

RENCONTRE

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

Anne Marie LAGADEC

cadre supérieur de santé, Master Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes, formatrice à l'Institut de formation des cadres de santé du CHU de Brest.

RÉSUMÉ

L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences: ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs.

Avec l'avènement de l'approche par compétences dans les formations aux professions de santé, les équipes pédagogiques sont encouragées à utiliser l'analyse des pratiques. Cet article a pour objet d'approfondir, d'un point de vue théorique, l'analyse des pratiques professionnelles. Cette modalité de formation particulière, employée depuis longtemps dans certains milieux professionnels, trouve son origine dans deux « sources historiques »: les groupes Balint et la pratique réflexive de Schön. Les dispositifs d'orientation réflexive, dont il sera question ici, réunissent un groupe de pairs, accompagnés par un animateur, pour réfléchir à partir des situations de travail apportées par les participants. Il s'agit d'une réflexion dans l'après-coup, pour comprendre le travail réel, la façon dont le praticien a analysé le contexte, le sens qu'il a donné à la situation et les stratégies qu'il a mises en œuvre. Par quels processus ces dispositifs peuvent-ils permettre le développement des compétences professionnelles? Comment l'analyse des pratiques interroge-t-elle les savoirs, l'expérience, les représentations? Enfin, à quelles conditions ce travail permet-il une modification des pratiques?

Mots clés : analyse des pratiques, compétences, expérience, savoirs, formation professionnelle.

ABSTRACT

An analysis of professional practice as a means to enhance one's skills: theoretical basis, actual process and associated limitations.

With the advent of skill-based approaches in the training of health professionals, trainers have been encouraged to make use of a methodology which analyses actual practice. This paper's main objective is to take a deeper look, from a theoretical perspective, at the process of analysing professional practice. This particular training method, which has been in use for a considerable amount of time in certain professional circles, has two "historical" sources: Balint Groups and Schön's Reflective Practice. I intend to concentrate on the latter, Reflective Practice approaches. These involve a group of peers working with a facilitator, whose objective is to consider the various work contexts associated with the participants. As a result, they are involved with a "hindsight approach", so that real work situations, the way in which practitioners have carried out a contextual analysis, how this has been interpreted and the strategies which have been put in place can be understood. So, what process do these approaches enable as regards developing professional skills? How does this evaluation of practice challenge knowledge, experience and representations? Finally, if this approach indeed facilitates a change in practice, what are the constraints?

Key words: Analysis of current practice, skills, experience, knowledge, professional development.

Précision: Cet article est issu d'un travail de recherche intitulé « L'analyse des pratiques professionnelles: quelle contribution à la professionnalisation des cadres de santé soignants? », effectué par l'auteure dans le cadre d'un Master en Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes, soutenu en novembre 2007.

INTRODUCTION

La formation des professionnels de santé est l'objet d'une réforme de grande ampleur, nécessitée par un certain nombre d'évolutions, notamment l'avènement de la validation des acquis de l'expérience¹ et l'harmonisation des diplômes au niveau européen. La réingénierie des diplômes consiste en la construction d'un certain nombre de référentiels: référentiel métier (activités et compétences), de certification et de formation.

Une dimension importante de cette réforme est de concevoir la formation en lien avec les compétences à acquérir. Ceci implique de mettre en œuvre des modalités pédagogiques susceptibles de favoriser le développement des compétences: l'analyse des pratiques est régulièrement citée comme un moyen intéressant dans ce contexte.

L'expression « analyse des pratiques » renvoie à un certain nombre de dispositifs qui existent depuis longtemps dans le milieu de la formation au travail social ou aux métiers de l'éducation, tant en formation initiale que continue. Plusieurs écrits concernant ce thème font référence à des dispositifs fonctionnant dans les IUFM ou à des groupes de travailleurs sociaux en activité se réunissant pour analyser ensemble leurs pratiques. D'autres écrits mentionnent l'utilisation de l'analyse des pratiques en formation continue avec des professionnels variés. Ce sont le plus souvent des métiers de la relation.

L'analyse des pratiques est présentée comme une modalité de formation particulièrement intéressante quand une partie importante du travail ne peut être prescrite, quand le praticien est dans l'obligation de construire en permanence des réponses adaptées à des situations toujours singulières. Elle est aussi identifiée comme un moyen de professionnalisation, dans le sens où elle permet de travailler la dimension identitaire dans la construction du métier.

Cependant, la dénomination « analyse des pratiques » désigne des dispositifs très variés, du point de vue de leurs finalités, des sources théoriques de référence, des méthodologies employées, des conditions de réalisation et des effets attendus. Cette diversité nous paraît refléter l'intérêt pour cette notion et l'existence de groupes de chercheurs et de praticiens qui travaillent sur le sujet et produisent des savoirs issus de leurs réflexions et expérimentations.

Malgré tout, quand une notion tend à s'imposer, il est utile d'essayer d'y voir plus clair. Cela évite d'avoir à choisir

entre deux positions extrêmes: l'une, considérant l'analyse des pratiques comme devant révolutionner le monde de la formation professionnelle et l'autre, consistant à dire qu'il s'agit d'un nouveau terme pour des pratiques déjà mises en œuvre depuis longtemps.

Tenter de comprendre comment a émergé cette notion est une première étape indispensable avant de définir l'analyse des pratiques. L'examen des écrits sur le sujet permet de repérer deux types de dispositifs en lien avec des finalités et ancrages théoriques différents. Seule l'analyse des pratiques à orientation réflexive sera développée ici. Comment ce type d'analyse peut-il permettre au praticien d'améliorer sa pratique professionnelle? Pour explorer cette question, il est nécessaire de s'interroger sur les liens entre pratique, savoirs, expérience et compétences et d'envisager enfin certaines conditions nécessaires à l'efficacité de ce travail.

Une nouveauté ou une histoire déjà ancienne?

Pour Blanchard-Laville et Fablet², deux courants principaux sont à l'origine des pratiques actuelles: celui issu des travaux de Balint et celui issu de l'approche réflexive de Schön. Une « troisième source historique » peut être citée: l'approche expérientielle.

L'approche Balint

Dans les années 40, Michaël Balint, médecin et psychanalyste, propose des séminaires à destination des médecins généralistes, connus aujourd'hui sous le nom de « groupes Balint ». Le constat de départ fait par Balint est que la formation médicale traditionnelle ne prépare pas le médecin à affronter la relation avec les malades. Selon lui, la psychanalyse offre un éclairage intéressant pour comprendre ce qui se joue dans cette relation. Cependant, plutôt que de prodiguer un enseignement sur les concepts de la psychanalyse, Balint estime plus pertinent de proposer aux médecins de réfléchir à partir de situations réelles, de cas leur ayant posé problème. L'objectif est de faire apparaître « ce que le médecin fait à son patient et ce que le patient fait au médecin sur le plan émotionnel »³. Il s'agit donc de travailler sur le contre-transfert dans la relation médecin-malade.

Des groupes Balint fonctionnent toujours à l'heure actuelle, ils sont animés par des « leaders » psychanalystes et se sont étendus à d'autres catégories de soignants que les médecins.

¹ La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 crée une nouvelle voie d'accès aux titres ou diplômes à finalité professionnelle: la validation des acquis de l'expérience. Cependant, certains diplômes ne seront pas entièrement accessibles par la V.A.E.

² Blanchard-Laville C, Fablet D, Avant-propos, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 2001, pp.7-14

³ Gosling R., « Le travail de Michaël Balint avec les médecins généralistes », in *Le Coq héron*, n° 122, 1991, cité par Blanchard-Laville C, Pestre G, « l'enseignant, ses élèves et le savoir: le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants », *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 2001, p 36

Certains groupes d'analyse de pratiques, que ce soit dans le domaine de la formation des enseignants ou dans celui du travail social, se réclament de ce courant. Blanchard-Laville et Pestre⁴ expliquent en quoi cette référence est pertinente dans le travail effectué avec des groupes d'enseignants. La relation duelle entre le maître et l'élève mobilise chez l'enseignant des affects, des émotions, des représentations (son propre rapport au savoir, la notion du « bon élève »). Les mettre à jour contribue à éclairer l'enseignant sur la répétition de certains de ses comportements, sur ses réactions « intuitives », sur le malaise qu'il peut parfois ressentir face à certains élèves (sensation d'être agressé par exemple). Les auteurs précisent les limites qu'ils s'imposent dans la conduite de ces groupes vis-à-vis de l'intrusion dans l'histoire personnelle des participants. Ce sont ces derniers qui décident de ce qu'ils veulent en dévoiler. Le lien avec la dimension privée est autorisé, encouragé mais jamais imposé. C'est ce qui fait dire aux auteurs qu'il s'agit bien d'un travail de formation et non d'un travail thérapeutique. Ils soulignent cependant que « [...] la vigilance par rapport à des dérives possibles est toujours à entretenir »⁵. Comme Balint, les auteurs utilisent la coopération active de tous les participants du groupe.

Les écrits et la pratique de Balint, issus de la psychanalyse, inspirent encore tout un courant de l'analyse de pratiques même si celui-ci a pu intégrer des apports ultérieurs.

La pratique réflexive : les travaux de Schön

Un autre courant de l'analyse des pratiques est issu des travaux de Schön et Argyris sur la science action. Le principe est que l'action est source de connaissance (« learning by doing »). Schön a développé le concept de « praticien réflexif ». Dans un de ses ouvrages⁶, il pose pour objectif d'étudier le savoir des professionnels, savoir issu de leur pratique professionnelle, par opposition au savoir académique ou universitaire appris en formation. En quoi ressemble-t-il au savoir universitaire ? Peut-on parler de rigueur à son propos ? Schön a observé cinq professionnels, dans des disciplines différentes, et a tenté de comprendre comment ils s'y prennent pour résoudre les problèmes rencontrés dans leur pratique. Il a constaté que le savoir scientifique puis les sciences appliquées enseignées à l'université ne sont pas opérants. En effet, les situations

en pratique professionnelle sont marquées par « [...] la complexité, l'incertitude, l'instabilité, le particularisme et le conflit de valeurs »⁷. Partant de là, Schön a développé le concept de la réflexion en cours et sur l'action : « [...] Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien »⁸. Le praticien doit savoir reconstruire le problème en un problème qu'il peut résoudre. Il s'agit en quelque sorte d'une problématisation. C'est son expérience, élaborée à partir de répertoires de situations similaires, qui lui permet de « [...] construire des modèles d'action qui sont responsables de l'organisation subjective des éléments de la situation et donc du cadre »⁹. C'est la réflexion dans l'action. Le professionnel réfléchit ensuite au résultat de son action au vu des résultats produits, c'est la réflexion sur l'action.

