



HAL
open science

L'analyse de pratique : une transformation des pratiques des formateurs ?

André Zeitler, Serge Leblanc

► To cite this version:

André Zeitler, Serge Leblanc. L'analyse de pratique : une transformation des pratiques des formateurs ?. *Éducation permanente*, 2005, 164, pp.91-104. halshs-00727555

HAL Id: halshs-00727555

<https://shs.hal.science/halshs-00727555>

Submitted on 3 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'analyse de pratique: une transformation des pratiques des formateurs ?

Auteurs : Zeitler, André et Leblanc, Serge¹

Zeitler, A. et Leblanc, S. (2005). « Utiliser l'analyse de pratique à des fins de formation ». In E. Lescure, F. Laot et P. Olry, *Que sont les formateurs devenus ? Education permanente*, 164, pp. 91-104.

Une des évolutions majeures des pratiques de formation des dernières années a été l'émergence de l'analyse de pratique dans les formations (Education Permanente, 2005). Celle-ci est probablement un écho à une double évolution, **praxéologique** avec la centration de la formation professionnelle sur les compétences à acquérir, notamment dans le cadre de l'alternance pédagogique et **épistémologique**, avec la montée en puissance du paradigme de l'action et de la cognition située (Lave, 1988, Suchman, 1987), des théories de l'activité (Amalberti, De Montmollin & Theureau, 1991 ; Clot, 1999 ; Leplat, 1997) et de recherches en éducation et en formation menées à partir de ces concepts (Barbier & Durand, 2003 ; Linard, 2002). Le travail des formateurs a-t-il été transformé par ces nouvelles pratiques ? Et si oui comment ? S'agit-il simplement d'une modalité supplémentaire de formation à « caser quand on a le temps » ou bien d'une transformation en profondeur des modalités pédagogiques voire du dispositif de formation ? Le présent article tente de répondre à ces questions ? Cependant, il serait paradoxal de parler des effets de l'analyse de pratique sur le travail des formateurs sans évoquer sa mise en pratique. Les démarches d'analyse de pratique sont d'ailleurs très variées (Perrenoud, 96). Si ces techniques modifient le travail des formateurs, ces transformations sont indissociables du type d'analyse mis en œuvre. C'est pourquoi, cet article se propose de présenter une certaine conception de l'analyse qui a été développée et expérimentée dans le cadre de formations professionnelles à l'Ecole Nationale de Voile²

¹ André Zeitler est professeur agrégé d'éducation physique, chercheur associé au centre de recherche sur la formation du CNAM, et formateur à l'Ecole Nationale de Voile.

Serge Leblanc est maître de conférence à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier, et professeur agrégé d'éducation physique.

² Qui est un établissement de formation des professionnels de la voile et du nautisme du ministère de la Jeunesse et des Sports. Cet organisme forme notamment les directeurs d'école de voile dont il est question dans l'exemple développé plus loin.

(ENV), parallèlement aux effets de celles-ci sur les pratiques des formateurs. Cette démarche s'était inspirée initialement des travaux de Saint Germain (1996).

Cette démarche d'analyse de pratique a été développée, essentiellement mais pas seulement, comme une réponse visant à instaurer une interface entre l'institut de formation et la situation de travail dans le cadre des formations en alternance. En effet, dans la mesure où elle permet de mieux comprendre les problèmes rencontrés par les apprentis dans leur activité professionnelle, elle a été considérée par les formateurs comme un outil de conception du système d'alternance, centré sur les préoccupations des apprentis.

Si l'on considère la compétence professionnelle dans une perspective située, complexe, dynamique, adaptative et réflexive, en la définissant comme un ensemble hétérogène de connaissances et de pratiques que le praticien est susceptible de mettre en oeuvre dans un contexte professionnel donné, la formation ne peut se limiter à la transmission de savoirs formels, ni de gestes professionnels (Schön, 1996). L'analyse de pratique peut, sous certaines conditions, être un outil de formation capable d'aider les formateurs à favoriser le développement de ce type de compétences professionnelles. Les questions qui se posent alors sont les suivantes :

Comment faire pour utiliser l'expérience et la pratique dans une démarche d'analyse réflexive sans tomber dans l'échange de généralités ou de sens commun? Comment mettre des contenus théoriques en liens avec les problèmes pratiques rencontrés par les apprentis sans dénaturer ni les uns ni les autres ? Certaines formes d'analyses de pratique nous semblent de nature à aider le formateur à faire face à ces redoutables questions. Quelles en sont les éléments constitutifs ?

