

ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE L'INTENTION AU CHANGEMENT

GÉRALD BOUTIN*

Résumé

L'analyse des pratiques professionnelles a pris une grande ampleur au cours des dernières années. Ce courant s'étend maintenant à de nombreux secteurs de l'activité humaine et procède soit d'une intention de modélisation, soit d'une intention d'auto-transformation. Dans le premier cas, les intervenants recourent à une approche de type comportemental (behavioriste), dans le second, à une position clinique. Le présent article tente de cerner les implications et les exigences de ces façons de procéder. Son auteur aborde la prise en compte de la demande d'analyse, les résistances des responsables et des acteurs, le choix des modes et des outils ainsi que les limites et les dérives possibles. Il souligne enfin la nécessité de s'interroger sur les intentions de toute démarche d'analyse des pratiques.

Abstract

The analysis of professional practices has been developing a great deal over the last few years. This trend is now extending to numerous fields of human activity. It relies either on an intention of modelization or on an intention of self-transformation. The former uses a behaviourist approach, the latter a clinical approach. The author of this paper tries to define the implications and demands of such methods. He tackles questions such as the leaders' or actors' resistance, the choice of means and tools, the limits and possible drifts of this approach. He finally stresses the importance of taking into account the intention underlying any analysis of professional practices.

27

* - Gérald Boutin, Université du Québec à Montréal.

Tant en Europe qu'en Amérique du Nord, l'analyse des pratiques professionnelles retient de plus en plus l'attention des décideurs, des chercheurs et des praticiens. Ce courant, s'il n'est pas nouveau, s'étend aujourd'hui à tous les secteurs de l'activité humaine : industrie, commerce, éducation et bien sûr, psychologie et sociologie. C'est ainsi que bon nombre de formateurs de personnels scolaires et parascolaires, par exemple, ont tendance à mettre en place des dispositifs destinés à favoriser l'analyse des pratiques. Leurs visées et les modalités auxquelles ils font appel prennent des formes variées, souvent même contrastées. Pour leur part, Blanchard-Laville et Fablet (1996, p. 7) soulignent « la diversité à la fois des champs de pratiques et des orientations théoriques » de ce mouvement. On aurait donc tort de penser que le processus d'analyse des pratiques désigne un ensemble de buts et de procédés sur lesquels tout le monde s'entend. Il existe en fait diverses écoles de pensée et façons de procéder (1). S'il y a un point cependant sur lequel tout le monde semble être d'accord, c'est bien la pertinence d'effectuer ce type d'exercice avant de procéder à des changements sur le plan institutionnel ou personnel. Cette disposition n'est toutefois pas facile à respecter tant est forte la pression pour un changement rapide et souvent radical. À cet égard, on peut constater que dans le contexte des réformes des systèmes éducatifs ou psychosociaux qui marquent notre époque, l'action dite de rénovation précède trop souvent l'analyse et la réflexion, alors qu'il pourrait en être autrement (2). Dans tous les cas de figures, on est donc en droit de se demander comment s'effectue le trajet de l'intention au changement, de l'établissement d'une visée à sa réalisation.

C'est ainsi que le présent article traitera en priorité de l'intention qui sous-tend la démarche d'analyse des pratiques psychosociologiques et cliniques, des modalités empruntées par les moniteurs et des résistances qu'il leur faut affronter. Un tel propos ne saurait bien évidemment passer sous silence certaines limites de ce type de démarche.

Mais avant même d'aller plus loin, il est essentiel de jeter un coup d'œil sur le sens même du mot « pratiques » que Beillerot (1998, p. 20) définit ainsi : « Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes

1 - À vrai dire, on peut retracer deux grands courants, en Amérique du Nord, dans le domaine de l'analyse des pratiques : l'un qui s'inspire des travaux de Schön (1994) et l'autre de l'approche par compétences (APC) qui vise à modifier les comportements des participants dans l'optique de les voir adopter une conduite établie à l'avance. L'approche clinique préconisée par Balint est beaucoup moins répondeue.

