
Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Symposium ADMEE : Continuités et ruptures entre évaluation des pratiques et évaluation de l'analyse des pratiques professionnelles

Guider ou accompagner un groupe dit d'analyse des pratiques ?

Michel Vial*

Université de Provence

1 avenue de Verdun

F- 13410 Lambesc

UMR ADEF

GRAP (groupe de Recherche sur l'accompagnement professionnel)

Aix-Marseille Université

vial@up.univ-aix.fr

RÉSUMÉ.

L'analyse des pratiques est-elle une analyse ? Si on parle d'une opération d'analyse qui se distingue d'une opération de synthèse et d'une opération d'évaluation, alors force est de constater que les groupes dits d'analyse des pratiques risquent de glisser de l'analyse à l'évaluation pour le contrôle, la gestion, la maîtrise et la rationalisation des situations. Avoir à l'esprit la nette distinction dans l'étayage de l'autre, entre le guidage et l'accompagnement permet de donner au mot « analyse » le sens d'une écoute, d'une rencontre, où se jouent trois processus fondamentaux : la référenciation, l'orientation par l'action et la problématisation.

MOTS-CLÉS - problématisation – orientation – référenciation – accompagnement – guidage- analyse des pratiques

1. Introduction

Tout le monde dit faire de l'analyse des pratiques, et tous les professionnels en demandent. Il va de soi que des choses très différentes alors se mettent en place qui tournent toutes autour de l'idée *d'étayage de l'autre*. En fin de compte, est-ce de l'analyse ou de l'évaluation ? Et si c'est de l'évaluation, de quel type d'évaluation s'agit-il ?

Nous reviendrons sur l'analyse comme opération, sur l'évaluation comme tâche de contrôle et nous essaierons de mettre au jour les glissements de l'une à l'autre dans le guidage. Puis nous proposerons, à partir de nos recherches, une alternative : l'accompagnement.

2. Types de tâches, types d'opérations

Les tâches d'analyse recouvrent des opérations du type : repérer, ou isoler, classer, distinguer, distribuer dans des classes, sérier, faire des ensembles. La grille d'analyse sert au recueil des données qu'on range dans des cases. Il existe donc à l'origine de la grille (dont le prototype est un tableau cartésien) des dimensions constituées chacune d'un ensemble de catégories. Ces dimensions sont issues d'un modèle (ou d'une théorie) qui est souvent implicite. La grille d'analyse fonctionne comme un filet, une nasse : si on ne peut remplir une case, cela ne remet pas en question la grille ; c'est la grosseur du poisson qui est en cause. Pendant l'activité d'analyse, l'absence d'un élément n'a pas de sens. C'est bien pourquoi les grilles de critères, par exemple, sont dangereuses ; quand on a une grille, on se sent obligé de la remplir. Donner une grille, c'est exiger des réponses. Mais en général, l'objet étudié étant plus riche que ce que l'analyse peut en prendre, une dernière catégorie « autre » permet de ranger le surplus du découpage. Envisager que la grille puisse être remise en question parce que les éléments qu'elle ne recueille pas seraient aussi signifiants, c'est changer de tâche et se mettre à évaluer (la grille, justement).

Les tâches de synthèses ont pour verbe générique, combiner. Il s'agit de refaire un tout avec des éléments épars. La synthèse comme combinatoire d'éléments répond à une demande (alors que l'analyse est l'exécution d'un ordre : découper de façon systématique). L'analyse se donne comme objective, la synthèse, comme subjective. Le sujet qui effectue une analyse ne doit rien inventer, il doit disparaître, et un ensemble de "bonnes réponses" existe qu'il faut trouver : une correction est prévisible. Tandis qu'en synthèse, existe de l'invention plus ou moins imprévisible, plusieurs réponses seront possibles, attribuables au réalisateur, à condition que la consigne soit respectée, que le matériau réunifié contienne l'ensemble du matériau de départ.

Tâches d'analyse et tâches de synthèse s'opposent par leur critère majeur, déterminant la qualité du produit : l'analyse doit obéir à la cohérence, à la logique interne, sinon à l'exhaustivité (la mise à plat) tandis que la synthèse tend vers la pertinence de ce tout que l'on recombine à l'objectif que l'on a sur ce tout et qui rend nécessaire. Ces deux types de tâches fonctionnent sur des éléments que l'on considère dans leur plénitude, comme existants, et c'est bien en cela qu'elles diffèrent des tâches d'évaluation.

