Le concept de *gouvernementalité* lie, justement, les dimensions subjectives et les engagements sociaux, en montrant jusqu'à quel point l'efficacité individuelle est fonction d'un projet de changement planifié par des experts. C'est dans cette perspective qu'il peut être mobilisé dans l'étude historique des enseignants et des enfants-écoliers (Novoa, 2002 ; Popkewitz et Brennan, 1998 ; Rose, 1999).

164

## Induction professionnelle

« Porter une personne à la profession » : telle pourrait être la définition d'*induction*, période intermédiaire entre le temps de formation et le temps de travail. Ces années de transition sont encadrées légalement de manière assez différente d'un pays à l'autre. Mais c'est une étape que l'on tend à valoriser de plus en plus, pour deux raisons principales. D'abord, la recherche pédagogique, en particulier sur les « cycles de vie », a clairement montré l'importance de cette phase dans le développement de la carrière des enseignants. Ensuite, les politiques tendent à instaurer une « période probatoire », avant d'autoriser l'accès à la profession. Ces deux processus sont liés à des évolutions qui soulignent la complexité du travail enseignant, mais aussi l'impossibilité de l'apprendre sans une référence plus forte à la pratique. La « traversée du pont » (passer de la formation à l'exercice professionnel) et la « proximité au terrain » (vivre la réalité scolaire concrète) sont deux métaphores traditionnellement utilisées pour légitimer les stratégies d'induction professionnelle (Bleach, 1999 ; Goddard et Foster, 2002 ; Tickle, 2000).

## Journaux des enseignants

Les approches autobiographiques font l'objet d'un intérêt croissant au sein des programmes de formation initiale et, surtout, de formation continue des enseignants. Malgré leur hétérogénéité, on peut déceler un souci commun de la *personne* de l'enseignant. Une phrase de Jennifer Nias, réécrite mille fois, illustre bien ce mouvement : dans le cas de l'enseignant, la personne est le professionnel et le professionnel est la personne. Il est peut-être possible de regrouper l'ensemble des pratiques autobiographiques en trois grands courants : la tenue de « journaux intimes », bien qu'écrits dans le but d'être partagés, qui caractérise une tendance plus psychologique ; la production de « journaux de bord », contenant un registre des activités pédagogiques et scolaires, qui est marquée par des références ethnographiques ; l'élaboration de « journaux collectifs », basés sur la recherche de formes d'identité, qui est très présente dans certains récits féministes et « post-structuralistes » (Danilewicz, 2001 ; Florio-Ruane, 2001 ; Goodson et Sikes, 2001).

## Partenariats

La « crise de l'école » et la « société éducative de l'avenir » sont deux discours qui se répandent un peu partout. Ils sont fortement exposés du point de vue public, notamment par les médias, ouvrant le chemin à l'émergence de politiques qui se veulent consensuelles, bâties sur des « pactes sociaux ». Au plan local, ces accords sont à l'origine de plusieurs formes de contrat entre les écoles et les communautés, entre les enseignants et les parents. « Célébrer des partenariats » peut représenter une réponse rhétorique, mais sans doute utile à la création de l'illusion d'une société qui, finalement, prend en charge la résolution du « problème de l'école ». Thomas Popkewitz a bien montré que le *partenariat* constitue, dans les débats actuels, une espèce de « récit de salut », diffusée par des courants idéologiques très différents, sinon même contradictoires. Ce discours se traduit aussi, en particulier dans le champ de la formation des enseignants, par un appel à la collaboration entre les écoles et les universités, dans le but de surmonter le clivage théorie-pratique et d'assurer une véritable socialisation professionnelle des élèves-maîtres (Crozier, 2000 ; Furlong, Barton, Miles, Whiting et Whitty, 2000 ; Popkewitz, 2001).

165

## Portfolios

Les *portfolios* sont devenus l'un des « outils » les plus populaires dans les programmes de formation des enseignants. Ils sont censés élargir et consolider le répertoire des futurs professionnels. Tout comme les vrais portfolios, ceux des artistes, ils servent à présenter des « images ». Mais dans ce cas il s'agit d'images

qui révèlent les apprentissages accomplis. On comprend leur succès dans la mesure où ils associent des références constructivistes à la possibilité d'un dialogue basé sur des « matériaux concrets », tout en fournissant un excellent matériel d'évaluation. Malgré la diversité des usages que l'on en fait, ils prétendent, d'une manière ou d'une autre, illustrer le parcours qui « transforme » l'élève-maître en enseignant. À cet égard, ils sont considérés comme un instrument de développement personnel. Mais ils tendent à être vus, de plus en plus, comme des éléments d'évaluation et même de certification professionnelle (Darling, 2001 ; Winsor, Butt et Reeves, 1999 ; Zeichner et Wray, 2001).

## Praticien réflexif

Le *praticien réflexif* est au centre des controverses et des réorganisations de la formation des enseignants depuis une dizaine d'années. Il a fait l'objet d'un des numéros récents de *Recherche et Formation*, coordonné par Léopold Paquay et Régine Sirota (n° 36, 2001), et je ne reviendrai pas sur sa définition. Sous un consensus apparent, il renferme des interprétations et des regards très divers. Je me borne à signaler deux conséquences de l'usage, parfois insensé, de ce concept. D'une part, la mise en œuvre de stratégies plus sophistiquées de régulation de l'activité enseignante, grâce à des méthodes d'auto-évaluation et d'un « contrôle de proximité » par les collègues, les élèves ou les communautés locales. D'autre part, un renforcement de la légitimité des experts en éducation pour agir dans le champ de la formation, étant donné qu'ils ont été, beaucoup plus que les enseignants eux-mêmes, les porte-drapeaux de l'idée de *praticien réflexif*. À plusieurs égards, on peut soutenir que ce concept a été à l'origine d'une nouvelle génération de « politiques de l'éducation » et de « théories de la formation » (Labaree, 2000 ; Lieberman et Miller, 1999 ; Zeichner, 1999).

166

## Professionnalisation

Les formes et les dispositifs de la professionnalisation ont fait l'objet d'un numéro récent de *Recherche et Formation* (n° 35, 2000). Dans la rubrique « Autour des mots », Raymond Bourdoncle produit une réflexion très élaborée et instructive. Je n'y reviendrai pas. Mais je me permets une note personnelle. Vers le milieu des années 80, quand je terminais mon doctorat à l'Université de Genève, on m'a expliqué que le terme *professionnalisation* n'existait pas en langue française. Malgré cela, il est resté dans le titre de ma thèse. Lors de la soutenance, en mars 1986, une intéressante discussion a eu lieu, notamment avec Philippe Perrenoud, sur la pertinence du concept dans le monde francophone. Aujourd'hui, je crois que la *professionnalisation* est l'un des exemples les plus parlants, pour le meilleur et pour



le pire, d'une transformation des modes de production, de transfert, de circulation et d'appropriation internationale des « savoirs spécialisés ». À cet égard, il mérite une réflexion critique, comme celle qui est faite dans ce numéro, afin de rendre compte de ses « racines théoriques » et de ses « usages pratiques » (Bourdoncle, 2000 ; Novoa, 2000).

## Réformes de la formation des enseignants

En suivant une ligne de raisonnement proposée par Marilyn Cochran-Smith, on peut identifier les « questions » qui cherchent à organiser les réformes de la formation des enseignants depuis le milieu du <sup>XX</sup> siècle : *La question des attributs* (années 1950-1960) – Quels sont les attributs et les qualités des « bons » enseignants et comment peuvent-ils être développés dans les programmes de formation ? *La question de l'efficacité* (années 1970-1980) – Quelles sont les stratégies et les méthodes mises en œuvre par les enseignants efficaces et comment peut-on assurer leur acquisition à travers des programmes de formation ? *La question des connaissances* (années 1980-1990) – Quelles sont les « connaissances de base » qu'un enseignant doit posséder pour accomplir ses obligations professionnelles ? *La question des résultats* (années 1990-2000) – Comment peut-on déterminer que les enseignants possèdent les capacités requises à l'exercice compétent de leur activité ? Tout en reconnaissant l'excessive simplicité de ces propos, ils sont utiles à comprendre l'inscription progressive d'une *obligation de résultats* dans les préoccupations actuelles des réformes de la formation des enseignants (Apple, 2001 ; Cochran-Smith, 2000 ; Gallagher et Bailey, 2000).

