

Retour sur les journées d'étude « l'analyse de pratiques au service du développement professionnel » à l'ESPE – Université de Bourgogne

Denis Loizon

Maître de conférences HDR en STAPS
Université de Bourgogne
denis.loizon@u-bourgogne.fr

Nathalie Charvy

Maître de conférences en Sciences du langage, ESPE-TIL, Université de Bourgogne
nathalie.charvy@u-bourgogne.fr

Résumé

En première partie de cet article, Denis Loizon propose un compte rendu synthétique du contenu de deux journées d'études sur l'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP) qui ont eu lieu à l'ESPE de Dijon en insistant sur quelques éléments clés des conférences. En seconde partie, Nathalie Charvy présente une synthèse personnelle des traits saillants de ces journées : la question des valeurs qui sous-tendent ces démarches de formation, une définition consensuelle de l'APP, des points d'achoppement en termes d'objectifs, de prise en compte de l'inconscient et donc de la responsabilité du sujet. Elle revient par ailleurs sur des questions en débat : le statut de l'animateur, la présence d'une remédiation au sein des séances et la place donnée notamment par l'institution à l'APP.

Mots clés

définitions, animateur, psychanalyse, valeurs, modalités

Catégorie d'article

Compte-rendu de colloque

Référencement

Loizon, D & Charvy, N. (2018). Retour sur les journées d'étude « l'analyse de pratiques au service du développement professionnel » à l'ESPE – Université de Bourgogne, In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 12, pp. 67-81.
<http://www.analysedepatique.org/?p=2930>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet www.analysedepatique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

1. Une vue d'ensemble des journées d'étude

Deux journées d'étude autour de l'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP) se sont tenues à l'ESPE¹ de Dijon les vendredi 15 et samedi 16 décembre 2017 devant une trentaine de participants. Elles étaient organisées par Denis Loizon, enseignant chercheur à l'ESPE et responsable du Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), mention « Accompagnement et Analyse de Pratique Professionnelle » (2A2P). Leur objectif était de mettre en évidence les effets de l'APP sur le développement professionnel d'enseignants et de formateurs.

Dans sa conférence d'ouverture, Patrick Robo, ancien formateur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) de Montpellier, est intervenu pour présenter un panorama du concept d'APP en développant d'abord les approches historique, sémantique, théorique, éthique, axiologique et pratique. Il a ensuite détaillé des modalités d'APP en indiquant leurs différences surtout liées à leur origine, aux terminologies employées, aux objets analysés avant d'en venir aux objectifs poursuivis.

Il a ensuite expliqué le cheminement relatif à la démarche d'APP qui permet d'analyser une situation vécue pour comprendre du passé (comprendre quelque chose qui s'est passé mais aussi comprendre à partir du passé), afin de discerner, d'y voir plus clair pour choisir et décider ce que l'on retient de cette compréhension pour agir dans l'avenir. Pour lui, l'APP a pour fonction essentielle de développer une méta compétence professionnelle, une compétence transversale à toutes les autres compétences qui est le « savoir analyser » sa pratique professionnelle afin de rendre le sujet autonome dans son développement professionnel.

Il est revenu progressivement sur les origines de l'APP avec Freud en 1902 et ses « groupes du mercredi » entre psychanalystes pour terminer avec deux des concepteurs du GEASE² que sont Richard Etienne et Yveline Fumat (2014), ses anciens collègues de Montpellier. Il a ensuite évoqué le GFAPP³ qu'il développe depuis les années 1995.

Patrick Robo a conclu son intervention en revenant sur ce concept polysémique, qualifié de « concept valise » et sur ses modalités de mise en œuvre en groupe, tout en rappelant que l'APP relève de l'humain et de la complexité, et que ces dispositifs demandent beaucoup de prudence et de clairvoyance.

¹ ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

² GEASE : Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives.

³ GFAPP : Groupe de formation à et par l'analyse de pratiques professionnelles (www.gfapp.fr).

La deuxième conférence, celle de Yves-Félix Montagne, enseignant chercheur à l'ESPE de Besançon, avait pour titre : « tenir la position de la psychanalyse dans les groupes d'APP avec des enseignants (stagiaires) ». Ses propres références ont permis de porter un autre regard sur les pratiques en référence à l'inconscient psychanalytique qui affleure dans les mots des participants, leurs lapsus... Quand un sujet parle, le formateur se questionne : qu'est-ce que le sujet est en train de demander quand il pose cette question au formateur ?

