

QUEL ROLE POUR L'ANALYSE DES PRATIQUES DANS LE CADRE DU PILOTAGE DEMOCRATIQUE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ?

**Richard ETIENNE,
Université Paul Valéry, Montpellier III, France**

A l'occasion d'une action menée en partenariat entre le CRAP - *Cahiers pédagogiques*, la DESCO (Direction de l'Enseignement Scolaire) et l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), neuf établissements français (écoles, collèges, lycées et lycée professionnel) dont deux expérimentaux ont poursuivi pendant deux ans (1999-2001) un but commun : faire vivre la démocratie dans l'établissement scolaire. Ils s'appuyaient sur une définition minimale de la démocratie présentée comme accès de tous au savoir, à la parole et au pouvoir. Le dispositif reposait sur un accompagnement par un formateur local et sur la réalisation de quatre regroupements de deux jours au cours desquels les analyses de pratiques (Étienne, 1996) déterminaient l'évolution des démarches d'établissement.

La recherche portait sur deux questions : quel rôle joue l'analyse de pratiques dans l'amélioration du fonctionnement des établissements (enjeu de savoir sur le pilotage) ? et quelle évolution des représentations d'une vie démocratique pour les équipes concernées ?

Les résultats obtenus (Presse, à paraître en 2002) permettent de répondre partiellement à la première : les groupes d'entraînement à l'analyse de situation éducative (GEASE) constituent une alternative à la gestion autocratique des chefs d'établissement et à la pseudo-démocratie instituée par les lois et décrets de 1983 et 1985. Les résultats obtenus donnent des indications précieuses en faveur d'une mise en réseau (Étienne, 2000) et de l'émergence *en actes* d'un respect réciproque des acteurs grâce à la production d'un « *bien commun local* » (Derouet, 1998) qui entraîne l'implication des personnes et des groupes concernés (élèves, parents, enseignants, personnels de direction, de documentation, administratif, ouvrier, social et de santé). Cette communication ne vise que l'apport de l'analyse multi-référentielle à la vie démocratique dans les établissements scolaires.

I - L'ANALYSE DE SITUATION, UNE METHODE « DEMOCRATISANTE » ?

S'inscrivant dans le cadre assez vaste de l'analyse de pratiques (Blanchard-Laville, 1998), le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (GEASE)¹ a fait l'objet de peu de publications. Très proche du Groupe d'Approfondissement Personnel (GAP) d'André de Peretti, (1996), il se caractérise par sa référence explicite à la *multi-référentialité* de Jacques Ardoino, (1980) et son déroulement en quatre phases successives : un participant fait le récit d'une situation (exposition), des questions lui sont posées par les participants (investigation), des hypothèses explicatives sont échangées sans que le narrateur puisse intervenir (interprétation) et la parole lui est restituée (appréciation) pour qu'il *recupère* la situation qu'il a exposée. Un animateur a pour mission de faire respecter les règles essentielles de ce dispositif (confidentialité, absence de critique et focalisation sur une situation précise). Comme le GEASE a été constamment appliqué au cours de cette recherche, avec des animateurs différents, il est proposé de voir en quoi il peut aider à une plus grande démocratisation, c'est-à-dire faciliter *l'accès de tous au savoir, au pouvoir et à la parole*. Des publications ultérieures feront le point sur la méthodologie de la recherche.

I - 1 Les règles du GEASE ont-elles un sens démocratique ?

Dans l'espace démocratique, un petit nombre de règles prévaut :

¹ Le GEASE est présenté de manière exhaustive dans l'ouvrage de Claude Vincens, et Yveline Fumat, 1992.