## Standards

La mise en œuvre de politiques basées sur la définition de *standards*, qui doivent être atteints aussi bien par les institutions de formation des enseignants que par les enseignants eux-mêmes dans leur activité professionnelle, est une réalité connue depuis longtemps aux États-Unis. Aujourd'hui, ces politiques tendent à se répandre dans plusieurs régions du monde, notamment dans l'espace européen. Elles constituent, parfois, une solution pour éviter la complexité des débats et des controverses : « Chacun est libre d'adopter les programmes et les stratégies qui lui conviennent le mieux, pourvu qu'ils obtiennent un certain nombre de résultats ». Apparemment, ce langage se situe à l'opposé de la définition courante de la standardisation (unification, uniformisation, normalisation). C'est une fausse impression, car les standards ne peuvent pas être envisagés comme de simples « indicateurs », qui serviraient à comparer des résultats. En effet, ils suggèrent très fortement les pratiques « acceptables » et « raisonnables » et, du fait, ils induisent les solutions à adopter (Delandshere et Arens, 2001 ; Mahony et Hextall, 2000 ; Yinger et Hendricks-Lee, 2000).

## Tuteurs et mentors

Les pratiques de tutorat sont bien ancrées dans la tradition de certains pays. Le cas du Royaume-Uni est, peut-être, le plus connu. L'une des définitions que l'on rencontre le plus régulièrement en est la suivante : « Le tuteur est un enseignant dont la matière est l'élève lui-même ». La diffusion des pratiques de tutorat se fait à un rythme impressionnant dans les programmes de formation des enseignants. Au début, elles portaient essentiellement sur les années d'induction, c'est-à-dire sur la période qui se situe entre la fin de la formation initiale et le début de l'activité professionnelle. Maintenant, elles se répandent vers la formation initiale, mais aussi vers l'ensemble du cycle de vie professionnelle. Certains auteurs parlent même du « mentorat tout au long de la vie » (*lifelong mentoring*). Encadrées par différentes théories et idéologies, ces pratiques permettent d'une part, d'accorder une place aux professionnels qui interviennent dans la formation et dans la supervision, notamment aux enseignants qui accomplissent des rôles d'encadrement dans les écoles ; d'autre part, de chercher à surmonter la séparation théorie-pratique, en introduisant toute une série de médiations et de médiateurs. Selon plusieurs auteurs, elles sont les meilleures pratiques pour « toucher à l'âme » des futurs enseignants (Feiman-Nemser, 2001 ; Mullen et Lick, 1999 ; Wang, 2001).

Antonio NOVOA  
(Université de Lisbonne)

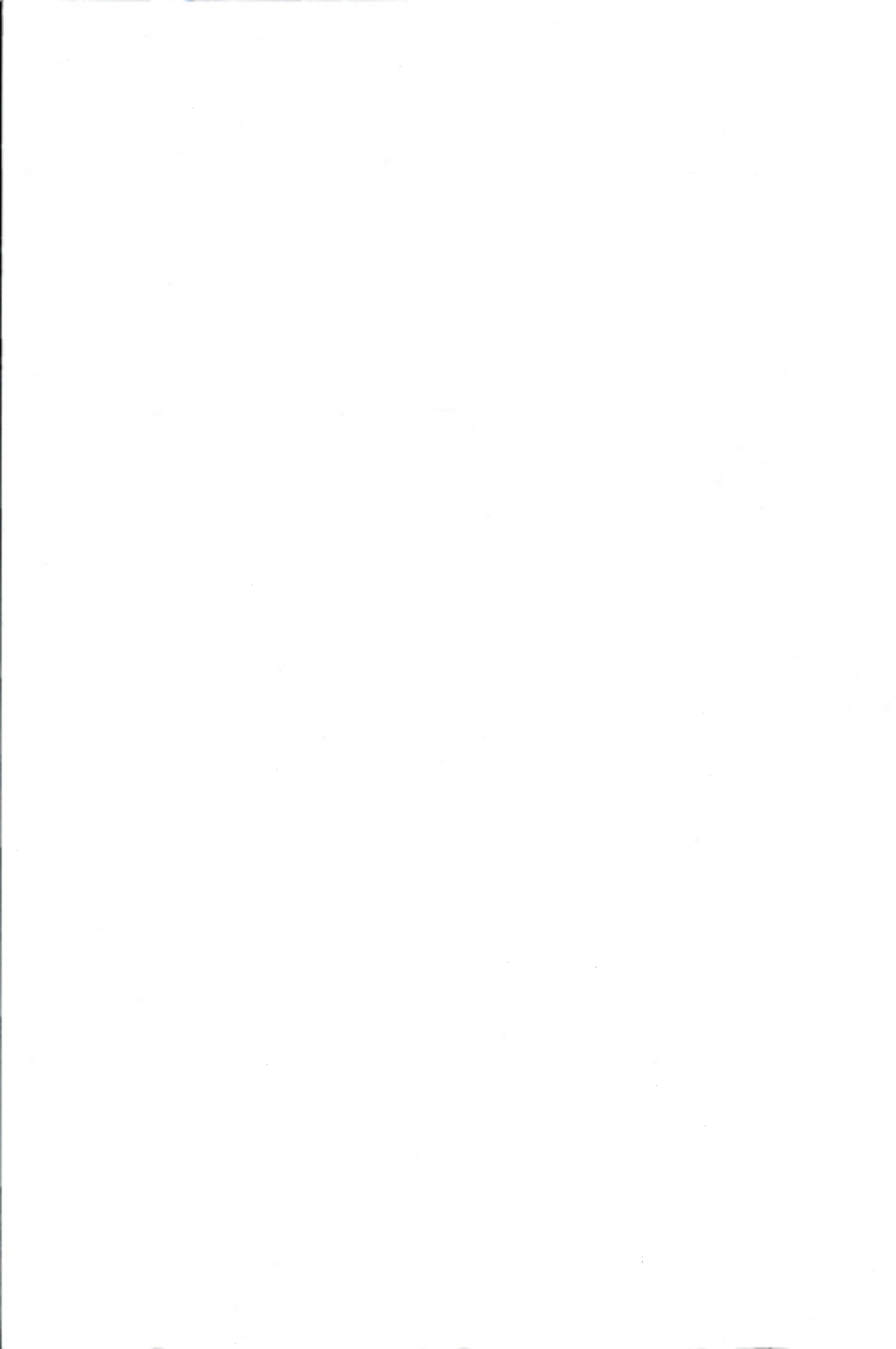
## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSON L. et PELLICER L. (2001). – *Teacher peer assistance and review*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- APPLE M. (2001). – « Markets, standards, teaching and teacher education », in *Journal of Teacher Education*, 52 (3), pp. 182-196.
- BEYER L. (2001). – « The value of critical perspectives in teacher education », in *Journal of Teacher Education*, 52 (2), pp. 151-163.
- BIDDLE B., GOOD T. et GOODSON I. (eds.) (1997). – *International Handbook of Teachers and Teaching*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- BLEACH K. (1999). – *The induction and mentoring of newly qualified teachers: a new deal for teachers*, London, David Fulton.
- BOURDONCLE R. (2000). – « Autour de mots : professionnalisation, formes et dispositifs », in *Recherche et Formation*, 35, pp. 117-132.
- BULLOUGH R. (2001). – « Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987 », in *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 655-666.

