

Perrenoud, Ph (2004).  
Analyse de pratiques et pratique réflexive :  
autour de quelques questions vives.  
In Inisan, J.-F. (dir.), *Analyse de pratiques et  
attitude réflexive en formation* (pp. 71-78).  
Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

# **Analyse de pratiques et référence au travail réel : autour de quelques questions vives**

*Philippe Perrenoud* \*

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève  
2004

Cette synthèse, à mi-parcours de l'École d'été, ne prétend pas restituer tout ce qui s'est dit dans les ateliers, encore moins exprimer un avis général sur des thèmes controversés. C'est un point de vue, organisé en six questions vives :

A. Comment comprendre les injonctions récentes qui donnent à l'analyse de pratiques une place sans précédent ?

B. Pourquoi et comment se servir de l'analyse de pratiques comme démarche de formation ?

C. Comment faire coexister approches disciplinaires, didactiques et transversales en analyse de pratiques ?

D. À quelles résistances se heurte-t-on chez les étudiants, dans quel contrat didactique l'analyse de pratiques s'inscrit-elle ?

---

• Courriel : [Philippe.Perrenoud@unige.ch](mailto:Philippe.Perrenoud@unige.ch)  
Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>  
Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

E. Quels sont, en formation, les objets et les outils de l'analyse de pratiques ?

F. De quelle expérience du terrain faut-il disposer pour analyser des pratiques ?

En conclusion, je tenterai de montrer qu'il faut situer les plans de formation non seulement selon la place qu'on y donne à l'analyse des pratiques et à la réflexivité, mais aussi en fonction de la référence au travail réel. Et que l'insistance sur une *méthode* cache peut-être une autre conception de l'enseignement et des objectifs de la formation.

## **A. Comment comprendre les injonctions récentes qui donnent à l'analyse de pratiques une place sans précédent ?**

La « situation générale » apparaît assez confuse. Sans être pestiférée, l'analyse de pratiques a été d'abord tolérée. Elle s'est développée dans les IUFM à la marge des plans de formation, grâce à des formateurs volontaires et souvent militants, facilement perçus comme des originaux dans la mesure où ils ne jouaient pas les jeux traditionnels de l'identité disciplinaire ou de la distinction par la recherche.

Aujourd'hui, l'analyse de pratiques paraît imposée par une commande ministérielle. Du coup, chaque IUFM doit assurer, en heures, de grands volumes d'analyse de pratiques :

- sans savoir exactement pourquoi ;
- sans définition claire et consensuelle des démarches concernées ;
- sans disposer de suffisamment de formateurs convaincus et formés ;
- dans une certaine précipitation ;
- et dans l'incertitude quant aux réorientations éventuelles de cette politique.

Quelles sont les marges de manœuvre ? Sans refuser la commande, chaque IUFM pourrait et devrait tenter de dégager et d'explicitier une logique de formation mettant l'analyse de pratiques à sa juste place.

Pour recouvrer ou conserver une certaine autonomie, il importe de dissocier les postulats de départ et leur traduction en dispositifs, en heures, en service. Ces postulats paraissent les suivants :

1. Il faut former plus résolument des praticiens réflexifs.
2. Il faut former des praticiens mieux préparés à affronter les réalités du métier.

On peut contester ces deux orientations, les trouver creuses ou se demander ce qu'elles cachent. On peut aussi les accepter, mais estimer que la formation donnée en IUFM est déjà conforme à ces deux exigences et qu'il suffit de le démontrer.

Si l'on trouve ces orientations fondées, sans penser qu'elles sont entièrement réalisées, on cherchera alors, mais alors seulement, à infléchir les plans de formation.

Faut-il en conclure qu'il est urgent de « généraliser » l'analyse de pratiques, de la mettre « à toutes les sauces » ? Tout dépend du sens qu'on donne à cette expression.

L'analyse de pratiques peut avoir deux statuts bien distincts en formation :

1. On peut la définir comme la source principale des objectifs de formation et de leur transposition didactique ; c'est en analysant les pratiques effectives des professeurs et leur évolution qu'on saura en quoi consiste la réalité du métier auquel on prétend former et qu'on pourra concevoir et pondérer les objectifs et les contenus pertinents de la formation professionnelle ; l'analyse concerne alors les formateurs et responsables de formation :

2. On peut aussi la concevoir comme une démarche conduite *par et avec* les étudiants, dans le cadre de dispositifs spécifiques ou dans d'autres unités de formation.

