
Analyse de pratiques, évaluation et rapport à la (aux) norme(s) : quels risques ? de déprofessionnalisation (s) ?

Sephora Boucenna et Christophe Gremion



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/8231>

DOI : 10.4000/13fs1

ISBN : 1635-4079

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2023

ISBN : 978-2-912643-64-3

ISSN : 1635-4079

Ce document vous est fourni par Swiss Federal University for Vocational Education and Training



Référence électronique

Sephora Boucenna et Christophe Gremion, « Analyse de pratiques, évaluation et rapport à la (aux) norme(s) : quels risques ? de déprofessionnalisation (s) ? », *Questions Vives* [En ligne], N° 40 | 2023, mis en ligne le 27 décembre 2024, consulté le 10 mars 2025. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/8231> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/13fs1>

Ce document a été généré automatiquement le 9 mars 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Analyse de pratiques, évaluation et rapport à la (aux) norme(s) : quels risques ? de déprofessionnalisation (s) ?

Sephora Boucenna et Christophe Gremion

Enjeux du numéro

- ¹ L'analyse de pratiques professionnelles correspond à un ensemble de dispositifs fréquemment convoqué dans les formations professionnalisantes. Les finalités promues sont multiples : création de savoirs, amélioration ou reconnaissance des pratiques professionnelles, construction identitaire et professionnalisation. Les professionnalisations, devrions-nous dire, car selon le contexte convoqué, marché du travail, monde de la formation ou association de professionnels, les systèmes normatifs attendus (et les systèmes de valeurs ou références convoqués¹) diffèrent grandement. Ainsi, ces dispositifs vont prendre appui sur des référents très différents pour permettre d'analyser les pratiques professionnelles. De plus, selon la conception que chacun se fait de l'évaluation et le type d'étayage proposé, le système normatif retenu sera perçu comme une prescription à appliquer, un modèle dont il faudrait se rapprocher ou une clef de lecture et de compréhension de la pratique ou des référés. Ce numéro s'intéresse aux diverses relations entre les pratiques évaluatives, auto-évaluatives ou encore aux activités d'évaluation présentes dans les démarches d'analyse des pratiques professionnelles (APP) d'une part, la nature et l'origine des normes convoquées ou présentes dans la conduite ou le vécu de démarches et dispositifs d'APP d'autre part, et enfin aux divers processus de professionnalisation interrogeant par là-même les risques de « déprofessionnalisation » des travailleurs.

Dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles : quelles finalités ?

- 2 Analyse des pratiques professionnelles (ou analyse de la pratique professionnelle), pratiques réflexives et autoévaluation sont des notions régulièrement convoquées dans les champs de la formation initiale et continue, de la gestion et des ressources humaines. Pourtant, si les termes désignent des démarches, des protocoles, voire des dispositifs aux intentions distinctes, l'usage qui en est fait tend à les confondre ou à les utiliser de manière indistincte. D'autres termes couvrent des dispositifs proches comme l'analyse de l'activité ou l'analyse du travail, tantôt finalisés par des enjeux de recherche, tantôt finalisés par des enjeux de formation.
- 3 Altet et al. (1996) relèvent trois fonctions à l'analyse des pratiques professionnelles : une première fonction définie comme « opératoire » vise l'optimisation de l'intervention pédagogique, une deuxième fonction de « production de savoirs » vise l'intelligibilité des pratiques observées. La troisième fonction est d'une autre nature car elle traverse les deux autres.
- 4 Marcel et al.(2002), quant à eux, ont produit un travail de synthèse dans lequel ils s'intéressent aux dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles et interrogent quatre dimensions : 1) les **finalités** des dispositifs (distinguant l'intention dominante lors des dispositifs vécus des usages « à venir des dits dispositifs », 2) les **paradigmes** de référence, c'est-à-dire ce qu'ils définissent comme l'ancrage théorique des dispositifs, 3) les **objets d'analyse** privilégiés par les dispositifs et 4) les **méthodologies** (construction des données définissant le rapport à l'empirie et leurs traitements). Les auteurs de cette synthèse identifient trois intentions dominantes présentes lors de la construction d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles (différentes parfois de celles qui s'incarnent dans l'usage des dispositifs) 1) la production de savoirs, 2) la professionnalisation et 3) l'évolution des pratiques. Dans les dispositifs où l'intention dominante est la production de savoir « le dispositif d'analyse est marqué par les exigences épistémologiques de la construction des savoirs : recherche sur les variables des pratiques et leurs articulations, recherche aussi sur les invariants qui permettent de caractériser la notion d'action ou d'activité humaine. Dans l'analyse des pratiques, la production de savoirs donne elle-même lieu à un débat sur la nature de ces savoirs : savoirs théoriques et/ou savoirs d'action, ou encore, savoirs généraux et/ou savoirs professionnels » (Marcel et al., 2002, p. 138). Dans les dispositifs où l'intention dominante est la professionnalisation, « le dispositif doit favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude et favoriser à la fois la maîtrise des gestes et attitudes professionnelles et la construction identitaire. Cette intention est marquée dans des dispositifs comme l'autoconfrontation du sujet à son activité, les groupes de paroles, les groupes Balint... » (Marcel et al., 2002, p. 139). Dans les dispositifs où l'intention dominante est l'évolution de pratiques, l'analyse « est centrée sur l'identification, la formulation et la résolution de problème à partir d'une grille d'analyse considérée comme légitime. » (Marcel et al., 2002, p. 140).
- 5 Maubant (2007) identifie, quant à lui, trois types de savoirs. Les savoirs de la pratique sont issus de l'activité professionnelle elle-même et ne sont que rarement identifiés de manière complète par les acteurs. Les savoirs sur la pratique, issus principalement de la recherche, sont *constitutifs et contributifs des sciences de l'éducation*. Enfin, les savoirs pour