- BURNAFORD G., FISCHER J. et HOBSON D. (eds.) (2001). – *Teachers doing research: the power of action through inquiry*, Mahwah, Erlbaum Associates.
- COCHRAN-SMITH M. (2000). – « The questions that drive reform », in *Journal of Teacher Education*, 51 (5), pp. 331-333.
- COCHRAN-SMITH M. (2001). – « The outcomes question in teacher education », in *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 527-546.
- COCHRAN-SMITH M. et FRIES M. (2001). – « Sticks, stones and ideology: The discourse of reform in teacher education », in *Educational Researcher*, 30 (8), pp. 3-15.
- COCHRAN-SMITH M. et LYTLE S. (1999). – « The teacher research movement: A decade later », in *Educational Researcher*, 28 (7), pp. 15-25.
- CROZIER G. (2000). – *Parents and schools: Partners or protagonists?* Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- DANIELEWICZ J. (2001). – *Teaching selves: identity, pedagogy, and teacher education*, Albany, State University of New York Press.
- DARLING L. (2001). – « Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers », in *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 107-121.
- DARLING-HAMMOND L. (2000). – « How teacher education matters », in *Journal of Teacher Education*, 51 (3), pp. 166-173.
- DARLING-HAMMOND L. (2000). – « Teaching for America's future: National commissions and vested interests in an almost profession », in *Educational Policy*, 14 (1), pp. 162-183.
- DAY C., FERNANDEZ A., HAUGE T. et MOLLER J. (eds.) (2000). – *The life and the work of teachers - International perspectives in changing times*, London, Falmer Press.
- DE LANDSHEERE G. et ARENS S. (2001). – « Representations of teaching and standards-based reform: are we closing the debate about teacher education? », *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 547-566.
- EDWARDS R. et NICOLL K. (2001). – « Researching the rhetoric of lifelong learning », in *Journal of Educational Policy*, 16 (2), pp. 103-112.
- FEIMAN-NEMSER S. (2001). – « Helping novices learn to teach - Lessons from an exemplary support teacher », in *Journal of Teacher Education*, 52 (1), pp. 17-30.
- FIELD J. (2000). – *Lifelong learning and the new educational order*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- FLORIO-RUANE S. (2001). – *Teacher education and cultural imagination: autobiographie, conversation, and narrative*, Mahwah, 2001.
- FURLONG J., BARTON L., MILES S., WHITING C. et WHITTY G. (2000). – *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham, Open University Press.
- GALLAGHER K. et BAILEY J. (eds.) (2000). – *The politics of teacher education reform*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- GODDARD J. et FOSTER R. (2001). – « The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment », in *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 349-365.
- GOOD T. et BRADEN J. (2000). – *The great school debate: choice, vouchers, and charters*, Mahwah, Erlbaum Associates.

- GOODSON I. et SIKES P. (2001). – *Life history research in educational settings : learning from lives*, Buckingham, Open University Press.
- HODGSON A. (ed.) (2000). – *Policies, politics and the future of lifelong learning*, London, Kogan Page.
- KAHNE J. et WESTHEIMER J. (2000). – « A pedagogy of collective action and reflection - Preparing teachers for collective school leadership », in *Journal of Teacher Education*, 51 (5), pp. 372-383.
- LABAREE D. (2000). – « On the nature of teaching and teacher education - Difficult practices that look easy », in *Journal of Teacher Education*, 51 (3), pp. 228-233.
- LIEBERMAN A. (2000). – « Networks as learning communities - Shaping the future of teacher development », in *Journal of Teacher Education*, 51 (3), pp. 221-227.
- LIEBERMAN A. et MILLER L. (1999). – *Teachers - Transforming their world and their work*, New York, Teachers College Press.
- LIEBERMAN A. et MILLER L. (eds.) (2001). – *Teachers caught in the action : professional development that matters*, New York, Teachers College Press.
- MAHONY P. et HEXTALL I. (2000). – *Reconstructing Teaching - Standards, performance and accountability*, London, Routledge-Falmer.
- MOE T. (2001). – *Schools, vouchers, and the American public*, Washington, Brookings Institution Press.
- MULLEN C. et LICK D. (eds.) (1999). – *New directions in mentoring : Creating a culture of synergy*, London, Falmer Press.
- MURRAY F. (2000). – « The role of accreditation reform in teacher education », in *Educational Policy*, 14 (1), pp. 40-59.
- MURRELL P. (2001). – *The community teacher : a new framework for effective urban teaching*, New York, Teachers College Press.
- NOVOA A. (2000). – « The Teaching Profession in Europe : Historical and Sociological Analysis », in Swing E., Schriewer J. et Orivel F. (eds.), *Problems and Prospects in European Education*, Westport, Praeger, pp. 45-71.
- NOVOA A. (2002). – « La raison et la responsabilité : Vers une science du gouvernement des âmes », in Hofstetter R. et Schneuwly, B. (eds.), *Science(s) de l'Éducation 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles - Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Peter Lang, pp. 243-263.
- NOVOA A. (org.) (2002). – *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PERRENOUD P. (2001). – *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?*, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation ([www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud)).
- POPKEWITZ T. (1998). – *Struggling for the soul - The politics of schooling and the construction of the teacher*, New York, Teachers College Press.
- POPKEWITZ T. (2001). – « Pacts/Partnerships and governing the parent and child », in *Current Issues in Comparative Education*, 3 (2) ([www.tc.columbia.edu/cice](http://www.tc.columbia.edu/cice)).

- POPKEWITZ T. et BRENNAN M. (eds.) (1998). – *Foucault's Challenge - Discourse, Knowledge, and Power in Education*, New York, Teachers College Press.
- RATCLIFF J., LUBINESCU E. et GAFFNEY M. (eds.) (2001). – *How accreditation influences assessment*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ROSE N. (1999). – *Powers of Freedom: Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RYAN K. (ed.) (2000). – *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SHULMAN L. (1987). – « Knowledge and teaching: Foundations of a new reform », in *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- SOCKETT H. (ed.) (2001). – *Transforming teacher education: lessons in professional development*, Westport, Bergin & Garvey.
- TICKLE L. (2000). – *Teacher induction: The way ahead*, Buckingham, Open University Press.
- WANG J. (2001). – « Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice », in *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), pp. 51-74.
- WINSOR P., BUTT R. et REEVES H. (1999). – « Portraying professional development in pre-service teacher education: can portfolios do the job? », in *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (1), pp. 9-31.
- YINGER R. et HENDRICKS-LEE M. (2000). – « The language of standards and teacher education reform », in *Educational Policy*, 14 (1), pp. 94-106.
- ZEICHNER K. (1999). – « The new scholarship in teacher education », in *Educational Researcher*, 28 (9), pp. 4-15.
- ZEICHNER K. et WRAY S. (2001). – « The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know », in *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 613-621.



## LECTURES

### NOTES CRITIQUES

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique (coord.):

- (1996). - *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 264 p. (édition revue et corrigée, 2000, 287 p.).

- (1998). - *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 358 p (édition revue et corrigée, 2000, 384 p.).

- (1999). - *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan, 292 p.

- (2001). - *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 207 p.

Ces quatre livres coordonnés par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, enseignants en sciences de l'éducation à Paris X Nanterre, présentent une synthèse actuelle de la démarche d'analyse des pratiques professionnelles : celle-ci apparaît désormais comme un carrefour majeur des évolutions en éducation et en formation. J. Beillerot, dans le second volume, en indique les enjeux subjectifs, institutionnels et sociaux.

Chaque ouvrage présente une série de travaux rédigés par des praticiens-chercheurs ; ils décrivent des dispositifs d'intervention liés au terrain, qui permettent une élaboration des activités et des changements de l'identité professionnelle. Les pratiques concernées sont souvent liées à des fonctions, à des métiers où l'axe relationnel est important. (enseignement, métiers de la petite enfance, travail social ou éducatif). La filiation historique à M. Balint et à ses groupes de formation pour médecins généralistes est explicitée, mais elle se renouvelle dans des cadres divers, aux références plurielles.

Les expériences rapportées ont un trait commun : elles concernent des professionnels, en formation initiale ou continue qui décident de s'impliquer en groupe et de construire le sens de leurs interventions, dans un certain cadre, avec l'aide d'un moniteur dont l'attitude est spécifique. L'hétérogénéité des activités et des modes de

travail concernés pourrait être signe d'éclectisme ; elle est en fait une richesse et montre un champ en train de s'élaborer. Tous les textes travaillent la tension entre la subjectivité, le social et le culturel : ils décrivent les enjeux de recherche ainsi mobilisés : relations de la pratique avec la théorisation, compréhension fine des processus de changement, prise en compte des personnes, des groupes et des institutions.