1 Quelle forme d'analyse de pratique ?

Les formes de l'analyse de pratique sont nombreuses et variées (Perrenoud, 1996 ; Education permanente, 2005). Notre approche de l'analyse des pratiques s'intéresse au couplage acteur-situation permettant d'appréhender l'activité au plus près de l'activité réelle (entretien d'explicitation, d'autoconfrontation) et se distingue d'approches analysant la pratique à partir de normes extérieures liées à la discipline enseignée ou à la profession (vidéo formation, analyse de situations de micro-enseignement) ou à partir de normes intérieures liées à la personne ou à son identité (Groupe Balint, écriture clinique, histoire de vie). Le point essentiel étant de se doter de moyens permettant de comprendre l'activité de l'apprenti, éventuellement quand cela est possible à partir des traces objectives de l'activité (le résultat, les comportements, les éléments manifestes de la situation pour tous observateurs extérieurs ...),

mais aussi et surtout à partir du point de vue engagé dans l'action. Cette démarche se distingue d'une description réalisée essentiellement en extériorité de la situation et de l'action.

2 Présentation globale de la démarche

Dans les grandes lignes cette démarche fonctionne en trois grandes phases : I/recueil de l'activité, II/ problématisation du cas, III/ remédiation. La phase de problématisation recouvre trois actions de formation : 1/ analyse de la situation singulière, 2/ analyse généralisée et problématisation par un recadrage théorique des problèmes, 3/ reformulation du cas et généralisation inductive du cas.

Nous décrirons dans un premier temps les trois grandes phases. Dans un deuxième temps, nous présenterons de façon approfondie la phase de problématisation. Dans chaque partie nous présenterons les transformations induites par la démarche sur le travail des formateurs.

	I /Recueil de l'activité	II/ Problématisation du cas			III/ Remédiation	
		1	2	3		
Actions de la démarche	Description de l'action et de la situation	Analyse de la situation singulière	Analyse généralisée et problématisation	Eclairage et recadrage théorique des problèmes	Reformulation du cas et généralisation inductive	Formulation de solutions nouvelles
But	<p>Eviter l'entrée par des modèles convenus qui masquent la richesse et la complexité de la situation concrète.</p> <p>Retrouver les éléments significatifs du déroulement de l'action.</p>	<p>Utiliser les connaissances initiales des stagiaires.</p> <p>Objectiver les interprétations usuelles des apprentis.</p>	<p>Dépasser l'analyse de la situation particulière en se plaçant dans une logique de problématisation: « définir le problème : ce qui structure, organise les difficultés rencontrées ».</p>	<p>Rendre vivante l'utilisation de cadres théoriques. Rendre à la théorie sa fonction d'intelligibilité. Démontrer les « évidences ». Notion de construit contingent de la « réalité ».</p>	<p>Amener l'apprenti à une formalisation distanciée de la situation. Extraire les éléments invariants de ce type de situation (processus de typification).</p> <p>Permettre la reconnaissance du type de situation malgré les différences de formes prises par la situation.</p>	<p>Apporter des moyens opérationnels pour faire face à ce type de situation.</p> <p>Montrer que les solutions spontanées ne sont pas forcément pertinentes, que la compréhension distanciée de la « réalité » permet d'envisager d'autres pistes.</p>
Méthode	<p>Basée sur la description précise des événements, et de l'action. Description des moments significatifs pour le stagiaire.</p> <p>Eviter les catégorisations a priori du problème (exemple : « j'ai eu un problème de communication »).</p> <p>Utilisation d'une grille de description de l'action au cours du déroulement de la situation (voir annexe).</p>	<p>Replacer cette démarche dans le cadre d'une interprétation.</p> <p>Lister les difficultés telles que les apprentis les comprennent à partir du récit initial.</p>	<p>Ramener les difficultés identifiées à un ou deux problèmes fondamentaux en utilisant des éclairages théoriques.</p>	<p>Apport le plus souvent fait par le formateur en rapport avec la détermination du problème.</p>	<p>Elle est effectuée conjointement par les apprentis et le formateur.</p> <p>Faire formuler la situation de façon plus générale.</p> <p>Faire expliciter rapidement d'autres situations vécues par les autres apprentis qui leur paraissent du même type.</p>	<p>Il s'agit de faire trouver des pistes stratégiques, ou mieux, des solutions détaillées. Les solutions apparaissent très souvent très différentes à la suite de la démarche. Cela permet de justifier de façon opérationnelle la démarche de problématisation.</p>