la pratique viennent des programmes et sont de l'ordre du prescriptif et du normatif – fruits d'une opérationnalisation des savoirs sur la pratique qui sont traduits en prescription.

- 6 Lors d'une recherche (Boucenna et Charlier, 2013) balayant le paysage francophone belge de l'analyse des pratiques professionnelles, deux logiques et deux fonctions attribuées par les acteurs de la formation des enseignants (FI et FC) ont été mises en évidence. Deux intentions majeures apparaissent, s'incarnant dans deux logiques qui pilotent la formation. D'une part, la logique professionnelle qui se caractérise par son intention dominante de production de compétences. Outiller les enseignants (ou les futurs enseignants) afin qu'ils deviennent des *« praticiens réflexifs, c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. »* (Paquay et Sirota, 2001, p. 5), correspond à une volonté d'augmenter les performances et « l'employabilité » sur le marché du travail. Celles-ci peuvent concerner uniquement le processus d'insertion professionnelle ou les pratiques d'enseignement tout au long de la carrière. Dans les dispositifs qui relèvent de cette logique, « l'analyse », qu'elle se situe en amont, pendant ou en aval des stages (des situations d'activité professionnelle) est destinée notamment à faire intégrer en formation initiale les concepts et les théories contenues dans les cours dispensés en haute école ou à l'université ou encore à transformer les pratiques des acteurs éducatifs en fonction de convictions idéologiques de l'animateur, voire du groupe professionnel de référence. Cette volonté d'intégration au sein des pratiques s'inscrit dans la conviction des promoteurs de ces programmes et de ces démarches qu'elles vont servir à réguler et donc à améliorer les performances des futurs enseignants ou des enseignants en cours de carrière. Le monde enseignant, à l'instar des métiers d'intervention sur autrui, voire encore d'autres secteurs professionnels, semblerait ne pas échapper à la logique qui pilote l'ensemble du monde du travail, producteur de biens et de services marchands : la productivité et l'efficacité, critères qui semblent s'étendre et s'imposer comme pertinents à des univers encore peu concernés avant les soixante dernières années. C'est le cas de l'éducation et de la santé mais aussi de certains services qui étaient publics comme, par exemple, les transports et les communications. Dès lors, les compétences du travailleur deviennent unité de mesure de sa performance et référentiel principal de ses futures acquisitions. D'autre part, la logique scolastique, qui se caractérise par son intention dominante de construction de savoir, se retrouve dans des dispositifs dont l'intention est d'outiller les enseignants pour qu'ils développent des connaissances sur leurs pratiques et sur leurs environnements. Elle correspond à une conception idéologique selon laquelle l'homme qui étudie et produit du savoir développe son pouvoir d'agir, perd son innocence et construit du collectif (Boucenna et al., 2022). Ces exercices réflexifs deviennent des moments de la vie qui sont dédiés à l'étude. Étude de soi, des autres et des interactions entre soi et l'environnement. Dans cette même recherche, deux fonctions principales caractérisent ces démarches réflexives : 1) la « fonction socialisante » qui poursuit comme objectif principal l'intégration d'éléments nouveaux dans l'activité des acteurs qui y participent et 2) la fonction d'intelligibilité qui poursuit comme objectif principal la compréhension de soi, de l'environnement et des interactions avec ce même environnement.
- 7 Nous retiendrons donc trois intentions dominantes : 1) la production de savoirs grâce à une démarche d'intelligibilité, 2) la production de connaissances sur soi en tant