Ainsi, « l'individu agit comme un chercheur au sens où : il construit dans un premier temps une problématique (un cadre de lecture de la situation), il pose ensuite des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action il vérifie enfin ses hypothèses en analysant les résultats de son action »¹⁰.

Par ses travaux, Schön a contribué à relativiser la suprématie des savoirs académiques par rapport aux savoirs que le professionnel mobilise dans l'action. Dans sa pratique quotidienne, celui-ci utilise des connaissances construites tout au long de son expérience. Depuis, de nombreux auteurs se sont penchés sur la nature de ces savoirs, sur les conditions de leur production, sur la question des liens avec les savoirs plus théoriques.

L'expérience, source d'apprentissage

Il semble que certains courants actuels dans l'analyse de pratiques puisent leurs sources dans une longue tradition philosophique qui a interrogé le rapport entre expérience et connaissance. Dans un panorama historique, De Villers¹¹ souligne que l'expérience a toujours été liée à la connaissance, mais l'expérience ne suffit pas en elle-même pour accéder à la connaissance. Il expose ce qu'il entend par formation expérientielle des adultes. Pour lui, l'expérience du sujet est filtrée par des représentations subjectives reçues. « L'expérience s'en trouve vidée de sa force interrogative et perd son pouvoir formateur »¹². Il faut donc, pour qu'il y ait

⁴ Blanchard-Laville C, Pestre G, Ibid

⁵ Ibid p 62

⁶ Schön D.A., *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Editions Logiques, 1994, (publié en anglais en 1983)

⁷ Ibid p. 38

⁸ Ibid p. 65

⁹ Wittorski R., *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris : L'Harmattan, collection Action & Savoir, 1997, p. 77

¹⁰ Ibid p. 79

¹¹ De Villers G., « L'expérience en formation d'adultes », dans Courtois B, Pineau G (coordonné par), *La formation expérientielle des adultes*, Paris : la Documentation Française, 1991, pp 13-20

¹² Ibid p. 19

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

apprentissage expérientiel, « [...] une démarche complexe de problématisation de l'expérience première par un processus de modification de la représentation des rapports du sujet aux autres et au monde et par une suspension des évidences qui en assureraient la compréhension »¹³.

David Kolb a proposé une modélisation du processus d'apprentissage comme un cycle composé de quatre étapes: « l'expérience concrète, suivie de l'observation et la réflexion, qui conduit à la formation des concepts abstraits et des généralisations, qui mène à la création d'hypothèses portant sur les implications des concepts abstraits dans des situations nouvelles. La vérification des hypothèses dans des situations réelles conduit à de nouvelles expériences, et le cycle peut recommencer »¹⁴. Selon le modèle théorique élaboré par Kolb, il y a deux façons différentes de se saisir de l'expérience: l'une est basée sur la compréhension de la réalité donc elle passe par des représentations mentales, une théorisation. L'autre se base sur l'expérience concrète, les faits, c'est l'appréhension. De la même façon, certains individus transforment l'expérience en passant par une réflexion, tandis que d'autres le font par l'expérimentation, la manipulation. A partir de cette théorie, Kolb détermine une typologie constituée de quatre styles d'apprentissage différents.

Le cycle de Kolb a connu beaucoup de succès et a permis de rapprocher théorie et pratique dans l'apprentissage, alors que traditionnellement, l'école valorise la réflexion, l'abstraction et la manipulation de concepts.

La nécessité d'articuler travail et formation

Les dispositifs actuels d'analyse de pratiques peuvent donc être considérés comme les « héritiers » d'interrogations anciennes sur la façon dont un individu apprend, dont ses expériences, quelles qu'elles soient, contribuent à le former; sur les rapports entre théorie et pratique, entre savoirs académiques et savoirs d'expérience.

L'individu apprend en permanence, par ses expériences dans et hors travail, par interaction avec les autres. Il construit, « bricole » des façons de faire au contact des situations professionnelles qui laissent une large part à l'imprévu, au non prescrit. L'activité de travail est productrice de connaissances nouvelles, de savoir-faire, même si la plupart d'entre eux ne peuvent pas

être formalisés par le sujet. Autrement dit, « la pratique a des savoirs que la science ne produit pas »¹⁵.

Il semble qu'il existe depuis plusieurs années un intérêt accru pour toutes ces questions, tant dans le domaine universitaire que dans le monde du travail. La question de l'articulation entre formation et situations de travail est au cœur des débats.

Ce n'est sans doute pas un hasard si ce thème rencontre un engouement certain. Le monde de la formation pénètre celui du travail dans un environnement caractérisé par des évolutions de plus en plus rapides dans tous les domaines. La notion de compétence a investi massivement le champ des organisations et de la formation depuis de nombreuses années. « La logique de la compétence, s'appuyant sur le postulat que le savoir n'existe qu'en action, entraîne une intégration entre formation et travail. C'est le lieu de travail qui devient formateur par excellence »¹⁶. Barbier note que « ce n'est pas un hasard si par exemple le tutorat est systématiquement lié à la notion de compétence. Les nouvelles formes de formation sont valorisées par les compétences autant qu'elles les valorisent »¹⁷.

L'analyse des pratiques fait partie de ces nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail.

Définition de l'analyse des pratiques professionnelles

La question de définir ce qui relève de l'analyse des pratiques et ce qui n'en relève pas est difficile, tant la notion est peu stabilisée à l'heure actuelle. Vermersch¹⁸ recense toutes les formes que peut prendre le retour sur les situations de travail:

- debriefing (après un travail au simulateur ou après un entraînement en situation réelle),
- analyse de pratiques (professionnels de la relation),
- supervision (activités personnellement impliquantes),
- coaching (managers),
- exploitation de stage (pour des stagiaires).

Pour cet auteur, tous ces dispositifs ont comme objectifs d'aider les professionnels à se perfectionner, à comprendre leurs ressources, à développer leur identité professionnelle. Leur point commun est donc d'utiliser la situation de travail comme point de départ

¹³ Ibid

¹⁴ Landry F, « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », dans Courtois B, Pineau G (coordonnée par), *La formation expérientielle des adultes*, Paris: la Documentation Française, 1991, p. 25

¹⁵ Payette A., Champagne C., *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 22

¹⁶ Dugué E., « La logique de la compétence: le retour du passé », *Education permanente*, N° 140, 1999, p. 16

¹⁷ Barbier JM, « Introduction » dans Barbier JM (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p 14

¹⁸ Vermersch P., « Aide à l'explicitation et retour réflexif », *Revue Education Permanente*, n° 160, 2004, pp. 71-80

de la réflexion du professionnel. Ici, ce n'est pas par une formation classique de type transmission de savoirs ou savoir-faire que le professionnel va développer sa compétence. C'est par une analyse dans l'après-coup de la situation, de la façon dont il a agi, analyse qui lui permettra de mettre à jour ce qu'il a appris. Pour Vermersch, « toutes ces activités pointent vers un processus identique [...] : prendre conscience de son vécu passé pour le reconnaître, se l'approprier, s'en servir comme base de connaissance pour perfectionner ses gestes professionnels »¹⁹. L'analyse des pratiques professionnelles comporte donc des similitudes avec d'autres dispositifs.

« D'après Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet, [...] analyser ses pratiques professionnelles c'est de la part des participants : « travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite 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. »²⁰

Cette définition pose ainsi les bases de ce que l'on retrouve dans la plupart des dispositifs. Altet²¹ les reprend ainsi :

- **C'est une démarche finalisée** : elle vise la construction de l'identité professionnelle, la professionnalisation, c'est une démarche de formation,
- **C'est une démarche groupale** : un membre du groupe expose sa pratique et avec l'aide de ses pairs tente d'élucider sa pratique, de lui donner du sens,
- **C'est une démarche accompagnée** : le formateur, qui est un expert, est là pour donner des cadres de lecture de la situation, fournir des repères théoriques qui permettent de comprendre la situation. Par contre, il n'est pas là pour donner des solutions ou des recettes,
- **C'est une démarche instrumentée par des savoirs, outils d'analyse** : ces savoirs ont 4 dimensions : « une dimension instrumentale (formaliser la pratique [...]), une dimension heuristique (ouvrent des pistes de réflexion [...]), une dimension de problématisation (aident à poser les problèmes [...]) et une dimension de changement (permettent la création de nouvelles représentations [...]) », ²²

- **C'est une démarche et un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique** : elle part toujours de pratiques vécues apportées par le groupe. Les pairs questionnent, proposent des pistes d'analyse, l'accompagnateur apporte des savoirs théoriques qui deviennent des outils de lecture, de compréhension. Mais ce qui prime, c'est la parole des membres du groupe.

Il importe ici de définir ce qui est entendu par le mot « pratique » dans l'expression « pratique professionnelle ». Pour Barbier, il s'agit « [...] d'un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain »²³. Pour Beillerot, la pratique comporte une double dimension, « [d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués »²⁴. Le mot pratique est employé ici dans le sens de la praxis, « entendue comme rapport complexe du penser et du faire indissociables : le praticien construit sa pratique dans l'expérience quotidienne d'évènements qui surgissent, de la manière dont il les traite et des routines qui, ainsi, s'installent »²⁵.