2 - En ce qui concerne les réformes scolaires, au Québec comme ailleurs, il ne fait aucun doute qu'elles accordent encore trop peu de place à l'engagement des enseignants dans le processus d'analyse de leurs pratiques professionnelles, comme le rappelle également Bruner (1996, p. 101).

immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. » Ce point de vue rejoint celui de Sheppard (1998) qui soutient que c'est à travers la pratique elle-même, telle que « saisie » par l'intervenant lui-même dans le contexte de son action, qu'il est possible de contribuer à l'amélioration de l'intervention psychosociale ou éducative. Analyser les pratiques professionnelles revient donc, grosso modo, à les élucider, à les recadrer, afin de mieux être en mesure d'en considérer la portée et de les modifier au besoin. Cette démarche procède d'une intention qu'il convient de clarifier puisqu'elle sous-tend toute la démarche en question.

L'INTENTION SOUS-JACENTE

Le fait de procéder à une analyse des pratiques professionnelles n'est pas aussi innocent qu'on pourrait le penser à première vue. Effectivement, on est donc en droit de se demander ce qui sous-tend le dessein de procéder à une analyse des pratiques dans un secteur donné de l'activité humaine. Si nous admettons au départ que l'intention préfigure l'action et la volonté de changement, il nous paraît indispensable de nous préoccuper des motifs qui incitent une institution donnée, ou encore un groupe d'individus, à entreprendre une démarche d'analyse de leurs pratiques. En mot, il imparte de nous demander d'abord et avant tout quelle est l'intention qui préside à la mise en marche d'une entreprise de cette sorte. Dans tous les cas de figures, il s'agit de favoriser l'amélioration des pratiques, voire leur changement. Il semble bien que ce soit là une visée commune quelle que soit la philosophie de base des intervenants dans le domaine en question, qu'il s'agisse de l'éducation ou de l'intervention socio-éducative.

29

Très sommairement, on peut dire que l'intention sous-jacente à l'analyse des pratiques prend les formes suivantes :

- une volonté d'amélioration du rendement ou de l'efficacité par le recours à une modélisation des comportements ;
- une volonté de mieux cerner les motifs de l'action en cours afin d'aider la personne à développer une démarche personnelle par le recours au travail de groupe ou à la réflexivité.

La première de ces intentions est certes la plus courante dans le contexte de formation tel que nous le connaissons, du moins en Amérique du Nord. Elle s'inscrit dans le prolongement d'un constat ou d'une présomption de dysfonctionnement : « *Tout ne va pas aussi bien qu'on le voudrait* ». L'analyse des pratiques vise donc ici la correction d'une façon de faire inadéquate par rapport à un rendement qu'on voudrait meilleur, par rapport à *des compétences attendues*. Le but visé est bel et bien avant tout l'amélioration des performances des participants. Quand l'analyse des pra-

tiques se ramène, pour l'essentiel, à une intervention externe qui ne requiert que de façon minimale la participation des personnes concernées, elle est reliée de façon très serrée à l'évaluation des résultats, comme nous le soulignons dans un ouvrage récent (Martinez, Boutin et Jeannel, 2002). Ce type d'analyse est courant dans le domaine de l'industrie et du commerce et il en va encore ainsi dans celui de l'éducation. Effectivement, de nombreuses études sont menées dans divers états américains au nom du principe d'*accountability* (3) afin de mettre en place des dispositifs d'évaluation des pratiques des enseignants et de rétribuer ces derniers au mérite. Le mouvement dit « de la qualité totale » ou de l'excellence à tout prix, se situe dans cette mouvance.

En revanche, il existe aussi des situations où la volonté d'amélioration provient des intervenants eux-mêmes qui, dans le dessein de mieux accomplir les tâches qui leur reviennent décident de procéder à l'analyse de leur pratique en collaboration avec un animateur, un moniteur, dont le rôle consiste à procéder, par le biais du travail de groupe, à les soutenir et à les accompagner dans cette démarche.