♦ **avant toute prise de décision, la liberté d'accès de tous à l'information** s'accompagne d'une organisation du débat. Structurellement, le GEASE souligne la priorité donnée à la recherche d'information, il diffère la prise de décision puisque ses deux premiers temps (exposition et investigation) sont réglés de manière à construire la situation et à l'explorer avant que de faire la moindre hypothèse. Les hypothèses sont placées sous le signe de l'explication et de la compréhension ; le risque est grand de confondre ce travail avec la résolution de problème. Au cours de la recherche, aucune équipe n'a recouru au GEASE pour déterminer ce qu'elle avait à faire alors que plusieurs l'ont utilisé pour *comprendre ce qu'elles avaient fait*, comme ce collègue qui a essayé d'analyser l'accueil fait aux enseignants nouvellement nommés ;

♦ **le temps du débat est réglé par l'animateur. Le narrateur, qui a apporté la situation, se met en retrait pendant la phase des hypothèses et en profite pour faire un travail personnel de tri, pour préparer son appréciation.** Tout est conçu en vue de sa sécurité, ce qui conditionne l'efficacité du dispositif. Utilisé régulièrement dans le cadre d'un établissement, le GEASE est mené par un animateur extérieur et compétent, car les personnes connaissent tout ou partie de la situation évoquée et des acteurs impliqués ;

♦ **l'analyse est le fruit du groupe ; sa cohérence n'est pas la finalité première du travail ni la condition de son efficacité puisqu'on est en situation d'entraînement :** le droit à l'erreur s'inscrit dans le processus d'acquisition de compétences (savoir analyser une situation d'enseignement, savoir coopérer dans l'accompagnement d'une personne qui soumet au groupe une difficulté ressentie). Bien qu'il soit difficile à admettre lors de premiers GEASE menés dans un cadre traditionnel de formation, le renoncement à la solution unique conditionne l'efficacité du dispositif qui suppose la multiplicité des causes et les interactions entre des niveaux qui vont de la personne, au groupe, à l'institution et à la société et réciproquement. Le régime démocratique ne prétend pas ne pas faire d'erreur mais il repose sur la manière dont le groupe qui a pris les décisions en assume collectivement les conséquences. Au cours des séances menées dans les établissements et lors des quatre regroupements, cet *inachèvement* n'a pas suscité de réserve, alors qu'il a immédiatement été pointé lors d'un séminaire national des formateurs de personnels de direction et d'inspection ;

♦ **la règle de la confidentialité qui veut qu'on ne travaille plus la situation après la fin de la séance constitue un rappel à une dimension fondamentale du débat démocratique :** pour débattre, il faut assurer une protection de ceux qui sont amenés à exposer des divergences pour construire un accord. Dans le GEASE, la situation relatée *appartient* à un membre du groupe. Elle est intimement liée à son *identité*. Ce qui veut dire que, même s'il s'agit des doutes d'un professeur sur les bienfaits de la vie démocratique sur les apprentissages, ce n'est pas parce que le thème abordé (le savoir scolaire en l'occurrence) est public que ce professeur n'est pas systématiquement protégé. Le GEASE travaille donc sur la définition d'un *bien commun* (la recherche d'hypothèses explicatives) à partir d'une contribution personnelle. Il se situe aux confins des interrogations apportées par le narrateur et des intérêts des membres du groupe. Si ce qui est *exposé* est provisoirement confié au groupe pour en faire un objet de débat public, cette situation est reprise par la personne qui la récupère *in fine* enrichie de toutes les hypothèses qu'elle a soigneusement écoutées. Voilà pourquoi le groupe s'interdit de retravailler la situation une fois qu'elle a été restituée. Dès lors, le narrateur opère un travail complémentaire dans les jours qui suivent.

❖ I - 2 Le GEASE, débattre dans l'égalité et décider dans l'incertitude ?