3 Description des trois grandes phases de la démarche

3.1 Les conditions sociales de cette analyse de pratique

Rien n'est plus intime que la pratique. L'analyse de celle-ci *a fortiori*, demande un certain nombre de conditions sociales pour qu'elle soit tout simplement possible. Au cours d'un travail de recherche en parallèle, un stagiaire qui relatait ses difficultés récurrentes dans l'encadrement sportif, se disait dans l'impossibilité de faire état de celles-ci, dans les séquences d'analyse de pratique, car il les jugeait trop graves pour être exposées ! Pour tenter d'éviter ces effets de protection qui font, que seuls ceux qui réussissent déjà, peuvent utiliser l'analyse pour progresser, nous avons élaboré un certain nombre de règles.

Il nous semble tout d'abord essentiel de positionner l'analyse de pratique comme une aide et en aucun cas comme une évaluation. Ceci signifie, qu'il ne doit y avoir aucun lien avec celle-ci. De même, nous présentons de façon contractuelle des conditions de confidentialité (aucun élément révélé dans l'analyse ne doit être divulgué à l'extérieur du groupe) ; de mutualisation (tout le monde participe au cours de la formation et doit apporter un cas) ; d'empathie (les autres apprentis sont invités à aider celui qui énonce le cas, on ne doit pas porter de jugement sur l'action, et encore moins sur la personne). Le but n'est pas de savoir si l'action est bonne ou mauvaise, mais bien d'apprendre de l'expérience. La signification donnée par le formateur doit être très explicite, univoque et contractuelle avec les apprentis.

3.2 Reconstruire l'activité de l'acteur en relation avec les éléments objectifs : un positionnement épistémologique

Dans un premier temps (et complémentairement tout au long de l'analyse), il s'agit tout d'abord de décrire des événements qui sont **considérés comme importants et significatifs du point de vue d'un apprenti** et qui sont en général chargés d'émotion, en relation avec les éléments objectifs (quand ils sont disponibles). Cette procédure se distingue radicalement de l'analyse de cas fictif, dans la mesure où l'analyse s'appuie sur une réalité vécue porteuse de sens pour les acteurs et les apprenants. Par exemple, lors d'une analyse de pratique, un apprenti nous relatait lors d'une analyse les difficultés relationnelles qu'il avait avec son supérieur hiérarchique, en évoquant les différents épisodes d'un conflit se déroulant sur plusieurs mois.

La difficulté de l'exercice réside dans la tentation constante du présentateur du cas à s'échapper de la description des faits et phénomènes vécus pour catégoriser d'emblée le problème avant même d'avoir relaté les événements. Si on laisse faire cela, il s'ensuit assez vite une discussion d'ordre général, très abstraite d'où il n'est pas possible de tirer un

enseignement précis. Au contraire, le fait de se focaliser sur la description précise du cas permet paradoxalement de convoquer des éléments précis de théories, en même temps qu'ils sont beaucoup plus contextualisés. Au cours des séances nous avons pu remarquer que les apprentis prennent l'habitude de cette description minutieuse, et demande de plus en plus de détails pour comprendre précisément les situations présentées. Il faut évidemment aussi et en premier lieu que le formateur freine son ambition de généralisation, ce qui est pourtant son travail habituellement.

Conduire l'entretien de restitution de l'activité, nécessite de la part du formateur de s'appuyer sur une théorie de l'activité humaine cohérente avec la nature des activités quotidiennes ou de travail. Nous avons choisi de nous référer aux *conceptions de l'activité située* (Suchman, 1987), qui considère que la situation et l'activité se co-déterminent, que les significations jouent un rôle central dans l'activité ; et que celle-ci est matériellement, socialement et culturellement contextuelle. Nous avons construit pour cela une grille de questionnement (voir annexe) très largement inspirée des travaux de J. Theureau, sur les théories du cours d'action et du signe hexadique (Theureau, 2000), qui nous semblent compatibles avec les options épistémologiques retenues. Cette grille sert à la fois d'aide au questionnement pour le formateur et à la préparation de la restitution du cas pour l'apprenti.