Ces définitions sous entendent que chaque individu au travail agit sur la situation pour la modifier. Elles impliquent aussi que la pratique d'un professionnel est unique, même si elle est imprégnée de codes ou de règles professionnels, et très liée à un contexte de travail, à des situations singulières. Nous avons ici une première distinction d'importance avec l'usage du mot « pratiques » dans des expressions comme « guide des bonnes pratiques ». Les pratiques, alors, se réfèrent au travail prescrit. De plus en plus, dans le monde du travail, nous assistons à une recherche de standardisation des pratiques qui se manifeste par la production de normes, de procédures, le plus souvent validées scientifiquement par des experts, au vu de l'état actuel des connaissances dans le domaine traité. Ces recommandations, qui font souvent office de prescriptions, si elles visent à guider les professionnels dans leur exercice quotidien, tendent à accréditer l'idée que la pratique professionnelle peut être normalisée, standardisée. Elles répondent à une préoccupation grandissante de sécurisation, de maîtrise des risques inhérents à toute activité humaine.

¹⁹ Ibid p. 72

²⁰ GFR « Analyse de pratiques professionnelles », Académie de Reims, Rapport final, 2005, p 7

²¹ Altet M., « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, pp.25-41

²² Ibid p. 29

²³ Barbier JM, « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », dans Blanchard-Laville C, Fablet D., (coordonné par), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: l'Harmattan, 1996, p. 31

²⁴ Beillerot J., « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », dans Blanchard-Laville C., Fablet D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 1998, pp.19-24

²⁵ Guillier D., « L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles » dans Blanchard-Laville C, Fablet D., (coordonné par), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 2003, p. 39

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

Dans l'analyse des pratiques professionnelles, la pratique est envisagée dans toute la subjectivité qui l'accompagne. « Lorsque les pratiques sont abordées et connues par les discours, ce ne sont pas tant elles, dans leur objectivité supposée, qui sont visées, mais ce que les auteurs peuvent en dire, en percevoir, en ressentir. Ce sont les discours et les sujets discourants qui deviennent, à propos des pratiques professionnelles, l'objet même de l'investigation »²⁶.

DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE

Classiquement, une séance d'analyse des pratiques comporte plusieurs phases:

- La phase d'exposition: un membre du groupe expose précisément une situation dans laquelle il a été personnellement impliqué et qui lui pose problème ou question. L'animateur peut donner des consignes précises pour le choix de la situation,
- La phase de clarification (questionnement par les membres du groupe): durant cette phase, les membres du groupe et l'animateur posent des questions pour comprendre la situation, ils doivent éviter d'émettre trop vite des hypothèses,
- La phase de compréhension, formulation d'hypothèses, analyse: chaque membre du groupe peut proposer des hypothèses de compréhension de la situation, des éléments d'analyse. Selon le type de dispositif, l'animateur propose des éclairages théoriques,
- La phase de propositions (éventuellement),
- La clôture.

En fonction des dispositifs, le déroulement des séances peut varier, allant d'un respect très strict des différentes phases à un fonctionnement très souple.

Trois règles de fonctionnement sont communes à la plupart des dispositifs: confidentialité, non jugement et nécessaire implication de chacun des participants. Enfin, concernant l'animateur, il peut habiter différentes postures: conducteur, accompagnateur, régulateur ou formateur. Son rôle est d'être garant du cadre, des règles de fonctionnement et de la sécurité du groupe. Il peut aussi être un expert de la pratique étudiée. Il doit avoir été formé à l'écoute. Il semble que, dans tous les cas, l'expérience dans l'animation de ce type de groupes soit déterminante. Il est souvent préconisé que l'animateur bénéficie lui-même d'une supervision.

Les différents types de dispositifs d'analyse des pratiques

Selon les auteurs consultés, les typologies repérées peuvent varier. Deux études différentes concernant ce sujet seront mentionnées ici.

Des visées et ancrages théoriques différents

Un groupe de praticiens-chercheurs de l'éducation nationale (baptisé G.FR.: Groupe de Formation par la Recherche) a mené durant deux ans une étude sur les différents dispositifs d'analyse des pratiques existant dans l'Éducation Nationale, que ce soit en formation initiale ou continue. Ces dispositifs sont clairement identifiés sous différentes appellations: le GAP (Groupe d'Approfondissement Professionnel), le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives), le Soutien au Soutien, les Groupes d'orientation Balint. Dans leur rapport final²⁷, les auteurs établissent une distinction entre ces dispositifs, en fonction des finalités et des ancrages théoriques principaux:

- Le GAP est tourné vers l'action, il s'agit de permettre aux participants de trouver eux-mêmes « des stratégies pour agir »²⁸. Il se situe dans la mouvance Rogérienne, avec une approche philosophique, humaniste de la relation.
- Le GEASE cherche à développer « des compétences à l'analyse »²⁹. Il se situe dans la multiréférentialité (Ardoino), l'hyper complexité, avec une approche psycho-sociologique ou réflexive
- Le Soutien au Soutien cherche à former à la relation en se centrant sur « l'enfant, l'élève-enfant, sans exclure l'enseignant »³⁰. L'approche théorique principale est la psychanalyse.
- Le groupe d'orientation Balint est centré sur « l'accompagnement de la personne, dans un cadre où sont travaillés les liens psychiques inconscients entre la personnalité individuelle singulière intime et la personnalité professionnelle »³¹. Il est d'orientation psychanalytique.

En conclusion, les auteurs du rapport repèrent « [deux types de dispositifs: ceux d'orientation clinique psychanalytique et ceux d'orientation psychosociologique] »³². Ils notent tout de même qu'il n'y a pas d'opposition fondamentale entre eux. Ils constatent, après avoir observé la conduite de deux groupes, que deux animateurs se réclamant du même ancrage théorique peuvent avoir des pratiques différentes.

²⁶ Beillerot J., op cit

²⁷ GFR « Analyse de pratiques professionnelles », op cit

²⁸ Ibid p. 22

²⁹ Ibid

³⁰ Ibid p. 23

³¹ Ibid p. 71

³² Ibid p. 39

Ils mettent en évidence « [...] une visée commune aux quatre dispositifs: celle d'une dynamique de transformation, d'évolution pour aller vers un meilleur vécu professionnel et une posture réflexive, en analysant en profondeur ce vécu »³³.

Les auteurs de l'étude avaient pour objectif de départ d'explorer également les compétences professionnelles développées et la modification des pratiques chez les participants aux différents dispositifs d'analyse de pratiques étudiés. Cependant, faute de temps, ils n'ont pu mener à son terme cette partie du travail. L'évaluation des effets des dispositifs s'appuie donc sur les dires des experts interrogés qui « s'accordent pour signaler une modification positive, lente, des sujets du groupe, au niveau de leurs relations aux autres, aux situations professionnelles et de leur vision du métier »³⁴. Ceci permet aux auteurs de l'étude d'avancer que « ces dispositifs d'APP provoquent des modifications à différents niveaux, modifications du soi professionnel, de l'agir professionnel et parfois du soi personnel. »³⁵

Il est possible d'établir une première distinction d'importance entre les dispositifs en fonction de leurs finalités et ancrages théoriques:

Un premier type se situe dans une approche réflexive ou cognitive. La finalité est de modifier l'agir professionnel. L'objet du travail est la pratique professionnelle. Un deuxième type est d'orientation clinique ou psychanalytique. Sa finalité est la transformation de la personne professionnelle. L'objet du travail est directement le professionnel.

Une distinction sur les effets produits

Wittorski³⁶ propose une autre typologie, à partir de l'analyse de dispositifs existant à l'I.U.F.M. de Bretagne. Il s'agit ici exclusivement de dispositifs utilisés en formation initiale, à la différence des dispositifs explorés dans l'étude mentionnée plus haut. La typologie établie par Wittorski est la suivante:

- Type 1: logique du développement identitaire,
- Type 2: logique du développement des compétences,
- Type 3: logique du transfert des savoirs.

Dans le type 1, il s'agit de travailler sur « l'identité vécue », à partir d'une analyse rétrospective des situations. L'important ici est l'analyse que fait le sujet, à l'aide de ses pairs et de l'animateur de sa « relation affective » avec la situation. L'animateur a une

fonction de « *facilitateur* ». Les savoirs théoriques sont peu invoqués, ce sont les expériences et les connaissances individuelles qui priment.

Dans le type 2, l'animateur travaille sur « l'identité agie » à partir d'une analyse rétrospective des situations centrée sur la pratique d'enseignement. L'animateur a une fonction de « *co-analysateur, d'organisateur de séance et de conseiller* ». Les savoirs théoriques sont souvent invoqués. Il y a une visée « *anticipatrice* » à propos des pratiques.

Dans le type 3, l'intention est de travailler sur « l'identité sue ». Les savoirs théoriques sont dominants, l'animateur a une fonction de « *transmetteur (de savoirs) et de conseiller* ».

Pour Wittorski, « [...] il y a une rupture de paradigme entre les deux premiers types et le troisième »³⁷. En effet, alors que, pour les types 1 et 2, l'analyse part des pratiques vécues par les stagiaires, les références théoriques venant les éclairer, dans le type 3, les pratiques se construisent à partir de la théorie apportée par l'animateur. Dans ce dernier cas, nous nous trouvons dans une logique plus traditionnelle de formation à partir de la transmission de savoirs.

Wittorski précise également que dans le premier cas, il s'agit de « *transformer les pratiques en connaissances d'action* », dans le deuxième cas de « *transformer les pratiques en savoirs d'action* » et dans le troisième de « *transformer les savoirs théoriques en pratiques* ». Il introduit ici une distinction d'importance entre connaissances et savoirs, distinction qui mérite d'être approfondie quand il s'agit d'analyse de pratiques. Ce point sera abordé plus loin.

L'intérêt de la typologie établie par Wittorski par rapport à la première typologie évoquée est de prendre en compte l'effet de l'analyse des pratiques sur les bénéficiaires. Par contre, il n'aborde pas les champs théoriques de référence des animateurs. Il précise cependant que l'importance accordée dans le dispositif aux savoirs théoriques est étroitement corrélée au propre parcours de professionnalisation de l'animateur: autrement dit, en fonction de son propre rapport au savoir, l'animateur va accorder plus ou moins d'importance aux savoirs théoriques ou à l'expérience des participants.