\*

Le premier recueil, *L'analyse des pratiques professionnelles*, présente une grande diversité de documents. Si F. Imbert rappelle l'influence décisive du modèle initial Balint, d'autres approches-supervision dans le travail social, bilan familial, élucidation des pratiques didactiques dans l'enseignement – indiquent déjà la fécondité de l'analyse des pratiques ; les professions concernées par cette démarche sont multiples (travail social, éducatif, enseignement, entreprise).

\*

Le second volume, *Analyser les pratiques professionnelles*, resserre le propos. Dans un avant-propos, les coordinateurs retracent le chemin parcouru depuis l'ouvrage précédent. Trois parties désignent les contextes où s'implante la démarche – formation initiale, formation continue, intervention auprès d'équipes et d'organisations. Les terrains professionnels concernent, entre autres, les caisses de sécurité sociale, les écoles de puériculture, le champ humanitaire international ou les pratiques d'ingénieries de la formation (Lenoir). Il faut mentionner ici plusieurs articles que l'on espère précurseurs consacrés aux enseignants, en formation initiale en IUFM (Baïetto et Gadeau, Nadot) ou continue avec les groupes Balint (Blanchard-Laville).

174

Deux points se dégagent :

- La dynamique de l'analyse des pratiques mobilise le retour de la subjectivité dans l'identité professionnelle. La société se rassure en développant une professionnalisation purement fonctionnelle et technique. L'évolution des personnes et des discours dans de tels groupes montre le caractère illusoire de cet idéal, comme son envers, celui d'une psychologisation sommaire. La réintégration d'une subjectivité, habituellement refoulée ou déniée dans les processus de formation, assouplit les identifications professionnelles, permet des prises de conscience et des changements irréversibles de la pratique. Les expériences éprouvées, portagées et élaborées montrent les clivages et les projections personnelles faites sur les élèves, les enfants et les parents. L'activité des praticiens à travers leurs récits apparaît influencée aussi bien par leur inconscient que par la culture professionnelle. Modestement, ces groupes contribuent à une désaliénation partielle des personnes dans les situations de travail.



- Les grilles de lecture et d'animation de ces dispositifs se réfèrent à la psychosociologie, à la psychanalyse, à la sociologie d'intervention mais toutes doivent s'adapter à l'originalité du projet de l'analyse des pratiques. Celle-ci permet la formation en groupe et par le groupe. L'installation du cadre de travail, sa négociation et son animation prennent donc une importance particulière.

Ce second volume témoigne de l'état de maturité de cette approche : en effet, il interroge les limites du champ constitué. Certains textes décrivent les frontières possibles de ce mode d'intervention. La parole et l'écoute suffisent-elles dans des situations extrêmes, comme les situations humanitaires ? De même Chami, en rappelant l'importance du corps dans les métiers, questionne les limites de la parole, médium privilégié de ces groupes. De Lagausie utilise l'alternance de l'écriture et de la parole auprès de personnes en difficulté d'insertion sociale, et souligne combien les moments de plaisir sont fructueux : ils permettent une restauration narcissique, qui facilite l'élaboration. La réflexion sur les temps d'analyse des pratiques dans des « interventions-formations » (Fablet) auprès d'équipes d'internat permet aussi d'apprécier l'importance du cadre de formation négocié avec les praticiens concernés.

Le troisième ouvrage trouve son unité dans le champ socio-éducatif. Les terrains sont ceux de la petite enfance, des familles, des parents isolés, du handicap, de la difficulté sociale. Les identités professionnelles concernées sont celles des éducateurs spécialisés, des emplois jeunes, des puéricultrices ou des travailleurs sociaux.

Là aussi, les analyses de pratiques s'insèrent dans la formation initiale ou continue et prennent leur valeur dans différents contextes d'intervention, de formation ou de consultation d'équipes, comme le détaille Fablet. Les conditions fondatrices qui font l'originalité et l'efficacité de la démarche sont chaque fois présentes : travail sur l'interaction professionnel-usager (familles, enfants, publics en réinsertion, équipes), éclairage et mobilisation des différents niveaux psychiques, de groupe et institutionnels. La diversité des méthodes et des références disciplinaires mobilisées se confirme : psychanalyse, psychosociologie, mais aussi perspective systémique, cognitive ou sociologique. L'intérêt de cette approche est précisément de pouvoir réunir des praticiens, des chercheurs aux références différentes et pourtant de travailler sur un socle et des effets communs.

Trois lignes d'exploration majeures se dégagent :

- L'affinité de l'analyse des pratiques avec l'évolution des identités professionnelles et personnelles. En effet, l'évolution législative et le changement des publics définissent de nouvelles missions pour les institutions socio-éducatives et obligent les praticiens à innover, à porter un autre regard sur les parents ou le handicap, par

exemple. Des récits d'évolutions d'équipes travaillant avec des familles d'enfants handicapés (J. L. Chapellier), des mères isolées dans des Sessad (D. Fablet) démontrent comment l'idée de partenariat avec les usagers induit de nouvelles relations entre professionnels et usagers. Les changements exposés dans les récits d'intervention concernent par exemple la Protection maternelle et infantile (C. Sellenet), ou la Protection judiciaire de la jeunesse (A. Duléry). L'approche par les pratiques permet de formuler les enjeux psychiques et idéologiques: elle produit des prises de conscience et le dépassement éventuel des résistances, avec l'accord des acteurs. De même, à propos des « nouveaux métiers » comme celui d'accompagnant éducatif, ce dispositif montre ses capacités d'intégration dans des équipes de travail traditionnelles (A. Haneuse).

• La question des savoirs implicites, présents dans l'action et le faire professionnel est enrichie. Plusieurs niveaux sont ainsi identifiés: façons de faire penser l'action par les praticiens, hiérarchisation des principes qui guident l'activité. La méthode favorise une élaboration du sens dans un va-et-vient entre les certitudes intimes, les peurs, les attentes et les valeurs d'un métier. Ainsi, plusieurs textes décrivent comment les modèles implicites d'une profession – par exemple celle des éducatrices spécialisées ou de la puériculture – agissent inconsciemment dans les réponses concrètes des praticiens, empêchant l'invention de réponses plus adaptées, par exemple envers les mères isolées et leur enfant. La confrontation des praticiens à ces décalages ouvre alors la possibilité d'un changement construit par eux-mêmes. L'originalité de ce volume est, me semble-t-il, de développer différentes méthodes qui approfondissent la réflexivité sur la pratique professionnelle. Qu'est ce que dire, penser, partager sa pensée sur sa pratique avec ses pairs ou ses collègues? Comment améliorer l'efficacité de ces « compétences »? Des travaux québécois sur la carte conceptuelle (G. Boutin) ou la pratique réflexive chez des éducatrices travaillant sur le soutien parental (J. M. Miron) donnent leurs réponses. Ainsi, ce dernier travail définit la réflexion comme une suite de problèmes pratiques à résoudre; il en décompose des facteurs déclencheurs (formulation, simulation, action, évaluation) pour délimiter les obstacles et les adjuvants. Il relie aussi la mauvaise reconnaissance de ce métier avec les résultats modestes des pratiques réflexives chez les éducatrices.

• Les liens de l'analyse des pratiques avec les modes d'intervention et de formation. Révélateur privilégié des processus intimes et collectifs, elle n'est pas un produit à appliquer formellement sur les situations et les acteurs, elle s'insère dans des dynamiques collectives (histoire des équipes, élaboration de la demande) qui demandent à être pensées. Certains articles détaillent différentes modalités; comment l'évolution d'un projet de formation peut inclure l'analyse des pratiques. Le cadre, la durée, les modalités de participation des différents personnels ne sont pas anecdotiques mais s'inscrivent dans des dynamiques plus larges. De la même façon, la place de la parole, de l'écriture sur les pratiques correspondent à des choix d'animation qui sont

à évaluer par les acteurs et l'intervenant, de façon souple et rigoureuse. Une constante observable s'impose : fondamentalement, l'analyse des pratiques produit des effets irréversibles qui concernent des changements inscrits dans l'identité personnelle et professionnelle.