Comme source de la transposition didactique, l'analyse des pratiques professionnelles devrait influencer :

- la formulation des objectifs généraux de la formation ;
- les contenus et les objectifs particuliers des diverses unités de formation ;
- la conception des stages et de l'alternance.

L'enjeu est alors de vérifier qu'on prépare au métier réel, non seulement dans la professionnalité visée en fin de parcours, mais tout au long de la formation, dans l'ensemble du curriculum.

Pour éviter les confusions, mieux vaudrait parler dans ce cas de *référence à la pratique* dans la construction du curriculum et réserver l'expression « analyse de pratiques » au travail d'analyse conduit avec les étudiants durant leur parcours de formation.

## **B. Comment se servir de l'analyse de pratiques comme démarche de formation ?**

L'analyse de pratiques, conçue comme démarche de formation, est-elle une discipline ? Oui, si l'on entend par là que c'est une démarche codifiée, au sens où l'on parle d'une discipline sportive ou instrumentale. Mais l'analyse de pratiques n'est évidemment ni une discipline enseignée à l'école, au lycée ou au collège, ni une science humaine ou sociale de plus.

Pour éviter les ambiguïtés, considérons-la plutôt comme une démarche, une méthode. Mais avant de penser en termes de dispositifs, demandons-nous à quelles fins on invite les étudiants à analyser des pratiques en formation professionnelle.

On peut sans doute distinguer plusieurs catégories d'objectifs. On peut pratiquer l'analyse pour :

1. Développer une pratique réflexive et un savoir-analyser transposables à de nouvelles situations.

2. Apprendre à mobiliser ses connaissances, à s'en servir pour penser des situations singulières, prendre des décisions, résoudre des problèmes ; on se trouve alors dans le registre de la construction de compétences.

3. Travailler son identité et son projet professionnel, les relier à un projet de formation, par le repérage des tâches, des paradoxes, des tensions. des difficultés, des responsabilités caractéristiques du métier auquel on se prépare, mais aussi des satisfactions, des zones d'autonomie, des possibilités de coopération.

4. Travailler les valeurs et la dimension éthique du métier à travers des dilemmes concrets.

5. Construire des savoirs nouveaux à partir de situations singulières, au gré d'une démarche clinique.

6. Établir des bilans de connaissance et de compétence en cours de formation.

Selon les finalités poursuivies, on ne se heurte pas aux mêmes obstacles, on ne se pose pas les mêmes questions, on ne développe par les mêmes dispositifs.

Pour chacune des finalités évoquées, il faudrait se poser au moins trois questions :

1. Peut-on atteindre les mêmes objectifs de formation par d'autres démarches qu'une analyse de pratiques ?

2. Si oui, quels sont leurs avantages et inconvénients respectifs ?

3. Peut-on donner le choix aux étudiants, sachant que certains n'entrent pas volontiers dans l'analyse de pratiques et que d'autres démarches, moins impliquantes, pourraient mieux leur convenir ?

On se limitera dans ce qui suit à quelques réflexions assez générales, faute de pouvoir traiter séparément de chacune des finalités évoquées.

### **C. Comment faire coexister approches disciplinaires, didactiques et transversales ?**

Quel que soit l'objectif de formation, l'analyse de pratiques part de situations *singulières*, rapportées oralement ou par écrit, éventuellement filmées. Sauf à amener lui-même des récits de pratiques, le formateur doit « faire avec » ce que les étudiants amènent. Alors, de deux choses l'une :

- soit il traite « ce qui vient comme ça vient », en prenant le risque de s'éloigner de ce qu'il connaît, de laisser apparaître ses limites, voire de faire des dégâts ;

- soit il filtre les récits des étudiants, en privilégiant une entrée (disciplinaire, didactique, transversale ou encore éthique), au risque de ne pas traiter trois quarts des questions qui préoccupent les étudiants.