Pour lui, une formation initiale d'enseignant réussie devrait permettre à ce dernier de développer des savoir-être/faire et, en plus, de lui donner des moyens d'analyser sa pratique. Son point de vue est que dans les groupes d'APP, il faut absolument gommer les idées reçues et donc travailler sur ce qui a réussi car ce n'est pas un « don » d'être professeur. Il a rappelé son soubassement théorique avec les trois mondes de Lacan (1973) : le Réel, l'Imaginaire et le Symbolique qu'il retrouve dans la figure du professeur. Il a par ailleurs souligné l'importance des satisfactions, des réussites dont on parle peu chez les enseignants, satisfactions dues en partie à la pulsion d'emprise, avec cette question : comment on tient l'autre (l'élève, ou l'étudiant) ?

Après avoir rappelé l'importance du désir dans le rapport au savoir, il a conclu son intervention en soulignant la difficulté rencontrée par les jeunes enseignants à tenir progressivement le rôle du professeur « savant », c'est à dire le rôle de Sujet Supposé Savoir (Lacan), même quand on ne sait pas bien.

La densité des interventions n'a malheureusement pas permis au public de poser beaucoup de questions aux deux intervenants, ce que nous avons tous regretté.

Après cette matinée riche en concepts et en outils théoriques, l'après-midi du vendredi a été consacrée à la mise en place de deux groupes d'analyse de pratiques, l'un avec Patrick Robo utilisant le cadre du GFAPP, tandis que l'autre était animé par Yves-Félix Montagne avec une approche plus psychanalytique. Les deux groupes de participants se sont retrouvés en fin de journée pour un retour sur le vécu des ateliers avec questions et commentaires en direction des animateurs.

Le samedi matin, après un accueil des nouveaux participants et une présentation rapide du déroulement de la journée par Denis Loizon, deux groupes se sont mis en place. Patrick Robo a réutilisé son cadre du GFAPP avec un nouveau groupe et Denis Loizon a conduit un autre groupe en mobilisant l'outil ODP (outil de développement professionnel ; voir l'annexe) assez proche du dispositif GEASE, avec ses nombreuses phases. Les participants ont ainsi pu vivre une autre expérience d'analyse de pratiques professionnelles en groupe.

L'après-midi a débuté par le témoignage de Nathalie Charvy, responsable du groupe « Analyse Réflexive des Pratiques » (ARP) à l'ESPE de l'Université de Bourgogne. L'ARP est une terminologie employée à Dijon pour désigner l'APP. Elle nous a fait part de son expérience

d'animatrice et a insisté sur la fonction du cadre mis en place qui instaure une bienveillance et un non jugement. Elle a aussi rappelé le rôle des émotions dans les groupes d'ARP, tout en soulignant de grands moments de plaisir liés à l'écoute. Elle a également évoqué les difficultés vécues par l'animateur à différents moments, surtout lorsque les étudiants sont très fatigués, par exemple avant les vacances de Noël. Puis elle a soulevé quelques questions qu'elle soumettra au groupe de formateurs en APP de l'ESPE de Dijon comme les compétences de l'animateur ou le volontariat en APP. En conclusion, elle a repris une citation de Philippe Perrenoud (2001) qui symbolise le travail réalisé par l'animateur en APP : « faire le deuil de la maîtrise et de la toute-puissance ».

Certains participants ont ensuite accepté de prendre la parole pour faire part à toute l'assemblée de leur ressenti suite à ces deux journées. De nombreuses questions portant sur le rôle de l'animateur et des remerciements ont émaillé ce temps de parole partagé avec la salle.

Dans la conférence qui a suivi ces témoignages, Denis Loizon a défini ce que l'on pouvait entendre par développement professionnel (Jorro, 2014) autour de deux axes : celui des compétences professionnelles et celui de l'identité professionnelle. Ensuite, il a présenté une recherche (Loizon, 2009) qui avait pour but d'identifier la structure du « savoir analyser » des enseignants stagiaires en détaillant les trois compétences constitutives de ce « savoir analyser » qui sont pour lui : décrire, expliquer et remédier. Il a poursuivi en mettant au jour les effets des groupes d'APP sur les compétences professionnelles (concevoir, conduire la classe) mais aussi sur le mémoire professionnel ou sur les compétences relationnelles des enseignants.

Pour terminer, Denis Loizon a évoqué une suite possible à ces deux journées lors de la prochaine année universitaire en souhaitant une diffusion encore plus large de la Revue APP au service de la communauté éducative.

2. Une synthèse personnelle pour conclure ces journées

Ces journées d'études se sont donc terminées par les propos suivants de Nathalie Charvy qui en était le grand témoin, propos transcrits tels quels ci-après.