Comme la démocratie n'est pas *naturelle* mais fragile et toujours à reconstruire, sa pérennité est facilitée par des exercices dont l'intérêt est de reconnaître que les problèmes posés à une organisation ou à une communauté sont *ouverts* et que tout argument *d'autorité* clôt prématurément le débat et conduit à un type de décision monarchique ou oligarchique. Dans le GEASE, les participants sont des pairs, ce qui exclut une composition hiérarchique : un chef d'établissement, un inspecteur, un évaluateur (au sens de personne qui note) ne peuvent siéger avec des personnels placés sous leur autorité mais ils ont toute leur place avec des élèves, des parents, des assistantes sociales et des enseignants qui ne dépendent pas d'eux et dont ils ne dépendent pas. S'entraîner à analyser une situation permet de se préparer à débattre en accueillant des avis différents, voire surprenants. Cette situation radicalement différente de l'enseignement magistral qui s'appuie sur des savoirs établis met en évidence le fait que la solution se construit de plus en plus fréquemment en même temps que le problème, qu'elle n'est jamais exacte au sens mathématique, mais plutôt *adaptée* avec son cortège d'inconvénients et d'avantages ! Le GEASE devient alors une occasion d'*altération* donc d'éducation (Ardoino, 2001).

❖ I - 3 Quelle reconnaissance de la complexité au sein d'un GEASE ?

Les contraintes de l'action collective pèsent sur les acteurs scolaires tant au niveau de l'établissement que des groupes qui le composent et des personnes qui inscrivent leur projet personnel dans la démarche de projet collectif. Le recours suspensif à une analyse *systématiquement* multi-référentielle présente l'avantage de *ne pas simplifier ce qui est complexe* : quelles procédures utiliser

pour admettre des élèves dans un lycée qui cherche à pratiquer l'auto- et la co-gestion ? comment faciliter l'expression d'élèves de lycée professionnel sur leur conception du bonheur sans déboucher sur une censure des dérapages constatés à cette occasion ? L'apport des sciences et techniques auxquelles se réfère le GEASE (analyse institutionnelle, sociologie et psychologie, etc.) facilite l'entrée dans la pensée réflexive (Perrenoud, 2001) qui se fonde sur le patrimoine culturel le plus ancien mais aussi le plus actuel (philosophie, éthique et politique).

I - 4 Peut-on fonder une démarche démocratique sur les valeurs qui sous-tendent le GEASE ?

Le respect dû à toute personne, qui est un fondement de la vie démocratique, s'incarne dans la succession des phases : la narration détermine une écoute *a priori* et bienveillante qui indique que toute parole volontaire recueille l'attention de l'assemblée ; le questionnement révèle que l'écoute ne suffit pas pour réfléchir collectivement, qu'il faut préciser, voire transformer le récit,² passer à la communication avant que de délibérer. Quant aux hypothèses, elles sont moment heuristique où l'on se permet la pensée divergente pour accompagner le narrateur, mais elles sont surtout synonymes d'humilité. Il ne s'agit pas de dévoiler la vérité mais de se fonder sur le récit et les réponses aux questions pour s'entraîner à sortir de son problème et l'envisager sous différents aspects grâce aux regards et à la richesse d'un groupe. Enfin, la reprise (de la parole et de la situation) par le narrateur inscrit le respect absolu de la personne dans la vie démocratique. La *persona* dans le théâtre romain c'était l'acteur qui s'avancait masqué : aucun viol de son intimité, au contraire, une saine conscience de ce que le mensonge et la dissimulation sont *possibles* dans ce moment-là. Respecter une personne va jusqu'à lui permettre de manifester sa *négativité* (capacité de s'imposer en s'opposant). Le GEASE l'autorise également à refuser toutes les hypothèses émises mais aussi à se *dissimuler*. La recherche a été l'occasion de vérifier cet axiome éducatif : pour faire progresser l'apprenant, je suis tenu de ne pas rompre son errance qui constitue son itinéraire !

❖ I - 5 Le GEASE prépare-t-il à la prise de responsabilité collective ?

Le GEASE va dans le sens d'une prise en charge collective des errances : au lieu du *bouc émissaire*, la démocratie nous institue *tous responsables*. Il s'agit de savoir se décentrer d'intérêts personnels et de passions collectives pour trouver le sens du bien public. Les instances d'analyse *collective* des pratiques permettent d'explicitier ce qui fonde la décision et donc de remonter de l'action singulière aux principes et valeurs qui l'expliquent. En effet, la complexité de l'action humaine collective fait que la résolution d'un problème posé dans le cadre d'un GEASE n'est pas le but recherché car il convient d'examiner ce qui fait *l'amont* de la situation. Il est donc réaliste de rechercher une pluralité de points de vue sur ce qui construit la situation. Dans ce cas, le GEASE est une instance visant une finalité démocratisante car il constitue une instance où les hypothèses peuvent être mises à la disposition du principal bénéficiaire, le narrateur, placé en retrait pour les recueillir.