qu'acteur interagissant dans un environnement et 3) le développement de nouveaux savoir-faire dans une perspective d'optimisation et de compétence.

Déploiement des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles : vers quelle professionnalisation ?

- 8 Paquay et Sirota (2001) écrivent que si la mise en œuvre du praticien réflexif n'a pas fait l'objet de recherche en tant que telle, elle « *s'inscrit dans le cadre d'un mouvement général d'analyse des professions, abandonnant l'analyse des caractéristiques externes et se rapprochant des conditions d'exercice et des situations de travail, en particulier pour les professions de l'humain ayant à affronter la misère du monde dans des cadres de travail aux systèmes de légitimation vacillants et incertains. La définition préalable de la tâche et du rôle ne suffisant plus, sans cesse dans leur activité la plus quotidienne, de la salle de classe aux discussions de la salle des maîtres, les enseignants ont à faire tenir la situation et à réinventer leur métier.* » (p.8). Ils écriront dans le même éditorial que, face à un malaise social affiché publiquement, la professionnalisation des enseignants (le développement de pratiques réflexives en constituant une modalité) est devenue un slogan revendicatif d'un corps professionnel en difficulté. Ce qui ouvre un champ de pratiques qui ne concerne pas uniquement le domaine de l'enseignement, mais tous les métiers dont la légitimité ne va plus de soi, voire est remise en question, que ce soit par les autorités publiques, par les clients/bénéficiaires ou par la société.
- 9 On peut alors penser que le développement des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles appartient à ce mouvement de « professionnalisation » qui correspond à ce que Wittorski désigne comme la « professionnalisation-formation ». En effet, le champ de la formation s'empare de cette notion et dès lors l'usage du terme de professionnalisation désigne la « *fabrication d'un professionnel par la formation* » (Wittorski, 2008, p. 14), dans une quête d'efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation. Il s'agit aussi pour le monde de la formation et du travail d'élaborer des ressources qui articulent de manière « *plus étroite l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler* » (Wittorski, 2008, p. 14).
- 10 Toujours selon cet auteur (2014), la professionnalisation peut représenter des enjeux contradictoires selon l'utilisation sociale qui en est faite. Ainsi, dans les associations de métiers ou dans les syndicats, on parlera de *professionnalisation-profession*. Ici, les règles communes ou codes de déontologie sont autant de normes collectives dont le but est de garantir à l'interne la qualité et l'éthique du service rendu à la société. Autre contexte, dans les directions privées ou publiques, l'accent est plutôt mis sur la *professionnalisation-efficacité du travail*. Là, l'employabilité, l'adaptation rapide des compétences au contexte et l'efficacité sont visées.
- 11 Ainsi, au-delà des intentions dominantes présentes dans les démarches d'analyse des pratiques professionnelles, quels sont les usages contemporains de l'analyse des pratiques professionnelles ? Quelles sont les finalités de l'usage de ces dispositifs ? Quel sens de la professionnalisation, construit sur quelles références ou valeurs, est utilisé

comme référent de l'analyse ? Quels sont les secteurs professionnels qui mobilisent ces dispositifs et dans quelle intensité ?

