



**MINISTÈRE  
DE LA JUSTICE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*



École nationale  
d'administration  
pénitentiaire

# L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES À L'ÉNAP

## Quelques repères



2021

Sébastien Poirier  
Département de la recherche

*« Dis-moi et j'oublierai,  
montre-moi et je me souviendrai,  
implique-moi et je comprendrai »*

(Confucius)

## Préface

*Par Christophe Millescamps, directeur de l'Énap*

Dans le cadre d'une recherche commandée par la direction de l'école et en lien avec le contrat d'objectifs et de performance (COP), dans le dessein notamment de renforcer l'articulation entre recherche et formation, Sébastien Poirier a produit un rapport intitulé « Nouvelle ingénierie de la formation des élèves surveillants : l'impact de l'approche par les compétences sur l'alternance ».

Ce rapport, présenté devant le conseil pédagogique et scientifique de l'école, puis devant son conseil d'administration, a fait l'objet d'un exposé récent par son auteur dans le cadre des ateliers du CIRAP<sup>1</sup>. Ces différents auditoires ont accueilli très favorablement le travail réalisé par S. Poirier et la direction de la recherche a souhaité le décliner en plusieurs fascicules opérationnels.

Le premier d'entre eux, déjà publié, a été consacré à l'approche par les compétences. Il vise à permettre à l'ensemble de la communauté pédagogique l'appropriation de cette méthode, aujourd'hui partagée par l'ensemble des écoles du réseau des écoles du service public (RESP). Le second fascicule, objet de cette préface, est consacré à l'analyse des pratiques professionnelles.

Cette thématique vient opportunément compléter notre compréhension de l'approche par les compétences, car elle en est l'un des piliers. L'approche par les compétences repose entre autres éléments sur la capacité d'assumer les tensions pouvant surgir entre les règles applicables à une profession et la pratique opérationnelle qui en découle. Plutôt que d'é luder cette tension, soit en l'ignorant, soit en la travestissant sous la forme bien connue mais totalement inopérante de « guerre entre la théorie et la pratique », elle en fait un ressort professionnel de tout premier plan en permettant d'échanger, entre apprentis et formateurs accompagnant ces derniers, voire entre pairs, sur les pratiques et la difficulté parfois de leur mise en œuvre.

L'analyse des pratiques professionnelles, en lien avec les apprentissages, les exercices de simulation et les débriefings lors des retours de stages, doit conduire l'apprenti à intégrer l'une des vertus cardinales du professionnel confirmé, destiné à évoluer en autonomie et en responsabilité : le discernement.

Gardons-nous bien de laisser penser que l'on peut prendre ses aises avec la règle, a fortiori dans un métier si étroitement lié au droit ! Il s'agit simplement de rappeler que la connaissance de la règle ne suffit pas dans le domaine de la formation professionnelle. On s'attachera davantage à la question de sa

---

<sup>1</sup> Centre interdisciplinaire de recherche appliquée au champ pénitentiaire.

mise en œuvre, de son effectivité dans un environnement donné. Au-delà de la connaissance, il faudra aussi envisager l'environnement professionnel, le positionnement professionnel, la déontologie, la connaissance des publics, etc. Ce sont ces différents paramètres que mobilise l'analyse des pratiques, en lien avec l'approche par compétences.

## Quelques rappels relatifs à l'approche par les compétences

L'analyse des pratiques s'inscrit ici dans une approche par les compétences. Il est donc conseillé de prendre connaissance du livret APC de l'Énap (2020) pour comprendre le cadre d'appropriation de cette modalité de formation et d'accompagnement.



Rappelons qu'une compétence est une combinaison, et non une addition, de savoirs, savoir-faire, savoir-être, mobilisée dans une situation concrète et déterminée.

La compétence devrait être formulée avec :

- un verbe d'action ;
- le quoi : sujet de l'action ;
- le pourquoi qui exprime la finalité de la compétence (pour, afin de, en vue de, à l'attention de)
- éventuellement, du comment, lorsqu'il faut préciser un mode opératoire ou un moyen mis à disposition

Le livret conclue sur le fait que « La mission de formation ne se résume pas à des contenus de formation qui présentent plus ou moins efficacement les fameuses « bonnes pratiques ». Elle s'élargit, elle s'enrichit, elle prend du sens lorsqu'on réussit à convaincre l'apprenti qu'il lui incombe de développer ses propres compétences en stimulant notamment son discernement ».

L'important est de retenir que la formation professionnelle n'est pas enseignement. La transmission de connaissances n'est qu'une partie d'une formation qui vise plus largement le développement des compétences par l'apprenti lui-même. Une compétence ne se transmet pas !

Ainsi, l'approche par les compétences privilégie une pédagogie active qui place le formé au cœur de ses apprentissages et implique une interaction formateur/apprenants (par opposition avec les cours magistraux). Ce type de pédagogie part du principe que c'est essentiellement dans l'action que les apprentis se forment (pensons, pour s'en convaincre, aux métiers de l'artisanat).

Dans ce cadre, deux leviers de développement des compétences sont précieux et complémentaires :

- ✂ L'apprentissage par les situations de travail (stages et simulations)
- ✂ L'analyse des pratiques

L'apprentissage par les situations de travail permet d'expérimenter les pratiques, au plus proche du réel, pour s'approprier la compétence dans toute sa dimension (connaissances/techniques/attitudes). Dans une approche par les compétences, la formation se construit avant, pendant et après l'action.

Les spécialistes de la didactique professionnelle ont démontré que, même si c'est fondamental, il ne suffit pas de « faire » pour se former. Il faut aussi et surtout réfléchir après l'action pour construire progressivement sa compétence. On pourrait faire le parallèle avec le sportif. Ce n'est pas uniquement sur le terrain qu'il progresse mais aussi en dehors lorsqu'il repense à son match, à la tactique choisie, à la qualité technique, aux effets du stress, etc.

Les formateurs habitués à animer des simulations savent bien que le débriefing est le moment clé de leur séance de formation. Ce temps permet d'évoquer et de discuter à la fois des procédures, des techniques et des attitudes. Ce débriefing part toujours du « ressenti » des acteurs. Les formateurs font ensuite émerger les conditions et les modalités des bonnes pratiques.

Autre point de repère, le retour de stage est une forme également d'analyse des pratiques puisqu'il a vocation à échanger, à partir de l'expérience des apprentis, autour de trois questions essentielles :

- ✂ Ce qu'ils ont vécu (quelles situations ?)
- ✂ Ce qu'ils ont fait (quelles pratiques professionnelles ?)
- ✂ Comment ils l'ont vécu (quels raisonnements ? quelles émotions ? quelles difficultés ?)

Attention : Dans cette approche, le retour de stage sert moins à informer le formateur sur la qualité de son stage qu'à amener l'apprenti à décrire son stage pour qu'il en tire lui-même des questionnements et des conclusions qu'il partagera avec ses collègues. Pour le dire rapidement, c'est dans la prise de recul et l'échange qu'un individu consolide ses compétences.

Le retour de stage collectif et l'entretien individuel sont, à ce titre, des temps de formation extrêmement importants. Ils ont vocation à prendre une place plus importante dans l'ingénierie de formation depuis l'adoption d'une approche par les compétences.

Dans un centre de formation professionnelle, l'ancien enseignant/transmetteur de connaissances devient un formateur/accompagnateur. Il s'agit notamment de stimuler la posture réflexive des stagiaires, l'aider à se « regarder dans un miroir » pour comprendre comment il s'y prend et pourquoi il fait ce qu'il fait.