3.3 Problématiser la situation

A la suite, ou plus ou moins en parallèle, de ce recueil de données sur la situation, nous proposons d'établir une problématisation de celle-ci. Il s'agit de définir de façon précise et explicite les problèmes sous-jacents structurant les difficultés perçues (ou tout au moins les éléments significatifs pour l'acteur, qui peuvent être aussi des éléments vécus comme positifs, relativement à ce qu'espérait l'acteur). **Cette problématisation est l'objet essentiel de ce travail d'analyse, en tant que processus de formation.** Il s'inscrit dans la lignée des conceptions pragmatistes de l'activité professionnelle et de la formation du praticien visant le développement de la réflexion-en-action et sur l'action, comme moteur essentiel du développement de la professionnalisation (Schön, 1983, 1996).

D'autre part, sous l'influence du courant de l'action située, nous considérons qu'il existe une relation indéfectible entre la détermination de la situation (*setting*), et la résolution des problèmes (*problem solving*) apparaissant dans celle-ci (Lave, 1984) : les solutions apparaissent parallèlement à la détermination de la situation. Sur le plan pratique, ceci nous amène à ne pas rejeter les propositions de solutions ou de mise en problème de la situation,

même lorsqu'elles apparaissent prématurées, car elles stimulent en définitive la recherche d'éléments nouveaux d'analyses.

Cependant, retenir les propositions prématurées ne signifie pas pour autant les tenir pour valides ! Il est essentiel au contraire de les soumettre à l'épreuve des faits, afin d'en tester la plausibilité. Par exemple les solutions trop rapides apparaissent la plupart du temps totalement en décalage avec les problèmes identifiés à la fin de l'analyse voire serait à même de les aggraver. Ceci a des vertus pédagogiques évidentes : celles de montrer l'importance d'une analyse approfondie et distanciée des situations problématiques.

Cette stratégie de formation demande par contre, de repérer et de classer les différents types de locutions, en fonctions de leurs statuts (éléments factuels, analyse, mise en problème, solutions), et dans le même temps de les soumettre systématiquement à l'analyse itérative de la plausibilité, sous peine de sombrer dans un relativisme général, où rien n'est vraiment ni rejetables ni validable. Dit de façon plus triviale, on nage très vite sans rigueur méthodologique, dans la discussion de café.

Le travail du formateur dans ce cadre évolue. Son travail est alors davantage de l'ordre de la surveillance de processus que de la transmission de contenu. Le formateur est avant tout un gardien de la rigueur méthodologique, dans cette phase.

Le problème qui se pose alors au formateur est cruciale et redoutable : comment apporter un jugement sur les analyses et solutions vis-à-vis de la situation présentée, sans tomber ni dans un modèle normatif allant vers la conformation pure et simple aux conceptions du formateur, ni dans le relativisme général ? Ici la notion *d'interprétation* et les travaux en herméneutique nous semble un apport inestimable.

3.4 Construire une interprétation plausible et pertinente

Pour Charles Taylor (1999), « *l'interprétation au sens de l'herméneutique, est la tentative de rendre clair l'objet étudié, de lui donner un sens. Cet objet doit donc être un texte, analogue à un texte, qui est, d'un certain point de vue, confus, incomplet, obscur, apparemment contradictoire - bref, d'une manière ou d'une autre, pas clair. L'interprétation vise à mettre au jour une cohérence ou un sens cachés* ». De ce point de vue, toute pratique mise en récit peut faire l'objet d'une interprétation qui rappelons-le, est avant tout une pratique sociale. Plusieurs questions ont traversé les débats sur cette pratique d'interprétation d'un texte: à qui appartient le sens d'un texte, à l'auteur, au lecteur, au récit ? Y a-t-il une limite à l'interprétation ? Toutes les attributions de sens sont-elles valides ? A partir de quel moment

peut-on dire qu'il y a surinterprétation (une interprétation dépassant ce qu'il est possible de faire dire au texte) ? A quoi sert l'interprétation ?

Sans entrer dans le détail des argumentations et au risque de caricaturer un débat qui a mobilisé et continu à mobiliser des forces et des passions importantes au regard des enjeux sociaux considérables associés à cette pratique³, nous ne retiendrons que quelques axes utiles à notre propos.

Selon Ecco (2001), l'interprétation appartient au lecteur. L'auteur n'a pas le monopole du sens de son propre récit, tandis que l'interprétation d'un récit est illimitée. Il est en effet toujours possible de dépasser un premier niveau d'interprétation pour en donner un autre plus général. D'autres part, plusieurs interprétations concurrentes peuvent être valides. Cependant il existe, un cadre à cette sémiose⁴ : celui du texte lui-même. Quand une interprétation est contredite par des éléments du texte, alors cette interprétation n'est plus recevable. La question qui se pose alors est de savoir, quelle est la meilleure interprétation d'un récit ?