En tant que grand témoin, il m'a été demandé d'évoquer, pour conclure ces deux journées, ce qui m'a plus particulièrement interpellé, ce que j'ai retenu, ce que j'aurais envie de voir approfondir, voire ce que je n'ai pas partagé. Témoigner après deux jours aussi denses, c'est forcément proposer une lecture subjective, une lecture en « je » ressemblant en cela à la prise de parole personnelle telle qu'elle se fait dans le cadre des groupes d'analyse de pratiques. C'est ainsi qu'il faut lire ce qui suit.

C'est peut-être parce qu'elles n'ont jamais été convoquées explicitement mais interpellées implicitement en permanence lors de ces deux journées que je choisis d'ouvrir cette conclusion par la question des valeurs. C'est en fonction d'elles, conscientes ou non, que chacun.e détermine ses choix d'action. Choisir d'animer des groupes d'analyse de pratiques ou d'y participer, dans ce que j'ai entendu, c'est d'abord promouvoir certaines valeurs éthiques.

2.1 La question des valeurs

Il n'y a pas d'analyse de pratiques sans cadre formel. Il a beaucoup été question pendant ces deux jours de protocoles, de dispositifs, d'étapes repérées dans les séances, de respect de consignes et du temps imparti ... Mais en surplomb, à l'origine, c'est la question des valeurs qui a été posée. L'analyse de pratiques est sous-tendue par une loi morale qui ne saurait viser simplement au fonctionnement efficace d'un processus. Ces dispositifs ont d'abord pour objet la concrétisation de valeurs reconnues par tous, déclinées dans la devise de la République et à l'école, dans toute société humaine et pour ce qui nous concerne, dans la communauté enseignante. Ces dispositifs répondent, dans leur finalité, à des préoccupations de justice, d'égalité, de solidarité.

L'analyse de pratiques relève avant tout de la nécessité morale de l'accompagnement de la difficulté et d'une solitude. Dans les métiers de l'humain dont relève l'enseignement, par essence complexes, on est *a priori* seul et dépourvu. Car comme le précise Mireille Cifali (1993), un métier de l'humain, c'est une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs. Cette nécessité est d'autant plus forte que plusieurs prises de parole ont convergé dans ce sens : « *Nous voyons la maison Education nationale qui brûle* », citation énoncée par un participant, en référence à la souffrance enseignante et plus particulièrement à celle des jeunes enseignants-stagiaires.

Deux journées d'étude, c'est aussi les temps en dehors des communications et des ateliers, où la question des valeurs a été débattue et où les différents intervenants en ont proposé leur vision. Pour Patrick Robo, l'analyse de pratiques permet de mettre en actes les valeurs de la République, « Liberté, Egalité, Fraternité ». Pour Denis Loizon, la rencontre humaine est centrale, elle comporte toujours un risque mais que nous nous devons de prendre, l'analyse de pratiques permettant cela. En écho à Patrick Robo, Denis Loizon insiste aussi sur le fait que l'analyse de pratiques est le lieu où le débat sur ce que sont l'égalité et la fraternité est possible. Pour Yves-Félix Montagne, il s'agit avec humilité d'aider les autres à devenir meilleurs tandis que ces derniers, par un phénomène de réciprocité, nous aident également à le devenir. Pour lui, l'analyse de pratiques est une démarche humaniste où l'on essaie de se situer du côté du bien.

Ces valeurs trouvent leur concrétisation dans des principes qui ont été rappelés à plusieurs reprises et qu'il me semble important de redire ici : le respect mutuel, la bienveillance, la

confidentialité, la co-responsabilité partagée. Deux autres principes toutefois m'ont interpellée. Le premier a suscité quelques échanges : celui du volontariat. A l'ESPE de Bourgogne par exemple, le choix a été fait que l'ensemble des stagiaires de Master 2 participent obligatoirement aux séances d'analyse de pratiques (trois à quatre dans l'année). Car comment être volontaires sans savoir en quoi consiste l'analyse de pratiques ? Il est un temps pour découvrir et un temps pour choisir de participer en connaissance de cause. Cette question méritera toutefois d'être débattue dans de prochaines journées d'étude où l'on pourra réfléchir plus avant à la place de l'analyse de pratiques dans la formation initiale des enseignants. Le second principe, entendu pour la première fois à Dijon, est celui de la neutralité contribuant bel et bien à la protection de celui qui s'exprime (il s'agit pour chaque participant d'adopter une attitude neutre face à ce qui est énoncé par l'exposant mais aussi par les autres membres du groupe). A ce titre, ce dernier principe me semble important.