Le livret APC explique déjà la portée de la pratique réflexive définie par Balas-Chanel (2014) comme un « *processus mental qui vise à apprendre à partir des expériences vécues, par un retour de la conscience sur elle-même, de manière*

*régulière et volontaire, avec le but de prendre conscience de sa manière d'agir et de réagir, dans les situations professionnelles ».*

En se fondant sur la formation des infirmiers, l'auteure liste les bénéfices pour le participant aux séances de pratique réflexive parmi lesquels :

- ✓ S'interroger sur sa propre pratique,
- ✓ S'approprier sa propre expérience,
- ✓ Mettre à distance ce qui lui arrive, pour mieux le comprendre,
- ✓ Prendre conscience de sa manière d'apprendre, pour apprendre à apprendre,
- ✓ Prendre conscience de sa manière d'agir (...),
- ✓ Prendre pour objet de réflexion son action physique, mentale, ses prises de décisions, pour en comprendre les ressorts, souvent implicites mais puissants,
- ✓ Élargir la réflexion dans l'action à la réflexion sur l'action et sur ce qui la pilote plus ou moins consciemment,
- ✓ Analyser une situation, en s'interrogeant : « Comment j'ai, moi aussi, contribué à ce qui est arrivé? »
- ✓ Construire du positif, à partir d'événements (positifs ou non) en se demandant « Quoi qu'il m'arrive, qu'est-ce que cela m'apprend ? »
- ✓ Prendre appui sur le passé pour envisager l'avenir en étant mieux outillé, plus « instruit »,
- ✓ Prendre appui sur ces nouvelles connaissances pour produire des comportements adaptés dans des situations toujours nouvelles,
- ✓ Construire une identité professionnelle réfléchie et évolutive,
- ✓ Devenir autonome.

Evidemment, la pratique réflexive n'est pas réservée aux apprentis...

### **Implications concrètes :**

- ✓ Chacun comprendra que la réflexivité dépasse la simple réflexion.

On réfléchit en permanence pour résoudre nos problèmes quotidiens. La pratique réflexive relève plutôt d'un véritable travail sur soi pour atteindre une prise de conscience.

Ex : le professionnel réfléchit pour savoir comment atteindre l'objectif fixé par son chef. Il réfléchit sur un objet. En revanche, il adopte une pratique réflexive s'il cherche sincèrement à prendre conscience de son rapport au travail, de ses relations avec sa hiérarchie, de ce qui le motive dans sa carrière, de ce qui le pousse à agir de telle ou telle manière, etc. Sa pratique réflexive porte sur lui-même et sa propre façon de faire.

- ✓ Cette pratique réflexive est un des principaux leviers de la formation. Mais encore faut-il être capable de la mettre en œuvre. La pratique réflexive peut être personnelle par auto observation, auto analyse (cf. tableaux de bord de l'Énap) mais l'analyse des pratiques offre une solution pédagogique précieuse.

De nombreux auteurs ont vérifié que la pratique réflexive est plus efficace lorsqu'elle est accompagnée (le rôle du formateur est donc majeur) et lorsqu'elle se pratique en groupe pour que l'individu se confronte à d'autres expériences que la sienne.

Ex : Un élève surveillant qui a peur de la violence en détention a besoin de savoir qu'il n'est pas le seul dans ce cas... Sinon, il développera un sentiment de solitude, de complexe, de dévalorisation qui compromettra son implication dans sa formation.

Finalement, la pratique réflexive sert à comprendre sa propre manière d'agir et de réagir. C'est d'autant plus important dans les métiers qui comportent une dimension relationnelle.



## Analyse des pratiques : De quoi parle-t-on ?

Ce livret puise son intérêt dans le fait que l'analyse des pratiques est un dispositif aussi souvent cité que mal défini. Il faut réussir à sortir de cette nébuleuse dans laquelle plonge le formateur.

La première précaution à prendre est de ne pas confondre les séances d'analyse des pratiques, animées par le formateur, avec la supervision par un psychologue d'une équipe de professionnels. L'apprentissage pédagogique ne se confond évidemment pas avec une prise en charge psychologique ou thérapeutique. En outre, le formateur ne s'adresse pas à une équipe constituée mais à des apprentis qui ont fait leur stage sur des établissements différents.

Pour autant, même dans son seul usage didactique, l'analyse des pratiques revêt des réalités différentes comme le souligne Marguerite Altet (2000) :

*« L'expression « Analyse de pratiques » est très employée dans les milieux de la formation professionnelle. Elle a connu un essor important cette dernière décennie et correspond à une demande sociale forte des divers milieux de la formation qui ont mis en place des démarches variées sous cette dénomination. (...) Notion polysémique, elle recouvre en réalité des conceptions théoriques, des modalités de mise en œuvre très différentes et des dispositifs variés. »*

Dans un souci de simplification, plusieurs termes sont employés indifféremment à l'Énap et dans ce livret même si les spécialistes trouvent des nuances qui ne sont d'ailleurs pas toujours identiques selon les auteurs :

- Analyse de pratiques
- Analyse des pratiques
- Analyse des pratiques professionnelles (APP)

Nous n'utiliserons pas, en revanche, le terme « d'échange de pratiques » ou celui de « partage d'expériences » qui visent plutôt les rencontres entre professionnels qui comparent leurs pratiques professionnelles, dans le but de récupérer des bonnes pratiques (ex : échange de pratiques entre formateurs, entre équipes ERIS, etc.). Le formateur peut lui aussi, dans un autre cadre que l'analyse des pratiques, témoigner de sa propre expérience.

L'objet du présent support n'est pas d'arbitrer de stériles débats sémantiques. Il s'agit ici d'éclairer concrètement les formateurs sur la finalité et les méthodes d'animation d'une séance d'analyse des pratiques. Cette modalité devrait en effet se développer. Il en existe déjà quelques exemples :

- Analyser sa pratique professionnelle (auprès des CPIP)
- Analyser sa contribution au maintien des liens avec l'extérieur (auprès des surveillants)
- Analyser les pratiques de fouilles (auprès des surveillants)
- Analyser les enjeux des distributions (auprès des surveillants)

C'est en multipliant les séances que formateurs et apprentis s'en approprieront la méthode et les bénéfices. Comme d'autres pratiques mentales (ex : méditation), la pratique réflexive exige de l'entraînement pour devenir efficace.

Nous retiendrons ici la définition ci-dessous.

L'analyse des pratiques professionnelles regroupe « les activités qui, sous cette appellation ou une appellation similaire :

- ✓ *sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue ;*
- ✓ *concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (...) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (...);*
- ✓ *induisent des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles;*
- ✓ *conduisent à une élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrivant dans une certaine durée et nécessitant la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées »* (Blanchard-Laville et Fablet, 1996, p. 262-263)

Il conviendra de distinguer, dans le chapitre suivant, l'analyse des pratiques et l'analyse des situations professionnelles (ASP) car l'objet est sensiblement différent.

Aucune comparaison ne doit être faite en revanche avec l'analyse du travail qui consiste à observer et analyser des postes de travail dans le but notamment de rédiger un référentiel métiers/compétences. Cet exercice vise l'activité et non les individus.

L'apprentissage par simulation focalise souvent l'attention sur l'application et la répétition des gestes professionnels, qui développent surtout les savoirs faire, aux dépens des mécanismes de résolution de problèmes qui valorisent les savoirs agir.

L'analyse des pratiques est complémentaire. Elle permet à l'apprenti de réfléchir sur tout ce qui entoure ses gestes à partir de la situation vécue (ce qui l'a poussé à agir, pourquoi ? comment ? pour quel résultat ? dans quel état émotionnel ?).

Conformément à l'approche par les compétences, cette modalité redonne sa place à l'individu qui est souvent perdu dans l'anonymat d'une promotion. La formation aux bonnes pratiques ne peut pas gommer les personnalités. Chaque agent a ses propres aptitudes, ses propres motivations, ses propres sentiments. Il n'applique pas une règle de façon robotisée.

Une bonne pratique est un idéal prescrit par une Institution. La réalité du terrain met cette bonne pratique à l'épreuve quotidiennement et dans une infinité de situations différentes. Non seulement la bonne pratique ne correspond jamais totalement à la situation réelle mais jamais deux situations ne sont totalement identiques.

Dès lors, chaque agent doit réussir à construire son positionnement professionnel selon ses capacités, son envie de se rapprocher le plus possible de la bonne pratique. En d'autres termes, il doit trouver son propre « style » professionnel qui sera dicté par son sens du discernement. C'est dans cette quête d'identité professionnelle qu'il réfléchira notamment aux écarts à la règle qu'il est prêt à assumer ou non.