Dans une approche pragmatique Rorty (2001), nous porte à éviter l'idée d'une découverte de la nature réelle du texte, en nous invitant à considérer **l'utilité des interprétations** que nous portons sur le texte en fonction des fins qui sont les nôtres. Cette conception redéfinit radicalement la notion d'interprétation légitime, par celle de l'utilité pour l'acteur. Cette position nous paraît de nature à pouvoir sortir du paradoxe que nous avons soulevé concernant le jugement de l'interprétation. En définitive, si l'interprétation renvoie à un sens cohérent, économique, cette interprétation est **plausible**, mais si elle est aussi **utile** (c'est à dire réinvestissable dans d'autres situations de même type) elle devient **pertinente**.

3.5 Formulation de solutions nouvelles

A la suite de cette nouvelle compréhension du problème, les réflexions collectives visent à déterminer des solutions aux problèmes ou/et d'évaluer celles réalisées effectivement. Il s'agit aussi de vérifier la pertinence des solutions qui ont été prématurément exprimées au cours de l'analyse. Fort de la problématisation de la situation, les solutions peuvent être catégorisées comme pertinentes ou non, par rapport à celle-ci. Ceci nous semble une alternative intéressante au dilemme rencontré par les formateurs entre la nécessité de faire des apports de solutions, mais tout en évitant les effets de conformation normative de la pratique par la donation de recettes. Dans l'exemple qui sera développé plus loin l'interprétation de la situation a amené les apprentis à envisager une transformation radicale de l'activité

³ Rappelons nous en droit, en théologie, en histoire, en littérature...etc, l'importance de l'interprétation d'un texte.

⁴ [Activité visant l'interprétation de quelque chose](#)

professionnelle de l'acteur. Les solutions étaient très différentes de celles proposées spontanément au début de l'analyse, qui ont d'ailleurs été jugées rétrospectivement de nature à aggraver la situation !

4 Quels ont été les obstacles à l'appropriation de cette démarche par les formateurs ?

Les collègues initiés à la démarche ont tous fait part de la peur qu'ils ont eu à venir devant les apprentis sans pouvoir structurer un contenu *a priori*. La plupart du temps le cas semble si banal, qu'il est possible de ressentir de l'appréhension (voir un peu de panique...) devant ce premier moment de vacuité. Le risque est alors de vouloir s'accrocher à un détail marginal mais qui renvoie à quelque chose de maîtrisé de la part du formateur pour faire un cours, certes en soi intéressant, mais qui détruit l'analyse. Cette peur a été une des causes essentielles à la difficulté à s'engager dans la démarche : la peur de « n'avoir rien à dire », et de ne « rien pouvoir tirer du cas ». Pour faire face à ce premier obstacle d'ordre affectif, nous avons été amenés à mettre en place à la demande des formateurs une démarche d'accompagnement sur le terrain. Cette demande nous paraît d'autant plus légitime, que les transformations réclamées par cette démarche dépassent de loin le seul aspect affectif ; elles sont d'ordre opératoires, identitaires, et concernent aussi les conceptions de l'action.

Un deuxième obstacle fût de passer d'une logique de cours (fut-il mené de façon active) à une logique d'aide à la formalisation des problèmes rencontrés et des solutions techniques à adopter. Ceci impose au formateur de devenir d'avantage un « acrobate conceptuel », qu'un applicateur de leçon. Ceci est en relation avec une transformation identitaire du formateur, qui l'amène à être moins centré sur le déroulement rationnel *a priori* d'un contenu de formation, et d'avantage sur la mise en relation de contenu avec des questions émergentes de l'expérience des apprentis.

Une autre difficulté a été pour les formateurs de ne plus être normatif *a priori* lors de l'exposition du cas par les apprentis, pour pouvoir comprendre du point de vue de l'acteur l'activité.

5 Description détaillée de la phase de problématisation

5.1 Analyse de la situation singulière

A la suite, ou plus ou moins en parallèle de la présentation du cas, une première analyse peut être envisagée. Cette deuxième action a pour but de décliner l'incident critique dans une première analyse. Il s'agit, en recherchant les raisons de la survenue des difficultés, ou des réussites, de la situation, d'établir l'interprétation première que les apprentis se font du cas. Le statut de cette analyse comme une *interprétation* est fondamental.