Les tâches d'évaluation mettent à la question le matériau qu'elles traitent ; ce matériau n'est pas une donnée que l'on se contente de manipuler, soit pour le distribuer (tâche d'analyse) soit pour le réunifier (tâche de synthèse). Dans les tâches d'évaluation, les éléments peuvent être vides, absents ou contrefaits, et ce vide sera signifiant. On prend en compte dans les tâches d'évaluation que les éléments puissent ne pas être là, ou ne pas être correctement là, plus ou moins frappés de non-existence, de non-réalisation signifiante.

A partir de là on peut distinguer trois types de tâches d'évaluation dans la logique de contrôle (qui donne à l'évaluateur une position d'externe et vise à le rendre maître du matériau qu'il apprécie pour le gérer) :

-Les tâches d'évaluation dont le terme générique serait « différencier », c'est-à-dire accuser les différences, repérer des écarts, des manques, des besoins, des erreurs, des variations ; repérer le degré de vide, d'absence ou de contrefaçon. La comparaison en tant qu'activité peut donc passer de l'analyse à l'évaluation, sans rupture, ce qui rend les tâches de comparaison si difficile à apprendre. En effet, non seulement elles demandent d'avoir une grille de recueil des tris (comme dans toute tâche d'analyse), mais aussi d'avoir un référent construit (comme dans toute tâche d'évaluation) qui permette de voir les écarts et les manques. En analyse, comparer, c'est reconnaître ce qui est là ; en évaluation, dans ces tâches de type 1 (différencier), comparer, c'est voir aussi ce qui manque, donc savoir que ça peut manquer, et savoir reconnaître ce qui n'est pas là, ou incomplètement là (Vial, 1996).

-Dans les tâches d'évaluation du second type, le terme générique est « corriger » ; il s'agit de pouvoir rectifier, réajuster, adapter, régulariser, ce qui implique d'avoir des critères à sa disposition (si on corrige ce qui est fait) ou de pouvoir se les donner (si on corrige par anticipation) ; critères qui permettent non plus de voir les différences, mais de repérer ce qu'il faut modifier, améliorer. Il faut là partir avec des prévisions de traitement envisageant que le matériau puisse comporter des éléments frappés de vide, il faut planifier non pas seulement la réalisation, mais la possibilité de réajuster cette réalisation. La mise au jour, la construction des grilles d'analyse (faire des catégories) et la construction de plans synthétiques (se donner un guide de réalisation) sont des tâches d'évaluation.

-Enfin, troisième type de tâche d'évaluation : « valider » : contrôler, décider de la conformité, cataloguer, fixer, trier et rejeter, sélectionner, filtrer, passer au calibrage, éliminer ou retenir, classer ou donner un rang, mesurer, hiérarchiser, ce qui implique d'avoir un référentiel fixe, que l'on fixe pour pouvoir contrôler.

Toutes ces tâches fonctionnent sur de l'auto-guidage du réalisateur par un référentiel érigé en gabarit : on ne va pas remettre en question, pendant qu'on les effectue, le bien-fondé des catégories, des objets ou de la norme à partir de quoi on travaille.

3. Le guidage dans l'analyse des pratiques

Faire référence à l'opération d'analyse à propos d'un discours sur les pratiques nécessite alors de manipuler des dimensions et des catégories issues d'une théorie de cette pratique ou du professionnel dans cette pratique. L'activité principale du groupe d'analyse des pratiques est alors de nommer ce qui se passe dans la pratique et que cette théorie peut permettre d'identifier. Parler « d'analyse des pratiques enseignantes » peut immédiatement permettre de convoquer des catégories préétablies et de mettre en mots le magma de ce qui est fait, de découper dans le continuum des actes des séquences identifiables à partir de tel ou tel référentiel didactique. De même, il est possible d'utiliser la psychanalyse comme référentiel théorique pour construire des grilles d'analyse des pratiques éducatives, ce qui permet d'y nommer des actes, des gestes, de les identifier, de les isoler. On croit ainsi rendre signifiante la pratique alors que l'on se contente d'exemplifier ce référentiel. La qualité de l'analyse dépend de la cohérence du référentiel qui donne les catégories.