Exemples fictifs à l'égard du vouvoiement (obligatoire) auprès des personnes détenues :

- Un surveillant : « moi, je respecte la règle à la lettre. C'est vouvoiement pour tous les détenus et dans toutes les situations »
- Un autre : « moi, je ne comprends pas pourquoi il faut vouvoyer les détenus. Je préfère les tutoyer pour montrer plus de proximité »
- Un autre : « moi, je respecte généralement le vouvoiement mais il m'arrive de perdre mon sang froid et de tutoyer le détenu quand la situation est tendue »
- Un autre : « moi, je respecte toujours le vouvoiement mais j'avoue que j'ai déjà tutoyé un détenu qui était en pleine crise suicidaire. Il m'a semblé sur le coup que ça faciliterait l'entrée en relation »

Dans cet exemple, l'analyse des pratiques pourrait servir à rappeler la règle mais ce n'est pas le but premier (contrairement à une séance de formation « classique »). Les écarts ne sont ici pas dû à une méconnaissance de la règle. Ce serait donc parfaitement inutile.

Il ne s'agit surtout pas de juger ceux qui assument un écart à la règle ou de glisser dans la leçon de morale. Cette fonction relève moins du formateur que du supérieur hiérarchique qui évaluera ensuite la faute, ses conséquences et la responsabilité de l'agent.

L'analyse des pratiques servirait à chaque participant à mesurer lui-même s'il est bien conscient de son choix, de ce qui l'a conduit à faire ce choix et s'il en assume pleinement la responsabilité. La décision lui appartient de toute façon !

### **Implications concrètes :**

- L'analyse des pratiques, dans le domaine de la formation, participe à la professionnalisation en impliquant l'apprenti dans une réflexion sur son métier, son identité professionnelle, les premières expériences vécues en stage.
- L'analyse des pratiques se réalise généralement en groupe de pairs, autour d'un formateur qui connaît l'environnement professionnel. Ce formateur ne s'improvise pas psychologue. Il régule les prises de parole. Il rappelle si nécessaire des repères théoriques (de réglementation essentiellement).
- Il ne s'agit pas d'une simple discussion. C'est un vrai travail sur le sens des actions à partir des témoignages et des échanges entre apprentis.
- L'analyse des pratiques ne cherche pas à dégager une pratique standard, encore

moins une recette. Elle consiste justement à souligner la complexité du métier en analysant l'écart entre les règles et les pratiques vécues par chacun, donc des réalités subjectives.

✎ L'analyse des pratiques rapporte les choix, les décisions individuelles pour souligner la portée du discernement. Un formateur est aussi un accompagnateur. Il ne suffit pas de dicter, ou même de justifier une règle, pour prétendre faire de la formation. Il faut ensuite aider l'apprenti à se l'approprier sans oublier que son émancipation passe par sa capacité à établir ses propres choix. En tout état de cause, le formateur ne peut pas se mettre à la place de l'apprenti.

## *Ne pas confondre analyse des pratiques et analyse des situations...*

Dans l'analyse des pratiques, l'apprenti se fonde sur son expérience pour comprendre ses propres actions et conforter ses pratiques. Tout professionnel se construit à partir de ce qu'il vit au quotidien, des événements qui surgissent, des épreuves traversées. Tout dépend ensuite de la manière dont il traite ce vécu (ce qu'il en tire comme enseignements et comme résolution pour l'avenir).

L'analyse des situations correspond en revanche aux études de cas fondées initialement sur l'hexamètre de Quintilien, plus connu désormais dans le questionnement habituel QQQQCCP.



Cette seconde modalité est également intéressante mais elle reste différente. L'apprenti ne travaille pas sur lui-même. C'est la situation qui est au cœur de la séance. Une situation réelle ou inventée que l'apprenti n'a généralement jamais rencontré.

Pour illustrer la différence, prenons l'exemple d'une séance consacrée à l'intervention en cellule.

• **L'analyse des situations professionnelles** conduirait le formateur à décrire un problème dans son contexte et à demander : comment feriez-vous devant ce contexte ?

*Ex : Il est 10h à la maison d'arrêt de X ; Un détenu, seul en cellule, refuse de sortir alors qu'il est convoqué par le juge. Il se barricade avec un couteau artisanal. Vous êtes l'officier du secteur concerné. Que faites-vous ?*

Le questionnement est méthodique conformément à la méthode QQQQCCP :

- Par qui ? Pour qui ? Avec qui ?
- Quel est le problème ?

- ✓ Depuis où ? Vers où ?
- ✓ Depuis quand ? Jusqu'à quand ?
- ✓ Quels moyens matériels utilisés ? Quelles procédures appliquées ?
- ✓ Combien de personnes ? Quel volume ? Quel coût ? Combien de fois ?
- ✓ Quelles causes ?, quels objectifs ? (à la fois pourquoi et pour quoi)

Le formateur animera les débats avant d'apporter un « corrigé » qui répond à la question « comment résoudre le problème ? ». Il apporte des connaissances, des préconisations techniques, sur le type de situations concerné. Il pourra même établir une fiche « réflexe ».

- **L'analyse des pratiques professionnelles** conduirait le formateur à proposer aux apprentis de décrire eux-mêmes une situation vécue (ce qu'il a fait, ce qu'il a ressenti, ce qui lui pose aujourd'hui question) pour provoquer des échanges avec ses pairs et amener une pratique réflexive définie plus haut.

Exemple fictif : Un officier - *« tel jour, dans tel endroit, à telle heure, devant son comportement violent, j'ai hésité à ordonner l'usage de la force pour placer le détenu en prévention en cellule disciplinaire parce qu'il me semblait qu'une négociation était encore possible. Au final, j'ai préféré donner une chance au détenu mais il a agressé un surveillant une heure après, pendant la distribution du repas. Je regrette ma décision ».*

Le questionnement n'est pas nécessairement méthodique (par opposition aux entretiens directifs ou semi directifs) même si ses objectifs sont précis. Il suit le récit de la personne qui témoigne pour stimuler sa propre prise de conscience. La question n'est pas de savoir s'il fallait décider une mise en prévention en cellule disciplinaire, encore moins de juger s'il a commis une erreur ou non. L'objectif est d'amener l'apprenti à comprendre pourquoi, devant cette situation, il a agi ainsi et pas autrement :

Ex : *Est-ce que je doutais du cadre juridique de la mise en prévention ? Est-ce que j'ai eu peur physiquement ? Est-ce que j'ai été incapable de donner un ordre aux surveillants ? Est-ce que j'ai raison de vouloir négocier le plus possible ? Est-ce que j'ai bien choisi mes mots, mes gestes ? La prochaine fois, à quel moment je dois cesser de négocier ?*

C'est l'échange avec les pairs qui aident à susciter ces questions et à alimenter les éléments de réponse.

Soit par des interrogations :

Ex : *Connaisais-tu le détenu, le motif de son énervement ? Tu as pris combien de temps, quels avis, pour prendre ta décision ? qu'est-ce que tu ressentais en arrivant sur les lieux ? comment tu as négocié avec le détenu ? comment les agents présents ont réagi ?etc.*

Soit par des points de comparaison :

Ex : - *Moi j'ai déjà rencontré la même situation que toi mais j'ai décidé une mise*

en prévention. Au final, ça a envenimé les choses. Le détenu est devenu ensuite ingérable

- Moi j'ai réussi à négocier et c'est quand même mieux pour tout le monde
  - Moi j'ai refusé de négocier et c'est moi qui suis intervenu physiquement
  - Moi j'ai fait la même chose que toi mais j'ai accompagné la distribution des repas le soir pour accompagner le surveillant
  - Moi j'ai préféré appeler le directeur pour qu'il prenne la responsabilité
- Etc.

Le formateur régule le débat, empêche les jugements, fait le lien avec les autres contenus de formation, mais il n'apporte pas une réponse-type (elle n'existe d'ailleurs pas toujours). Il n'est pas l'arbitre ! C'est l'apprenti qui dégage des connaissances sur lui-même (pourquoi j'ai agi ainsi ? est-ce ma manière d'agir qui a provoqué telle conséquence ? qu'est-ce qui a guidé ma décision ? comment agir la prochaine fois ?).

Selon D. Fablet (2004) : « *Le travail conduit dans les dispositifs d'analyse des pratiques vise essentiellement l'évolution de l'identité professionnelle des praticiens dans ses différentes composantes : renforcer les compétences requises dans les activités professionnelles exercées, accroître le degré d'expertise, faciliter l'élucidation des contraintes et enjeux spécifiques de leurs univers socioprofessionnels, développer des capacités de compréhension et d'ajustement à autrui...* »

### **Implications concrètes :**

L'analyse des pratiques et l'analyse des situations peuvent avoir un déroulement pratique comparable (présentation d'une situation et échanges). L'objectif n'est en revanche pas du tout le même.