Quoi qu'il en soit, la position de moniteur n'est pas facile à tenir car il est souvent soumis à de nombreuses pressions qui risquent d'influencer sa démarche. Il peut s'agir, par exemple, d'une intervention extérieure destinée à infléchir son action vers des buts fixés à l'avance, d'une mise au service du contrôle des institutions au détriment des besoins réels des individus et, enfin, de la récupération par les demandeurs des résultats obtenus.

Une volonté d'uniformisation des pratiques : le risque de la modélisation

L'intention de modélisation, de contrôle, revêt des formes parfois plus subtiles qu'il n'est pas toujours facile de cerner de façon évidente. En l'occurrence, il s'agit ici de procéder à une analyse des pratiques afin d'uniformiser ces dernières. Dans un tel cas, il est bien entendu que c'est le bien du système qui est visé, l'efficacité à tout prix. Le courant très prégnant en Amérique et de plus en plus en Europe de l'approche par compétences dont nous avons tracé les grandes lignes et dénoncé l'hégémonie (Boutin et Julien, 2000), domine la scène de l'analyse des pratiques.

Dans une telle perspective, il s'agira de procéder à l'analyse des pratiques avec, en tête, des objectifs fixés à l'avance. Ces objectifs, qui prennent la plupart du temps le

3 - Ce terme désigne l'obligation qu'ont les enseignants d'obtenir de leurs élèves des résultats excellents. On parle aussi de reddition des comptes ou de contrat de performance.

nom de *compétences attendues* (4), servent de point de référence. Il s'agira de procéder à l'analyse des pratiques pour vérifier dans quelle mesure les façons de faire courantes correspondent ou non à ces compétences la plupart du temps élaborées de l'extérieur par des experts. Le moniteur travaille donc à partir d'un *socle de compétences* préétablies que les acteurs sont enjoint de développer. L'analyse des pratiques, qui se situe dans cette dernière perspective, a des limites qui apparaissent à l'usage de plus en plus évidentes. Ce type de démarche réduit souvent l'analyse des pratiques à une entreprise d'évaluation déguisée; les analystes ne doivent pas se considérer comme des évaluateurs car telle n'est pas leur fonction. Cette confusion entre analyse des pratiques et évaluation ne peut que conduire à des dérives dont nous parlerons plus loin.

Une volonté de transformation, de changement, par l'engagement des acteurs

Cette intention rompt avec la précédente sur plus d'un point. Il ne s'agit pas en l'occurrence de procéder à une analyse des pratiques dans une perspective de rentabilité ou de modélisation, mais bien d'effectuer cette tâche selon une perspective marquée par l'engagement, la participation de l'acteur lui-même à l'analyse de ses pratiques. Il y a là une gratuité, une ouverture, que l'on ne retrouve que rarement dans le mode d'action précédent. Bien entendu, l'analyste doit disposer de la latitude nécessaire à l'accomplissement de son travail: il ne peut en aucun cas se trouver en position de dépendance par rapport aux autorités de l'institution dans laquelle il est amené à opérer. L'autonomie de l'analyste est ici requise de façon impérative.

31

Le modèle réflexif développé par Schön (1994) (5) illustre bien cette façon de concevoir l'analyse des pratiques. Il n'est donc pas étonnant qu'il se rapproche davantage de la démarche des groupes Balint que de l'approche fondée sur les compétences attendues.

4 - On notera au passage que depuis quelques années, cette expression fait partie du vocabulaire des novateurs en éducation et relève l'influence de l'approche behavioriste.

5 - Nous renvoyons ici le lecteur aux nombreux écrits sur la question dont ceux pilotés par Blanchard-Laville et Fablet.