Ainsi les grilles d'analyse peuvent se cumuler, se juxtaposer sur une même pratique, aucun référentiel ne permettant de comprendre tout ce qui se fait dans la relation humaine. Il y aura autant alors de groupe d'analyse des pratiques qu'il peut y avoir de référence théorique sur cette pratique : cette appellation ne dit rien de ce qu'on y fait et on peut toujours dire qu'on en fait. Evaluer ces dispositifs dits justement *d'analyse* des pratiques passera donc par la mise au jour de ce référentiel utilisé, de sa cohérence par rapport aux savoirs en vigueur et de sa pertinence au projet que l'on a sur ces pratiques (compréhension, consolidation, épuration, changement ?...).

La difficulté vient du fait qu'il est fréquent qu'on ne s'en tienne pas à des opérations d'analyse et qu'on glisse sans s'en apercevoir vers des opérations d'évaluation, au sens de contrôle de ces pratiques. Tel geste alors étudié deviendra une erreur, une contrefaçon, un manque, une approximation ou au contraire une réussite exemplaire. Et on risque d'oublier qu'on est en train d'ériger le référentiel d'analyse en norme et qu'on fait du prosélytisme. C'est ainsi que le référentiel dont on est expert se fait passer pour le meilleur et le seul possible. Ce travail d'établissement d'un modèle comme bon ou d'un comportement comme incontournable, c'est l'effet du processus de la didactisation. Un effet de gestion, de maîtrise et de rationalisation est alors produit.

Mais si on accepte qu'il puisse y avoir des normes dans les pratiques, on peut en revanche en faire un travail d'évaluation spécifique : ce sera alors annoncé comme tel. Ce peut être dans un projet particulier comme « faire évoluer le référentiel qu'on expérimente en le faisant tourner pour le réguler » et se contenter de mettre en circulation des repères pour agir sans jugement de valeur.

Si on ne prend pas cette précaution, l'analyse débordée (ou posée comme obligatoire avant d'évaluer), débouche forcément sur des évaluations du type « corriger la pratique de celui qu'on étudie », parce que le référentiel manipulé est censé donner la « bonne » pratique. Et même on peut aller jusqu'à « valider la bonne pratique » et puis imposer des « protocoles de bonne pratiques » pour « labelliser les professionnels », les « accréditer », comme dans les hôpitaux (« l'évaluation des pratiques professionnelles » en médecine est en train de tourner vers cette forme de normalisation). On exige alors des professionnels l'autocontrôle, qu'on dissimule sous le terme « d'autoévaluation ». On est dans un étayage particulier : le guidage. Et dans une logique d'action particulière : le contrôle qu'on prend pour le tout de l'évaluation. Le guidage peut être plus ou moins impositif, délibératif ou participatif. Il peut fonctionner sur la conviction, la persuasion ou l'aliénation consentie et prendre l'allure d'une relation d'aide.

4. l'accompagnement dans l'analyse des pratiques

Autre chose est d'accompagner les pratiques, de faire de l'accompagnement professionnel dans le cadre d'un groupe « d'évaluation des pratiques » ou de « clinique des pratiques » ou même « d'analyse des pratiques », car le terme d'analyse est alors repris dans un esprit totalement différent, importé de la pratique de la cure psychanalytique où on parle « d'analyse, d'analyste et d'analysant ». Il s'agit en fait de travailler à partir d'un récit, d'une description, d'une fiction (et non pas d'une analyse rationnellement conduite).

C'est dire que sont nécessaires ici l'intropathie, le respect de l'autre et la présence à l'autre que l'on a pris l'habitude de rassembler sous le terme vague « d'écoute de l'autre ». On se réfère la plupart du temps au travail du consultant en organisation, à la clinique comme intervention psychosociale ou/et à la sociologie clinique, pour signaler qu'on refuse d'être dans une relation orthopédique, qu'on travaille aux limites de la relation éducative : qu'on veut à la fois accueillir l'autre dans sa différence, et à la fois intervenir sur son destin, à la fois contenir et impulser vers un changement. S'ajuster à l'autre mais aussi parier sur ses possibles dans l'espoir qu'il y ait un changement (Vial et Mencacci, 2007).