C'est en travaillant à partir d'un petit nombre d'interdits (de critique, d'attaque personnelle, d'argument d'autorité ou de savoir) que le GEASE contribue à *la vie démocratique dans l'établissement scolaire*. Si le terme de contrat n'était l'objet de tant d'emplois abusifs, on pourrait dire qu'il fonctionne comme un *contrat social*. Il lie les membres du groupe à l'aide de quelques points forts : reconnaissance de la compétence et du statut de l'animateur, fréquence et nombre des séances, situation dans le temps, modalités de volontariat du narrateur, phases successives...

Malgré ces contributions du GEASE à un fonctionnement démocratique dans un établissement scolaire, il serait illusoire d'en faire une panacée. Il ne faut pas sous-estimer les difficultés prévisibles d'un développement des analyses de pratiques ni ignorer les limites du GEASE dans ce domaine.

❖ II - APPORTS ET LIMITES DU GEASE

II - 1 Peut-on réunir une GEASE au sein d'un établissement ?

Le GEASE n'est pas le couteau suisse des organisations scolaires. La question de son usage au sein d'un établissement se pose. La plupart du temps *groupe réuni pour la circonstance*, le GEASE n'est conçu ni comme un cercle de qualité ni comme un groupe de résolution de problème qui ont pour mission de trouver des solutions acceptables et efficaces dans des organisations complexes. L'expérience vécue par les participants à cette recherche s'est faite au sein de groupes venus d'écoles et d'établissements différents. La réunion d'un GEASE dans le cadre d'un établissement doit être interrogée. La connaissance par les participants de la situation et des personnes impliquées risque de parasiter l'écoute du récit, de déclencher des questions interprétatives et de provoquer des hypothèses issues de la familiarité des uns et des autres avec certains éléments connus avant la séance. Dans un établissement concerné par cette recherche, l'équipe concernée a souhaité utiliser le GEASE pour aborder des situations internes et en a retiré des avantages. La précaution du recours à une animation *extérieure* a permis à cette équipe de développer des analyses internes, ou plutôt de s'entraîner à en faire.

² Le GEASE permet à certains narrateurs de mieux « évoquer » la situation et de modifier certaines informations à la suite de ce travail de mémoire. Constatant ce travail, les participants n'y voient aucun signe de duplicité.

Il existe des méthodes qui permettent d'accéder directement à l'action conduite, notamment l'utilisation de la vidéo (Tochon, 1996). Les analyses de pratiques sont très diverses, certaines recourant à l'enregistrement, d'autres à l'observation, d'autres encore à la parole. La plupart s'appuient sur le discours des acteurs et le métissage (Ardoino, 2001) permet de progresser dans leur approche méthodologique. Le GEASE recourt au récit et s'appuie sur le groupe : il ne cherche pas en priorité l'objectivité mais entend développer les capacités d'interprétation. Ce qui souligne son incapacité à fournir des solutions à court terme pour des problèmes dont l'urgence ne souffre pas un traitement différé. Si le professeur chahuté demande une aide immédiate (Étienne, 1997), si un élève en souffrance se dit à la limite d'un passage à l'acte suicidaire, le GEASE n'est pas la réponse attendue. L'accord sur ce que l'on peut attendre d'une réunion régulière de GEASE est déterminant pour la pertinence des situations évoquées qui ne peuvent se situer dans le registre thérapeutique. Ce constat revient à conseiller une régulation ou d'autres formes d'action au cas où une situation insupportable viendrait à émerger. Il existe des formes individuelles et collectives de prise en charge de la souffrance et d'aide, de conseil aux personnes dans des situations très difficiles, les négliger pour tenter de tout résoudre à l'aide du GEASE est non seulement inefficace mais peut être taxé de criminel en l'occurrence.