Ainsi, assistons-nous au déploiement d'une clinique des processus de changements professionnels qui peut aussi bien éclairer l'intime, l'influence des valeurs du métier, ou les outils méthodologiques à inventer, dans une démarche qui relie la subjectivité professionnelle et le collectif.

\*

Après les précédents volumes qui montraient la diversité des styles d'analyse des pratiques professionnelles, il fallait bien revenir aux fondements qui permettent de préciser la place de cette orientation dans l'histoire des idées. À ce titre, le recueil le plus récent, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, rend visible des enjeux épistémologiques et des moments historiques : la question fondamentale du lien à la théorisation dans l'analyse des pratiques est très clairement reprise et argumentée par N. Mosconi : elle indique comment les opérateurs théoriques, outils de lecture de l'expérience singulière sont des médiations qui visent l'élaboration de savoirs de type pratique, entre les professionnels et l'animateur. Plusieurs textes développent ensuite, à juste titre, l'influence éminente du modèle Balint, ancêtre clinique de l'analyse des pratiques. J. Chami se place sur le sol des intuitions de psychanalyste de Balint, pour expliciter les liens entre sa théorisation, novatrice en son temps, et son intérêt pour le groupe formatif. Le passage par le lien d'amour primaire, le travail en groupe, le maniement de la régression et la prise en compte du trauma comme ciment de l'identité professionnelle sont développés dans leurs effets sur l'animation des groupes. Le groupe Balint est en effet, au départ, un dispositif hybride qui marie un mode de formation des travailleurs sociaux et la référence psychanalytique. Envers cette filiation dont ils se réclament, C. Blanchard-laville et G. Pestre montrent la proximité et les différences de leur propre animation de groupe auprès des enseignants. D. Fablet met en série et distingue utilement les différents dispositifs psychosociologiques de formation et d'intervention et leurs mode de référence théoriques. La réflexion sur l'institution est un autre axe du livre : J. Beillerot décrit l'évolution qui fait que, selon lui, l'analyse des pratiques a pris historiquement le relais de l'analyse institutionnelle et se livre à une réflexion épistémologique sur les deux champs. D. Lecoq tente une réflexion sur l'institution pour situer le mode de travail subjectif en jeu dans le management. D'autres orientations sont représentées, à l'image de la diversité de l'analyse des pratiques. P. Dominicé souligne l'importance de la narration biographique, des récits de vie et leur incidence possible sur l'analyse des pratiques. Enfin, dans deux textes, le courant de l'analyse réflexive, très développé au Québec et dans les pays anglo-saxons

explícite ses références anciennes et ses enjeux actuels (J. M. Miron et A. Presseau, G. Boutin).

Ce recueil se place donc délibérément au niveau de problématiques d'ensemble et des philosophies implicites des différentes orientations de l'analyse des pratiques. Il illustre un effort épistémologique et historique, en même temps qu'un grand souci d'actualité, en faisant une large part aux expériences évoquées – évolution du modèle Balint, insertion de l'analyse réflexive, lien aux institutions. Il permet de clarifier les similitudes et les différences des orientations propres à ce courant, bien au-delà des effets de mode qui font employer le vocable d'analyse des pratiques de façon injustifiée et hasardeuse.

Tout formateur ou enseignant sera concerné par ces ouvrages. On peut pourtant insister sur le cas particulier des enseignants, spécialisés ou ordinaires, qui seront intéressés à plus d'un titre. L'échange et l'analyse des pratiques professionnelles opérés par les praticiens, en effet, est un mouvement qui accompagne depuis longtemps certains métiers (soignants, éducateurs, travailleurs sociaux). De multiples facteurs pressent désormais l'Éducation nationale d'y venir, y compris des injonctions ministérielles. Les crises liées à l'hétérogénéité des élèves, l'évolution de l'école, l'appropriation des réformes, la place croissante revendiquée par les acteurs dans les établissements, nécessitent de retisser des liens psychiques et sociaux entre les personnels de l'école et leurs partenaires – élèves, familles, enseignants, environnement. L'expérience scolaire doit être dite, partagée, élaborée.

Ces nouvelles pratiques engendrent une nécessité d'accompagnement. L'exhortation morale, politique ou pédagogique ne suffit plus : les processus de changement concernent, là aussi, des sujets, des équipes et des institutions, souvent en souffrance. En travaillant sur le lien de l'identité personnelle et professionnelle, cette démarche répond de façon novatrice à ces besoins et redynamise les capacités de penser l'action et d'inventer.

Cet axe traverse déjà certaines initiatives, stratégies éducatives et pédagogiques, en formation continue où existent des groupes d'analyse des pratiques, des stages négociés avec les équipes, sur site ou les dispositifs académiques et nationaux d'innovation valorisation des réussites. Souhaitons que ces signes annoncent une prise de conscience bien plus large.

Bernard PECHBERTY  
Université Paris 5

BAUDOIN Jean-Michel, FRIEDRICH Janette (éd) (2001). – *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 348 p.

La dernière livraison de la revue « Raisons éducatives » élaborée par des collègues de l'université de Genève propose un repérage des théories de l'action, telles qu'elles s'affirment aujourd'hui dans le champ de la philosophie et des sciences sociales et rend compte de leurs développements dans les sciences de l'éducation. Il s'agit – selon les éditeurs de l'ouvrage – de faire dialoguer les diverses théories de l'action, issus de domaines et de problématiques différentes et d'en repérer les éléments les plus fructueux pour les recherches en sciences de l'éducation.

La première partie de l'ouvrage discute les apports des théories de l'action. Celles-ci ne constituent pas un paradigme unifié mais s'alimentent, pour l'essentiel, à quatre grands courants théoriques. La sémantique de l'action fonde la distinction fondamentale entre action, mouvement et événement, à la suite du dernier Wittgenstein et des travaux d'Anscombe et de Von Wright. Mais l'action est aussi abordée, depuis le « *linguistic turn* » par l'étude du langage d'action ou du langage comme action (Austin, Seorle). Cependant, l'intentionnalité spécifique de l'action reçoit également une élaboration phénoménologique à travers l'attention au monde vécu et aux donations de sens que confèrent les sujets à leurs actes (Ricoeur). Enfin la théorie de l'agir communicationnel (Habermas) fournit le cadre théorique de nombreuses recherches en sciences sociales. Malgré cette diversité d'inspiration, on peut effectivement souligner quelques convergences majeures. Par exemple, l'attention à la dimension réflexive de l'action, telle qu'elle est portée par l'acteur lui-même auquel on reconnaît une compétence interprétative, entraîne une certaine réhabilitation du sens commun sans que cela conduise pour autant à l'abandon de la position distanciée du chercheur.

179

À travers l'article de Patrick Pharo, on mesure bien les bénéfices que peut tirer la recherche en sciences sociales et plus particulièrement en sciences de l'éducation du renouveau de la théorie de l'action, d'inspiration analytique. Pour Pharo, les conflits d'interprétations relatifs au sens des actions ne doivent pas faire oublier les nombreux cas d'unanimité qui supposent que soit repérable un sens logique, irréductible, de l'action. Ainsi en est-il des actes « civils » (ceux qui visent autrui en sachant qu'il aura connaissance de cet acte et de façon à ce qu'il en ait effectivement conscience, comme la louange, la réprimande, l'humiliation, l'ordre...). Pharo étudie le contenu langagier des actes, leurs effets cognitifs, affectifs et normatifs sur les destinataires, la position des émetteurs. Cette tentative de dégager un sens objectif de l'acte dans une logique de l'action montre bien que l'intentionnalité ne saurait se réduire à une perspective mentaliste, psychologique, mais qu'elle prend place dans des « institutions de sens » immanentes aux usages sociaux. Par là sont ouverts bien des passibles pour la recherche en sciences de l'éducation, autour des phénomènes de contrat ou d'institutionnalisation du savoir.