³³ Ibid p. 69

³⁴ Ibid p. 70

³⁵ Ibid

³⁶ Wittorski R, « La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants », dans Wittorski R (coordonné par), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris: L'Harmattan, 2005, pp. 29-49

³⁷ Ibid p 35

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

Les dispositifs d'analyse des pratiques d'orientation réflexive

Il semble donc exister deux types de dispositifs, issus des deux « courants historiques » de l'analyse des pratiques :

- Des groupes d'analyse des pratiques de type clinique, voire psychanalytique. Leur fonctionnement peut se rapprocher de celui d'un groupe de parole, l'objet du travail est la personne professionnelle.
- Des groupes d'analyse des pratiques de type réflexif. Ils fonctionnent davantage comme un « groupe de construction d'un métier »³⁸.

Cet article n'abordera que le deuxième type de dispositifs.

Il s'agit donc de travailler **sur la pratique du professionnel avec une visée de transformation de cette pratique**. Cependant, même avec cette orientation, plusieurs questions restent en suspens :

- Les cadres théoriques de référence peuvent être variés. Dominique Jaillon, explique que la socio-analyse des pratiques professionnelles qu'il mène depuis de nombreuses années « [...] s'appuie sur les développements théoriques de la sociologie clinique, de l'analyse systémique, de la psychanalyse et de l'analyse institutionnelle »³⁹. Nous supposons que les animateurs d'analyse des pratiques peuvent se réapproprier différentes constructions théoriques pour forger leur propre conception de l'animation de ces groupes.
- Alors que l'approche clinique se centre sur le sujet, le professionnel, l'approche réflexive porte sur la pratique. Pour autant la distinction, la frontière entre les deux « objets » ne paraît pas si nette, au regard des définitions du mot « pratiques » données plus haut.
- L'importance accordée à l'apport de connaissances théoriques par l'animateur peut être extrêmement variable. Ainsi pour Altet, l'animateur doit être un expert de la pratique étudiée afin de pouvoir apporter « [...] des outils concep-

tuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à comprendre les processus analysés et à les problématiser »⁴⁰. Pour Vermersch, par contre, qui est à l'origine de la technique de l'entretien d'explicitation, une séance d'analyse de pratiques doit permettre à l'exposant d'arriver à une description très fine de la situation pour prendre conscience des « satellites de l'action vécue »⁴¹. Ici, l'accent est mis sur l'expérience du sujet, les apports théoriques tiennent peu de place.

- En fonction de la place des apports théoriques, il semble que la posture de l'intervenant diffère: expert de la pratique étudiée dans le cas où les références théoriques priment ou expert de la conduite, de l'animation du groupe dans le deuxième cas.

Il semble également, qu'au-delà des méthodologies employées, des cadres de référence théoriques utilisés, une question centrale est posée par l'analyse de pratiques : que permet-elle ? Que produit-elle ? Les écrits sur l'analyse des pratiques peuvent évoquer :

- L'appropriation de savoirs théoriques,
- L'élaboration de compétences,
- Le développement d'un « savoir analyser »,
- La construction identitaire ou la professionnalisation,
- La modification de pratiques,

Ces différentes visées ne sont pas du même ordre: des visées d'ordre cognitif (savoir analyser ou acquisitions de connaissances), une visée identitaire ou praxéologique (modification de pratiques). D'autre part, certaines, comme l'appropriation de savoirs théoriques ou la construction identitaire, ont plus d'importance en formation initiale tandis que la modification de pratiques relève plutôt de dispositifs proposés dans le cadre de la formation continue.

Quels sont les « objets » travaillés et les processus à l'œuvre dans des séances d'analyse des pratiques ? Pour tenter de répondre à cette question, il est nécessaire d'explorer certaines notions et leurs liens avec la pratique professionnelle.

³⁸ GFR « Analyse de pratiques professionnelles », op cit p. 14

³⁹ Jaillon D., « La socioanalyse des pratiques professionnelles », *Revue Education permanente*, n° 161, 2004, p. 33

⁴⁰ Altet M., « L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Revue Education Permanente*, n° 160, 2004, p. 104

⁴¹ Vermersch cité par Perrenoud P., « L'analyse de pratiques en questions », *Cahiers Pédagogiques*, n° 416, 2003.

Les différents « objets » possibles d'un dispositif d'analyse des pratiques

La question des connaissances et savoirs travaillés dans l'analyse des pratiques

Wittorski a travaillé sur la question des connaissances et des savoirs produits dans l'analyse de pratiques. Il convient de distinguer d'abord les deux termes :

« Les connaissances sont le résultat d'un processus d'intériorisation par les personnalités de réalités qui leur sont extérieures, et tout particulièrement d'énoncés sur le monde. »⁴².

- « Les savoirs sont des énoncés stabilisés décrivant des propositions, des actes-actions, validés par un groupe »⁴³.

Selon Wittorski, « les connaissances ont une dimension subjective forte [...] alors que les savoirs ont une dimension sociale forte »⁴⁴. Les connaissances sont donc individuelles, profondément liées à la personne qui les possède. Elles sont le produit de l'appropriation de savoirs mais aussi d'expériences, et en tant que produit, les savoirs ont été « digérés », remaniés au contact du sujet.

- Les savoirs, quant à eux, sont extérieurs à l'individu.

Selon Wittorski, l'analyse des pratiques a pour effet « [...] de transformer les pratiques en connaissances individuelles sur l'action, [...] en connaissances partagées sur l'action [...] et à produire de nouveaux savoirs pour l'action [...] »⁴⁵. Comme déjà mentionné plus haut, dans la description d'une situation, ce qui importe n'est pas la description objective de la situation mais la signification que lui a accordé le sujet : c'est la distinction établie par Lave entre « l'arène » (la situation telle qu'elle existe) et le « setting » (la signification donnée par l'acteur). Le discours produit par le sujet sur la situation, discours lié à ses représentations, va passer, selon Wittorski, du stade de « représentations fonctionnelles de l'action » au stade de « représentations discursives formalisantes de l'action ». Cette transformation est rendue possible par la médiation des pairs et de l'animateur du groupe. Les connaissances produites par le praticien qui expose sa pratique deviennent dans un premier temps des connaissances partagées par les autres membres du

groupe. Dans un second temps, quand elles sont validées par le groupe, ces connaissances sont transformées en savoirs utiles pour les actions futures.

Il nous semble voir dans ces conclusions de Wittorski des analogies avec la théorie de Schön sur le « savoir caché dans l'agir professionnel », sous-titre d'un de ses ouvrages, cité plus haut. Dans un article datant de 1996⁴⁶, Schön explicite ce qu'il appelle le dilemme du professionnel, « dilemme de la rigueur ou de la pertinence ». La rigueur, ce sont les « hautes terres » confortables de la rationalité scientifique, des savoirs reconnus, validés, mais qui ne servent à « [...] traiter que des problèmes sans grande portée sociale »⁴⁷. La pertinence, ce sont les « basses terres marécageuses » des situations complexes, floues et instables où le praticien « [...] traitera de problèmes épineux de grande importance, mais où il devra accepter de sacrifier la rigueur technique »⁴⁸. Schön explique que la théorie et les modèles scientifiques sont inopérants pour la plupart des situations rencontrées par le professionnel. Il propose donc de rechercher « une épistémologie de l'agir professionnel »⁴⁹. Schön insiste particulièrement sur la « réflexion en cours d'action ». Dans les formations d'adultes, revenir sur ces réflexions permet au professionnel de « [...] réfléchir sur le savoir caché dans l'agir afin d'en tirer les règles auxquelles il se conforme, les stratégies d'action dont il fait usage, ses façons de structurer les problèmes »⁵⁰.

Si un savoir est produit par un travail sur l'expérience, de quelle nature est-il ? Le Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF) a tenté, dans les années 90, de caractériser ce savoir expérientiel et de le situer par rapport aux savoirs institués. Courtois⁵¹ résume ses conclusions :

- Il s'agit d'un « savoir local d'usage » dans le sens où il est efficace dans un contexte particulier mais très dépendant de ce contexte.
- C'est un « savoir insu », il est difficile à formaliser, et tant que cela n'a pas été fait dans « une démarche de mise en mots individuelle et collective », on ne peut parler de savoir. Rappelons en effet que le propre du savoir est de pouvoir être transmis.

⁴² Barbier JM, « Introduction » dans Barbier JM (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Presses Universitaires de France, 1996, p 12

⁴³ Wittorski R, « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques », *Education permanente*, n° 160, 2004, p 62

⁴⁴ Ibid

⁴⁵ Wittorski R (2005), op cit p 42

⁴⁶ Schön Donald A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans Barbier J.-M. (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Presses Universitaires de France, 1996, p 201-222

⁴⁷ Ibid p. 201

⁴⁸ Ibid p. 202

⁴⁹ Ibid p 205

⁵⁰ Ibid p 212

⁵¹ Courtois B., « La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités », dans Bézille H., Courtois B. (sous la direction de), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon : Chronique Sociale, 2006, pp. 89-101

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

- C'est « un savoir complexe multi référentiel ». Il ne peut être rattaché à aucune discipline particulière.

Les savoirs d'expérience sont donc de nature particulière et leur articulation avec des savoirs à portée plus générale et permanente pose problème. Courtois conclut « qu'il n'est donc pas question de nier l'intérêt du savoir expérientiel, ni prétendre qu'il peut être un substitut à tous les savoirs »⁵².

La question des savoirs et connaissances mobilisés dans l'action, du rapport entre théorie et pratique est donc éminemment complexe.

Pour Mosconi, si la pratique n'est pas une application de la théorie, « il n'est pas suffisant non plus de parler d'articulation de la théorie et de la pratique »⁵³. En effet, dans la pratique, le professionnel mobilise bien plus que de la théorie. Il est engagé dans une situation à laquelle il donne une signification, un sens, qu'il interprète en fonction de ses expériences antérieures, de ses représentations. Le praticien se forge ainsi ce que Mosconi appelle des savoirs pratiques, « [...] éventuellement pénétrés d'éléments théoriques, mais directement liés à l'action et à son déploiement »⁵⁴.

Perrenoud estime que dans la pratique professionnelle, « il y a certes des savoirs en jeu, des savoirs savants, scientifiques et techniques, mais aussi des savoirs propres au métier, qui ne relèvent ni de la science, ni de la technique, mais sont néanmoins indispensables »⁵⁵.