Patrick Robo met au service de ces principes des règles qui, parce qu'elles participent du cadre sécurisant, structurant et accueillant nécessaire à l'analyse, me semblent devoir être évoquées ici : l'absence de portable (et j'ajouterai d'ordinateur), la parole à son tour, l'absence d'apartés, la présence ininterrompue durant la séance, l'anonymat des notes prises, etc.

Au-delà des valeurs et de leur traduction au travers de principes et de règles qui les font vivre au quotidien, il m'est apparu un autre socle partagé par les communicants et l'auditoire, celui de la définition même de l'analyse de pratiques professionnelles.

2.2 Une définition partagée reposant sur le repérage d'invariants

L'analyse de pratiques est « poly-genres », « poly-styles », concept valise, concept polysémique dont il nous a été rappelé qu'elle a peut-être autant de définitions que de participants... Est-ce si sûr ? Ce qui transparait plutôt dans ce qui a été entendu, c'est que, bien que les modalités varient (études de cas, groupes Balint, instruction au sosie, GEASE, GFAPP, etc.), des invariants peuvent être dégagés.

2.2.1 Concernant la définition de l'analyse de pratiques

Il a été souligné que chaque mot du triptyque « analyse de pratiques professionnelles » mérite une clarification sémantique. Les intervenants s'entendent pour donner de l'analyse la même acception. Il s'agit d'une opération consistant à décomposer, discerner les différentes composantes d'un corps complexe, d'un tout (ici la pratique) ou d'une pensée et d'identifier les rapports éventuels entretenus entre elles.

2.2.2 Concernant l'objet de l'analyse de pratiques

Chacun s'entend pour dire que l'objet en question est constitué par la pratique professionnelle qui convoque, selon Patrick Robo se référant à Jacky Beillerot (1998), une réalité sociale, psychosociale, voire institutionnelle. L'adjectif « professionnelle » qualifie tout ce qui est lié à l'exercice du métier, à ce que l'on peut vivre, rencontrer quand on est au travail. Mais tous sont d'accord également pour invoquer l'acteur de la pratique dans sa dimension psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet.

2.2.3 Concernant la nature de l'analyse de pratiques

Il s'agit d'une analyse multiréférentielle qui consiste, en référence à Ardoino (1993), en la complémentarité des regards portés sur l'objet analysé par des systèmes de référence, des grilles de lecture différents. Par exemple, quand bien même Yves Félix Montagne revendique de « *tenir la position de la psychanalyse dans l'animation des groupes d'analyse de pratiques avec des enseignants* », le didactico-pédagogique n'en est pas exclu. Et si l'on convoque la multiréférentialité alors l'intelligence multiple du groupe est sollicitée. Cela amène à rappeler l'importance de la dimension collective de l'analyse de pratiques et de surligner les effets opératoires de la parole à plusieurs (Balint, 1957 ; Anzieu, 1975 ; Lévine, 2001).

2.2.4 Concernant les objectifs assignés à l'analyse de pratiques

Un objectif en commun au moins est posé par les différents intervenants : le développement du savoir analyser en tant que méta-compétence et qu'apprentissage qui commande tous les autres. Cet objectif est visé dans une perspective de professionnalisation. Comment ? En parlant au présent pour comprendre quelque chose qui s'est passé de façon à changer l'impact du passé sur l'avenir (Yves Félix Montagne). Denis Loizon insiste quant à lui sur la transformation du vécu en expérience et sur l'évolution de l'action. C'est en d'autres termes apprendre à anticiper. Comment ? Patrick Robo développe, en référence à Ferry (1983), qu'il s'agit de repérer ses besoins et ses manques donc ce qu'il convient d'apprendre.

2.2.5 Concernant les étapes clés des dispositifs

Les étapes clés sont au nombre de quatre :

- Il s'agit d'abord du récit (appelé parfois description) d'un moment circonscrit de sa pratique par un volontaire.
- Puis d'une seconde phase de questionnements par le groupe.
- Vient ensuite un temps d'émission d'hypothèses de compréhension ou explicatives.
- Enfin s'ensuit un retour libre par l'exposant ou sur ce qu'il a entendu de la part du groupe.

Dans les dispositifs vécus par les participants lors de ces deux jours, on peut dire, que les protocoles relèvent ou non du champ psychanalytique, que ces étapes distinctes sont toujours présentes. A ce titre, on les retient donc comme des invariants de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe.

Il a été posé l'idée d'une similitude lisible dans les différentes communications et les différents ateliers qu'il nous a été amené de vivre durant ces deux jours, idée qui vient contredire celle d'une analyse de pratiques polysémique. Pour autant, des points d'achoppement ont émergé.