Nos recherches ont permis de comprendre qu'accompagner un professionnel à propos de ses pratiques, c'est mettre en jeu *trois processus fondamentaux* chez lui : la référenciation, la problématisation et l'orientation.

-Ainsi, l'accompagnateur met en scène à propos du récit des pratiques un travail sur les préférences qui nous agissent pour les transformer en références choisies. La référenciation est cet incontournable rapport que le professionnel entretient aux textes des autres professionnels, et plus généralement à la culture, aux œuvres, aux cadres de la pensée, aux théories profanes qui circulent dans le social. Il s'agit la plupart du temps de travailler à relativiser le rationalisme pour mettre à jour les savoirs expérientiels et les transformer en savoirs d'expériences, en habiletés ; d'assumer un processus infini de légitimation et de subjectivation.

Et c'est bien parce que l'accompagné s'interroge sur son existence qu'il ouvre des possibles : « La démarche d'accompagnement n'a de sens que si elle est animée par une interrogation sur l'existence (et non sur un problème à résoudre) qui débouche sur une ouverture des possibilités ». (Paul, 2004, p.314). Alors cette ouverture des possibles s'obtient par le processus de problématisation.

-Une des compétences fondamentales de l'accompagnateur, c'est d'arriver à faire que l'autre problématise le sens de sa vie, le sens de sa pratique, sa praxis. L'accompagnateur va permettre à l'accompagné de mettre en dialectique les termes de sa propre problématique. Problématiser, c'est d'abord s'attacher à poser le problème, à le construire de différentes manières, à l'étoffer, à mettre en dialectique ses éléments pour se l'approprier. L'accompagnateur oeuvrera pour la création d'un problème *comme problème-pour-soi* : il entraînera vers une quête au sens plein du terme, dans le sens initiatique, non pas de recherche de la bonne réponse pour éradiquer le problème, mais d'exploration des possibles pour rendre habitable ce problème. La solution qui éliminera la difficulté peut advenir au cours de cette quête, on était alors devant un faux-problème. Mais le plus souvent le problème devient vivable parce qu'il se déplace : « Le sujet, par le langage, dénoue les problèmes ou plutôt les déplace » (Clot, 1998, p. 186). car « Parler instaure une distance, un déplacement ; une intelligence du vivant s'installe [...] On ne peut espérer de cette parole partagée ni une explication, ni une compréhension spécifique. Quelque chose se passe, qui déplace [...] Là où gisait le problème, cela s'est dénoué » (Cifali, 1994, pp.286-288). La construction, la mise en dialectique des termes du problème permet de le rendre supportable, on parle alors *d'avancée* et non pas de résolution. C'est le caractère difficile du problème qui s'estompe, ou la difficulté qui se déplace, dans un remaniement des termes retenus comme signifiants, qu'on appelle alors *élucidation* : « Ce qui change, c'est le regard porté par les acteurs sociaux sur ces situations, sur eux-mêmes et sur les autres, qui se trouve déplacé par le travail d'élucidation (Au sens de Castoriadis, c'est-à-dire un éclaircissement qui permet l'accès à plus d'autonomie, réflexive et délibérante, ce qui rend davantage compte du processus visé que la notion de prise de conscience) » (Giust-Desprairies, 2003, p.28). Le problème peut s'évanouir ou subsister ici ou ailleurs, mais il est devenu non pas un obstacle devant soi, à surmonter ou à contourner mais un des éléments avec lesquels avancer, c'est devenu un passage assumable parce qu'on a dégagé une intelligibilité des contenus méconnus ou déniés. La réponse qui fait s'évanouir le problème est une découverte imprévue, qui vient de surcroît, ou non : l'essentiel est d'avancer dans la compréhension de son monde.