- L'analyse des situations permet de dégager les bonnes pratiques devant une situation type que l'individu n'a généralement jamais vécue. Le formateur attend la même réponse de tous les apprentis, fondée sur les contenus de formation. Sous la forme d'une étude de cas, elle peut d'ailleurs être évaluée individuellement.
- L'analyse des pratiques amène l'individu à se questionner sur son propre vécu, à mesurer la complexité du métier, à comprendre comment et pourquoi il a agi d'une certaine façon pour éventuellement corriger sa façon de faire. L'analyse de pratiques n'est évidemment pas évaluable.

### **Proposition pour l'ingénierie de formation**

La fiche pédagogique de chaque séance doit en préciser la modalité pédagogique (cours magistral, simulation, etc.)

Il serait utile de fixer un vocabulaire précis et distinctif, ou des acronymes, pour les séances d'analyse :

- Analyse des pratiques professionnelles (APP)
- Analyse des situations professionnelles (ASP)





## *L'analyse des pratiques donne du sens à l'alternance*

Les spécialistes de la didactique justifient le déploiement de l'alternance par l'aspect irremplaçable de l'expérience du travail réel dans la construction de la compétence. Il s'agit ici de considérer qu'aucun modèle ne traduit la complexité d'une activité professionnelle. Il s'agit par ailleurs d'adopter, à la suite de Leplat, la notion de compétences implicites, incorporées et d'un savoir « *non énonçable et donc non transmissible avec des mots* ».

Ces compétences implicites, incorporées à l'action s'acquièrent par l'observation et l'expérimentation (en simulation mais surtout en situation réelle). Pour le dire très vite, l'apprenti s'approprie des connaissances, des manières d'agir et des attitudes de façon plus ou moins conscientes. Elles sont parfois assimilées à la « routine » ou aux « secrets du métier », ces astuces qui ne s'apprennent pas à l'école.

Tout professionnel a ses « habitudes ». Pour autant, il n'en a pas nécessairement conscience et n'a pas toujours réfléchi à leur bien-fondé. Il les a adoptées parce qu'il les a observées ou parce qu'elles découlent « naturellement » de l'activité. Elles sont largement partagées par les collègues ou restent individuelles.

Ce sont ces compétences « incorporées » qui rendent l'expérience irremplaçable. Schön (1994) parle d'un « *savoir caché dans l'agir professionnel* ». Un titulaire évoquera volontiers son « savoir-faire » personnel, son « style » professionnel.

Ex : Un surveillant expérimenté peut repérer des éléments insignifiants qui annoncent un incident.

Ex : Un CPIP expérimenté peut deviner dans le langage non verbal de son interlocuteur des éléments à creuser (risque suicidaire, mensonge, etc.).

L'apprenti s'approprie en stage la pratique locale puisqu'il est soucieux de « faire comme les autres » (logiques de socialisation et de construction de l'identité professionnelle). En matière de formation, si les bénéfices sont évidents, deux risques existent aussi :

- ✎ Copier les titulaires sans comprendre le sens de leurs pratiques
- ✎ S'approprier des pratiques sans repérer ou mesurer un éventuel écart avec la règle (ce qui ne permet pas de décider d'assumer ou non cet écart à la règle)

Personne ne peut correctement se former sans donner du sens aux contenus de formation. Dans cet esprit, l'approche par les compétences cesse d'opposer la formation « théorique » de l'école et la formation « pratique » des stages dans la mesure où les séances de formation visent une compétence opérationnelle et que les pratiques réalisées en stage se fondent évidemment sur des savoirs réglementaires dits « théoriques ».

L'écart entre la réglementation et les pratiques reste inévitable, dans les services pénitentiaires comme ailleurs. Le centre de formation est généralement pointé du doigt lorsque c'est aussi sans doute les pratiques qui devraient se rapprocher de la réglementation.

Cet écart existe et il restera en partie incompressible. Pourtant il ne s'agit surtout pas de s'y résigner. L'enjeu pédagogique consiste moins à réduire cet écart qu'à préparer les apprentis à y faire face. A minima, l'Énap veille à actualiser ses contenus selon la réglementation mais elle ne peut pas garantir leur respect sur le terrain. Le danger serait de se « réfugier » derrière la règle et d'exposer les apprentis à la réalité sans capacité à s'adapter.

### Un écart entre les contenus de formation et le terrain ? Evidemment !

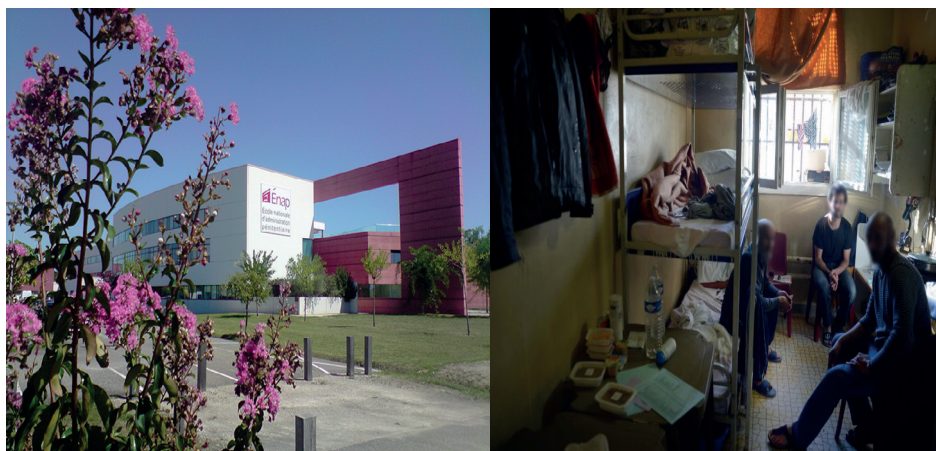


Photo : JC Hanché pour le CGLPL

Perrenoud (2001) pose comme principe que « *former à des compétences, c'est garder constamment en tête que les savoirs sont des ressources qui doivent être transférables, mobilisables en situation, donc enseignées et apprises dans cet esprit* ».

Le formateur, trop éloigné de la réalité, sera incapable de lier ses contenus avec la réalité et contribue surtout à préparer les examens. A l'opposé, le professionnel de « terrain » peut être tenté de s'affranchir des apports théoriques en s'appuyant sur la seule expérience. Il s'agit donc de trouver le juste équilibre en contextualisant les savoirs théoriques et méthodologiques (en les mettant en situation).

L'analyse des pratiques donne du sens à l'alternance. Cette affirmation ne surprendra pas les formateurs habitués à animer des « retours de stage ». Pourtant, il faut rappeler les conditions d'un retour de stage efficace avec les termes de Pastré, Mayen, et Vergnaud (2006) :

*« Le retour sur l'expérience vécue en situation dans un dispositif de formation par alternance, ne peut pas être un simple retour sur l'action de celui qui apprend, mais c'est forcément aussi un retour sur son activité de compréhension, d'interprétation des situations, de l'activité des autres plus expérimentés, au premier rang desquels le professionnel-tuteur »*

Le premier cycle passé à l'école doit être un véritable cycle de préparation du premier stage alors qu'il sert souvent à donner des concepts et des repères institutionnels, plus ou moins utiles, dans lesquels les apprentis ne se projettent pas puisqu'ils n'ont aucune référence professionnelle.

Le stage 1 et les suivants doivent ensuite servir d'expérience exploitée individuellement et collectivement pour qu'ils puissent développer leurs compétences. C'est à partir de ces expériences que l'apprenti peut s'approprier les contenus de formation pour se professionnaliser et pas seulement pour préparer des examens.

### **Implications concrètes :**

✓ L'alternance ne se réduit pas à « j'apprends à l'école et puis ensuite j'expérimente en stage ».

L'analyse des pratiques permet aussi d'exploiter « j'expérimente en stage puis je comprends à l'école »

✓ La séance de retour de stage, telle qu'elle était animée par le passé, était très insuffisante puisqu'elle amenait chaque agent à décrire, dans un tour de table laborieux, les conditions de son stage sans que son témoignage ne serve une véritable pratique réflexive.