II - 3 Qui peut conduire un GEASE ?

Poser cette question revient à évoquer la formation des animateurs. En raison de ses origines militantes et universitaires, le GEASE n'est pas un modèle déposé avec formation payante. Cette attitude laïque ne va pas sans soulever quelques problèmes concrets quant à la validation des compétences requises ou à la validité des formes de conduite du GEASE. Actuellement, prévaut cet axiome qui permet de nommer GEASE tout dispositif qui ne trahit pas les principes élémentaires rappelés ci-dessous. Quiconque les respecte est autorisé à utiliser le GEASE, voire à en modifier quelques éléments périphériques (adjonction de moments d'écriture, GEASE auto-commenté en formation d'animateur, réalisation de GEASE sur le GEASE mais sans retravailler la situation exposée, etc.) sans toucher le noyau central (exposition, investigation, interprétation et appréciation) et les règles intangibles (confidentialité, volontariat et exclusion de la critique). Cette liberté impose aux animateurs une auto-évaluation de leurs compétences et de leurs modalités d'intervention. La réflexion éthique et la supervision constituent des ressources indispensables pour un animateur de GEASE. La première question à se poser avant de proposer un GEASE c'est celle de la pertinence de cette forme d'analyse de pratiques qui nécessite du temps puisqu'elle repose sur *l'entraînement*. La seconde réside dans sa propre aptitude à mettre le groupe en sécurité pour qu'il puisse *penser par lui-même*. Tout nombre de séances imposé, toute bibliographie préalable et toute validation par des pairs dénatureraient le propos mais le fait de les évoquer donne des pistes pour la formation des animateurs. L'université Paul Valéry et l'IUFM de l'Académie de Montpellier ont mis en place un DESS intitulé « *Conseil et formation en éducation* »³ dont un des modules pallie cette absence de formation institutionnelle des animateurs de dispositifs d'analyse de situation.

II - 4 Quels sont les effets du GEASE à moyen et long termes ?

Nous pouvons répondre à cette question en distinguant les acteurs et le système : les premiers acquièrent, en termes de compétences et d'attitudes, un accroissement de leur empan réflexif⁴ puisqu'ils utilisent davantage la multi-référentialité dans leur approche des problèmes d'éducation, ils apprennent à construire les situations comme des problèmes avant d'émettre des hypothèses. De plus, leur compréhension des jeux et des stratégies d'acteurs leur permet de moins s'enfermer dans des affrontements stériles, dans des rigidités et des dérives autoritaires. Quant au système, il est vraiment difficile de se prononcer puisque la masse critique n'est pas atteinte. Il est donc recommandé de se fier au pari démocratique : l'enjeu de la démocratie n'est pas de nature scientifique mais politique ; si le lycée est une cité à construire (Ballion, 1993), alors les éléments et dispositifs qui contribuent à cette édification sont les bienvenus, même s'ils doivent rester sous la surveillance collective.

II - 5 Le GEASE est-il indispensable pour changer et l'analyse de pratiques inévitable pour faire vivre la démocratie dans l'établissement scolaire ?

Pour éviter tout plaidoyer *pro domo*, il faut rétablir les priorités : être démocrate, faire vivre la démocratie dans l'établissement scolaire, ne passe pas forcément par le GEASE qui connaît un certain nombre de limites par rapport à un projet véritablement éducatif. La démocratie ne peut, par définition, se laisser enfermer dans une démarche, quelque intérêt qu'elle présente en termes de pédagogie ou de didactique. En revanche, le développement personnel et professionnel induit par l'analyse de pratiques est indéniable et il facilite le changement dans les organisations. Nous avons pu constater cet effet sur des enseignants et des personnels de direction, mais aussi sur des élèves, des parents et des personnels administratifs, techniciens et de santé. Au prurit d'injonction, voire de commandement, se

³ On pourra obtenir de plus amples renseignements sur le site de l'université à l'adresse suivante : <http://www.univ-montp3.fr/sufco/Htm/dessSciencesEduc.htm>.