Tout en reconnaissant leur dette à l'égard des différents modèles théoriques qui renouvellent les conceptions de l'action, les contributeurs en soulignent plusieurs limites. Ce qui est fortement suspecté, c'est l'idée de l'acteur rationnel tel qu'elle est reprise par la tradition philosophique depuis Aristote, puis par la théorie Weberienne en sciences sociales. Hans Joas s'attache ainsi à déceler trois présupposés de cette conception de l'action. En s'appuyant sur la pensée de Dewey, d'Heidegger et de Simmel, il conteste la portée du schéma « moyen-fin » dans lequel il voit moins un modèle causaliste qu'une grille interprétative, mobilisée après coup par l'acteur pour comprendre son action. De même, la théorie de l'acteur rationnel suppose une parfaite maîtrise du corps, d'ailleurs réduit à un simple instrument. Enfin, elle implique l'idée d'une autonomie de l'action, autonomie que l'on peut contester du point de vue d'une philosophie de la créativité issue de Nietzsche.

Le privilège de l'acteur rationnel, avec son schéma délibératif classique impliquant intentionnalité et antériorité des motifs sur l'action, peut également être attaqué du point de vue d'une conception qui plonge l'action dans le devenir de l'ego (Janette Friedrich à la suite de Schütz), devenir qui ne se réduit pas aux représentations justificatrices que l'acteur en veut bien fournir. Dans une inspiration bergsonnienne, l'auteur distingue les réinterprétations de l'action dans un temps spatialisé du devenir effectif de l'ego dans la durée créatrice.

À interpréter ce devenir de l'ego dans la perspective holistique de Whitehead on sera conduit, avec Claude de Jonckheer, jusqu'à relativiser les distinctions fondatrices de la philosophie de l'action. Si l'on admet que le capitaine Achab du *Moby Dick* de Melville, est agi autant qu'il agit, alors l'action doit être conçue comme un événement du monde créateur. L'action est bien « préhension » au sens de Whitehead. C'est bien un événement du monde créateur qui s'exprime à travers l'organisme et par les micro-décisions continues et inconscientes qui jalonnent le devenir sujet de cet organisme.

Il se pourrait donc bien que le soi-disant renouveau des théories de l'action (dans la philosophie analytique ou la phénoménologie de l'intentionnalité) ne nous ramène finalement au modèle classique de l'acteur individuel, rationnel, coupé de la société comme de l'histoire. Reste alors à réduire l'action à un schéma mental, lui-même interprété comme un calcul et livré désormais, tel quel, aux neurosciences. Yves Schwartz, s'inspirant de l'apport critique du marxisme, dénonce vigoureusement cette conception exsangue de l'action en lui opposant l'idée d'activité. Il y a une opacité indépassable de l'action qui lui vient de son immersion dans l'histoire, de son enracinement corporel et des énigmes inhérentes aux processus créatifs. Bref l'action est une aventure qui engage un sujet dans des contextes, dans l'altérité et dans l'histoire. Ce qui entraîne l'acteur dans un travail sur soi dont la littérature s'efforce depuis toujours de rendre compte.

Dans un article qui opère la transition entre la première partie, philosophique et la deuxième centrée sur les sciences sociales et de l'éducation, Jean-Paul Bronckart rappelle que les sciences sociales se sont constituées dans une dissociation entre recherche fondamentale et champ pratique. Il décrit comment – sous l'influence de la pensée de Piaget – les sciences de l'éducation se sont définies comme sciences appliquées en faisant l'impasse sur l'agir humain. L'analyse des pratiques de formation constitue pourtant l'axe central de ces sciences. Il faut donc élaborer une conception générale de l'action dans le cadre de l'interactionnisme social et du monisme matérialiste. Ce qui exige le repérage des traits de l'agir humain et des conditions d'identifications des dimensions intentionnelles. Plus fondamentalement, une telle théorie exige de reconnaître les conditions de formation de la personne dans et par l'action et dans une dialectique entre pré-construits culturels et créativité individuelle.

On peut voir, dans le texte de Bronckart un essai pour relier action et activité. Dans un même esprit, Marie-Noëlle Schurmans tente d'articuler la perspective structuro-fonctionnaliste de l'école de Durkheim et celle des courants interactionnistes dans lesquels le schème actantiel se substitue au schème causal. Mais ne faut-il pas dépasser ces deux courants, comme le montrent bien des tentatives sociologiques actuelles ? Dans la perspective d'une théorie de la transaction sociale l'auteur esquisse, pour sa part, une méthodologie d'analyse des dilemmes de l'action qui reconnaît les contraintes contextuelles tout en renvoyant à une éthique de la responsabilité.

La deuxième partie de l'ouvrage aborde la question de l'action dans les sciences de l'éducation. Hors de toute perspective applicationniste, il s'agit de savoir quels échos les théories de l'action (et plus généralement l'attention à l'action et aux acteurs) reçoivent dans les recherches en éducation.

Une première ligne de recherche concerne la modélisation de l'action de l'enseignant. Dans ce cadre, Gérard Sensevy dénonce les deux obstacles que constituent le modèle structuraliste de l'action et le modèle rationaliste de la décision. Contre tout réductionnisme il s'agit bien ici de concevoir l'action d'après un modèle « sur-jacent » comme une interaction organisme/milieu. L'auteur s'attache ainsi à élucider le sens anthropologique des actions didactiques et propose un modèle de l'action enseignante en référence aux institutions de sens. Dans une perspective semblable, quoique plus sémiologique, René Rickenmann propose, à partir de séquences d'Arts plastiques, d'analyser les situations didactiques comme des procès d'interprétations de signes dans une dialectique entre significations sédimentées (voire stéréotypées) et créations de significations nouvelles.

Si ces deux auteurs s'inspirent de la philosophie analytique, c'est plutôt un modèle économique de l'action que propose Elisabeth Chatel. Elle envisage ici l'éducation

comme production de richesse et la leçon comme une tension entre l'incertitude introduite par le maître pour créer l'énigme et la réduction de cette incertitude dans la visée de transmission d'un savoir légitime.

Une deuxième ligne de recherche concerne le rapport du sujet à son action. Yves Clot s'interroge sur les implications méthodologiques de la réflexivité de l'agir à partir de la méthode du sosie. S'inspirant de Vygotski, il dénonce les illusions d'un accès direct à l'action passée. Toute réflexion sur l'action constitue en réalité une nouvelle action médiatisée par le langage et l'intersubjectivité. Et l'objectivité ne peut être atteinte que dans une perspective qui accompagne le développement de la conscience. Par le dialogue avec le sosie, il ne s'agit pas de retrouver la vérité de l'action passée mais plutôt de « développer » cette action, ce qui est la transformer. L'acteur prend alors une posture exotopique et se transforme en transformant son action en pensée.

C'est une autre méthode d'élaboration du vécu, l'autobiographie par les histoires de vie, qu'aborde Jean-Michel Baudouin. L'auteur, à partir des propositions de Paul Ricoeur et du renouveau des méthodes d'analyse textuelle, examine les dimensions épistémologiques du récit de vie comme *mythos* (mise en intrigue) et comme *mimesis* (représentation de l'action). Dépassant l'alternative de la compréhension et de l'explication, l'herméneutique convoquée ici, travaille l'analogie du texte et de l'action, suggérée par Ricoeur. Le texte est bien « comme l'action » par les opérations langagières qu'il effectue, mais il n'est pas l'action dans la mesure où la vie remémorée, la vie racontée n'est pas la vie vécue. Mais la transposition du vécu au raconté, avec sa rhétorique propre, fournit précisément un accès aux foyers d'investissement du sujet qui peuvent alors être travaillés dans une perspective de formation. Par ailleurs, l'intérêt du récit de vie ne tient pas seulement au dévoilement de parcours singuliers. Cette pratique permet également d'accéder à des modèles génériques de dynamiques formatrices comme parcours entre zones identitaires, proximales et distales.