LES DÉMARCHES OU LES MODALITÉS

Bien évidemment les démarches ou modalités d'analyse des pratiques (6) vont varier selon la visée des pouvoirs administratifs qui les commandent, celle des personnes qui s'inscrivent dans un tel parcours et enfin, celle des analystes qui les conduisent. Ce sont les modalités de fonctionnement qui vont maintenant retenir notre attention. Leur prise en considération demeure essentielle à la saisie du processus de changement qu'il soit souhaité, comme nous l'avons rappelé, par les autorités ou par les intervenants eux-mêmes.

La démarche pour l'amélioration de la performance

Cette démarche est très souvent induite par les administrateurs qui veulent améliorer la performance de leurs employés. Elle va s'inspirer de ce que les Américains appellent le *task work analysis*. Il va s'agir de procéder à une étude souvent quantitative de temps accordé à telle ou telle tâche, de nombre de personnes requis pour l'exécuter, etc.

L'analyse des pratiques qui prend place sous cette rubrique se veut la plus objective possible. Elle reprend le schéma classique de la recherche expérimentale et débouche sur des propositions de changements de conditions de travail qui devraient en principe conduire à des résultats plus probants, plus rentables. Dans ce cas de figure, comme on peut le constater, l'analyse des pratiques se rapproche sensiblement de l'évaluation. Il s'agit, en somme, de viser l'amélioration de la pratique en la soumettant à un jugement de valeur émis soit par des experts, des pairs, et dans une mesure la plupart du temps beaucoup moindre, de la personne concernée elle-même.

32

Une telle démarche peut parfaitement se comprendre si on tient compte de la nécessité de résultats qui représente une condition *sine qua non* de la survie d'une institution ou d'un organisme quel qu'il soit. On peut cependant se demander si elle n'est pas trop réductrice quand il s'agit de prendre en considération l'agir humain, les droits de la personne et son épanouissement.

L'approche réflexive et son usage au service de la modélisation

L'intention de modélisation conduit à une démarche dont les visées se décrivent la plupart du temps, avons-nous dit, comme des « compétences attendues ». Cette volonté d'infléchir les pratiques à des attentes fixées de l'extérieur rencontre actuel-

6 - Le lecteur remarquera que nous ne ferons allusion aux groupes Balint que de façon occasionnelle pour la raison toute simple que cette approche n'est pas utilisée de façon habituelle dans le contexte francophone nord-américain dont il est ici question.

lement de plus en plus de résistance. Ici l'analyse des pratiques est assujettie à une conception d'un comportement « idéal », souvent décrit dans le menu détail, sans lien véritable avec le ressenti de l'acteur dont on analyse les pratiques.

En termes clairs, il s'agit moins ici d'analyser les pratiques que de vouloir coûte que coûte les changer, sans autre forme de procès, pourrait-on dire. Cette façon de procéder se rapproche sensiblement du modèle industriel : l'analyste se contente le plus souvent de demander à l'acteur de décrire son « geste professionnel », tout en se préoccupant très peu de ce qui le sous-tend véritablement. Cela revient à décrire, à compiler, les comportements observables, dans une perspective qui s'apparente pour l'essentiel à celle du comportementalisme ou de la modification des comportements observables.

À cet égard, il est révélateur que l'approche par compétences fasse une telle irruption dans la plupart des pays de l'Occident. Ce type de démarche conduit, comme le behaviorisme, dont il est issu, à faire l'économie d'une analyse clinique autrement plus exigeante dont nous parlerons plus loin.