2.3 Une définition commune mais des lignes de fracture

Les différences sont lisibles à la fois dans les objectifs fixés, dans la prise en compte de l'inconscient, enfin dans le statut du sujet plus particulièrement du point de vue de sa responsabilité.

2.3.1 Dans les objectifs

Il ne s'agirait pas seulement de transformer sa pratique (objectif qui a fait consensus) mais de « se » transformer. Notamment par le biais du changement du « rapport au savoir » qu'Yves Félix Montagne définit comme une relation émotive, intime, subjective qu'un individu entretient avec le savoir et qui traduit le sens qu'il lui donne. Denis Loizon a repéré également cette transformation dans son rapport à soi, au monde, au savoir dans l'étude qu'il a menée auprès de nombreux étudiants (Loizon, 2009). Les stagiaires de Master 2 « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » interrogés citent précisément les compétences professionnelles que l'analyse de pratiques leur a permis de construire au service de la conception de cours et de la conduite de la classe. Ils ne s'en tiennent pas à la méta-compétence « savoir analyser », mais voient aussi les conséquences positives sur des aspects précis de leurs pratiques.

2.3.2 Dans la prise en compte de l'inconscient pour une autre écoute

Si nous sommes d'accord pour dire que la pratique professionnelle est celle d'un sujet doté d'un inconscient, nous sommes nombreux à faire le choix de ne pas convoquer cette dimension et à nous interdire de questionner le privé de l'exposant. Or dans le cadre de la communication de Yves Félix Montagne, il a été évoqué la possibilité d'une autre écoute, celle qui consiste à être attentif au signifiant (le mot entendu qui fait sens pour le Sujet) pour identifier et comprendre la part des effets de l'inconscient sur les faits de classe. La question qui alors me semble devoir être posée est la suivante : « sans être psychanalyste, peut-on tenir le champ de la psychanalyse ? ». Personnellement, je ne le crois pas.

2.3.3 Dans la définition et la responsabilité du sujet :

Pour Lacan (1973), tout sujet est divisé entre ces trois dimensions : Réel/Imaginaire/Symbolique. Le professeur lui-même divisé s'articulerait autour de ces trois dimensions : le Réel du professeur correspondant au vécu, au professeur dans ce qu'il a d'incarné ; le Symbolique du professeur parlé et parlant, le professeur signifiant ; enfin l'Imaginaire du professeur correspondant à l'image spéculaire de soi, à la représentation de soi. Non seulement le Sujet, selon la conception freudienne, est divisé mais il est assujéti à des causes inconscientes liées à l'histoire de vie, qui l'agissent. Posant cela, une des conséquences est que la responsabilité du Sujet quant à son évolution est changée. Dans les groupes d'analyse de pratiques, on apprend à analyser et par la même occasion on fait le pari d'améliorer ses pratiques, selon Patrick Robo, « sans obligation de résultats immédiats toutefois mais plutôt avec une obligation de moyens ». Dans l'analyse de pratiques qui fait le choix de la psychanalyse, on peut peut-être avancer que la responsabilité change de nature. Comment l'évoque Yves Félix Montagne, « le Sujet peut s'emparer d'une responsabilité nouvelle dans ce qui arrive en classe comme dans l'analyse qu'il en fait » et se référant aussi à Lacan (1973) : « *Dans le désordre dont tu te plains, demande-toi quelle part tu prends* ».

Cette question de la nature de la responsabilité du professeur dans ce qui lui arrive est à creuser : il faudrait notamment s'enquérir de ce qu'en disent les animateurs de groupes d'analyse de pratiques d'approche non-psychanalytique.

Dans ce que j'ai retenu, il y a les valeurs sous-jacentes à l'analyse de pratiques (1), il y a le consensus qui permet de dégager une définition de l'analyse de pratiques professionnelles (2), les dissemblances que j'ai choisies d'indiquer (3). Il y a aussi les questions pour lesquelles nous n'avons pas pu ou su trancher : le statut de l'animateur (4), la remédiation (5) et les difficultés propres à la mise en place de l'analyse de pratiques (6). Questions qu'il faudra poser encore et encore.

2.4. Qu'est-ce qu'être animateur ?

La question n'a pas été posée de façon explicite. Elle a plutôt habité en filigrane les réflexions et sa récurrence m'amène à en dire quelques mots. L'animateur, dont j'ai entendu qu'il était « celui qui insuffle l'âme » perd, en analyse de pratiques, son statut de formateur, donc d'expert, au profit de celui d'accompagnateur expert. Pas si simple. Il s'agit de « *faire le deuil de la maîtrise et de la toute-puissance* », (Perrenoud, 2001). Il s'agit de privilégier l'écoute et de partager peut-être l'idée que l'on progresse plus en écoutant qu'en parlant. Le proverbe dit : « *Tu as deux oreilles et une bouche, ce qui veut dire que tu dois écouter deux fois plus que tu dois parler* » ... Yves Félix Montagne cite Gavarini (2008) pour qui il faut « *prendre soin de la parole* ». D'où l'importance de l'écoute parce qu'elle nous ouvre à d'autres univers que le nôtre.