Analyse des pratiques professionnelles, réflexivité et auto-évaluation – quelques précisions conceptuelles

- 12 Lorsque Marcel et al. (2002, p. 135) introduisent la notion d'analyse des pratiques professionnelles par le recours aux dispositifs : ce sont des « *dispositifs de formation basés sur la verbalisation par le praticien de ses activités, de son action, de ses pratiques, de son travail, et ce, le plus souvent, au sein d'un groupe* ». Tout leur travail de synthèse va ensuite nuancer cette introduction. Ce ne sont pas tous des dispositifs de formation mais ils s'inscrivent généralement tous dans une intention de développement professionnel pour les personnes qui y participent. Il est clairement difficile de donner une définition générique à un ensemble aussi diversifié de dispositifs. Quant à nous, nous nous permettons de proposer une définition assez généraliste qui reprend la porte d'entrée des auteurs cités ci-dessus. L'analyse des pratiques professionnelles est un ensemble de démarches et de dispositifs qui permettent à une personne de prendre conscience et de comprendre les différentes relations qui existent entre d'une part, ses actes (dans leurs dimensions cognitives, conatives et/ou émotionnelles) et d'autre part, l'environnement dans la perspective d'augmenter son pouvoir d'agir (Boucenna, 2020). Cette formulation pourrait induire l'idée que seule la personne est responsable des produits de son activité. Ce n'est pourtant pas ce qui est entendu. Précisons, cependant, que tous les participants, quels que soient leurs rôles dans le protocole, mènent une activité d'analyse de leurs pratiques professionnelles, alors même que le matériau de l'analyse a été le plus souvent proposé par l'un d'entre eux.
- 13 L'autoévaluation est une activité dans laquelle l'analyseur va comparer un existant (référé), c'est-à-dire son activité vécue et réelle avec un désiré ou un attendu qui correspond à un système normatif (référent). Ce dernier peut correspondre au produit de diverses expériences du sujet qui sont ensuite « théorisées » par le sujet lui-même. Il peut aussi correspondre aux normes du métier et aux valeurs telles que promues par un groupe, se définissant comme porte-parole ou représentatif du corps professionnel. Il peut encore correspondre à des référents légaux (décrets, textes législatifs, juridiques, ...). Il peut enfin correspondre aux produits de la recherche et s'alimenter dans la production scientifique. Nous retrouvons ainsi trois systèmes normatifs (au moins) correspondant chacun à un des sens de la professionnalisation présentés précédemment. L'autoévaluation est une des formes possibles que peut prendre l'analyse des pratiques professionnelles mais ne peut s'y réduire. En effet, l'opération d'analyse des pratiques professionnelles peut inviter les analyseurs à identifier les composantes de la situation professionnelle analysée et produire de nombreux liens autres que la mesure d'un écart entre un attendu et le vécu réel. La littérature scientifique et l'expérience des professionnels constituent des réservoirs pour nourrir ces multiples natures de relations.
- 14 L'analyse réflexive constitue, elle aussi, une sous-catégorie de l'analyse des pratiques professionnelles. Par analyse réflexive, nous entendons l'activité d'analyse que produit un sujet sur lui-même, accompagné ou non, alors qu'il met en objet des dimensions de son activité. Cet exercice particulier d'analyse permet de mettre en lien des existants relatifs à différents aspects du sujet (cognitif, émotionnel, affectif, conatif, relationnel,

comportemental, postural, ...) et fait l'objet d'une communication discursive dont les cadres de référence appartiennent au patrimoine collectif (Boucenna & Charlier, 2013), fondation de la réflexivité collective (Charlier et al., 2019).

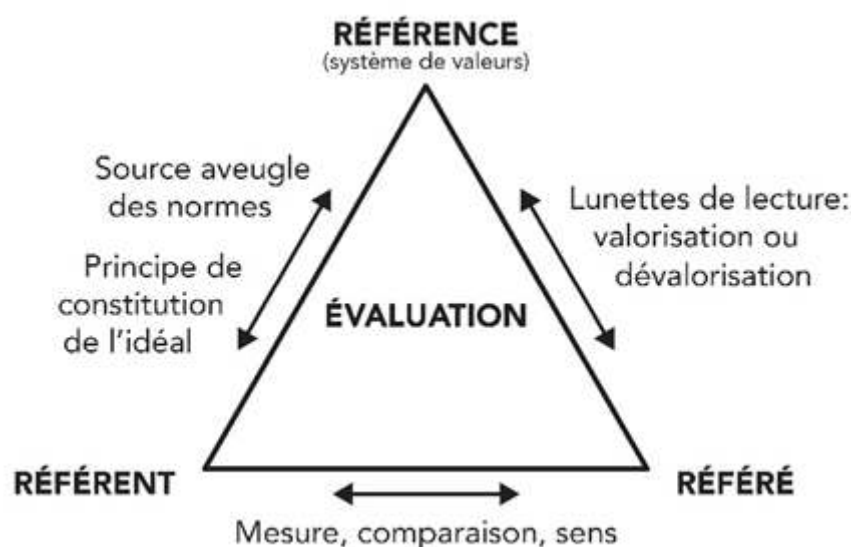
Soutien à la réflexivité et à l'auto-évaluation dans les dispositifs d'analyse des pratiques par quels moyens ?