✓ A sa sortie du centre de formation, un apprenti doit disposer des compétences pour devenir le meilleur « débutant possible ». Pour autant, il continuera à développer ses compétences à partir de formation continues mais aussi en étoffant son expérience.

✓ C'est parce que les compétences expérientielles s'acquièrent de façon plus ou moins consciente que le travail d'explicitation mené en séance d'analyse des pratiques est précieux. D'une certaine façon, l'explicitation est le contraire de l'explication.

Pierre Vermersch (1994) a élaboré la technique de l'entretien d'explicitation. L'ambition n'est pas nécessairement de devenir expert dans cette technique d'entretien. La logique est néanmoins fondamentale.

Pour comprendre rapidement la différence :

J'explique à l'autre ce que je sais ou ce que j'ai compris et qu'il ne sait pas ou qu'il n'a pas compris.

J'explicité une situation en la décrivant le plus finement possible grâce aux questions/réactions des autres. En m'obligeant à décomposer toute la situation, les autres m'aident à l'analyser et à prendre parfaitement conscience de ce que j'ai vécu.

A partir de cette différence, les autres posent leurs questions sous forme de « comment ? » (pour m'amener à décrire) et non sous forme « pourquoi ? » (qui me conduirait à expliquer, à donner une opinion, voire à me justifier)

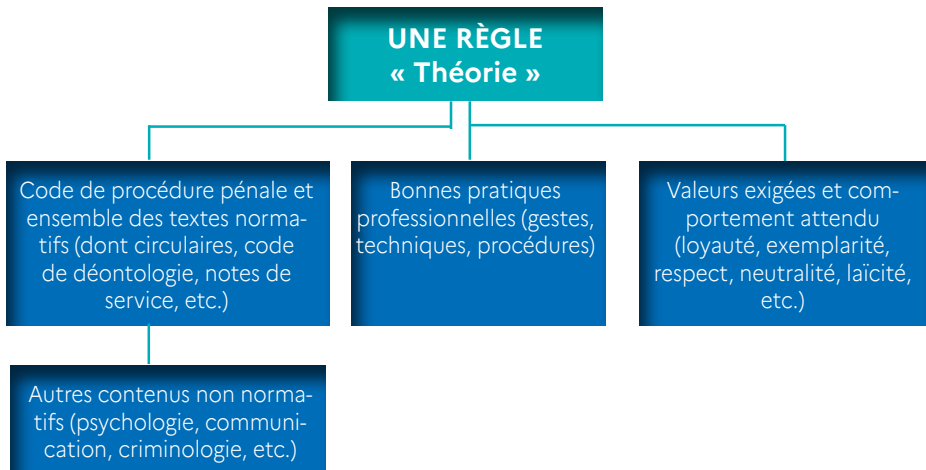


## *Un espace de discussion sur l'écart règle/pratiques*

L'approche par les compétences s'oppose à la conception applicationniste qui désigne la pratique comme la mise en œuvre automatisée d'enseignements théoriques. C'est d'ailleurs le principal frein à l'adoption de l'APC dans une Institution qui, par nature, s'appuie sur un cadre très normé. La conception applicationniste supposerait que les situations réelles soient toutes examinées dans les contenus de formation. Or, elles sont illimitées et ne se réduisent pas à une procédure. Le contexte du service, son management, les personnes, les équipements, les locaux, etc. fournissent des variables dont la combinaison n'est jamais la même.

La pratique est toujours plus complexe que ce qui est prescrit, a fortiori dans un métier de la relation. C'est dans cet aller-retour entre séances de formation et expériences réelles que l'apprenti comprend l'écart entre la règle et les pratiques. Pour faciliter cet aller-retour physique et intellectuel, l'ingénierie de formation gagne à proposer des cycles courts (quelques semaines). Ainsi, il peut expérimenter progressivement les activités professionnelles préparées à l'Énap mais aussi revenir à l'école pour bénéficier régulièrement de temps de décompression et de recul sur l'expérience.

Un centre de formation ne peut pas exposer et préparer les apprentis à toutes les situations professionnelles possibles. Donc il « simplifie » nécessairement autour de LA Règle.



Avant de penser à la pratique de l'apprenti lui-même, il faut prendre en considération la diversité des établissements et des services pénitentiaires d'insertion et de probation. On entend parfois parler de la « culture » de l'établissement ou d'un service. Aussi indistinct soit-il, ce terme révèle une vraie diversité.

La règle ne s'oppose donc pas à une réalité mais à des réalités, des pratiques locales. Pour que l'apprenti le mesure, il est souhaitable qu'il découvre au minimum deux lieux de stage.



Au-delà des différentes structurelles, reste pour chaque individu à réussir à concilier une injonction paradoxale adressée aux personnels pénitentiaires : Il s'agit de s'approprier un cadre normatif très étroit avec des procédures très formalisées, parfois même labellisées, censées sécuriser les pratiques professionnelles et garantir l'égalité de traitement pour les personnes détenues. Il s'agit en même temps de s'inscrire dans des métiers profondément humains qui reposent nécessairement sur une capacité individuelle d'appréciation et de discernement pour réagir intelligemment à la complexité, à la variété, à la gravité des situations.

Cette question est au cœur de l'analyse des pratiques. L'apprenti attend qu'on lui livre un « répertoire de recettes » soigneusement classé et photocopié. On constate même que la distribution des supports de cours, en début de séance, compromet l'attention du public qui pense détenir l'essentiel. A l'inverse, un cours peu rédigé sera jugé insuffisant. L'enjeu est de faire admettre que la connaissance du code de procédure pénale est certes essentielle pour inscrire sa pratique dans un cadre légal mais qu'elle n'interdit pas l'initiative, l'appréciation personnelle, le discernement.

L'analyse des pratiques ne sert pas à « modeler » les participants, il s'agit au contraire de renforcer la capacité d'adaptation.

Exemple relatif à l'usage de la force :

- Des séances de formation peuvent expliquer théoriquement les mécanismes de la violence, les mesures de prévention, les modalités de l'intervention. Des séances de formation peuvent amener à expérimenter des techniques « modèles » sur un dojo ou dans le bâtiment de simulation avec les collègues. Il n'en demeure pas moins que l'usage de la force en situation réelle sera très différente. Ces apprentissages sont précieux mais naturellement insuffisants.

- Au cours des stages, l'apprenti sera peut-être témoin ou acteur d'une situation de violence. Celle-ci ne saurait pourtant être représentative de tous les actes de

violence qui sont commis en détention. Elle sera plus ou moins préparée, plus ou moins maîtrisée (selon le lieu, le nombre, l'aptitude technique et l'état émotionnel des personnes concernées, les équipements utilisés, la qualité des ordres donnés, etc.). Cette expérience sera plus ou moins conforme au « modèle » et sera plus ou moins traumatisante.

L'APP permettrait à l'apprenti d'analyser le déroulement de la situation (ce qui aurait pu être évité ou amélioré). Elle illustrerait l'écart inévitable entre la règle et la réalité. Elle amènerait l'agent à prendre du recul sur le « *comment je me suis comporté au cours de cet évènement ?* », « *comment je peux faire évoluer ma pratique ?* », « *comment je peux me préparer à ce type de situation ?* », « *qu'est-ce que j'ai ressenti avant, pendant et après l'action ?* »

Souvent cité, Philippe Perrenoud (2000) résume l'enjeu.

*« Plus l'école s'enferme dans la sphère du prescrit, moins elle prépare au « grand écart », plus le stagiaire ou le débutant seront déconcertés par la réalité du monde du travail. Ce sera d'autant plus probable que les formateurs s'identifient aux auteurs des prescriptions plus qu'à leurs destinataires (...).*

*Si, par angoisse et souci de bien faire, on s'interdit de sortir de la prescription, on ne s'autorisera pas à être compétent. Il en ira de même si l'environnement professionnel, qu'il soit hiérarchique ou non, est prêt à stigmatiser le moindre écart à la norme. Le dilemme se joue alors entre l'efficacité et le conformisme aux normes. C'est celui de tous les professionnels et nul ne l'a définitivement résolu ».*

L'auteur ajoute que « *La maîtrise totale d'un savoir inclut probablement la capacité de s'en servir à bon escient, donc de le contextualiser, de le compléter, de le nuancer, de le relativiser en fonction de la situation ».*

S'il suffisait d'enseigner la règle pour apprendre un métier, nous économiserions un centre de formation professionnelle et des dispositifs longs et coûteux. Nous pourrions nous contenter de distribuer un code de procédure pénale et une valise de circulaires à chaque apprenti.