Les deux solutions peuvent avoir leur sens. On peut aussi essayer de les combiner :

- par des formules de co-animation, les deux formateurs ayant des expertises différentes et complémentaires ;
- en renvoyant certaines questions très pointues à des experts intervenant « en seconde ligne », selon le modèle du renvoi du médecin généraliste au spécialiste ;
- en travaillant en équipe polyvalente ;
- en choisissant la forme écrite, ce qui permet de traiter certains récits dans plus d'un lieu, avec des interlocuteurs différents.

Il importe, pour ne pas dramatiser le problème de la spécialisation, de rappeler que dans un groupe d'analyse des pratiques :

1. Le formateur n'est pas censé avoir réponse à tout, qu'il est garant d'un processus de construction collective.

2. Qu'il n'est pas l'unique détenteur de savoirs pertinents, qu'un groupe réunit des ressources polyvalentes ; un formateur oublie souvent que si les étudiants sont moins pointus que lui, ils ont davantage de cordes à leur arc, car ils parcourent l'ensemble du programme.

Il n'est pas illégitime, dans certaines unités de formation, de « fermer le jeu », autrement dit de limiter l'analyse de pratiques à des catégories prédéfinies de situations et de problèmes. Mieux vaut alors que cette restriction soit formulée dans les consignes et qu'on donne en même temps aux étudiants les moyens de discerner ce qui, dans la réalité touffue et complexe d'une classe, relève d'un point de vue spécifique.

Ce point de vue peut être celui d'une discipline et de sa didactique, mais soulignons, contre un préjugé répandu, que les points de vue transversaux sont tout aussi *spécifiques* : on peut regarder une situation de classe sous l'angle du rapport au savoir, de la diversité des cultures en présence, de la régulation des apprentissages, du conflit, de la présence des parents, de la gestion de classe, des enjeux évaluatifs, du traitement des différences, des relations humaines, des réseaux de communication, du pouvoir et de la déviance, etc. Chacun de ces points de vue est au moins aussi pointu et spécialisé qu'une entrée par la discipline enseignée. Il est vrai que le repérage des objets pertinents est plus difficile pour les étudiants, puisqu'ils ne sont pas aidés par la grille horaire, les programmes, les manuels et les objets d'enseignement annoncés par le professeur.

Le degré optimal de fermeture du champ dépend des objectifs de l'analyse de pratiques. Alors que le travail sur l'identité ou l'éthique peut s'alimenter à des récits de contenus très variés, la construction de savoirs définis exige un cadrage plus sélectif des contenus analysés. Un didacticien est ainsi parfaitement fondé à ne solliciter, dans une

discipline définie, que des « histoires de dévolution » ou des « moments d'institutionnalisation des savoirs ». De même, un psychanalyste sollicitera des histoires de désir, de place, de transfert, de séduction, de narcissisme, d'angoisse. Le formateur court alors le risque de n'obtenir que des situations stéréotypées, voire « arrangées » pour répondre à ses attentes. En contrepartie, il limite la dispersion, ce qui permet une accumulation, une « gravitation » autour de quelques noyaux théoriques prédéfinis.

Il n'apparaît pas nécessaire, pour faire une analyse de pratiques orthodoxe, de marier constamment toutes les références possibles. La multiréférentialité est toujours pertinente dans l'absolu, mais à des fins de formation, il est légitime de limiter la complexité. Il importe en revanche que, dans un parcours de formation, certains dispositifs acceptent de « tricoter » approches transversales, didactiques et disciplinaires, car ce tricotage est le pain quotidien des professeurs d'école et n'épargne pas les professeurs de collège ou de lycée, qui doivent aussi, même si c'est dans le cadre d'une seule discipline, gérer une classe, des relations intersubjectives, des différences, une dynamique de groupe, un système de normes, etc.

## **D. À quelles résistances se heurte-t-on chez les étudiants, dans quel contrat didactique l'analyse de pratiques s'inscrit-elle ?**

Disposer d'un « espace de parole », dire ce qu'on a sur le cœur, se plaindre, échanger, être écouté : qui s'en plaindrait ? L'analyse de pratiques à des fins de catharsis est acceptable par tous les étudiants, surtout si elle leur demande peu de travail, si elle est évaluée symboliquement et si chacun peut moduler son degré d'implication et sa prise de risques.