La démarche clinique : réflexion et changement

L'intention de changement, d'appropriation, de la part de l'acteur conduit à une démarche qui exige le recours à une panoplie de moyens qui sont destinés à « faire parler les pratiques ». La visée d'efficacité, de rendement, n'est plus ici l'objectif premier de l'analyse des pratiques, elle lui est pour ainsi dire subsidiaire. Cette façon de procéder ne va pas sans une auto-analyse de la part de l'analyste lui-même. Comment pourrait-il en être autrement puisque, par-delà les techniques, il se révèle être le principal instrument de l'investigation qu'il mène auprès de tierces personnes. De plus, l'analyse conduite dans une telle perspective requiert une connaissance et une prise en compte des sensibilités des acteurs concernés et du contexte dans lequel se déroulent les pratiques en question. Cela exige de la part de chacun des participants un retour sur soi, sur son expérience, qui peut être dans certains cas très pénible, d'où la nécessité de veiller aux dimensions éthiques d'un tel exercice. Le fait d'inviter une personne à faire l'analyse de ses pratiques professionnelles est loin d'être anodin. Une telle démarche risque de faire ressurgir à la conscience des expériences parfois pénibles. Ces résonances, si elles ne sont pas prises en considération, peuvent éventuellement nuire à l'équilibre psychique de la personne qui vit une pareille situation. On ne saurait donc du jour au lendemain se transformer en analyste de pratiques (7).

33

7 - C'est dans cette optique que nous avons mis en place, il y a une dizaine d'années, des ateliers de formation d'analyses des pratiques dans le cadre de la formation d'enseignants-

Mais l'approche réflexive et l'approche clinique sont-elles aussi opposées qu'il peut y paraître à première vue ? Ainsi, les critiques qui sont la plupart du temps adressées à l'approche réflexive (Boutin, 2002, à paraître), ne sauraient suffire à en gommer les avantages. Il en va de même en ce qui concerne l'approche clinique à laquelle on reproche souvent, dans le monde de l'éducation notamment, son haut niveau d'implication personnelle, l'absence d'un contenu explicite, l'attitude de l'intervenant qui s'interdit toute interprétation et tout conseil. Curieusement, on peut constater à l'usage que ces limites sont largement compensées par des avantages que nous pourrions ainsi résumer. L'approche clinique s'appuie sur un corpus théorique largement reconnu issu des travaux de Balint et de ses disciples. Elle part du principe que l'entreprise psychosociale ou éducative requiert un engagement de la personne. Enfin, et ce n'est pas la moindre chose, les participants apprécient le fait de ne pas être soumis au jugement et à la critique de la part de l'intervenant. Nous avons expérimenté une approche intégrée qui tente de tenir compte des avancées de l'une et l'autre écoles de pensée (8). Dans le premier cas, nous devions éviter le plus possible toute intrusion dans la sphère de pratique. Il nous revenait de présenter aux participants ce que nous pourrions appeler un miroir le moins déformant possible de leurs pratiques courantes en évitant tout jugement de valeur. Dans le second cas, il en allait autrement dans ce sens que l'analyse des pratiques visait la mise en marche d'un processus de formation. Nous avons alors eu recours à diverses techniques qui faisaient appel à un contenu : études de cas, co-construction de nouvelles pratiques, etc.

LES IMPLICATIONS ET LES EXIGENCES RELATIVES À L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

34

La prise en compte de la demande

La prise en compte de la demande revêt une importance indiscutable. Si cette demande provient d'une institution dont les visées ne sont pas suffisamment élucidées, l'analyste se retrouve dans une situation très embarrassante. À qui fera-t-il allégeance ? Avec les responsables de l'institution qui lui ont confié le mandat d'analyser les pratiques de leurs employés ? Avec les acteurs qui se sont confiés à lui ? Quelle

formateurs (Boutin et Camaraire, 2000). Ce type de préparation à l'encadrement de futurs enseignants s'inspire largement des travaux de Schön tout en portant une attention plus grande aux aspects intrapsychiques.

8 - Nous avons procédé à l'analyse des pratiques tant dans le domaine psychosocial en collaboration avec P. Durning (voir : *Analyse des modèles et pratiques d'intervention en situation de maltraitance intrafamiliale*, rapport final, 1998-2000) que dans celui de la formation des enseignants (voir : *Accueillir et encadrer un stagiaire : guide pratique à l'intention de l'enseignant-formateur*, 2001).

sera sa marge de manœuvre? On comprend dès lors la nécessité de clarifier la demande qui lui est adressée, de porter une attention particulière aux attentes réelles des mandataires, à leurs agents plus ou moins cachés. Autrement, il court le risque de se retrouver triangulé ou réduit à la simple exécution d'une commande.