Les savoirs ne sont donc pas tous de même nature. Il en existe de nombreuses typologies. La plus connue: savoirs, savoir-faire et savoir-être est de moins en moins employée à l'heure actuelle, en raison de l'ambiguïté de l'expression « savoir-être ». Le Boterf⁵⁶ énumère sept catégories de savoirs et savoir-faire:

- Les savoirs théoriques qui correspondent aux savoirs académiques, disciplinaires,
- Les savoirs procéduraux qui correspondent à des procédures codifiées, normalisées donc sous forme d'énoncés,
- Les savoirs d'environnement: connaissance du contexte de travail (avec ses règles, les façons de faire admises), des personnes ressources,
- Les savoir-faire opérationnels qui renvoient aux habiletés, à la manière de s'y prendre.

- Les savoir-faire cognitifs mobilisés dans l'analyse d'une situation, la résolution de problèmes
- Les savoir-faire sociaux ou relationnels: capacités à entrer en relation avec l'autre, à développer des attitudes adaptées (renvoie au fameux savoir-être mais ici, il est clairement contextualisé et finalisé par une situation professionnelle)
- Les savoir-faire expérientiels ou empiriques, développés par le professionnel confirmé, qui sont très difficiles à transmettre car profondément intériorisés. Le Boterf parle d'un « savoir y faire ».

Cette catégorisation de Le Boterf présente l'inconvénient de découper excessivement les différents savoirs et savoir-faire impliqués dans la notion de compétence. Cependant, la difficulté de nommer et classer les différents savoirs rend bien compte de leur imbrication dans l'agir du professionnel.

Dans son activité quotidienne le professionnel mobilise un certain nombre de ressources, relevant à la fois de connaissances (acquises par la formation mais aussi l'expérience), d'aptitudes (émotionnelles, physiologiques) mais aussi de tours de mains ou trucs de métier. Les psychologues du travail et les ergonomes ont étudié les « compétences incorporées à l'action »⁵⁷. Elles ont pour propriété d'être très difficilement verbalisables par l'individu qui les possède. On les retrouve sous le nom de « savoirs expérientiels », « savoirs d'action », ou « compétences tacites » chez d'autres auteurs. Yves Schwartz, parle de « savoirs investis »⁵⁸, par opposition aux savoirs plus formels, « pour désigner ce pôle si énigmatique de l'expérience ». « Ce sont des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes ces situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières [...] »⁵⁹. Cet auteur souligne la complexité de la notion d'expérience, faite en partie d'éléments « enfouis dans le corps », comme une mémoire inconsciente, d'un « patrimoine historique ». C'est ce qui rend si difficile l'articulation de ces « savoirs investis » avec les savoirs formels.

Quel est l'intérêt de comprendre la nature des différents savoirs mobilisés par un professionnel? Cette question devient centrale quand il s'agit de cerner le concept de compétence, concept encore peu stabilisé, ce qui pose problème quand il s'agit de savoir comment permettre

⁵² Ibid p. 99

⁵³ Mosconi N., « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie et de la pratique? » dans Blanchard-Laville C, Fablet D. (coordonné par), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 2001, p. 16

⁵⁴ Ibid p. 29

⁵⁵ Perrenoud P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris: ESF éditeur, 2001, p. 71

⁵⁶ Le Boterf G., *Développer la compétence des professionnels*, Paris: Ed d'organisation, 2002.

⁵⁷ Leplat J., « A propos des compétences incorporées », *Education Permanente*, n° 123, 1995, pp. 101-113

⁵⁸ Schwartz Y., « L'expérience est-elle formatrice? Séminaire IRA, 2003 », pp.9-14

⁵⁹ Ibid p. 14

à l'individu de développer ses compétences et comment les évaluer.

Le lien entre analyse des pratiques et compétence

La notion de compétence fait l'objet d'un nombre impressionnant d'écrits et de recherches. Elle intéresse à la fois le monde professionnel et le monde de la formation.

La compétence est étroitement liée à l'action, à l'activité de travail. Le Boterf estime qu'elle ne peut se résumer à un listing de savoirs et savoir-faire, d'aptitudes et de qualités. En effet, ces ressources sont autant de bagages que la personne possède mais elle peut ne pas savoir les mobiliser à bon escient dans la situation de travail. Cette mobilisation dans l'action, et qui plus est dans des situations variées, marquées par l'imprévu et l'incertitude, représente un processus complexe. C'est ce qui fait dire à Wittorski que « *la compétence est davantage un processus qu'un état* »⁶⁰. Ce qui est évalué quand on parle d'évaluer la compétence d'un professionnel est le résultat du processus c'est-à-dire la performance. On déduit la compétence d'un professionnel à partir d'une performance observée car on n'a pas accès directement au processus que représente la compétence. C'est, entre autres, sur ce point que s'appuient certains auteurs pour questionner les référentiels d'évaluation des compétences. En effet, dans cette optique, « [...] le jugement de compétence repose sur une inférence causale et [...] celle-ci est nécessairement soumise à bien des aléas »⁶¹. Pour Le Boterf, « *il faut distinguer « la » compétence, qui est le processus combinatoire, et « les » compétences produites par ce processus* »⁶².

Il existe un point de divergence important entre les différents auteurs : pour certains, la compétence étant contextualisée, étroitement liée à l'action, on ne peut parler de transférabilité de la compétence ni de compétence transversale. D'autres font la différence entre deux types de compétences : spécifiques et transversales. Ces dernières posent problème. Stroobants⁶³ considère en effet que les compétences considérées comme les plus importantes sont précisément celles que l'on ne sait pas prescrire, transposer dans une for-

mation, évaluer voire nommer : ce sont les compétences « cognitives », « sociales » (autonomie, initiative, responsabilité), et celles acquises par l'expérience. Un autre élément central quand on parle de compétence est la notion du contexte. Dans ce contexte, interviennent l'organisation du travail, qui peut être plus ou moins facilitante pour que la compétence du professionnel puisse s'exercer, et la reconnaissance dont l'individu bénéficie, qui permet au professionnel de déployer sa compétence. Dans le contexte, la notion de collectif de travail est également déterminante car de plus en plus le professionnel, même s'il ne travaille pas en équipe, est en relation avec un nombre important d'autres professionnels (le travail en réseau). La notion de compétence collective retient donc de plus en plus l'attention des chercheurs et des professionnels.

Wittorski propose une définition de la compétence comme « [...] la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation »⁶⁴. Il propose de modéliser la compétence selon « cinq composantes articulées à trois niveaux :

- Les composantes cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique
- Le niveau de l'individu ou du groupe producteur/auteur de la compétence (niveau micro), le niveau de l'environnement social immédiat (niveau méso, de la socialisation, du groupe d'appartenance, du collectif de travail) et le niveau de l'organisation [...] (niveau macro ou sociétal) »⁶⁵.

La composante cognitive fait intervenir les savoirs et connaissances, les représentations de la situation dans le sens de « [...] la construction active par l'auteur du sens de la situation »⁶⁶.

Dans la composante culturelle intervient la culture de l'organisation dans laquelle l'individu est inséré.

La composante affective regroupe l'image de soi, l'investissement affectif et l'engagement dans la situation (autrement dit la motivation).

La composante sociale regroupe à la fois la reconnaissance effective par l'organisation de la compétence d'un individu et le pari que l'individu fait sur cette reconnaissance.

⁶⁰ Wittorski R., « De la fabrication des compétences », *Education permanente*, N° 135, 1998, p. 59

⁶¹ Curie Jacques, « Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure », *Revue Education Permanente*, n° 135, 1998, p. 141

⁶² Le Boterf G., « Evaluer les compétences : quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? », *Revue Education Permanente*, n° 135, 1998, p. 144

⁶³ Stroobants M., « La production flexible des aptitudes », *Revue Education Permanente*, n° 135, 1998, pp. 11-22

⁶⁴ Wittorski R (1998), op cit, p. 60

⁶⁵ Ibid p. 61

⁶⁶ Ibid

⁶⁷ Ibid

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

La composante praxéologique renvoie à « [l'aspect visible de la compétence, c'est-à-dire la pratique] »⁶⁷.

La compétence ne peut donc se penser en dehors du contexte de travail, d'un environnement. C'est ce que Le Boterf appelle le « pouvoir agir ». Elle est également étroitement liée au rapport que l'individu entretient avec son travail, son engagement, que Le Boterf nomme le « vouloir agir ».

A partir de cette construction théorique, Wittorski propose un modèle de développement des compétences qui s'opère selon cinq voies:

- « La première voie correspond à la formation sur le tas: [...] logique de l'action,
- La deuxième voie correspond à la formation alternée: [...] logique de la réflexion et de l'action,
- La troisième voie correspond aux situations d'analyses de pratiques [...]: logique de réflexion sur l'action,
- La quatrième voie correspond aux situations de définition anticipée de nouvelles pratiques par des salariés, par exemple au sein de groupes projet ou de résolution de problèmes [...]: logique de réflexion pour l'action,
- La cinquième voie [...] correspond à la logique de la formation initiale: logique de l'intégration/assimilation [...] »⁶⁸.

Wittorski considère que les compétences développées à l'occasion de ces différentes voies ne sont pas du même ordre. Les dispositifs d'analyse de pratiques permettraient, d'une part, de produire de nouveaux savoirs sur l'action (ce point a déjà été développé plus haut). Ils permettraient, d'autre part, de développer des compétences dites de processus: analyser son action, sa démarche. De nombreux écrits sur l'analyse des pratiques mentionnent l'objectif de développement de ce « savoir analyser », décrit par Wittorski comme une compétence mais nommé par Altet sous le terme de méta compétence. Elle le définit ainsi:

« Le savoir analyser » est une capacité à analyser son action, sa démarche en situation, à développer une attitude réflexive permettant la gestion des capacités d'action et le développement des compétences professionnelles, pédagogiques et didactiques »⁶⁹.

Le Boterf souligne lui aussi que « la » compétence du professionnel réside dans sa « faculté à transposer » qui est liée à trois facteurs:

- « la capacité de prise de recul, d'analyse de ses propres démarches,
- la richesse de l'expérience, du parcours professionnel et extra-professionnel
- l'intention d'aborder et de traiter de nouvelles situations [...] »⁷⁰

Si le développement de la compétence passe par la capacité à prendre de la distance, c'est parce que l'expérience n'est pas formatrice en soi. Si les savoirs construits dans l'action sont une ressource précieuse pour le professionnel, ils ne sont pas immédiatement accessibles.