Lorsque l'analyse de pratiques vise des apprentissages et un développement définis, l'adhésion des étudiants ne va plus de soi. Il faut qu'ils comprennent le sens de la démarche, estiment l'investissement en rapport avec les profits espérés et se placent dans une logique de formation professionnelle plutôt que de réussite au moindre effort et par la voie la plus directe.

Il importe donc que le paradigme réflexif et les fondements d'un dispositif particulier d'analyse des pratiques soient explicités, justifiés, débattus. Dans une certaine mesure, il est même souhaitable que le fonctionnement du dispositif et ses règles du jeu soient négociés.

Il faut se rendre compte que :

- ces démarches impliquantes exigent une rupture avec la carapace que se sont forgée les élèves depuis leurs premières années de scolarité ;
- l'analyse de pratiques fait appel à une culture de l'observation, de la mise en mots, de l'interrogation, de l'hypothèse, du débat, de l'écriture, toutes choses que l'école développe inégalement, voire proscrit.

Aussi longtemps qu'elle reste une unité de formation librement choisie, l'analyse de pratiques n'attire que les mordus, les fondus, les audacieux ou les égarés. Si elle devient l'épine dorsale du plan de formation et s'étend à diverses unités de formation, plus personne n'y échappera. On ne s'étonnera pas que les résistances s'amplifient, latentes ou déclarées.

Une formation disciplinaire poussée qui donne accès à la formation professionnelle *stricto sensu* prédispose souvent à dénigrer le vécu, l'intuition, la subjectivité, l'émotion, les états d'âme, et à considérer les échanges entre étudiants comme du temps perdu, qu'on ferait mieux d'investir dans l'écoute de la parole magistrale, le travail en bibliothèque ou les travaux pratiques encadrés.

Dans la mesure où elle heurte de front un rapport au savoir, aux études, à soi-même jusqu'alors valorisé par l'école et l'université, l'analyse de pratiques peut être vécue comme une violence par les plus défensifs, comme une pitrerie non scientifique par les plus sûrs rigoureux, comme une cuistrerie par les plus littéraires.

Son extension à de plus larges publics passera donc par des moments de contestation et de transaction, dont on fait généralement l'économie lorsqu'on travaille avec des volontaires. Si les résistances ou les railleries de certains étudiants font écho au scepticisme de certains formateurs, je n'exclurai pas qu'ici ou là on décide de faire un cours conventionnel clandestin là où il était prévu un travail d'analyse des pratiques.

## **E. Quels sont, en formation, les objets et les outils de l'analyse de pratiques ?**

Quels sont les *objets* de l'analyse de pratiques ? Réponse : les pratiques, leurs tenants et aboutissants, l'*habitus* qui les sous-tend, le système d'action collective dans lequel elles s'inscrivent, l'organisation du travail qui les rend possibles et les contraint à la fois.

Cet objet, aussi large et polymorphe soit-il, *ne recouvre pas* toutes les réalités qui appellent une forme ou une autre d'*analyse* dans le métier d'enseignant. Un enseignant doit apprendre à analyser un programme, un exercice, un manuel, un dispositif, une situation complexe, un conflit, un processus d'apprentissage, un travail écrit, une erreur, un obstacle cognitif, un blocage affectif, la nature et les causes des difficultés d'apprentissage, la dynamique d'une classe, les contextes familiaux, les contraintes institutionnelles et les marges qu'elles laissent, et bien d'autres choses encore.

Dans un métier complexe, on passe son temps à analyser diverses composantes du monde dans lequel on travaille. Certes, ces composantes ne sont pas sans lien avec la pratique et leur analyse peut compléter utilement l'analyse de pratiques. Ces liens n'autorisent pas à tout mettre dans le même sac. Il serait évidemment absurde de dresser une séparation absolue entre la pratique et le monde dans lequel elle se déploie, mais

tout aussi absurde de parler d'analyse de pratiques dès lors qu'une démarche analytique est en cours.

Quant aux outils, il serait bon d'en distinguer de trois types ;

1. Les outils théoriques, les grilles conceptuelles, les savoirs mis en œuvre dans l'analyse.

2. Les outils méthodologiques : démarches, dispositifs, règles du jeu, étapes de l'analyse, structuration et enregistrement de traces, principes éthiques.