L'activité du formateur vise alors dans cette phase à faire vérifier par les apprentis la **plausibilité** de l'interprétation première du cas présenté (est-ce que vous êtes d'accord avec l'interprétation de untel ? Tel élément du cas ne contredit-il pas l'interprétation ?), et parallèlement de sa **pertinence** (est-ce intéressant de comprendre cela ? qu'est-ce que cela permet de comprendre ? quelles questions cela pose-t-il ?).

Cependant ce premier niveau d'interprétation reste souvent une phase quasi descriptive. Sans recul théorique, il est difficile d'avoir une interprétation efficiente du cas. Par exemple, dans la suite de l'exemple précédent, les autres apprentis ont considéré que le problème provenait d'une incompatibilité de caractère entre l'apprenti relatant le cas, et le directeur.

5.2 Analyse généralisée et problématisation

Il s'agit de dépasser l'analyse de la situation singulière en se plaçant dans une logique de problématisation généralisante. A l'issue de la première analyse et des comparaisons d'autres expériences, des éléments identifiés de façon séparée et parcellaire sont mis en relation (de façon hypothétique) à partir des problèmes centraux qui organisent le déroulement des incidents critiques. Cette mise en système des événements, permet de passer d'une représentation anecdotique d'un incident, à un réseau de significations plus général et ancré autour de problèmes fondamentaux de l'activité professionnelle. Cette phase est souvent effectuée de façon parcellaire par les apprentis eux-mêmes, ici l'apport du formateur est déterminante, pour parfaire cette problématisation.

Dans notre exemple, une analyse du cas à partir des théories de l'acteur stratège emprunté à Crozier et Friedberg (1977), ont permis de mettre en lumière des éléments ignorés de la situation, ou d'en changer l'interprétation, en prenant en compte les intérêts stratégiques pour les acteurs. On voit ici que cette phase de problématisation est étroitement liée à un recadrage théorique.

5.3 Eclairage et recadrage théorique des problèmes

Dans cette phase, les apports théoriques permettent d'affiner la prise de distance. Ils facilitent un recadrage de la situation en passant d'une compréhension intuitive à une abstraction conceptuelle. Cette phase de mise en relation théorie-pratique n'est pas celle d'une application de la théorie dans la pratique. Au contraire, dans cette démarche de type plutôt inductive, c'est la pratique qui suscite une réflexion théorique qui se trouve de ce fait contextualisée. L'intervention de la théorie est dans ce cas, comprise dans un **rapport de lecture du réel** et non pas en tant que doctrine à appliquer. Cette approche requiert, de la part du formateur une improvisation importante et la capacité à mettre en relation différents concepts avec une situation toujours singulière.

5.4 Reformulation du cas et généralisation inductive

Dans cette phase, les formés réécrivent l'incident-critique de manière plus distanciée. Dans notre exemple, ils en sont venus à considérer, que les problèmes relationnels n'étaient probablement qu'un symptôme d'une relation objectivement compétitive, ou la formation en cours de l'apprenti était ressentie comme une menace potentielle pour l'emploi du directeur, et que les actions de l'apprenti dans sa structure professionnelle mettait effectivement le directeur en difficulté, d'où des réactions de défenses bien compréhensibles !

Le travail de problématisation modifie en général radicalement la compréhension du cas. Il est alors utile de le réécrire, ce qui permet aussi un travail de généralisation. L'abstraction de l'analyse est une composante essentielle en terme d'apprentissage. Pour réaliser cela, il est possible de demander aux formés de formuler d'autres cas vécus qui leur apparaissent après coup du même genre. L'intention est de provoquer un effet d'identification de situations passées avec celle présentée afin de faciliter l'abstraction et l'efficience d'interprétations similaires. En d'autres termes, la reformulation de situations vécues vise aussi l'élaboration de cas « prototypiques ».

6 Quelles transformations de la pratique de formation ?

6.1 Une position moins évaluative et plus compréhensive

Les formateurs ont été amenés, pour pouvoir comprendre le point de vue de l'acteur dans son action, à avoir une position moins normative, que dans les pratiques habituelles de bilan par exemple. Sans cette nécessaire mise à distance du jugement, l'analyse de pratique ne devient qu'un avatar d'une évaluation plus ou moins normative. Notre constat est que cette dernière version de l'analyse de pratique conduit alors systématiquement au désengagement des

apprentis. Ceci implique la maîtrise de savoirs-faire (sur le plan relationnel et méthodologique) permettant d'accéder à l'expérience des acteurs.