Le lien entre analyse des pratiques et expérience

Les auteurs qui abordent la notion de formation expérientielle⁷¹ se retrouvent pour dire que l'expérience ne donne pas automatiquement la connaissance. Elle ne devient formatrice qu'à partir du moment où elle a été explicitée, formalisée, réfléchie, certains diront problématisée. Kolb a modélisé « le processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience »⁷². Quel que soit le modèle théorique adopté pour lire la notion d'expérience, il semble donc qu'un retour réflexif soit nécessaire pour tirer leçon de l'expérience, leçon au sens d'apprendre quelque chose sur soi, sur son rapport au monde, sur son rapport aux autres, construire en quelque sorte de la connaissance.

Vermersch⁷³ s'appuie sur les travaux du philosophe Husserl sur la phénoménologie pour distinguer « la conscience pré-réfléchie » (ce que nous vivons, l'expérience) de « la conscience réfléchie » (ou connaissance). Pour Husserl, tout moment vécu laisse une trace (la rétention) et en principe, il est possible de retrouver cette trace, même longtemps après. C'est plus facile de faire remonter cette trace peu de temps après le moment passé mais longtemps après, c'est encore possible même si c'est plus fastidieux. Ce rappel fait remonter à la conscience non seulement le vécu lui-même mais aussi tout son contexte. Vermersch a développé la méthode de l'entretien d'explicitation pour permettre de passer de « l'implicite du vécu à l'explicité de la conscience réfléchie »⁷⁴. Cette technique est utilisée par certains animateurs de groupes d'analyse des pratiques, notamment Faingold⁷⁵ qui estime que

⁶⁷ Ibid

⁶⁸ Ibid p. 63

⁶⁹ Altet M., l'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action » dans « L'analyse de pratiques en questions », *Collection Ressources* n° 8, 2005, IUFM des pays de la Loire, p. 31

⁷⁰ Le Boterf G., op cit p. 88

⁷¹ Courtois B, Pineau G (coordonné par), *La formation expérientielle des adultes*, Paris: la Documentation Française, 1991

⁷² Landry F., op cit p. 26

⁷³ Vermersch P., op cit

⁷⁴ Ibid p. 72

c'est cette méthode qui l'a fait le plus progresser dans l'aide à la prise de conscience. Elle lui paraît la plus prometteuse pour l'animation de tels dispositifs.

Pour Vermersch, le décryptage de l'action permet d'accéder « *aux croyances, valeurs, représentations, connaissances fonctionnelles, buts réellement poursuivis et identité effectivement manifestée* »⁷⁶. C'est ce qu'il appelle « *les satellites de l'action vécue* ».

L'expérience, si elle est une ressource pour le professionnel, peut aussi opérer comme un filtre et « *constituer un puissant facteur de répétition* »⁷⁷. C'est ce que De Villiers appelle « *l'idéologie pratique* »⁷⁸. Le praticien peut se construire « *[...] des savoirs défensifs, des savoir-faire routiniers et des savoirs pratiques rigides et peu adaptés* »⁷⁹. Quand le praticien interprète une situation avant d'agir, ce n'est pas la réalité qu'il voit, mais son interprétation de cette réalité. Il accorde un sens à cette situation. « *Les ensembles d'habitudes, d'anticipation, ou « perspectives de sens », engendrées par les idéologies, les formes d'apprentissage, les illusions névrotiques constituent des codes qui régissent nos activités de perception, de compréhension et de mémorisation. Les symboles que nous projetons sur nos perceptions sensorielles passent par le filtre de ces perspectives de sens* »⁸⁰. C'est pourquoi, deux professionnels vivant la même situation, vont l'interpréter différemment en fonction de codes sociaux intégrés, de leurs sentiments, de leurs façons de faire habituelles, de croyances et jugements de valeur. « *Du fait que les perspectives de sens sont des structures de présuppositions en grande partie prérationnelles et non-articulées, elles engendrent souvent des visions déformées de la réalité* »⁸¹.

Ces quelques éléments théoriques sur l'expérience permettent d'avancer que la pratique d'un professionnel est imprégnée de toutes ces représentations, valeurs et cadres de référence. Ceux-ci déterminent de façon puissante la façon dont le praticien agit. Accéder à la prise de conscience de ces éléments est l'objet du retour réflexif sur la situation, retour facilité s'il se déroule avec l'aide d'un tiers, que ce tiers soit un groupe de pairs ou une personne seule (dans le cas du coaching ou de la supervision).

L'analyse des pratiques: un lieu pour problématiser l'expérience

Au terme de ce développement, il est possible d'associer étroitement les notions de savoirs, compétences, expérience et la notion de pratique professionnelle. L'analyse des pratiques est un lieu privilégié pour prendre en compte tous ces aspects étroitement imbriqués et indissociables dans l'agir professionnel. **L'enjeu de l'analyse des pratiques est de donner au praticien la possibilité de « [...] reconstruire sa compréhension de la situation et de l'action, reconfigurer ses différents savoirs à partir de son expérience pratique, pour recadrer, pour permettre la prise en compte de la complexité de l'action, pour élargir le registre des réponses possibles »**⁸². Dans une séance d'analyse des pratiques, en décrivant précisément une situation, le professionnel, avec l'aide de ses pairs et de l'animateur, prend conscience de sa grille de lecture de la situation. Dans cette grille personnelle, il peut identifier des connaissances, des façons de voir habituelles. Le questionnement et les hypothèses émis par les autres membres du groupe l'amènent à envisager des éléments de la situation qu'il n'avait pas perçus d'emblée ou à les voir sous un autre jour. C'est la prise de conscience de ses « filtres » personnels, liés à ses représentations à propos du métier, de l'activité, des interactions avec les autres acteurs. L'animateur peut apporter des éléments théoriques afin d'éclairer la situation. Le fait que ces références théoriques soient en lien direct avec la situation, un problème à résoudre, permet qu'elles soient mieux intégrées, digérées par le professionnel et qu'elles deviennent ainsi des connaissances utiles pour les actions futures.

Pour autant, ce travail débouche-t-il toujours sur une modification de la pratique professionnelle? Peu d'écrits abordent de façon très précise cette question. Cela pose en effet le problème d'évaluer à distance les effets produits par ces dispositifs. Néanmoins, il est possible d'identifier certaines conditions nécessaires à la modification des pratiques.

⁷⁵ Faingold N., « Explication, décryptage du sens, enjeux identitaires », *Revue Education Permanente*, n° 160, 2004, pp. 81-100

⁷⁶ Vermersch cité par Faingold N., op cit p. 85

⁷⁷ De Villiers G., op cit p 18

⁷⁸ Ibid

⁷⁹ Mosconi N., op cit p. 30

⁸⁰ Mézirow J., *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Lyon: Chronique Sociale, 2001, p. 24

⁸¹ Ibid p. 81

⁸² Perrenoud cité par Altet M., « la contribution de l'analyse des pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du savoir-enseigner » dans « L'analyse de pratiques en questions », *Collection Ressources n° 8,2005*, IUFM des pays de la Loire, p. 56

⁸³ Moll J., « Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle » dans Blanchard-Laville C., Fablet D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 1998, pp. 239-250

⁸⁴ Perrenoud P, op cit p. 115

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

Les conditions à la transformation des pratiques

Sur cette question, plusieurs auteurs partent du postulat que « *seul le sujet, celui qui est concerné peut être le lieu du changement* »⁸³. La même idée est présente dans le discours de Perrenoud : « *prendre connaissance des conclusions d'une analyse conduite par autrui aide rarement à changer* »⁸⁴. Mais la question du changement est complexe.

Dans un de ses ouvrages⁸⁵, Perrenoud aborde ce qui se joue dans un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles et les conditions nécessaires à un travail en profondeur sur la pratique.

L'implication des participants et le non jugement

Tout d'abord, il approfondit deux thèmes présents dans les écrits sur l'analyse des pratiques : la nécessité de l'implication des participants et du non jugement. L'analyse des pratiques ne peut se réaliser qu'avec des participants volontaires, ce qui pose problème en formation initiale. « *Lorsqu'elle vise la transformation des personnes, de leurs attitudes, de leurs représentations et de leurs actes, l'analyse des pratiques exige de chacun un véritable travail sur soi* »⁸⁶. C'est donc une démarche qui exige de s'exposer à autrui, de prendre des risques, elle demande des efforts et une remise en question. Il est plus facile de s'engager dans une formation traditionnelle, où le praticien peut espérer s'approprier des savoirs, des procédures, des « recettes » en quelque sorte. En formation continue, le choix d'un groupe d'analyse des pratiques procède déjà d'un certain engagement au sens d'une implication du sujet. Il y a, comme point de départ de la démarche, la perception chez le praticien que quelque chose ne va pas dans sa pratique, une sensation de malaise, une difficulté ressentie. Le professionnel qui s'engage dans un dispositif d'analyse des pratiques, perçoit que les problèmes qu'il a « à mettre sur la table », les situations auxquelles il est confronté, sont complexes et ne relèvent pas de solutions toutes faites, de simples échanges avec les collègues de travail qui l'aideraient à trouver « la » solution. Il s'engage dans cette démarche en espérant comprendre et modifier sa pratique de façon à se sentir plus à l'aise ou plus en cohérence avec lui-même.

Cette dimension de l'implication est centrale dans l'analyse des pratiques. Elle est à l'origine des limites de l'analyse des pratiques dans des parcours de formation initiale, même professionnelle. En effet, dans cette situation, l'étudiant, même s'il sait que la formation demande un degré d'implication, n'est pas toujours prêt, pour autant, à participer à un groupe d'analyse des pratiques.