Ce nécessaire changement de posture peut d'ailleurs avoir des conséquences sur notre manière d'être enseignant ou formateur. La conscience de la complexité des choses (à laquelle invitent la multidimensionnalité et la multiréférentialité) peut générer une plus grande difficulté à être un enseignant ou un formateur bardé de certitudes, de savoirs et par ricochet être source d'une irrésolution quand les stagiaires mis à mal dans leur « être professeur » ont besoin de l'assurance du formateur.

Ceci n'est pas simple parce que l'animateur fait partie du groupe tout en y tenant une place particulière. Il est garant de l'analyse, du respect du cadre, du respect des personnes ; il peut au même titre que les autres membres du groupe émettre des questions, des hypothèses de compréhension. Il est à la fois partie prenante au même titre que tous, il n'est pas positionné hiérarchiquement dans l'analyse, pour autant chacun sait que sa responsabilité du point de vue éthique est grande. Pas si simple parce que la sécurité des personnes est en jeu. On ne peut s'improviser animateur en analyse de pratiques. Des précautions doivent être prises, des conditions doivent être réunies. La formation et la clairvoyance en sont deux dimensions essentielles, car quand les animateurs ne sont pas formés, cela peut voir des effets pathogènes, nous dit Patrick Robo. On ne saurait élaborer de fiche de poste mais peut-être serait-il bon de préciser quelques critères définissant ce qu'est être animateur. Au moins une condition semble devoir être remplie : pour analyser la pratique de l'autre, il faut soi-même avoir été en mesure d'analyser sa propre pratique.

2.5 Un conflit épistémologique : la remédiation fait-elle partie de l'analyse ?

Dans les invariants, nous avons repéré que les composantes des séances d'analyse de pratiques étaient identiques : après la phase d'hypothèses de compréhension, vient celle de la conclusion de l'exposant. Pour Patrick Robo, citant Blanchot (1969), la réponse étant le malheur de la question, il n'est pas prévu de moment, lors du temps dédié à l'analyse, pour apporter explicitement des solutions aux questions, voire aux difficultés exposées. Yves Félix Montagne a abondé dans son sens quand il a évoqué celui qui endosse la responsabilité d'entendre des questions sans obligation d'y donner une réponse. Denis Loizon, quant à lui, a proposé une définition de l'analyse dont la remédiation fait partie. Pour lui, cette définition repose sur les trois points suivants, analyser c'est : a) décrire (la description porte sur le professeur, l'élève, le savoir) ; b) expliquer (repérer une catégorie de problème ; mettre en relation les éléments essentiels) ; c) remédier (proposer des actions que le professeur fera après la séance analysée) qui ne porte que sur l'activité du professeur. Alors ? La remédiation fait-elle partie de l'analyse ? Les stagiaires en formation initiale, bien plus que les enseignants en formation continue, attendent des réponses immédiates en termes de solutions. Y consentir, n'est-ce pas dénaturer l'esprit même de l'analyse de pratiques dont l'objectif essentiel, de l'avis de tous durant ces deux jours, est le « savoir analyser » ? A l'ESPE de Bourgogne, nous avons trouvé une solution de compromis : après la phase du retour à l'exposant, nous concluons le temps d'analyse de pratiques à proprement parler et nous annonçons que nous passons à un temps autre qui ne relève pas de l'analyse

de pratiques. Cette étape est celle de la recherche collective, que nous avons nommée « le champ des possibles ». Nous avons conscience qu'il s'agit d'un compromis et qu'à ce titre il n'est pas satisfaisant. La question reste en suspens.

Il en reste d'autres que je n'ai pas souhaité évoquer ici mais qui disent que le chemin est encore long.

2.6 Le chemin est encore long

« Cela fait 25 ans que j'enseigne et jamais on ne m'a proposé d'analyse de pratiques dans mon établissement » a lancé une participante le premier jour. C'est aussi au niveau de l'institution que les choses se jouent. Patrick Robo pose alors la question suivante : « Comment et par qui sont formés les cadres de l'Education nationale à l'APP ? »

Pourtant, pour Denis Loizon, l'acteur est dans une institution qui peut devenir ressource et on doit se demander ce qu'on met en place pour former les gens.