S'il suffisait d'apprendre des techniques, l'Énap se réduirait à son bâtiment de simulation et à des scénarios « modèles » qui ne correspondent jamais totalement à la réalité. Simuler un risque suicidaire a ses limites, simuler l'usage de la force a ses limites, simuler un entretien a ses limites, etc. Chacun comprendra que de nombreux facteurs altèrent le modèle (personnes concernées, temps et matériels disponibles, locaux, mode de management, qualité des relations, etc.)

S'il suffisait de réaliser des stages, l'apprenti manquerait probablement de références pour donner du sens à ses actions, se conformer à un cadre juridique, repérer les pratiques préconisées dans l'administration pénitentiaire, expérimenter ces pratiques, se donner le droit à l'erreur. Ce serait prendre le risque de ne pas différencier pratiques « locales » et bonnes pratiques, de ne pas comprendre pourquoi les lieux de stage ne fonctionnent pas tous de la même manière. Ce serait aussi priver l'apprenti de ce temps de prise de recul, de réflexion et d'échanges avec les formateurs et avec ses pairs.

Il ne s'agit pas de trois temps de formation distincts, il s'agit d'une seule et même formation à condition de donner du lien entre contenus des séances de

formation, simulations et stages. L'analyse des pratiques tisse ce lien. Elle permet notamment aux apprentis de questionner l'écart entre formation et réalité en réfléchissant collectivement sur les paramètres qui orientent les pratiques professionnelles (selon les établissements et selon les agents).

Exemple fictif : Un CPIP – « Moi, j'étais très nerveux avant ma rencontre avec M. X parce que le dossier est très lourd et je n'étais pas sûr de répondre à ses besoins. En plus, c'est quelqu'un d'agressif et je craignais sa réaction. Du coup, je dois reconnaître que je n'ai pas mené l'entretien correctement »

Un autre CPIP – « Je te comprends..., sur mon lieu de stage, dans ce genre de cas, les CPIP examinent collectivement le dossier pour définir le projet le plus cohérent. C'est une pratique qui m'a complètement rassuré »

Un autre CPIP – « Moi, j'avoue que c'est encore plus simple sur mon lieu de stage. Lorsque l'entretien risque d'être tendu, nous le conduisons à deux. Je me demande comment j'aurais fait à ta place »

Etc...

#### **Implications concrètes :**

**Evidemment, une formation professionnelle s'appuie sur la réglementation. Evidemment, l'Énap doit s'appliquer à promouvoir les bonnes pratiques.**

**Néanmoins, la formation n'atteindra jamais totalement ses objectifs si elle ne prend pas en compte la complexité de la réalité,** surtout si elle veut attribuer une grande place aux compétences relationnelles. Il y a autant de réalités que d'établissements, d'équipes, d'individus. L'Analyse des pratiques rétablit de la subjectivité personnelle pour que chacun s'inscrive dans sa propre réalité.

Un agent n'est pas un robot programmé avec un code de procédure pénale ! Une personne détenue n'est pas un objet ! La situation rencontrée n'est jamais tout à fait la même que celles qui figurent dans les guides et autres mémento. La compétence s'inscrit toujours dans un contexte particulier qui soulève des questions éthiques, provoque des émotions, engage des responsabilités et se heurte à des problèmes non prévus par les textes.

Le discernement dont l'agent doit faire preuve relève aussi d'une compétence transversale qui se travaille à partir des expériences vécues. C'est dans ce cadre que l'analyse des pratiques trouve son sens. C'est dans cet espace que l'apprenti réfléchit au contenu des bonnes pratiques, à leur applicabilité réelle, à sa capacité personnelle à les mettre en œuvre.



## *Limites et bénéfices de l'analyse des pratiques...*

Pour les apprentis, plusieurs éléments peuvent freiner leur implication dans l'analyse des pratiques professionnelles :

- ✓ La compréhension, l'adhésion à ce type d'exercice ;
- ✓ Le caractère obligatoire de leur présence (l'analyse des pratiques est naturellement plus constructive lorsqu'elle ne réunit que des volontaires) ;
- ✓ la capacité à prendre la parole en public, à s'exposer personnellement (reconnaissons ici que la composition de groupes de 20 élèves n'est pas idéale pour cet exercice) ;
- ✓ la volonté d'évoquer une expérience personnelle marquante, voire dévalorisante (au-delà du regard du groupe, l'apprenti peut notamment craindre la réaction du formateur qui reste par ailleurs perçu comme un évaluateur) ;
- ✓ la capacité d'analyse et d'explicitation de cette analyse ;
- ✓ la capacité à entendre des témoignages et des avis sans juger (c'est ainsi un excellent exercice pour développer le travail en équipe...).

Les retours de stage témoignent d'une certaine réserve de la part de certains à commenter leur stage et à révéler leurs observations de façon sincère (peur du jugement, complexes, doutes, etc.). D'autres afficheront une grande assurance plus ou moins feinte (n'oublions pas que les apprentis se voient aussi comme des rivaux au regard du classement final).

Le rôle du formateur est fondamental. Pour investir pleinement sa mission et donner du sens auprès des apprentis, il doit pouvoir les convaincre des bénéfices de l'exercice. En termes de dynamique de groupe et de capacité, l'analyse des pratiques devrait pouvoir s'installer sur plusieurs séances.

••• Marc Thiébaud (2013) énumère les 12 principaux bénéfices de l'analyse de pratiques :

- • Avoir du temps pour réfléchir à sa pratique, prendre du recul, se mettre en question (s'arrêter et réfléchir)
- • Élaborer de nouvelles réflexions et pistes d'action par rapport à des situations ou projets (devenir plus efficace face à la complexité des défis rencontrés)
- • S'entraider en s'offrant écoute, soutien, feed-back (avoir un espace de partage et de ressourcement privilégié, gérer ses émotions, sortir de la solitude)
- • Bénéficier d'un accompagnement et offrir de l'accompagnement en collectif (apprendre à accompagner et être accompagné, à accueillir et développer la confrontation bienveillante)
- • S'enrichir mutuellement et développer de nouveaux savoirs pratiques (apprendre par la formation – action et en interaction avec des pairs)

- Acquérir différentes approches d'analyse de la complexité et la capacité à mobiliser diverses perspectives selon besoin (développer le savoir analyser)
- Développer le sentiment d'appartenance à un groupe ou une équipe (se sentir en lien, se retrouver dans des vécus partagés)
- Élaborer sa réflexion en lien avec son identité et ses rôles professionnels (se professionnaliser, se construire des repères)
- Identifier ses modèles mentaux, ses grilles de lecture préférentielles et apprendre à s'en « libérer » si nécessaire (se remettre en question, développer une pensée « souple » capable d'élaborer de nouveaux cadres de référence en situation)
- Réfléchir à soi, sa manière de vivre son activité et son contexte professionnels (mieux se connaître, gérer ses propres ressources, savoir devenir)
- Apprendre et modéliser des processus de travail et d'animation de groupe (expérimenter, identifier et entraîner des modalités de travail qui peuvent être transposées ultérieurement dans sa pratique professionnelle)
- Développer les compétences relationnelles dans un groupe (approfondir ses capacités de communication, écoute, questionnement, expression de soi, partage de feed-back, etc.)

## Concrètement...

Une séance d'analyse des pratiques suit un déroulement simple :

### 1/ L'accueil par le formateur

L'animateur place les apprentis de façon à faciliter les échanges (idéalement en cercle, à défaut tables alignées en U).

Il ouvre l'exercice, comme pour une séance de formation, en resituant la séance dans la formation et l'alternance (stages qui ont précédé).

Il explique la nature de l'APP, les bénéfices attendus (voir encadré ci-dessus) et le déroulement pratique de la séance.

Il met en confiance le groupe puisque la réussite de l'APP repose sur la liberté de parole. Les règles de prise de parole et d'écoute (active et bienveillante) sont soulignées. Tout jugement est exclu. L'exercice suppose donc d'accepter les différences (il peut à ce propos servir la lutte contre les discriminations), les avis divergents entre formateur et élèves mais aussi entre participants.