Même avec des participants volontaires, la question des attentes de chacun n'est pas toujours simple. Certains peuvent venir chercher une forme de thérapie alors que ce n'est pas le lieu. Ceci suppose donc une vigilance de l'animateur qui doit, selon Perrenoud, orienter les personnes qui auraient besoin d'une thérapie vers un lieu prévu à cet effet. « *Bien entendu, la situation est loin d'être toujours aussi claire et les vrais besoins ne se révèlent en général qu'au gré des rencontres. Tout groupe ou séminaire d'analyse des pratiques attire en général une ou deux personnes qui cherchent tout autre chose* »⁸⁷.

La question du non jugement n'est pas non plus si simple. « *L'identification projective fonctionne autant que la curiosité désintéressée ou l'envie d'aider. Il est difficile d'éviter les jugements de valeur.* »⁸⁸ A ce sujet, Perrenoud préconise que, dans l'idéal, les membres du groupe n'appartiennent pas à la même équipe de travail. En effet, les relations interindividuelles au travail sont empreintes de jeux de pouvoir, du besoin d'être reconnu, estimé par ses pairs. Dans ce cas, la liberté de parole est moins facile, exposer ses doutes et ses difficultés devant des personnes avec lesquelles on travaille au quotidien nécessite une grande confiance qui n'existe pas toujours. Le non jugement est une condition indispensable pour que les professionnels se sentent en sécurité et que leur parole soit la plus authentique possible.

Même dans les groupes dont les membres ne se côtoient pas au quotidien, l'animateur doit être vigilant à faire respecter la règle de respect et non jugement. D'ailleurs, Perrenoud note que ceci est également valable pour l'animateur. Ici se sont ses compétences à mener ce type de groupe qui sont en jeu.

Une analyse pertinente, acceptée et intégrée

Ces deux préalables posés, Perrenoud note que trois conditions doivent être réunies pour que l'analyse provoque des changements : « *il faut qu'elle soit pertinente, acceptée et intégrée* »⁸⁹.

⁸³ Moll J., « Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle » dans Blanchard-Laville C., Fablet D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 1998, pp. 239-250

⁸⁴ Perrenoud P., op cit p. 115

⁸⁵ Perrenoud P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF éditeur, 2001

⁸⁶ Ibid

⁸⁷ Ibid p. 117

⁸⁸ Ibid p. 115

⁸⁹ Ibid p. 119

La pertinence de l'analyse peut se résumer à « *mettre les doigts sur les vrais problèmes* »⁹⁰. Cela suppose de surmonter plusieurs obstacles. Les participants qui écoutent celui qui expose sont tentés d'établir des parallèles avec leur propre situation. Ce faisant, ils ne permettent pas au narrateur d'aller jusqu'au bout du développement de sa situation et de son analyse. C'est là une des difficultés de ce travail en groupe: rester centré sur la situation de celui qui expose et identifier « *le point nodal* », ce qui pose réellement problème, ce qui fait blocage. Rester centré sur la situation veut dire l'explorer finement. A ce sujet, Perrenoud évoque la technique de l'entretien d'explicitation, tout en remarquant que cette méthode nécessite des séances longues. Certains animateurs ont recours à un déroulement de séance très normé, protocolé (c'est le cas du GEASE notamment, dispositif déjà cité), où chaque étape doit être strictement respectée. Cela évite de passer trop vite de l'exposé de la situation aux hypothèses. Ici l'animateur a un rôle central bien que le groupe ne doive pas fonctionner autour de lui. Si l'animateur veille à garder le groupe centré sur l'exploration de la situation, il doit aussi guider l'exposant dans son analyse. Toute la difficulté consiste alors à ne pas imposer, à ne pas enfermer le professionnel dans des hypothèses qui ne seraient pas les siennes. Il s'agit d'un subtil équilibre car, selon Perrenoud, c'est le praticien qui analyse sa propre pratique.

La notion d'acceptation de l'analyse renvoie à la question de ce qui peut être mobilisé chez le professionnel au cours d'une séance d'analyse des pratiques. Même si le praticien a l'intuition qu'il a quelque chose à changer dans sa pratique, cela ne veut pas dire qu'il soit prêt à le faire. Perrenoud note la propension de l'être humain à attribuer à des éléments extérieurs à lui-même les difficultés qu'il perçoit. « *Nul n'accepte volontiers de "faire partie du problème"* »⁹¹. Il est plus facile en effet de s'en prendre à l'équipe de travail, à l'institution, au contexte. En effet, si tel est le cas, l'analyse peut facilement dériver vers une analyse de l'institution et des rapports sociaux, ce qui n'est pas l'objet principal. L'analyse des pratiques peut provoquer des résistances, même chez les professionnels volontaires. Il est difficile de se trouver mis en face de ses contradictions, d'accepter la complexité des situations ou la limite de ses capacités d'action. « *L'analyse des pratiques peut mettre à mal une illusion de compétence, de rationalité et d'efficacité aussi bien que de probité et de transparence* »⁹².

⁹⁰ Ibid

⁹¹ Ibid p. 127

⁹² Ibid p. 126

⁹³ Perrenoud P, "Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation", *Revue Education Permanente*, 2004, n° 160

⁹⁴ Perrenoud P (2001) op cit p. 122

⁹⁵ Perrenoud P. (1996), « L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens? » dans *Actes de l'Université d'été: L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Paris, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, pp. 17-34

Quant à la troisième condition, l'intégration de l'analyse, elle renvoie à la nécessité de penser le changement de la pratique dans un contexte institutionnel. Si le praticien a pris conscience de certains changements à opérer, son milieu professionnel, lui, évolue à un certain rythme. Le retour dans ce milieu peut être difficile. Le changement envisagé par le professionnel doit être pensé en lien avec toutes ses implications sur le plan des relations avec l'équipe de travail ou du positionnement institutionnel. Il s'agit ici de mesurer les gains envisagés mais aussi les difficultés, voire les pertes, pour permettre au professionnel d'effectuer des choix en connaissance de cause. L'analyse des pratiques, ici, ne peut donc faire l'impasse sur un minimum d'analyse institutionnelle.

Concernant l'efficacité des dispositifs dans la transformation des pratiques, Perrenoud argumente sur le fait que les changements à attendre ne se voient pas tous dans l'immédiat. Il évoque « *une mise en mouvement* », qui se rapproche d'une notion qu'il évoque dans plusieurs de ses écrits: « *l'acquisition d'une posture réflexive* »⁹³.

Enfin, Perrenoud évoque la question de la déontologie de l'animateur et des capacités requises: « *[...] capacité d'écoute, de reformulation, de contrôle de la relation, de décentration et plus encore la part d'intuition, de perspicacité, de créativité [...]* »⁹⁴.

Une transformation de la personne ?

« *On ne peut changer la manière d'être au monde et d'agir des personnes sans transformations des dispositions intériorisées - attitudes, représentations, compétences, habits, etc. - qui commandent la pratique. Ce sont des médiations nécessaires pour que se transforment durablement les pratiques. L'analyse des pratiques induit donc une formation, entendue au sens large d'une transformation des personnes passant par des apprentissages, une restructuration des représentations, voire de l'habitus* »⁹⁵.

Ici, Perrenoud évoque les liens, déjà évoqués, entre compétences, expérience, représentations, manières de faire incorporées et pratique professionnelle. Il souligne la difficulté de distinguer le travail sur la personne professionnelle et le travail sur les pratiques. Ainsi, les différents courants ne sont peut-être pas si éloignés car Perrenoud, qui se situe clairement dans une

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

approche réflexive, fait régulièrement référence, dans ses écrits, à la psychanalyse. « [...] Mieux vaudrait que l'animateur d'un séminaire d'analyse de pratiques ait quelques notions de psychanalyse, non pour s'improviser thérapeute mais au contraire pour identifier clairement les limites de son rôle »⁹⁶.

Différencier travail sur les pratiques et travail sur la personne représente un réel défi pour l'animateur. Néanmoins, quand à l'occasion d'une réflexion sur sa pratique, le professionnel prend conscience de ses représentations, de ses filtres personnels (recouvrant des aspects cognitifs mais aussi affectifs) qui orientent sa lecture des situations, ceci paraît être un facteur déterminant dans sa capacité à construire une pratique plus réfléchie, plus distanciée, donc plus à même de répondre aux exigences du contexte de travail.

CONCLUSION

A l'origine de l'analyse des pratiques, que ce soit dans le courant clinique ou réflexif, il y a l'idée qu'une formation traditionnelle est insuffisante pour former des professionnels compétents. L'analyse des pratiques est un moyen particulièrement pertinent pour tirer le meilleur profit de l'alternance dans les formations professionnelles. A ce titre, elle trouve toute sa place dans la didactique de l'alternance.

L'analyse des pratiques permet une appropriation de savoirs théoriques, qui, parce qu'ils sont convoqués en lien avec des situations vécues, vont être durablement intégrés. Mais, autant si ce n'est plus que des savoirs extérieurs, l'analyse des pratiques met à jour des connaissances étroitement liées à l'action, des savoirs expérientiels qui ainsi, peuvent être mis en mots, formalisés, enrichis de savoirs plus académiques. Le professionnel en formation construit alors une pratique plus lucide, plus argumentée.

Il est probable que tous les effets produits par un dispositif d'analyse des pratiques ne soient pas du même ordre, ne relèvent pas de la même exigence. Le développement d'un savoir analyser (comme une disposition durable), la prise de conscience et la modification de ses représentations (ou perspectives de sens pour reprendre Mézirow) nous semblent requérir un entraînement de longue durée, un engagement fort dans une démarche d'analyse des pratiques. A ce stade de notre

réflexion, nous faisons l'hypothèse de deux niveaux dans les effets produits par ces groupes, que nous associons à deux niveaux de compétence (cf. schéma page suivante). Cette hypothèse demande à être confrontée à des observations de groupes en fonctionnement. L'analyse des pratiques demande un engagement des participants, ce qui peut poser problème en formation initiale où la participation à ce dispositif est généralement obligatoire. En effet, elle suppose une implication, un certain dévoilement (de ses doutes, de ses faiblesses) car il s'agit de parler de sa pratique effective et non pas de la pratique idéale. Dans un groupe d'analyse des pratiques, idéalement, il ne devrait pas y avoir d'observateurs ou de participants en retrait. Ici réside la principale différence avec l'analyse de situations, autre modalité pédagogique largement utilisée dans beaucoup de dispositifs de formation professionnelle. L'analyse de situations permet aussi l'appropriation de savoirs théoriques, procéduraux, elle vise aussi la construction de compétences. Mais elle ne comporte pas cette dimension impliquante, elle ne fait pas appel aux mêmes processus.