Yves-Félix Montagne a donné peut-être une part d'explication à cela, cette incapacité à se former, qui tiendrait aux représentations : les réussites professionnelles pouvant être attribuées aux dons, les échecs professionnels à « pas de chance ». Il y a, on le voit, encore beaucoup à faire pour installer l'analyse de pratiques partout là où le besoin s'en fait ressentir.

L'arrivée de modules tels que « analyser son enseignement » (qui reposent sur une analyse pédagogique et didactique) dans les maquettes de Masters enseignement et l'analyse mentionnée dans le référentiel métier d'enseignant pourraient-elle par ailleurs la mettre en péril ? Faire de l'analyse tout le temps, dans le mémoire professionnel notamment, ne viendrait-il pas mettre à mal l'analyse de pratiques telle que nous l'avons définie ensemble ?

2.7 Et il n'a pas de fin

Un jour que je disais à un psychanalyste combien l'aspiration à l'équilibre pour tout humain était légitime, il m'a répondu : « Vous savez, l'équilibre c'est la mort » ! Pour Freud, trois métiers sont impossibles : être parent, faire de la politique et être enseignant. Alors que dire du métier d'animateur en analyse de pratiques ! Oui c'est un métier délicat, car on peut d'emblée être sûr que l'on sera habité de doutes et confronté à l'incertitude de nos réussites. Et si l'analyse de pratiques servait juste à savoir que le doute est inhérent à la condition du formateur ?

Pour le stagiaire et pour nous, en tant qu'animateur ou futur animateur, j'emprunte à Patrick Robo un des aphorismes dont il nous a nourris tout au long de ce temps partagé : « *la vérité ne se possède pas, elle se cherche* » (Jacquard, 1997). Il s'agit alors juste pour Yves Félix

Montagne de ne pas laisser les stagiaires « en l'air » ... mais « en suspension » et parallèlement, de ne pas laisser les animateurs en analyse de pratiques et ceux qui souhaitent le devenir en l'air mais en suspension. C'est ce que, je crois, ont réussi à faire ces deux journées d'étude.

2.8 Conclusion

Malgré les questions restées en suspens et les difficultés que rencontre l'analyse de pratiques pour être toujours reconnue, je voudrais boucler la boucle et terminer ce grand témoignage de la façon dont je l'ai commencé, par les enjeux de l'analyse de pratiques. Quoi mieux qu'un autre aphorisme pour cela : « *Nous sommes humains parce que nous avons le langage. Accueillir l'humain, c'est le faire tel par des paroles qui l'honorent* », voilà ce que dit en substance Françoise Dolto par l'entremise de Patrick Robo. C'est le plus grand enjeu de l'analyse de pratiques. »

Avec Denis Loizon, nous nous proposons de poursuivre l'aventure des Journées d'étude en APP l'an prochain pour permettre à d'autres collègues et d'autres formateurs de s'initier, se former à l'analyse et à l'animation car nous pensons que c'est un axe majeur de la formation continue des personnels de l'Éducation Nationale en France.

Références bibliographiques

- Arduino, J. (1993). *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Pratiques de formation (analyse)*. Paris : Université Paris VIII.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod
- Balint, M. (1957, 2003). *Le Médecin son malade et la maladie*. Paris : Payot.
- Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? in Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (dir.) (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchot, M. (1969). *L'entretien infini*. Paris : Gallimard.
- Cifali, M. (1993). Conférence donnée dans le cadre du salon des apprentissages individualisés et personnalisés –I.D.E.M 44 Pédagogie Freinet.
- Etienne, R. & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Bruxelles : De Boeck.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- Gavarini, L. (2008), « L'enfant, la question sexuelle dans la famille et la question de l'abus » in Coum D. (dir.) *Que veut dire être parent aujourd'hui ?* Eres.

- Jacquard, A. (1997). *Petite vérité à l'usage des non-philosophes*. Calmann Levy.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Éditions du Seuil, collection Points essais.
- Lévine, J. (2001). « Deux études sur l'état de santé de l'institution scolaire ». *L'Homme et la société*. 2001 / 1 (n° 139), pp. 63–81.
- Loizon, D. (2009). Le « savoir analyser » sa pratique professionnelle des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria, M.-C. Toczec-Capelle, *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 303–322). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Rogers, C. (1967). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Vermesch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Annexe : Outil de développement professionnel (O.D.P.)

Une démarche issue du Séminaire de Développement Professionnel du CAFOC⁴ de Nantes et adaptée par le groupe A.R.P. de Lille.