6.2 Un renversement de l'ingénierie pour construire la formation

L'analyse de pratique a eu des effets qui ne se limitent pas au seul temps de l'analyse, mais ils se sont prolongés pour la formation tout entière. La prise en compte des expériences des apprentis a amené les formateurs à adapter systématiquement les contenus de leurs formations aux ? besoins pratiques de leurs apprentis. Plus encore, certains formateurs ont pris l'habitude d'attendre la fin de l'analyse de pratique (le premier jour de leurs stages) pour structurer définitivement l'architecture de leur bloc de formation (en générale d'une à deux semaines). Cette structuration se base alors sur les thématiques qui émergent de l'analyse, et peut même faire l'objet d'une négociation avec les apprentis. L'analyse de pratique a eu pour effet de doter les formateurs des moyens opérationnels leurs permettant de prendre en compte les besoins des apprentis, et dans le même temps d'amener les apprentis à les identifier. Ceci a conduit à une démarche plus collaborative entre formateurs et apprentis. Evidemment de nouvelles difficultés ont vu le jour, comme l'apparition de dilemmes concernant le choix des contenus, la conformité des référentiels de formation prévus et ceux effectivement réalisés, de nouvelles négociations avec les autorités de tutelles, la remise en cause des procédures prévues dans les démarches qualité de la formation professionnelle... L'analyse de pratique par tout ce qu'elle entraîne, a remis en cause non seulement les pratiques de formation mais a entraîné des conflits de valeur qui trouvent des échos jusque dans le pôle institutionnel. En effet, elle a impliqué une adaptation de formation, sur les contenus, dans son organisation, dans la résolution de la synchronisation des préoccupations des différents apprentis et du programme, etc.

6.3 Un renforcement paradoxal de la place de la théorie dans les formations

Paradoxalement, il y a un renforcement de la place de la théorie et pas seulement de celles concernant l'intervention, mais surtout (celles plus scientifiques et descriptives) concernant l'intelligibilité des situations. En reprenant leur fonction première de compréhension du réel, les théories sont davantage perçues comme utiles du point de vue des apprentis. Ceci est bien sûr en relation avec le fait que les cas étudiés sont ceux que les apprentis ont rencontrés réellement. De ce fait l'apport théorique (quelque fois très abstrait) est souvent vécu comme très concret par les apprentis, dans la mesure où une compréhension différente du cas est pour lui une nouvelle mise en forme de sa propre expérience. Ceci implique une recherche et une

« consommation » de connaissances théoriques plus importantes de la part des formateurs. L'analyse de pratique n'a pas été vécue comme une pratique a-culturelle.

6.4 Une transformation du référentiel épistémologique des formateurs

L'obstacle essentiel à l'appropriation de cette démarche, nous semble essentiellement de l'ordre de la transformation du référentiel épistémologique implicitement mobilisé par les formateurs pour comprendre l'action d'autrui. Prendre en compte l'action telle qu'elle est située pour l'acteur, et non plus se contenter de la rapporter à une norme extérieure et *a priori*, demande une transformation complexe du rapport à l'activité des apprentis. Loin de se poser en tant qu'évaluateur omnipotent, le formateur devient davantage une aide à la problématisation et à l'évolution de l'expérience de l'apprenti. Ceci demande une conception articulée et cohérente de l'activité à la fois théoriquement et méthodologiquement. Dans cette perspective, des outils de formation servant potentiellement de référentiel commun aux différents acteurs sont à construire. L'hypermédia-collecticiel « Réfléchir les pratiques » (Leblanc, Gombert, Durand, 2004) a été conçu dans cette double visée d'une part d'adosser l'analyse de pratique à des cadres théoriques de l'activité et de l'action située, d'autre part de mutualiser des expériences sur la base de récits écrits et d'enregistrements vidéo et audio. L'analyse de pratique est aussi elle-même une pratique dont il serait bien intéressant d'en faire l'analyse : une manière de former les formateurs de formateurs.

Bibliographie :

Amalberti, R.; De Montmollin, M.; Theureau, J. 1991. *Modèles en analyse du travail*. Bruxelles, Margada.