Cette difficulté constitutive de l'analyse des pratiques ne doit pas pour autant faire renoncer à ce puissant moyen de formation. Il s'agit, pour le formateur, de s'adapter au groupe d'apprenants. Il s'agit aussi de respecter ce que chaque groupe est capable de produire, d'accompagner une réflexion individuelle et collective. Comme nous l'avons vu plus haut, l'animation de ces dispositifs requiert des compétences spécifiques. Ici, se pose la question de la formation des animateurs. Nous pensons qu'au-delà de compétences « techniques » en matière d'animation de groupes, c'est à une réflexion sur sa posture que le formateur doit être convié. Nous avons vu qu'il existe plusieurs types d'analyse des pratiques. Il appartient donc à chaque équipe pédagogique de construire un projet collectif dans ce domaine. Enfin, plusieurs auteurs signalent l'intérêt, pour les animateurs, de bénéficier d'une supervision ou tout au moins de la possibilité d'échanger eux-mêmes sur leur pratique.

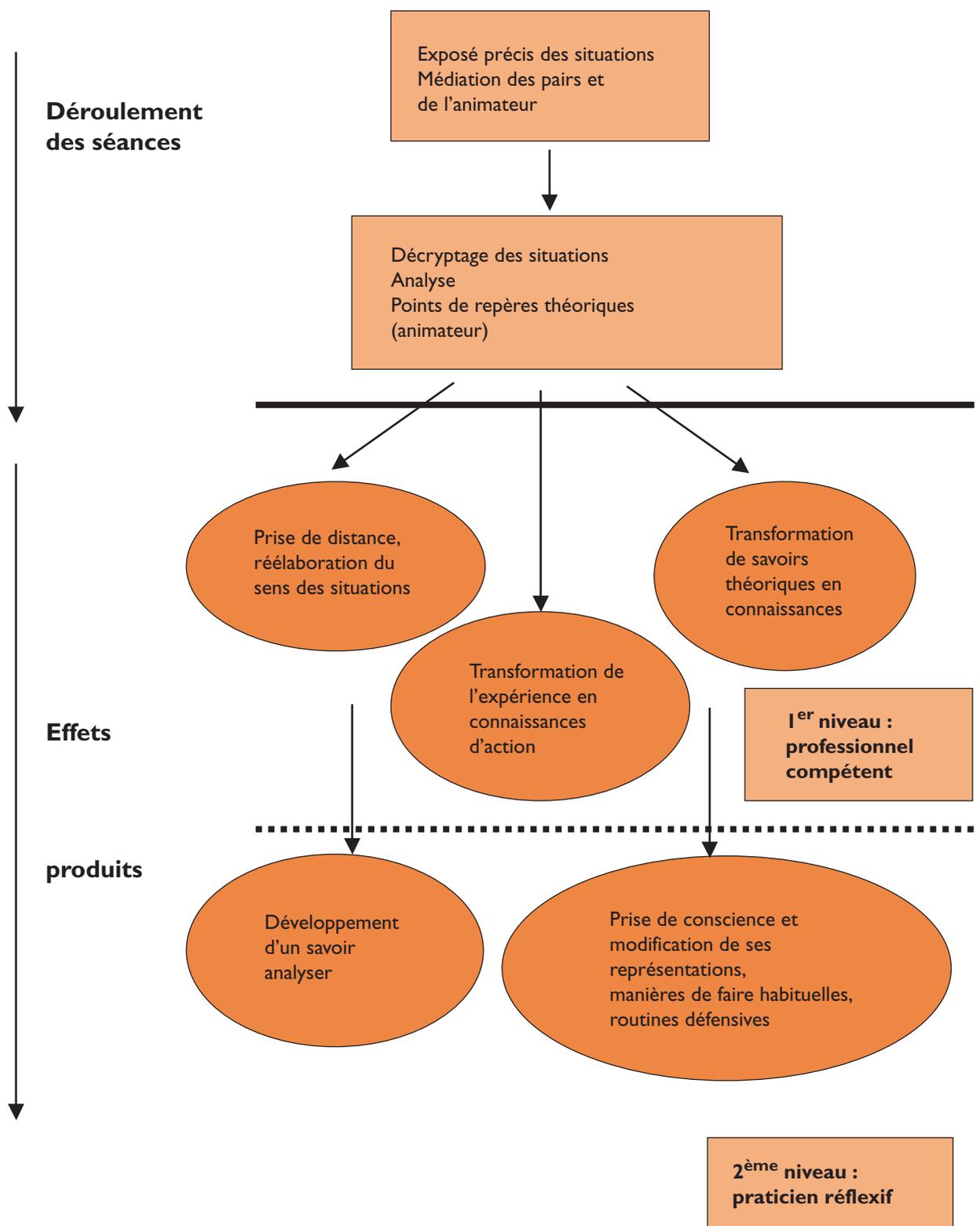
Pour Beillerot, « l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position « métacognitive » qui est devenue un facteur essentiel de changement »⁹⁹. Nous sommes tentées de souscrire à cette affirmation, au vu de l'évolution actuelle du contexte de travail et de ce qui est attendu des professionnels de santé.

⁹⁶ Ibid

⁹⁷ Perrenoud P (1996) op cit p. 26

⁹⁸ Perrenoud P (2001) op cit p. 42

Figure 1
Processus et effets produits dans un dispositif d'analyse des pratiques



L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES: ANCRAGE THÉORIQUE, PROCESSUS À L'ŒUVRE ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS

BIBLIOGRAPHIE :

- Altet M., « L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, pp.25-41
- Altet M., « L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Revue Education Permanente*, n° 160, 2004, pp.101-110
- Altet M., l'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action » dans « L'analyse de pratiques en questions », *Collection Ressources n° 8*, 2005, IUFM des pays de la Loire, pp.27-34
- Altet M., « la contribution de l'analyse des pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du savoir-enseigner » dans « L'analyse de pratiques en questions », *Collection Ressources n° 8*, 2005, IUFM des pays de la Loire, pp.52-61
- Barbier JM, « L'analyse des pratiques: questions conceptuelles », dans Blanchard-Laville C, Fablet D., (coordonné par), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: l'Harmattan, 1996.
- Barbier JM, « Introduction » dans Barbier JM (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- Beillerot J., "L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? », dans Blanchard-Laville C., Fablet D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 1998, pp.19-24
- Blanchard-Laville C, Fablet D, Avant-propos, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 2001, pp.7-14
- Blanchard-Laville C, Pestre G, « l'enseignant, ses élèves et le savoir: le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants », *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 2001, pp.35-64
- Courtois B, Pineau G (coordonné par), *La formation expérientielle des adultes*, Paris: la Documentation Française, 1991
- Courtois B., « La transformation de l'expérience: sens, savoirs, identités », dans Bézille H., Courtois B. (sous la direction de), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon: Chronique Sociale, 2006, pp. 89-101
- Curie Jacques, « Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure », *Revue Education Permanente*, n° 135, 1998, pp.133-142
- De Villers G., « L'expérience en formation d'adultes », dans Courtois B, Pineau G (coordonné par), *La formation expérientielle des adultes*, Paris: la Documentation Française, 1991, pp 13-20
- Dugué E., « La logique de la compétence: le retour du passé », *Education permanente*, N° 140, 1999, pp.7-18
- Faingold N., « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires », *Revue Education Permanente*, n° 160, 2004, pp. 81-100
- GFR « Analyse de pratiques professionnelles », Académie de Reims, Rapport final, 2005
- Guillier D., « L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles » dans Blanchard-Laville C, Fablet D., (coordonné par), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 2003, pp.21-46
- Jaillon D., « La socioanalyse des pratiques professionnelles », *Revue Education permanente*, n° 161, 2004, pp.31-44
- Landry F, « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », dans Courtois B, Pineau G (coordonné par), *La formation expérientielle des adultes*, Paris: la Documentation Française, 1991, pp.21-28
- Le Boterf G., « Evaluer les compétences: quels jugements? Quels critères? Quelles instances? », *Revue Education Permanente*, n° 135, 1998, pp.143-151
- Le Boterf G., *Développer la compétence des professionnels*, Paris: Ed d'organisation, 2002.
- Leplat J., « A propos des compétences incorporées », *Education Permanente*, n° 123, 1995, pp. 101- 113
- Mézirow J., *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Lyon: Chronique Sociale, 2001



Moll J., « Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle » dans Blanchard-Laville C., Fablet D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 1998, pp. 239-250

Mosconi N., « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie et de la pratique ? » dans Blanchard-Laville C., Fablet D. (coordonné par), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, 2001, pp.15-34

Payette A., Champagne C., *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Presses de l'Université du Québec, 2002

Perrenoud P., « L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? » dans *Actes de l'Université d'été: L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996, pp. 17-34

Perrenoud P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris: ESF éditeur, 2001

Perrenoud P., "Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation", *Revue Education Permanente*, 2004, n° 160, pp.35-60

Roche J., Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Education Permanente*, 1999; n° 140, pp.35-49

Schön D.A., *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*,

Montréal: Les Editions Logiques, 1994, (publié en anglais en 1983)

Schön Donald A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans Barbier J.-M. (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p 201-222

Schwartz Y., "L'expérience est-elle formatrice ? Séminaire IRA, 2003, pp.9-14

Stroobants M., « La production flexible des aptitudes », *Revue Education Permanente*, n° 135, 1998, pp. 11-22

Vermersch P., « Aide à l'explicitation et retour réflexif », *Revue Education Permanente*, n° 160, 2004, pp. 71-80

Wittorski R., *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris: L'Harmattan, collection Action & Savoir, 1997

Wittorski R., « De la fabrication des compétences », *Education permanente*, N° 135, 1998, pp.57-70

Wittorski R., « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques », *Education permanente*, n° 160, 2004, pp.61-70

Wittorski R., « La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants », dans Wittorski R (coordonné par),

Formation, travail et professionnalisation, Paris: L'Harmattan, 2005, pp. 29-49