- De même, l'accompagnateur prend part à l'orientation de l'autre mais en lui laissant les choix (c'est activer le processus d'orientation *par* l'action, dans l'activité et non pas dans l'action). C'est l'occasion d'un « travail de renormalisation » (Schwartz, 2000), un exercice du praticien, en continu, qui allie le penser, le ressenti et le faire : un travail de pensée en acte, assez impalpable, dont le siège est le corps. Il s'y exerce une intelligence continue de la situation, une évaluation. Il est parfois pleinement conscient, parfois incorporé jusqu'à disparaître de la conscience. Il consiste en la production de « normes », c'est-à-dire de repères singularisés, de critères situationnels à partir d'un patrimoine historique. Ces repères organisés entre eux, sont des instruments pour penser et agir, très finement adaptés à la situation. Il n'en sera fait usage sous cette forme-ci qu'à cette occasion. Le référent (l'ensemble des références disponibles) créé est sans cesse questionné, car il est le lieu de débats de valeurs. Il s'agit donc ici d'une évaluation qui n'obéit pas à la logique de contrôle, qui pose la question du sens et travaille les valeurs. Ce processus d'orientation remplace dans l'accompagnement le « processus de décision » (Maggi, 2003) du guidage. C'est le travail des valeurs en actes. C'est *naviguer à l'estime* (Hameline, 1987) : pas de relevé systématique, pas d'analyse qui détaillerait un à un les éléments, ni de diagnostic. D'emblée appréhender la hiérarchisation des blocs déjà valorisés dans la situation. Le monde n'est pas mis à plat, il est immédiatement pris dans des hiérarchies de valeurs.

L'évaluation est au coeur de l'accompagnement professionnel. Elle est là en permanence, sous la forme, par exemple, du travail que l'on fait sur l'intelligibilité de sa pratique : à quoi faire référence pour savoir que le travail que je fais est valable ? Où est la valeur de ce que je fais ? C'est un travail des critères qui est fait en continu, y compris quand on ne le sait pas : les critères les plus agissants sont bien sûr les critères invisibles. C'est une « évaluation immanente » (Deleuze et Gattari, 1980). Ces critères ne dépendent pas seulement de choix conscients que pourrait faire le sujet. C'est une « évaluation énigmatique » (Clot, 1998, p.172). Pour l'accompagnateur, il s'agit de proposer une indécidabilité soutenable, de conserver l'énigme : « Qui est l'autre ? » doit rester une question posée. Dans la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné, l'accompagné se posera forcément la question : « Qui est cet accompagnateur avec qui je suis ? » et l'accompagnateur ne doit pas répondre. C'est le travail que l'accompagné enclenche à partir de cette question qui va l'amener à se demander : « Qui je suis, moi ? ». Toute tentative de réponses à cette question empêche l'Autre de se re-garder (Fustier, 2000). Autrement dit, la compétence de l'accompagnateur, c'est de savoir conserver la question posée sans y répondre. Le savoir répondre ne garantit pas un savoir vivre. Tout ce qu'on peut attendre, c'est que l'autre enclenche un travail *d'élucidation* de la question : l'accompagné est là pour faire des « avancées », pour faire son chemin *dans* la question. Il n'est pas là pour résoudre le problème, la difficulté d'où vient la question. Les problèmes essentiels ne se résolvent pas, ils s'habitent. C'est un travail d'évaluation.

5. Conclusion

Vouloir étayer l'autre fait partie de la relation éducative. Mais deux postures contradictoires sont alors possibles : le guidage et l'accompagnement. Il resterait à se demander quand opter pour le guidage et quand opter pour l'accompagnement, les deux postures étant honorables, si on en joue au lieu d'en être le jouet.

6. Bibliographie des ouvrages cités

Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1998) *Le travail sans l'homme ?* Paris : la découverte

Deleuze, G., Gattari, F. (1980) *Mille plateaux*. Paris : Minuit

Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.

Hameline, D. (1987) De l'estime. Delormes, C. *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, pp. 193-205.

Maggi, B. (2003) *De l'agir organisationnel, un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octares.

Paul, M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.

Schwartz, Y. (2000) *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarés.

Vial, M. (1996) Classer les tâches : un complexe entre didactique et évaluation. *En question, Les cahiers de l'année, N° 1*, pp. 173-197

Vial, M., Mencacci, N. (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck : Bruxelles (à paraître)