L'analyse de l'action, des pratiques – demande Jean-Marie Barbier – peut-elle toutefois constituer un champ de recherche spécifique, irréductible aux découpages disciplinaires traditionnels? Et si oui à quelles conditions épistémologiques, théoriques, méthodologiques? Contrairement aux objets scientifiques traditionnels, les pratiques (formation, thérapie...) sont délimitées par les significations que leur accordent les acteurs et elles revêtent nécessairement des dimensions de singularité, de temporalité et d'insertion contextuelle que les disciplines constituées ne peuvent prendre en compte. Plusieurs conditions épistémologiques sont donc requises: distinction entre recherche d'intelligibilité de l'action et recherches finalisées, élargissement des critères de validité issus des démarches expérimentales, conception de la recherche comme une pratique demandant, elle-même, une élucidation épistémologique. Mais



une telle praxéologie exige également des modélisations transversales, holistes, croisées, situées, historisantes et dynamiques. Enfin, sur le plan des méthodes, il convient – dans le recueil des données – de distinguer autant que faire se peut le sens que les acteurs confèrent à leurs actes des significations qu'ils en communiquent au chercheur. Ce qui implique le recours à des méthodologies croisées comme l'analyse du travail, des trajectoires individuelles et du discours. Reste à distinguer – plus rigoureusement qu'on ne le fait dans les formations par la recherche – l'accès des praticiens à l'intelligibilité de l'action et la recherche proprement dite, laquelle requiert des conditions bien spécifiques de formalisation et de socialisation des savoirs.

Cet ouvrage très stimulant propose une réflexion épistémologique de haut niveau que l'on peut rapprocher du travail dirigé par Bruno Maggi, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 2000. Certains contributeurs (Swartz, Barbier, Clot) ont d'ailleurs collaboré aux deux livres.

Ces travaux montrent bien l'intérêt – pour les sciences de l'éducation – du renouvellement des théories de l'action qui devraient permettre de mieux modéliser les pratiques éducatives et de mieux armer aussi la vigilance épistémologique en matière d'enquête sur les pratiques ou le vécu des acteurs. Soulignons quelques pistes déjà largement ouvertes : l'appréhension de la logique de l'action dans des institutions de sens, la dialectique herméneutique de voilement et de dévoilement dans l'élaboration réflexive de son vécu par l'acteur, enfin l'insertion de la réflexivité de l'action dans une logique communicationnelle impliquant un partenariat de sens entre acteur et chercheur dans une dimension formatrice.

Mais ces contributions soulignent également la nécessité d'une critique sans concession de quelques présupposés extrêmement réducteurs (véhiculés en particulier par la philosophie analytique), et qui ramènent l'action à un phénomène décontextualisé, au calcul rationnel d'un individu abstrait. Cette nécessité d'une incarnation de l'action (dans le corps propre, dans l'inconscient, dans la société et dans l'histoire) est bien marquée dans les idées d'activité ou de pratique. D'ailleurs, l'action est moins calcul qu'effort vital et pour tout dire, expérience.

Car c'est bien une théorisation de l'action comme expérience qu'appelle l'ensemble de ces contributions qu'on pourrait prolonger en articulant les acquis du pragmatisme (Dewey), de l'herméneutique (Gadamer) et de l'agir communicationnel (Habermas, Ferry). Car l'action est à la croisée de l'expérimental et de l'expérientiel, du problème et de l'épreuve, de l'intime et du sens partagé.

Michel FABRE  
Université de Nantes  
Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN).

BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 281 p.

Par cet ouvrage, qui se situe dans le champ de l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en éducation, Claudine Blanchard-Laville, dont on connaît les travaux dans ce domaine, se risque à vouloir convaincre encore une fois les enseignants et leurs formateurs de l'importance du registre psychique inconscient dans le lien didactique. Ce lien défini comme lien relationnel avec les enseignants et lien au savoir à transmettre est le plus souvent entaché de malentendus générateurs de souffrance chez les enseignants, et aussi chez les enseignés, car il est plus question ici de difficultés que de satisfactions, malgré le titre de ce travail. C'est donc de *souffrance professionnelle*, le plus souvent déniée, dont parle l'auteur au sujet d'enseignants qui s'exposent sur le plan relationnel et dont la construction identitaire par là même est questionnée. Par suite ce livre constitue une étude approfondie et améliorée de la relation enseignant-enseignés.

Le savoir transmis est la discipline mathématique. Claudine Blanchard-Laville effectue un trajet qui port de l'élève qu'elle-même a été (et se dire de la sorte est inaccoutumé dans ce genre d'ouvrage) dans ses rencontres avec des enseignants de mathématiques qui l'ont déterminée dans ses choix (ch. 1), en passant par des élèves et étudiants en difficulté dans l'apprentissage des mathématiques (ch. 2 et 3), puis par des professeurs de cette même discipline, dont elle-même, aux prises avec sa transmission auprès d'élèves ou d'étudiants plus ou moins réceptifs, et qui dans un premier temps se penchent sur leur propre abord de ce savoir (ch. 4 et 5). Et c'est bien l'itinéraire de l'auteur qui guide tout le long sa réflexion et son élaboration.

184

Les exemples et le matériel sont recueillis soit à partir d'entretiens, soit à partir d'une pratique de conduite de groupes d'inspiration Balint. L'analyse porte alors sur les discours tenus dans l'après-coup des situations rencontrées dans une position d'écoute clinique de la part de l'auteur (ch. 1 à 8). Dans ce qui pourrait être une deuxième partie où il s'agit d'entrer directement dans la classe ou le cours, et dans le cadre de recherches en « co-disciplinarité » (considérée comme indispensable pour décrire le *tout* de la situation d'enseignement), l'analyse des moments d'enseignement ou d'apprentissage est conduite à partir d'enregistrements audios ou vidéos (ch. 9 à 12), dans une position dite d'« observation clinique » de la part du chercheur. Ces deux positions seront à interroger au regard de l'appui théorique principal qu'est la psychanalyse (différents auteurs), présentée comme un ensemble de « connaissances en perpétuel remaniement » (p. 12). Deux aspects retenus nous paraissent essentiels : la psychanalyse installe plutôt une méthode de travail, et il est rappelé qu'il est trop habituel de « refouler la radicalité gênante » (p. 22) de la découverte de l'inconscient freudien, qui ne s'aborde que dans l'adresse à un autre.

Cet ouvrage a pour objectif la mise en évidence des « mécanismes structuraux » de la situation d'enseignement, par un travail de décryptage du matériel ici entremêlé d'exposés théoriques courts et bien venus qui se rapportent à des concepts de divers courants de la psychanalyse. Il s'agit de donner fondement au travail d'analyse de la pratique professionnelle à référence clinique, indispensable aujourd'hui en formation initiale et continue des enseignants, pour « un travail de construction identitaire à visée de croissance psychique » (p. 10).

Les six premiers chapitres conduisent le lecteur par l'intermédiaire de l'étude de plusieurs cas, à appréhender progressivement la prégnance du registre inconscient dans le rapport au savoir ici mathématique. Celui-ci constitue tantôt le « lieu d'un défi » (l'auteur, ch. 1), tantôt celui d'un interdit (cas d'Hélène, ch. 2), ou encore le lieu d'une dissociation du « soi » (cas de Jocelyne, ch.3), ou bien compose encore « un domaine sans risques » (cas de Myriam, ch.4). Ainsi les mathématiques « remplissent une fonction dans l'équilibre psychique » du sujet (p. 72) par une élaboration du rapport au savoir en lien avec l'histoire personnelle.

Dans le chapitre 5 est décrit « le dispositif du groupe d'accompagnement psychique » avec la place de l'animateur qui écoute « à-côté » la parole peu à peu confiante d'enseignants tels que Jean. Par un « parcours de découverte », ils peuvent y apprendre peu à peu à transformer leur plainte et à dégager leur relation pédagogique de sa part d'imaginaire.

Ensuite (ch. 6) Claudine Blanchard-Laville pose nettement la nécessité à ses yeux à la fois de travailler « la dimension psychique du lien didactique » (p. 108), et celle de reconstituer ce qui serait la globalité de ce lien par une approche co-disciplinaire. Cet abord montre que l'enseignant en interaction avec le groupe des enseignés installe à son insu une « atmosphère transférentielle » (p. 112) où interviennent largement des éléments narcissiques. Et c'est à propos de Jean-Christophe que l'auteur évoque aussi les fonctions à la fois paternelle et maternelle d'un enseignant. Y répond le contre-transfert des élèves, comme il est dit plus loin (p. 161).