Les résistances des responsables et des acteurs

Mais comme on peut facilement l'imaginer une analyse de pratiques rencontre la plupart du temps des résistances qui sont de divers ordres. Dans un premier temps, il faut compter avec celles des responsables eux-mêmes qui préfèrent, dans certains cas, dans certaines situations, proposer les changements qu'ils estiment les plus favorables au maintien de leur contrôle sur leurs employés ou subordonnés. Dans un deuxième temps, il faut prendre en considération, celle des acteurs eux-mêmes. Ce dernier type de résistance est particulièrement difficile à contrer ou encore à affronter, pour la bonne et simple raison qu'il n'est pas facile à détecter. Souvent, l'analyste peut avoir l'impression qu'il a la pleine collaboration de personnes dont il est chargé d'analyser les pratiques alors qu'en réalité cela n'est que feinte. Comment alors s'assurer que les acteurs sont vraiment partie prenante du processus d'analyse? Disons d'abord, comme on peut s'y attendre qu'il n'y a pas de recette miracle mais bien un certain nombre de moyens auxquels il convient d'avoir recours quand la situation s'y prête.

Le choix des moyens : modes et outils d'analyse

Certes le choix des modes et outils d'analyse est particulièrement difficile. La valeur de la démarche se révèle tributaire, en bonne partie, de la pertinence des méthodes, techniques et procédés d'analyse (9). L'usage d'une panoplie de moyens diversifiés ne garantit pas pour autant la qualité de l'analyse. Encore faut-il que l'analyste puisse se réclamer d'une parfaite maîtrise de la méthode ou des méthodes à laquelle ou auxquelles il a décidé de recourir. Les caractéristiques des participants (groupe d'appartenance, années d'expérience, attentes, etc.) doivent nécessairement être prises en compte. Ainsi, un recours trop insistant à la mise en perspective de l'expérience par le biais de la carte conceptuelle (cf. Boutin, 1999) auprès de participants qui en sont à leurs premiers pas dans un métier ou une profession risque de créer un certain malaise et un sentiment d'incompétence.

9 - Il existe un grand nombre de moyens qui peuvent contribuer à l'analyse des pratiques professionnelles (cf. Boutin, 2001). Citons, à titre d'exemple, les études de cas, les simulations de situations réelles et les analyses de routines.

Les retombées

Les retombées d'une analyse des pratiques professionnelles varient considérablement. Elles sont fonction à la fois de la finesse de l'analyse, des moyens mis en place et de l'ouverture au changement tant des individus que des institutions.

Parlons d'abord de la finesse de l'analyse. Il y aurait à ce chapitre beaucoup à dire : le processus d'analyse exige de la part de l'analyste une grande capacité sur le plan de la prise en compte de la situation investiguée (écoute et présence à l'expérience de l'autre), de la saisie des caractéristiques des sujets et de leurs attentes, etc. Il faut bien reconnaître que cette capacité est appelée à se développer avec l'expérience et que par conséquent, la nécessité de se faire accompagner par un expert (personne qui a déjà une expertise dans le domaine) ne fait pas de doute.

Sur le plan des moyens, des techniques ou procédés mis en place (disponibles) ainsi que des conditions d'intervention, il faut souligner les facteurs reliés au temps, aux lieux et à l'ampleur des mandats. Ainsi, le temps dont dispose l'analyste pour mener à bien sa tâche doit être arrêté avant même le début de l'action. Que dire de modalités d'analyse des pratiques laissées au simple hasard, sans contrat clair de travail ? Les conditions de l'intervention doivent être clairement établies et acceptées de part et d'autre, ce qui ne veut pas dire pour autant que les buts initiaux puissent être tous atteints.