⁴ On appelle « empan visuel » la largeur du champ de lecture lors de la saisie d'un nombre de caractères qui est un moment clé de la lecture puisqu'il est suivi d'un balayage qui précède une nouvelle saisie. Pour lire plus vite, il faut élargir l'« empan visuel » et non accélérer le balayage !

substitue la volonté d'une transformation voulue par les acteurs qui se vivent comme *auteurs* de leur démarche.

Au terme de ces deux années de recherche et en termes théoriques et pratiques, la mise en place de GEASE semble avoir contribué à la vie démocratique dans neuf établissements scolaires grâce à la prise en charge par les intéressés de ce qui les concerne et au recours à des procédures d'information et de débat avant toute décision. Certes, il serait dangereux d'en faire le passage obligé, voire même le dispositif *innovant*, facilitant l'accès à une plus grande démocratie. Les références théoriques sur lesquelles s'appuie cette modalité d'entraînement à l'analyse des situations éducatives conduisent à redouter la dérive prescriptive. Dans le cadre d'une démarche éclairée par une recherche éthique, sur la base de valeurs démocratiques, le GEASE, utilisé pour ses effets possibles à moyen et long termes, fournit quelques commodités pour la formation, tant individuelle que collective, des personnes qui vivent et travaillent dans et autour de l'établissement scolaire (Gather-Thurler, 2000). Sans doute convient-il de ne pas sous-estimer alors ses effets politiques : le GEASE, mettant en train une démarche éducative, émancipe, au sens premier du terme. Il risque donc d'être pris dans les tensions d'un système qui n'a pas encore effectué tous ses choix en faveur de la *démocratie* et de la *responsabilité*, deux maîtres mots d'un rapport remis il y a maintenant quatre ans au ministre de l'Éducation nationale (Pair, 1998).

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO, J.

(1980) - « *Education et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives* ». Gauthier-Villars : Paris.

(2001) - « *Pour une éducation enfin reconnue métisse* ». Année de la recherche en sciences de l'éducation. PUF : Paris.

BALLION, R.

(1993) - « *Le lycée, une cité à construire* ». Hachette : Paris.

BLANCHARD-LAVILLE, C., FABLET, D.

(1998) - « *Analyser les pratiques professionnelles* ». L'Harmattan : Paris.

DEROUET, J-L., DUTERCQ, Y., MALLET, D.

(1998) - « *L'établissement scolaire est-il l'avenir du système éducatif ?* ». coll. Documents et travaux de recherche. n° 51. INRP : Paris.

ETIENNE, R.

(1996) - « *Comment développer, analyser, diffuser les pratiques professionnelles afin de mieux les identifier et les formaliser mais aussi d'entrer dans une culture de l'évaluation. Des idées positives pour l'école de demain* ». Actes des journées du cinquantenaire des Cahiers pédagogiques. Hachette : Paris. p266-270.

(2000) - « *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir* ». ESF : Paris.

ETIENNE, R., LEROUGE, A.

(1997) - « *Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier* ». Armand Colin : Paris.

GATHER THURLER, M.

(2000) - « *Innover au cœur de l'établissement scolaire* ». ESF : Paris.

PAIR, C.

(1998) - « *Faut-il réorganiser l'Education nationale ?* ». Hachette : Paris.

PERETTI, A de.

(1996) - « *Le groupe d'approfondissement personnel* ». Cahiers pédagogiques. n° 346. p45.

PERRENOUD, P.

(2001) - « *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* ». ESF : Paris.

(2002) (à par. en) Presse, M.-C., Amiel, M., Étienne, R. *La démocratie dans l'établissement scolaire, il faudrait peut-être la pratiquer*. CRDP : Créteil.

TOCHON, F.V.

(1996) - « *Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation* ». Revue des sciences de l'éducation. v.XXII. n° 3. p467-502.

VINCENS, C., FUMAT., PORTE, J.

(1992) - « *Analyser les Situations Educatives* ». Département des sciences de l'éducation. PU Paul Valéry : Montpellier.