3. Les outils technologiques permettant de consigner le récit d'une pratique aussi bien que l'analyse proprement dite : appareil photo, caméra vidéo, enregistreur, journaux de formation.

Comme toujours, il est conseillé de mettre les outils au service des démarches, plutôt que l'inverse. Ne pas partir de la vidéo, parce qu'on maîtrise cet outil, pour se demander ce qu'on pourrait bien en faire en analyse de pratiques, mais se demander, selon les objectifs que l'on poursuit, si l'image permet d'aller plus loin dans l'analyse et si cela justifie la lourdeur de l'outil vidéo.

## **F. De quelle expérience du terrain faut-il disposer pour analyser des pratiques ?**

Faut-il réserver l'analyse de pratiques aux enseignants expérimentés, par exemple dans le cadre de la formation continue ou d'une démarche de recherche-action ou d'innovation ? Certainement pas.

Faut-il n'analyser que des pratiques stabilisées ? Encore non ! À la limite, une pratique stabilisée n'offre aucune ouverture à l'analyse de pratiques, c'est un système clos et souvent défensif. Pourquoi se poser des questions quand on active des routines jugées efficaces et équitables ?

Faut-il limiter l'analyse à des pratiques en pleine responsabilité ? Pour travailler la responsabilité elle-même, ou la gestion de classe dans toute sa complexité, sûrement. Mais il y a maintes autres choses à comprendre à partir de courtes expériences, voire de simples observations de la pratique d'un maître de stage.

Faut-il se limiter à des pratiques d'enseignement en bonne et due forme ? Pas nécessairement, sauf en didactique des disciplines. Et même dans ce cas, l'analyse des pratiques des parents ou d'autres instructeurs profanes pourrait être très instructive. De nombreux processus à l'œuvre en classe peuvent être approchés dans le cadre de pratiques éducatives familiales, sportives, artistiques, ménagères, militaires ou à partir de pratiques d'encadrement et d'animation qui peuvent être observées et expérimentées



dans des colonies de vacances, des centres de loisirs, des mouvements de jeunesse. Tout dépend de ce qu'on veut mettre en évidence.

Faut-il se limiter à des pratiques spontanées ? Je ne le crois pas : jeux de rôles, simulations ou interventions planifiées peuvent aussi alimenter une analyse des pratiques. Il serait regrettable qu'une stricte orthodoxie prive l'analyse de matériaux précieux, disponibles dès le début d'une formation. Notons que si la formation prévoit une véritable alternance, avec des temps de terrain dès le début du cursus, l'analyse de pratique pourra se nourrir très vite de pratiques vues ou expérimentées dans des classes.

Faut-il faire de l'analyse de pratiques durant les stages ou au retour de stages ? Bien entendu. Les temps de terrain peuvent être conçus comme des moments de co-analyse de pratiques entre un stagiaire et le formateur de terrain qui l'accueille. Par ailleurs, tout ce que les étudiants ramènent de leurs stages peut alimenter l'analyse. À condition de dépasser le simple échange rituel du « retour de stage », de structurer le regard et la quête des étudiants *en amont* du stage, pour travailler avec eux, en parallèle ou en aval, ce qu'ils ont observé et vécu.

## Deux axes : travail réel et réflexivité

Il serait regrettable de limiter le débat à l'analyse de pratiques en formation. Sa mise en œuvre et les finalités qu'on lui assigne sont souvent des indicateurs de la position d'un institut de formation des enseignants selon *deux axes fondamentaux* :

*Ampleur et pertinence  
des références au travail réel*



*Insistance sur la dimension  
analytique et réflexive*

Ces deux dimensions ne vont pas toujours de pair :

- certaines formations professionnelles se réfèrent constamment au travail réel, mais ne visent pas à former un praticien réflexif ;
- d'autres insistent sur la dimension réflexive, mais l'appliquent à des cas d'école, à des pratiques idéales, aux prescriptions, sans référence au travail réel.

En formation des enseignants, l'enjeu est d'assurer une progression nette et simultanée selon les deux dimensions, ce qui passe par une présence renforcée de l'analyse de pratiques comme démarche de formation, mais va bien au delà !