- 15 Pour certains, autoévaluation et analyse réflexive ne s'exercent que rarement seuls dans l'analyse de pratiques. Saussez et Allal (2007) proposent dans ce cas de parler d'autoévaluation socialisée. La situation est paradoxale. D'un côté la personne est invitée à pratiquer et à s'autoévaluer de manière autonome et responsable alors que, de l'autre, tant la pratique que son analyse représentent des enjeux de réussite dans les cursus de formation. Cette injonction paradoxale est également relevée par Maulini et Vincent (2014) lorsqu'ils mettent en opposition l'autonomie obligée du praticien avec sa contribution volontaire à la normalisation de son action.
- 16 Ainsi socialisées, les pratiques auto-évaluatives seront largement influencées par les représentations que se font toutes les personnes impliquées des rôles et fonctions de l'évaluation. Lorsque les différents acteurs ne partagent pas la même vision entre *adopter une posture réflexive par confirmation* en rapport à un modèle à appliquer ou *adopter une posture réflexive par critique* en rapport à un système de normes et valeurs très personnel (Boltanski, 2009), l'exercice peut devenir source de tension dans les dispositifs d'analyse de pratiques (Gremion et Maubant, 2017).
- 17 Ainsi, l'enquête évaluative (au sens large du terme) que représentent ces dispositifs va prendre appui sur des référents très différents pour permettre d'analyser la pratique. De plus, selon la conception que chacun se fait de l'évaluation et le type d'étayage proposé, le système normatif retenu sera perçu comme une prescription à appliquer, un modèle dont il faudrait se rapprocher ou uniquement une clef de lecture et de compréhension de la pratique. Ces conceptions sont à l'origine des trois grandes fonctions de l'évaluation (orienter, réguler, certifier) selon De Ketele (2010), des fonctions différentes. Les acteurs ne sont pas toujours informés ou conscients du « jeu » qui se joue et de ses règles, ce qui peut générer confusion, voire de l'anxiété (Hadjji, 1992, 2012).

Quelles relations entre analyse des pratiques professionnelles, normes et évaluation ?

- 18 Ce numéro s'intéresse aux diverses relations entre les pratiques évaluatives, auto-évaluatives ou encore aux activités d'évaluation présentes dans les démarches d'APP d'une part, la nature des normes convoquées ou présentes dans la conduite ou le vécu de démarches et dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles d'autre part et, enfin, aux divers processus de professionnalisation interrogeant par là-même les risques de « déprofessionnalisation » des travailleurs.

Figure 1: triple articulation de l'évaluation selon Lecoinge (1997, p. 130)



- 19 Pour nous aider à comprendre ces relations, nous avons, tout au long de cette introduction, convoqué à demi-mots la triple articulation de l'évaluation selon Lecoinge (1997) (figure 1). Dans ce texte fondateur, l'auteur représente l'évaluation non comme une dialectique entre référent et référé, entre attendu et observé, mais comme une dialogique. Pour cela, il rend visible un troisième pôle, la référence. Il présente la convocation de la référence (et de la valeur) comme démarche pour « desserrer ces pièges » (p. 128) que représentent l'autoévaluation socialisée (Saussez et Allal, 2007) ou l'injonction paradoxale dont font mention Maulini et Vincent (2014). Trois pôles sont ainsi présents :
- Le *référé* qui représente l'existant, l'observé. En analyse de pratiques, le référé n'est autre que la pratique observée ou relatée ;
 - Le *référé* définit les caractéristiques idéales, attendues. Ce sont les normes, les critères ;
 - La *référence* (ou système de valeurs) relie les deux premiers pôles. Elle offre une lunette de lecture de l'activité et, en même temps, est fondatrice des référentiels mobilisés, de l'idéal visé, référentiels qui seront mobilisés pour mesurer, comparer, donner du sens.
- 20 En faisant référence à l'autoévaluation socialisée et aux injonctions paradoxales qu'elle peut générer, nous souhaitons mettre en évidence que les systèmes de valeurs ne sont pas identiques d'une personne à l'autre, d'une situation à l'autre, d'une intention à l'autre. Ainsi, dans un contexte de *professionnalisation-formation*, la valeur de référence pourrait être « faire le travail dans les règles de l'art » alors que, dans un contexte de *professionnalisation-efficacité du travail*, la valeur de référence pourrait être « faire le travail en visant un effet positif et rapide ». Deux systèmes de valeurs qui, *de facto*, vont produire des référents différents, pas toujours conciliables.
- 21 Ainsi, les articles réunis dans ce numéro abordent de nombreuses questions qui trouvent leur origine dans cette triple articulation :
- 22 Quels sont les systèmes normatifs présents dans les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles ? Du point de vue des :
- Concepteurs
 - Animateurs qui utilisent des protocoles existants