### 2/ Un premier témoignage

Proposer à un volontaire (l'exposant) de relater une expérience vécue, qui soulève des questions, des doutes, des émotions en lien avec le sujet de la séance. La situation sera d'autant plus intéressante qu'elle pose un problème. Le problème peut être de nature technique, juridique (écart à la règle), psychologique, éthique, etc.

Exemple fictif : *Un surveillant - « j'ai dû fouiller la cellule d'un détenu qui a excellent comportement. Je comprends pourquoi on fouille les détenus s'ils sont dangereux mais là... j'étais mal à l'aise, il y avait même des dessins de ses enfants. Du coup, j'ai fait une fouille très rapide pour ne pas déranger ses affaires. Ensuite le premier surveillant me l'a reproché et j'ai été convoqué par le formateur. D'un côté, on nous dit de respecter les détenus mais de l'autre, on ne leur laisse aucune intimité. Je ne comprends plus ce que je dois faire ! »*

Au-delà des faits, l'apprenti explicite comment il a fait, ce qu'il a ressenti, ce qui a facilité ou freiné son action de la façon la plus détaillée possible. Il révèle les questions qu'il se pose (sur ses pratiques, ses choix, son comportement, son sens éthique).

Le but est d'énoncer la liste des actions mentales qui ont commandé sa façon d'agir, autrement dit ce qu'il avait en tête pour répondre à la situation (son raisonnement, ses émotions). Il n'est présent ni pour s'expliquer, ni pour donner son opinion, ni pour interpréter, ni pour se justifier, il décrit !

### 3/ Des échanges

Idéalement les échanges se déroulent en deux temps :

- ✎ un temps de questions à l'exposant
- ✎ un temps d'analyse collective

Dans les faits, c'est difficile de réguler la séance aussi méthodiquement.

Les membres du groupe réagissent donc à son discours pour interroger, chercher à comprendre le collègue, clarifier son propos, donner des points de comparaison avec ce qui est vécu ailleurs, isoler les facteurs qui semblent déterminants dans la situation donnée. Le public aide le témoin à se rappeler l'expérience et à en repérer les détails qu'il n'a pas livré spontanément (la mémoire est naturellement sélective).

Le but des questions est de pousser l'exposant à décrire le plus finement possible son expérience dans toutes ses dimensions (ce qu'il a fait, ce qu'il a ressenti) mais sans entrer dans l'explication ou la justification.

Ex : *Comment fais-tu la différence entre un détenu dangereux et un autre ?*

*Comment es-tu certain que le détenu « exemplaire » n'endort pas ta vigilance pour préparer quelque chose ?*

*Comment veux-tu faire une fouille sérieuse tout en respectant le détenu ? à quelles conditions ?*

*C'est quoi une fouille « rapide » pour toi ?*

*Comment présentes-tu les choses au détenu lorsque tu fouilles une cellule ?*

~~POURQUOI ?~~

COMMENT ? ✓

Le formateur rappelle si nécessaire des références réglementaires pour encadrer la réflexion de chacun mais ce n'est qu'un cadre qui sert notamment, pour l'apprenti, à mesurer sa prise de responsabilité. Autrement dit, il peut aider l'apprenti à mesurer si l'écart est « acceptable » ou non. Acceptable aux yeux de l'apprenti lui-même et non pour le formateur.

L'APP permet aux participants de mesurer les écarts entre établissements et entre professionnels. Ils découvrent ainsi qu'il n'existe pas UNE réalité mais DES réalités. Ce constat est crucial pour réfléchir l'écart entre LA règle, LES pratiques et MES pratiques.

Le formateur n'arbitre pas les débats. Il les régule en s'assurant d'une bonne distribution de la parole. Il veille à ce que les échanges restent respectueux et centrés sur le sujet et invite chacun à adopter une écoute active. Le formateur doit admettre ici qu'un apprenti sera parfois plus sensible ou plus attentif aux réactions de ses pairs qu'à ses propres retours...

L'APP repose sur une attitude bienveillante de tous. Il veillera éventuellement à ce que le témoin ne se livre pas de « trop ». Il ne s'agit pas qu'il s'expose sans retenue et qu'il le regrette ensuite (dans la mesure où nous ne pouvons garantir la confidentialité des échanges). L'expérience du formateur lui sert à comprendre l'apprenti, non à lui donner des leçons (ne jamais se mettre à sa place).

Le formateur ne s'improvise jamais psychologue.

Il empêche les jugements. C'est pourquoi les questions commencent par « comment ? » et non par « pourquoi ? ». L'exposant n'est pas poussé à s'expliquer ou à se justifier. Le questionnement lui permet au contraire d'explicitier, de

décomposer son récit. Pour le dire autrement, il s'agit de l'amener à préciser sa propre pensée pour atteindre une prise de conscience. Les questions chercheront à déceler les omissions, les imprécisions, les généralisations.

La prise de conscience aidera finalement l'apprenti à définir son positionnement professionnel, autrement dit son propre « style » professionnel.

#### **4/ Alternance de témoignages et d'échanges**

Le formateur gère le temps. S'il stimule les débats autour de chaque exposant, il permet à un maximum de volontaires de livrer leur propre témoignage pour enrichir la séance et éviter les frustrations. Il faut souligner que l'échange profite à tous puisqu'autour de l'exposant, tous se questionnent aussi : « à sa place, qu'aurais-je pensé ?, qu'aurais-je fait dans la même situation ? »

Le but est qu'un maximum d'apprentis bénéficient successivement des apports des autres participants. C'est aussi intéressant pour chaque personne qui passe du statut d'accompagnée à celui d'accompagnante.

Pour réguler et maîtriser les échanges, il interviendra pour recentrer le débat si nécessaire :

Exemples :

- *Souhaitez-vous revenir sur le contexte, les causes de la situation ?*
- *Sur quels aspects souhaitez-vous que le groupe concentre ses questions et ses hypothèses ?*
- *Voulez-vous qu'on rappelle des éléments de réglementation ?*
- *Qu'est-ce que le groupe peut vous aider à comprendre ?*
- *Qu'est-ce qui vous a le plus marqué dans la situation vécue ?*

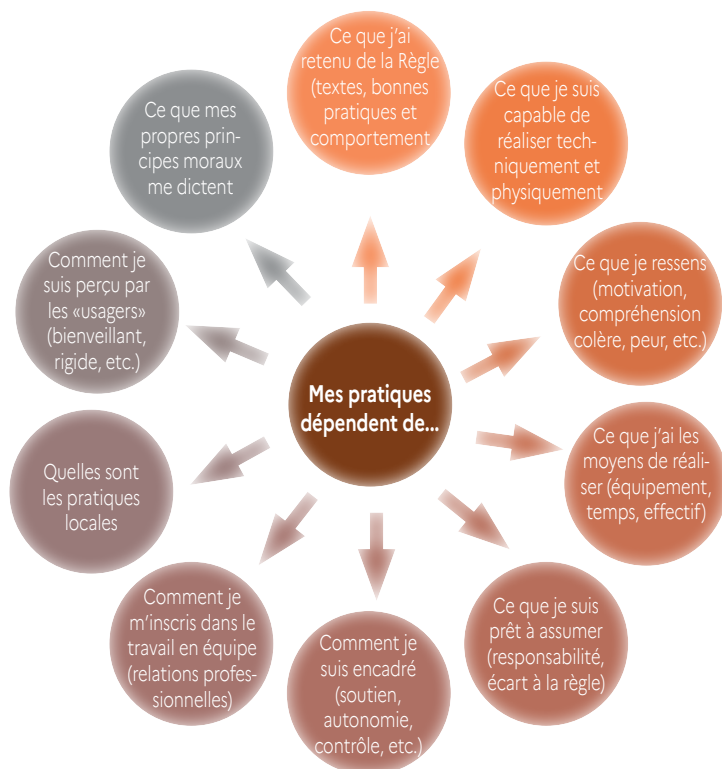
Il faut choisir des questions ouvertes (surtout ne surtout pas induire la réponse).