I. Présentation du dispositif et de ses règles

- Absence de jugement.
- Une écoute bienveillante, empathique (cf. Rogers, 1967).
- Prise de parole en JE.
- Droit au joker.
- Confidentialité.

II. Recherche d'un récit sur le thème de travail

Temps individuel pour retrouver un récit circonstancié : cela s'est passé, tel jour à telle heure, avec telle classe... Récit le plus précis possible. Insister sur les faits. Par exemple : ce que fait le professeur, ce que font les élèves.

⁴ CAFOC : Centre Académique de Formation Continue.

III. Choix du récit

1) Tour de table :

- Chacun présente son récit de façon succincte : un titre, le contexte en quelques mots.
- À écrire au tableau, ou sur affiche pour choisir ensuite.

2) Choix du récit :

- Une urgence, pour un des membres du groupe – Choix par le groupe, vote pondéré – Choix par le formateur, intérêt pressenti.
- Accord de l'auteur : demander à l'auteur s'il est toujours d'accord pour faire son récit en grand groupe.

IV. Contrat de travail de groupe

- Demander au groupe quel rôle il souhaite voir tenir par le formateur.
- Se limiter au respect des règles et à l'annonce du protocole ou participer aux différentes phases en précisant bien qu'en cas de participation les interventions se font au même titre que les autres membres du groupe.

Rappeler les règles de répartition de la parole :

- Poser que c'est un travail de groupe sans leader mais avec un « arbitre » et qu'il faut être attentif à protéger l'auteur.
- Demander à l'auteur s'il désire faire son récit tout d'abord seul, sans être interrompu ou s'il préfère être dirigé tout de suite par des questions du groupe.

V. Le travail sur le récit

1) Récit :

- Veillez à une prise de parole en JE. L'auteur décrit ce qui s'est passé, ce qu'il a ressenti et réserve son analyse personnelle.
- Questions d'explicitation (cf. Vermersch, 2011) par le groupe, afin de mieux comprendre, faire préciser l'implicite.
- Éviter les questions en pourquoi qui demandent à l'auteur de se justifier.
- Préférer les questions ouvertes aux questions fermées qui enferment l'auteur.
- S'interdire les questions comportant un jugement de valeur déguisé : « tu ne crois pas que si... ».
- Attention aux questions en rafale, pas plus de deux questions.
- Pour les phases 2 et 3, l'auteur se retire : il ne parle plus, et peut prendre des notes s'il le souhaite.
- Les membres du groupe ne doivent pas s'adresser directement à l'auteur. La parole lui sera rendue après la phase d'évocation, et après celle des hypothèses pour clore

le travail. Il pourra réagir à tout ce qu'il aura entendu, sans forcément revenir sur tout ce qui a été dit.

2) Distanciation : changer de point de vue :

- Chacun renvoie à l'auteur le récit du point de vue de quelqu'un qui aurait pu vivre la scène (par exemple : le bon élève, l'élève chahuteur, l'élève timide, le conseiller principal d'éducation, des parents, etc.).
- On s'interdit le point de vue de l'auteur du récit. Chacun prend la parole en s'identifiant à un personnage : « je suis l'élève qui ... » Possibilité de prendre plusieurs fois la parole. Possibilité de se répondre, d'entendre successivement des avis contraires.

3) Évocation

- Une prise de parole par personne pour évoquer une situation similaire que l'on a vécue : « Cela me fait penser à ... », récit très bref. Il ne s'agit pas d'un nouveau récit de travail mais d'une évocation qui permet à l'auteur de sortir de sa solitude, surtout en cas de récit difficile. Chacun se sent concerné, c'est donc bien un problème professionnel qui est en train d'être travaillé.

4) Retour de la parole à l'auteur

- L'auteur peut reprendre la parole brièvement s'il en éprouve le besoin. Les autres participants ne peuvent intervenir.

5) Analyse : chercher les hypothèses

- Le groupe essaie de varier les angles d'analyse : didactique, pédagogique, institutionnel, sociologique, psychologique, individuel.
- Nécessité d'un temps individuel de réflexion afin qu'ensuite chacun puisse s'exprimer.
- Une seule prise de parole par personne, quand on veut, mais obligatoire. Démarrer si possible par le lanceur : « si cela s'est passé comme ça, c'est peut-être parce que... »
- On a le droit de faire plusieurs hypothèses, mais on ne débat pas. Si quelqu'un ne comprend pas l'hypothèse, possibilité de demande d'explicitation.

VI. Clôture symbolique

- La parole est redonnée à l'auteur s'il la désire, il réagit à ce qu'il vient d'entendre mais pas de façon systématique.
- Personne ne pourra reprendre la parole après lui.
- Remercier l'auteur.