C'est à partir du chapitre 9 qu'une orientation différente apparaît. En effet, l'auteur fait appel comme matériel non plus à un discours tenu après-coup soit en entretiens, soit dans des groupes d'analyse de la pratique où peut se travailler l'imaginaire des situations avec l'appui des transferts à l'animateur et aux membres du groupe, ainsi que du désir de l'animateur, mais à ce que prononce directement un enseignant en cours. La recherche « d'indices objectivables » par une « analyse de la grammaire énonciative du discours tenu par l'enseignant » (p. 169) ouvre sur une « caractérisation » des différents rapports établis par celui-ci avec les élèves et les objets de la situation. Ces rapports forment un « transfert didactique » qui exprime un « scénario personnel implicite » plus ou moins fixé, lequel constitue « l'empreinte digitale » ou la « signature » du professeur (p. 172), d'où une sorte de diagnostic possible,

(par ex. de types phobique ou pervers). Il y a là certes une recherche conceptuelle intéressante.

Cependant il semble que l'on est passé d'une clinique de type psychanalytique où « l'analyste » s'essaye après son intervention à une théorie du travail effectué en appui sur son désir, (avec la part d'imaginaire de tout texte), à une clinique de type psychologique voire médicale où, malgré une part subjective revendiquée chez le chercheur, on s'essaye à l'objectivation de signes repérables et à valeur générale. Il faut rappeler que ce qui fonde le discours à visée objective ou scientifique est l'absence du sujet tel que le définit la psychanalyse (Lacan). Il apparaît encore dans ce cas que l'on n'est pas non plus dans la position de « la patiente » indiquée au début (p. 74), nous dirions de l'analysante. L'approche co-disciplinaire vient dérouter un abord strictement clinique.

Ce changement de position se confirme quand le matériel étudié provient d'images pour y « observer les phénomènes extra-verbaux » (qui interviennent aussi, est-il dit, pour installer « l'espace psychique » d'un lieu d'enseignement) (ch. 10), en se portant sur les gestes, la voix, le regard de l'enseignant pour en interpréter par exemple, leurs « composantes sadiques ou masochistes » (p. 248).

Ainsi est interrogée la manière dont il peut être fait usage de la théorie psychanalytique qui n'est pas un savoir comme un autre, puisqu'il soutient la division du sujet du fait de l'inconscient. L'emploi des concepts à eux seuls ne garantissent pas que l'on se tient dans une position de non savoir par rapport à l'inconscient. La question est aussi celle de la psychanalyse appliquée.

Quand l'autre ou soi sont des objets d'observation (cf. l'éthologie citée) auxquels se rapporte un savoir même psychanalytique, il semble qu'est détourné l'irréductible de la découverte freudienne. Car l'inconscient ne peut s'entendre que dans le cadre d'une demande adressée, d'un transfert, ce que permet aussi un travail par le groupe quand l'animateur y occupe une position de non savoir.

Aussi quand il s'agit « dans une perspective éthique » (p. 218) de permettre à un enseignant de « faire advenir les élèves comme sujets », nous ne pouvons que souscrire à la nécessité affirmée du travail psychique qu'autorise justement un groupe de parole pour reconnaître « les scénarios personnels », nous dirions plutôt, la manière dont chacun a construit et répète la mise en scène de sa relation à l'autre, ici l'élève.

Au-delà, Claudine Blanchard-Laville nous a donné à lire un livre sincère, courageux et convaincant quant à « l'importance du registre psychique » si souvent occulté dans le cadre du lien didactique ; et il est riche d'enseignements pour qui voudrait tenter d'« assouplir son psychisme professionnel » (p. 268) d'enseignant ou de formateur.

Marie-Claude BAIËTTO  
IUFM Grenoble, Sciences de l'éducation  
et Université Pierre Mendès France, Grenoble II

**NOUS AVONS REÇU**

ALTET Marguerite, PAQUAY Léopold, PERRENOUD Philippe (éds) (2002). – *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, 294 p.

LEGROS Denis, CRINON Jacques (2002). – *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, A. Colin, 228 p.

POURTOIS Jean-Pierre, MOSCONI Nicole (dir.) (2002). – *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Paris, PUF, 250 p.

QUATREVAUX Alain (2002). – *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*, Paris, L'Harmattan, 233 p.

TERRAL Hervé (2002). – *Les idéaux pédagogiques et l'institution scolaire. Pour une analyse socio-historique*, Paris, L'Harmattan, 158 p.

## BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Vente à distance -

Centre Léon Blum, place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
<b>Total</b>			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2003)

France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc (98,39 F.)

**Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

## BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications  
29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Payeur s'il est différent : .....

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an  
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

**Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2003**

**France (TVA 5,5 % ) : 34 € ttc (223,03 F)**

**Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)**

**Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)**

**Etranger : 40 € (262,38 F)**

### **Abonnements couplés**

**Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.**

**Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.**

**Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)**

**"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."**

**Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.**

Achévé d'imprimer en octobre 2002  
sur les presses numériques  
de l'Imprimerie Maury S.A.  
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau

N° d'impression : J02/27272R

*Imprimé en France*



Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

## AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel. Entretien avec Henri Desroches.*  
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ? Entretien avec V. Isambert-Jamati.*  
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire.*  
Entretien avec André Husenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*  
Entretien avec Pierre Leno. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation.*  
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel.*  
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.  
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe.*  
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation.*  
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.  
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants.* Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.  
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias.*  
Entretien avec Marguerite Gentzmittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises.*  
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants.*  
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles.*  
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle.*  
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement.*  
Entretien avec Manique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation.*  
Entretien avec Arlette Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation.*  
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs.*  
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale. Questions/Réponses : La parole aux syndicats.* Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants.* Entretien avec Michel Collon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...*  
Regards croisés sur les MAFPEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels.*  
Entretien avec J.-P. Laheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.
- N° 34** - 2000. *Innovation et réseaux sociaux.* Entretien avec M. Gather Thurler.
- N° 35** - 2000. *Formes et dispositifs de la professionnalisation* Entretien avec D. Bancel. Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs.
- N° 36** - 2001. *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation.* Entretien avec N. Faingold, J. Donny et E. Charlier.
- N° 37** - 2001. *Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation.* Entretien écrit avec M. Aubry  
Autour des mots : formation et professionnalisation des emplois-jeunes.
- N° 38** - 2001. *La fabrication de l'enseignant professionnel : la raison du savoir.* Conversation entre T.S. Popkewitz et A. Novoa. Autour des mots de A. Novoa.

**ÉDITORIAL** de Claudine BLANCHARD-LAVILLE  
et Dominique FABLET

Marie-Claude BAÏETTO et Ludovic GADEAU –  
*Questions relatives à l'élaboration d'une  
position clinique dans le cadre de l'analyse  
des pratiques éducatives*

Gérald BOUTIN – *Analyse des pratiques  
professionnelles : de l'intention  
au changement*

Pierre DOMINICÉ – *L'écriture de la pratique  
professionnelle : mettre des mots sur  
des gestes*

Dominique FABLET – *Travail social et analyse des  
pratiques professionnelles : les éducateurs et  
leurs modèles de référence*

Suzanne NADOT – *De la position d'expert  
à celle d'analyste : le cas des chefs  
d'établissement*

Catherine YELNIK – *Les stages d'établissement  
dans une perspective psychosociologique  
et clinique*

**ENTRETIEN** de C. BLANCHARD-LAVILLE et D. FABLET  
avec Jacky BEILLEROT

**AUTOUR DES MOTS** « *Analyse de pratiques* »  
de Michèle GUIGUE

\*  
\* \*

Jacques AUDRAN – *La liste de diffusion  
électronique, un instrument de formation  
professionnelle ?*

Marie J. BERCHOUX – *Le « journal  
d'apprentissage » : analyse et résultats  
d'une pratique de formation de futurs  
enseignants*

**AUTOUR DES MOTS** de Antonio NOVOA  
(reprise du n° 38 et additif références  
bibliographiques)

## Analyse des pratiques Approches psychosociologique et clinique

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)



ISSN 2-7342-0090-3 • ISSN 0988-1824