- Participants à des groupes d'APP ou apprenants en formation
- 23 Sous quelles formes et avec quelles fonctions les pratiques ou les activités évaluatives ou autoévaluatives sont intégrées aux dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles ? Dans le champ de la formation professionnalisante ? Dans le champ de l'accompagnement ? Dans le champ de l'activité professionnelle ?
 - 24 Quelles sont les formes prises par les processus de professionnalisation dans les dispositifs d'analyse des pratiques au regard des systèmes normatifs qui sont convoqués ?
 - 25 Quelles configurations peut-on identifier entre la nature du système normatif, le recours à une activité d'évaluation, la nature du processus de professionnalisation et les formes prises par les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles ?
 - 26 Les treize articles présentés dans ce numéro sont autant de sources de réflexions et pistes de réponses à ces questions. Nous les avons regroupés en quatre parties.
 - 27 **En première partie, deux textes viennent observer le lien entre référé et référence, ce lien qui est à l'origine des lunettes de lecture qui seront mobilisées pour donner de la valeur à la pratique observée.**
 - 28 Olivier Neuhaus, dans l'article « La création d'une norme commune par autoconfrontations collectives entre enseignants professionnels novices », présente un dispositif basé sur l'analyse de vidéos en autoconfrontation collective. Les résultats de sa recherche mettent en lumière les références faites par les enseignants novices à leur propre norme, mais également le rôle du dispositif groupal dans la création d'une nouvelle norme commune. Ici, l'observation collective de différents référés permet l'apparition d'une référence partagée.
 - 29 Sephora Boucenna et Gaëlle Chapelle, dans l'article « Entre aliénation et émancipation – quel rôle pour l'entretien d'autoconfrontation ? », présentent les résultats d'une recherche qui s'intéresse aux effets professionnalisants d'entretiens d'accompagnement mené avec des cadres dans un contexte se voulant libéré des référents attendus. Les résultats montrent qu'accompagnateurs et accompagnés doivent partager les systèmes normatifs, doivent utiliser les mêmes lunettes de lecture de la pratique pour que l'autoconfrontation engage un processus de professionnalisation.
 - 30 **En deuxième partie, deux textes observent le lien entre référent et référence, la valeur source souvent invisible des normes utilisées dans la création les référentiels.**
 - 31 Glorja Pellerin, Liliane Portelance, Geneviève Boisvert et Isabelle Vivegnis, dans l'article « Indices de professionnalisation chez des enseignants associés ayant participé à une formation spécifique », montrent que les réformes et formations proposées aux enseignants (au Québec) sont construites sur la base d'un référentiel qui n'est pas coconstruit avec les praticiens. De ce fait, certains enseignants associés très expérimentés n'adhèrent qu'en partie à la norme. Il y aurait alors un risque de déprofessionnalisation liée à la perception d'un manque de reconnaissance des acquis de terrain. L'axe référence-référent est ici vu comme excluant le troisième pôle du référé.
 - 32 Josianne Caron et Chloé Harvey, dans l'article « Coanalyse de besoins au regard de la formation professionnalisante à la gestion de classe au primaire : normes souhaitées

relatives à l'implantation du nouveau référentiel québécois de la profession enseignante » observent un décalage identique dans la formation des enseignants à la gestion de classe. La formation devrait répondre aux besoins du futur personnel enseignant mais y a-t-il réelle prise en compte de ces besoins ? Là aussi, il semble que l'axe référence-référent soit privilégié, au détriment de la prise en compte des référés.