#### **5/ La conclusion par le formateur**

Contrairement à l'analyse des situations (études de cas), l'analyse des pratiques ne se conclut pas sur une réponse unique. Il ne s'agit pas de dégager LA bonne pratique.

La synthèse consistera plutôt à repérer les questionnements qui se sont répétés dans les témoignages et les débats, d'en cerner les enjeux (juridiques, techniques, déontologiques) et d'inviter les individus à réfléchir leur pratique pour la conforter ou la modifier.

Finalement, chaque apprenti doit mesurer ce qui conditionne ses pratiques pour repérer ce sur quoi il a une marge de manœuvre et ce sur quoi il a envie d'agir.



### **Implications concrètes :**

Le formateur doit changer de positionnement. Il régule la séance d'analyse des pratiques. Il n'est pas là pour apporter des réponses, pour rapporter le débat à sa propre expérience ou à ses propres compétences.

Autrement dit, il doit exclure les interventions du type « moi, à votre place, j'aurais fait ça ».

S'il est peu habitué, le formateur peut ressentir de la frustration puisqu'il n'est pas dans la position du sachant qui transmet ses connaissances. Il peut avoir le sentiment d'une séance qui apporte peu de savoirs aux apprentis. C'est parfaitement logique puisque ce n'est pas le but de la séance.

L'objet est d'amener chaque participant à se poser des questions, à prendre du recul sur ses propres pratiques, à prendre conscience de sa manière d'agir. C'est donc le contraire de la présentation des bonnes pratiques qui sont recommandées pour tous. Les situations réelles ne correspondent jamais totalement au modèle.

Ex : Une séance de formation peut servir à expliquer aux directeurs comment animer une réunion (fixer un ordre du jour, ouvrir la réunion, réguler les débats, conclure, etc.). Le cours présentera donc les bonnes pratiques qui sont évidemment précieuses pour un débutant.

Sur le même sujet, une séance d'analyse des pratiques amènera les participants à témoigner d'une expérience qui pose un problème par rapport au modèle :

Exemple fictif : « tel jour, j'ai présidé une réunion sur l'organisation du service. J'ai voulu réguler les débats mais je me suis laissé déborder par un participant qui connaissait mieux le sujet que moi. En plus, c'est quelqu'un que je n'apprécie pas. Je me suis senti démuni et je n'ai pas été capable de conclure parce que j'ai eu peur de perdre la face et de prendre la mauvaise décision ».

Ici, par les questions du public, l'individu pourra réfléchir à sa façon de préparer les réunions, à la place de l'affectif dans son relationnel, à l'importance qu'il accorde au regard des autres, à sa capacité à arbitrer. C'est dans cette pratique réflexive qu'il se forme.

Éviter les « pourquoi ? »

Ex : « Comment avez-vous préparé cette réunion » et surtout pas « pourquoi avez-vous présidé cette réunion sans maîtriser le sujet ? »

Le formateur doit aider à soulever les bonnes questions et à rappeler, si nécessaire, des éléments du cours. Il n'est pas là pour répondre « il fallait faire ceci ou y'avait qu'à faire cela ».





## *En conclusion : Appuyer le développement des compétences de l'apprenti sur sa propre expérience*

Tout l'enjeu d'un centre de formation professionnelle est de trouver un équilibre entre le fait d'inscrire les agents dans un cadre collectif unique (pour qu'ils entrent dans le même « moule ») et leur permettre de développer leurs compétences individuelles pour atteindre le niveau d'autonomie attendu.

L'analyse des pratiques conduit le formateur à adopter une posture d'accompagnant et non d'enseignant. Il amène l'apprenti à penser par lui-même et non à lui fournir des réponses standardisées.

De façon à peine caricaturée, une séance d'APP réussie voit les participants sortir en se posant plein de questions (la pratique réflexive) lorsque la séance de formation habituelle apporte un maximum de réponses (les bonnes pratiques).

Ces deux entrées sont cruciales et ont vocation à se compléter.

L'analyse des pratiques souligne l'importance d'appuyer la formation de chaque apprenti sur sa propre expérience. C'est à cette condition qu'il s'appropriera les compétences. Tous ont une expérience, y compris avant le premier stage pénitentiaire.

Un élève externe qui se présente à l'Énap a souvent d'autres expériences professionnelles. Dans tous les cas, il a sa propre expérience de vie qui façonne ses représentations de l'autorité, de l'ordre, des relations humaines, de la violence, de la délinquance, etc. Il a aussi ses propres capacités de compréhension et d'analyse des expériences vécues.

C'est pourquoi l'approche par les compétences s'adresse à l'individu et valorise l'accompagnement. Avec l'analyse des pratiques, c'est la fonction d'accompagnement individuel et collectif qui est renforcée. En stimulant la pratique réflexive, le formateur aide l'apprenti à trouver et à définir son « style » professionnel. A cet effet, le formateur doit donc accepter d'éveiller plus de questions qu'il n'apporte de réponses.

L'analyse des pratiques professionnelles est un puissant levier de professionnalisation puisqu'elle croise :

- Un renforcement des savoirs qui sont rappelés et placés dans un contexte réel
- Un examen technique, déontologique et éthique des pratiques professionnelles
- Un questionnement individuel et collectif sur l'écart règle/pratiques
- Une réflexion individuelle et collective sur le métier (construction de l'identité professionnelle)
- Une approche du travail en équipe (en mesurant la diversité des pratiques, des personnalités, des « styles » professionnels pour mieux la tolérer et s'y adapter)
- Une prise de recul sur soi-même (sur sa manière d'apprendre, sa manière d'agir)
- Une projection sur le professionnel que chaque apprenti veut devenir

## Annexe : Vocabulaire de formation professionnelle dans l'APC

Tableau schématique des différences « Enseignement/Formation »	
Enseignement, scolarité	Formation professionnelle
École	Centre de formation
Enseignant/professeur	Formateur/accompagnateur
Élève	Apprenti
Savoirs (thèmes, matières, disciplines)	Compétences (combinaisons de savoirs, savoir-faire, savoir-être)
Programme des savoirs à assimiler	Référentiel de formation
Programme collectif et standardisé, centré sur les savoirs	Cheminement collectif et individuel qui vise des compétences
Enseignement = accumulation de connaissances	Apprentissage = transformation de la personne, développement de ses propres compétences
Cours magistraux, classe, classe « inversée »	Cours magistraux + pédagogie active + accompagnement
Effectif = contrainte	Effectif = ressource
L'enseignant, au cœur du dispositif, transmet des connaissances	L'apprenti, acteur central de sa formation, se forme en développant ses compétences
L'enseignant a une posture de savant partageant un savoir	Le formateur a une posture d'accompagnateur aux côtés de l'apprenti
L'école se concentre sur les savoirs transmis, voire sur la seule qualité de l'intervenant	Le centre de formation se concentre sur les compétences acquises par les apprentis
Finalité = Diplôme	Finalité = Autonomie du jeune professionnel

## *Bibliographie :*

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?. In: Recherche & Formation, N°35, p. 25-41.
- Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 2, p 28-49.
- Blanchard-Laville, C., Fablet Dominique (coord.), (1996). L'analyse des pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan, 264 p. (édition revue et corrigée, 2000, 287 p.).
- Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. Savoirs, 2(2), p. 11-47.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. Connexions, 2004/2, n°82.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013) De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 46, n° 4, 11-22.
- Lagadec, A.M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences: ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. Recherche en soins infirmiers, n°97, pp. 4-22.
- Leplat, J. (1995), À propos des compétences incorporées. Éducation Permanente, n° 123, p. 101-114.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), La didactique professionnelle, note de synthèse, Revue française de pédagogie, jan-fév-mars 2006.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, Recherche et formation, n° 35, p.12-14.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, dans Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social, Paris, Éditions Seli Arslan, p. 10-27.
- Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.
- Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 1, pp 61-72.

### **Au sujet de l'approche par les compétences à l'Énap :**

- Rapport professionnel de S. Poirier (Juillet 2020), Nouvelle ingénierie de la formation des élèves surveillants : L'impact de l'approche par les compétences sur l'alternance. Énap.
- Livret professionnel de S. Poirier (2020), L'approche par les compétences à l'Énap. Quelques repères. Énap.

# L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES À L'ÉNAP

## Quelques repères



Rédaction : Sébastien Poirier  
Mise en page et impression : Unité édition