Barbier, J.M.; Durand, M. 2003. L'activité , un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, pp.99-117.

Clot, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

Crozier, M.; Friedberg, E. 1977. *L'acteur et le système*. Paris, éditions du seuil.

Ecco, U. 2001. *interprétation et surinterprétation*. Paris, PUF.

Education Permanente. 2005. « *l'analyse des pratiques* ». N°160 et 161.

Lave, J.; Murtaugh, M.; De La Rocha, O. 1984 . « The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping ». Dans : B. Rogoff & J. Lave (dir) - *everyday cognition , its Development en Social Context*. Cambridge Massachussets, and London England , Harvard University Press, p. 67-95.

- Lave, J. 1988. *Cognition in Practice, Mind, Mathematics and Culture in Every-day Life*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leblanc, S. 2005. *Etude de l'activité d'apprenant en interaction avec l'espace numérique d'analyse de pratiques « Réfléchir les pratiques »*. Communication au Colloque international Recherche et Formation « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences ». Nantes, France. Février.
- Leblanc, S., Gombert, P., Durand, M. 2004. « *Réfléchir les pratiques, sport, éducation, formation* » CDROM, Montpellier, Saint-Pierre Quiberon, IUFM / ENV Editeurs.
- Leplat, J. 1997. *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, PUF.
- Linard, M. 2002. « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». *Education Permanente*, N°152, pp.143-155.
- Perrenoud, P. 1996, « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse de pratiques et prise de conscience ». Dans L. Paquay ; M. Altet ; E. Charlier ; P. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université. p.182-207.
- Saint Germain, M. 1996. *Formation à la pensée réflexive pour les gestionnaires de l'éducation*. communication Biennale de l'éducation. Paris, CD rom de la Biennale.
- Schön D. A., 1983 . *The reflective practitioner*. New York , Basic books.
- Schön, D.-A. 1996. « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». Dans J.-M. Barbier,. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF. p. 201-223.
- Rorty, R. 1993. *Conséquences du pragmatisme*. Trad. Franç. J.P. Cometti. Paris, Le seuil.
- Suchman, L. 1987. *Plans and situated action, the problem of human machine communication* . Cambridge , Cambridge University press.
- Taylor, C. 1999. *La liberté des modernes*. Paris, PUF.
- Theureau, J. 1992. *Le cours d'action, analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne , Peter Lang.
- Theureau, J. 2000. « Anthropologie cognitive et analyse des compétences ». Dans Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. *L'analyse de la singularité de l'action* Paris , PUF. p. 171-211 .

Annexes :

Grille de préparation de la restitution du cas

Etude de cas : préparation séquence d'analyse de pratique

Objectif : relater un événement « *saillant** » relatif à une action de direction de structure, formation de cadre, ou d'entraînement, dans le cadre de votre travail. Décrire « le film de l'action, le déroulement de la situation » en répondant aux questions ci-dessous.

***Saillant :** porteur de signification pour vous, vécu de façon positive ou négative. Il s'agit d'une expérience marquante, qui vous interpelle, même si elle semble particulière et peu généralisable.

Listes des questions :

1. Le contexte de l'action et les éléments pris en compte (lieu, périodes, personnes concernées, ...)
2. Le déroulement de la situation (décrire le « film » de l'évolution des évènements de la situation)
3. Vos préoccupations (ce que vous vouliez faire, ce que vous espériez de l'évolution de la situation)
4. Vos attentes (ce à quoi vous vous attendiez dans la situation)
5. Vos interprétations (quel sens avez-vous donné aux différents évènements quand ils se sont produits, comment avez vous compris la situation, à quoi avez vous fait attention ?)
6. Vos actions (ce que vous avez fait ou dit)
7. Vos sentiments du moment
8. Vos apprentissages éventuels ou potentiels (ce que vous avez compris de nouveaux, mais aussi les questions que vous vous posez, les éléments intrigants auxquels vous n'arrivez pas à donner sens, ...)

Consigne au stagiaire :

Il est évident que vous n'êtes pas obligé de suivre l'ordre de description suggéré. Il est davantage souhaitable de suivre l'ordre de déroulement des événements de la situation et de revenir à plusieurs reprises sur l'évolution des différents items (contexte de l'action, déroulement de la situation, centrations, attentes, interprétations, actions, sentiments, apprentissages). Mais les différentes rubriques doivent être présentes.

Auteurs de la fiche : A ; Zeitler ; G. Monier ; ENV