- 33 **En troisième partie, quatre textes questionnent le lien référé-référent Ils s'arrêtent sur l'utilisation de la comparaison, de la mesure, de la critique et du dialogue.**
- 34 Jean-Luc Denny, Brigitte Pagnani et Louis Durrive, dans l'article « Le dispositif dynamique à trois pôles comme processus de professionnalisation : L'exemple d'un Groupe de Rencontres du Travail » traitent de la relation entre analyse de l'activité, travail et professionnalisation. Ils présentent un processus par lequel l'usage d'un cadre d'analyse des pratiques professionnelles est en capacité de produire de la transformation auprès des praticiens selon une entrée activité, tenant de la démarche ergologique. Les résultats aboutissent au repérage d'un obstacle de professionnalité, lorsque le référé vient remettre en cause ou en légitimité le référent.
- 35 Marcos Maldonado, Pascal Simonet et Célia Kohler, dans l'article « La formation continue par enquête collaborative au service de la renormalisation de l'agir enseignant : enjeux et limites. Le cas de l'analyse de l'activité d'enseignants confrontés à la méthode Narramus prescrite dans les écoles genevoises » proposent d'explorer, d'une part, les processus de renormalisation mis en œuvre par les enseignants pour surmonter les tensions lors de l'analyse de leur activité et, d'autre part, le rôle des formateurs dans ces processus. Cette contribution se propose à participer à une meilleure compréhension des tensions du métier et de l'impact des dispositifs de l'analyse de l'activité sur la renormalisation des pratiques enseignantes.
- 36 Richard Wittorski, dans l'article « Analyse de pratiques, auto-évaluation et normalisation : entre enjeu de professionnalisation et risque de déprofessionnalisation » analyse la façon dont le processus de normalisation/renormalisation du travail par l'analyse de pratiques peut conduire, dans un certain nombre de situations, à produire des effets de professionnalisation des acteurs qui y sont engagés. L'analyse du référé influe sur l'appropriation du référent. Mais l'auteur montre qu'il arrive parfois que ce processus produise au contraire des effets de déprofessionnalisation au sens où l'APP s'accompagne alors du développement d'une habitude d'autoévaluation conduisant les professionnels à incorporer les contraintes plus fortes d'évaluation prescrites par l'organisation sans même être invités à les interroger.
- 37 Christophe Gremion, dans l'article « Analyse de pratique, normes et postures d'accompagnement : point de vue de personnes en formation », observe les différentes postures mobilisées par les accompagnateurs lors de l'analyse de pratique. Dans ce dialogue entre référé et référent, quelle posture d'accompagnement, plus prescriptive par rapport à une norme ou plus autonomisante voire émancipatrice, est perçue comme la plus utile en termes de professionnalisation par les personnes en formation. Cette recherche montre que, dans cette autoévaluation socialisée, si le formateur peut utiliser les outils de l'accompagnement, la personne en formation ne l'autorise pas ou ne le légitime pas systématiquement à tenir ce rôle.

- 38 **En quatrième et dernière partie, cinq textes exposent des tensions référés-référents, tensions qui ont de l'impact sur la reconnaissance des valeurs des uns et des autres (institutions incluses), ce qui provoque parfois de la professionnalisation (avec confiance, autonomie, voire émancipation), parfois de la déprofessionnalisation.**
- 39 Sophie Le Garrec, dans l'article « Du déroutage de l'évaluation », montre que l'omniprésence de l'évaluation du travail pose question. L'évaluation appliquée au travail démontre certaines limites, mais surtout des évolutions problématiques dans son usage et ses finalités. De la pluralité et de la complexité de ce que recouvrait originellement la démarche évaluative, il ne reste qu'un outil standardisé et uniformisé portant non plus sur des actions incluant des aspects qualitatifs mais sur les individus et des indices de mesurabilité. De ces changements, force est de constater que l'évaluation plus que de (in)former, déforme de plus en plus le rapport à la professionnalité des acteurs en occultant ce qui est constitutif pour eux de leur cœur de métier.
- 40 Sophie Vanmeerhaeghe, dans l'article « Ordre social du stage en enseignement : Analyse des significations partagées en situation de classe », propose, à travers le regard de trois acteurs coprésents (stagiaire, maître de stage et élèves), une analyse goffmanienne des discours. Celle-ci identifie des perceptions plurielles de la scène de classe et de leurs actions. Il en ressort que, pour garder un certain ordre social, stagiaire, maître de stage et élèves endossent des rôles principaux et secondaires, bien éloignés des apprentissages attendus tant auprès des élèves que du stagiaire.
- 41 Alban Roblez, dans l'article « Des récits pour de futures configurations des normes à partir de leurs perceptions et de la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience », propose une discussion théorique à portée philosophique. Quelles configurations peut-on identifier entre la nature du système normatif, le recours à une activité d'évaluation, la nature du processus de professionnalisation et les formes prises par les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles ? Entre philosophie des sciences et projections, s'inspirant des démarches de reconnaissance et valorisation des acquis de l'expérience, des explorations sont présentées pour maintenir en alerte le questionnement critique.
- 42 Annabelle Grandchamp, Magali Descoedres, Méliné Zinguinian, François Ottet, Serge Weber, Samyr Chajai et Jacques Méard, dans l'article « Les tensions entre les différents systèmes d'activité du praticien formateur lors de l'entretien post-leçon », s'intéressent à l'activité des praticiens formateurs (PFF) engagés dans le cursus de formation initiale de futurs enseignants primaires. Les entretiens post-leçon réalisés par ces PFF montrent qu'ils sont tiraillés entre des injonctions institutionnelles à respecter, leurs besoins et ceux des stagiaires. Au travers de l'activité réelle des PFF, révélée grâce aux méthodologies de l'autoconfrontation, leurs résultats mettent en lumière les préoccupations récurrentes des PFF, ainsi que les conflits intrapsychiques qui émanent de leur activité empêchée, notamment en ce qui concerne le développement de la capacité réflexive des stagiaires.
- 43 Lydia Bouhila et Jean-François Marcel, dans l'article « L'identité professionnelle et la professionnalisation des IEN en France : entre normes prescrites et appropriation », s'intéressent aux Inspecteurs de l'Éducation Nationale français (IEN), cadres garants de la mise en œuvre des politiques nationales et académiques. Sous l'angle de la construction identitaire, cette recherche interroge leur professionnalisation, entre

normes prescrites du métier par l'Institution et l'appropriation de ces normes. Leurs résultats montrent comment la reconnaissance institutionnelle est vectrice d'appropriation, mais ils interrogent également les effets de l'isolement et de la sur-normalisation sur les risques de déprofessionnalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., et Lambertleconte, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (deuxième phase). *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, 70.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Boucenna, S. (2020). Accompagnement en milieu scolaire et crise de l'école : qu'en dit le cinéma ? Dans A. Deroberthmasure, M. Demeuse, et M. Bocquillon (Dir.), *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* (p. 249-269). Mardaga.
- Boucenna, S. et Charlier, E. (2013). Reflective practice in the teaching profession: the case of training and research practices in the french community in Belgium. *Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community Advances in Research on Teaching*, 19, 321-338.
- Boucenna, S., Vacher, Y. et Thiebaud, M. (2022). *Comment accompagner avec l'analyse de pratiques professionnelles ?* De Boeck.
- Charlier, E., Chaubet, P., Kaddouri, M., Gremion, C., Guillemette, S. et Petit, M. (dir.). (2019). Réflexivité collective - processus et effets [numéro thématique]. *Formation et profession*, 27(2). <https://doi.org/10.18162/fp.2019.561>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37.
- Gremion, C., et Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, 6, 1-10.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils* (3^e éd.). ESF Éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Lecoine, M. (1997). *Les Enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : Entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. Dans *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (Vol. 18, p. 39-48). Presses Universitaires du Mirail.
- Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : Rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne et J. Desjardins (Dir.), *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 189-204). De Boeck.

Paquay, L. et Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & formation*, 36(1), 5-16.

Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : Le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30, 97-124.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.

Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^e édition, p. 233-236). De Boeck.

NOTES

1. Au fil de cette introduction, nous nous appuyons, entre autres, sur la triple articulation de l'évaluation présentée par Lecointe (1997, p. 13). Dans cette représentation de l'évaluation, la référence (ou système de valeurs) est à l'origine du référent ou du référentiel, soit le système normatif permettant de préciser le souhaitable ou l'attendu. Le référé, troisième sommet du triangle, est constitué des faits et des données de l'existant, de la pratique telle qu'observée et analysée.

AUTEURS

SEPHORA BOUCENNA

Université de Namur

CHRISTOPHE GREMION

HEFP