En effet, il se peut que les retombées ne soient pas aussi importantes qu'on aurait pu l'espérer au départ. Les responsables qui ont recommandé et appuyé une démarche d'analyse de pratiques s'attendent parfois à des changements radicaux chez leurs employés, à un virage à 180 degrés ! Cela est rarement le cas, il faut bien le dire : la plupart du temps, les prises de conscience effectuées dans le cadre de séances d'analyse demandent à être soutenues, « reprises » pour ainsi dire au quotidien. À ce chapitre, il nous faut constater que ces dispositifs d'approfondissement ne sont pas toujours au rendez-vous.

En d'autres termes, le maintien d'une « culture » d'analyse des pratiques ne saurait être assuré du seul fait que les acteurs concernés aient participé à des sessions de formation et longuement échangé avec leurs partenaires sur la question. Un tel *habitus*, si l'on peut dire, exige une actualisation constante, d'où la nécessité de la mise en place de réseaux qui assurent à chacun le ressourcement dont il a besoin. Or, de tels dispositifs commencent à peine à se mettre en place.

Manifestement, le système éducatif ou social dans son ensemble peut bénéficier d'une démarche d'analyse des pratiques sur plus d'un point : meilleure connaissance des rouages de son action, plus grande attention à l'expérience des acteurs en cours

d'élaboration, engagement dans la co-construction d'une démarche novatrice, etc. On comprend facilement que toute rénovation d'un système, que ce soit sur le plan social ou éducatif, ne saurait faire l'économie d'une démarche attentive d'analyse des pratiques courantes, habituelles. À cet égard, il est tout de même plutôt étonnant que les « novateurs », ou ceux qui se prétendent tels, parlent davantage de changement des pratiques que de leur analyse

LIMITES ET DÉRIVES

Certes, l'analyse des pratiques telle que nous la concevons a des limites qu'il ne faut pas perdre de vue. Dans un premier temps, force nous est d'admettre que le risque de se cantonner dans la simple description d'une expérience donnée est bien réel ainsi que celui de se complaire dans l'auto-analyse au détriment du rapport à l'autre, du collectif. Bref, cette démarche exige approfondissement et mise en perspective. Ce qui ne signifie pas peur autant qu'il faille craindre, comme certains, une *orgie d'analyse*. Bien au contraire, nous sommes davantage menacés par une pensée techniciste qui fait une large part à l'action souvent au détriment de la réflexion. Il faut aussi compter avec un processus de maturation, de prise en compte personnelle. On ne saurait donc pas s'attendre à des changements de pratiques du jour au lendemain : il importe que chaque participant puisse y consacrer le temps nécessaire et disposer d'un soutien véritable.

Si ces limites sont réelles, il ne faut pas laisser de côté la menace que recèle le terrorisme du projet collectif et l'obsession des compétences. À cet égard, le commentaire de Lenoir (1998, p. 130) : « Nous souhaitons faire un parallèle entre « terrorisme du projet » que l'on impose aujourd'hui à tout apprenant et « terrorisme de l'ingénierie » qui s'impose à tout processus éducatif et qui vise à l'endiguer [...]. Nous affirmons [...] qu'il faut se préserver de penser que toute intention éducative a besoin de cadre défini *a priori* ». Effectivement, certains formateurs en arrivent à exiger des enseignants en formation des maîtres, par exemple, une allégeance presque absolue à une liste de « compétence professionnelles », dites « attendues », que les plus chevronnés des enseignants sont loin de posséder eux-mêmes. Cette *idérialisation de la fonction* est aussi à craindre, sinon davantage que celle qui consiste à se noyer dans une analyse qui négligerait tout rapport au contexte d'intervention.

En outre, le fait d'accorder une attention trop poussée au « faire », aux façons de procéder comme telles, risque de conduire à l'occultation de certains aspects de la fonction d'enseignement : maîtrise des savoirs, connaissance de routines efficaces et techniques relatives à l'appropriation des savoirs et à l'enseignement, etc. Cette façon de procéder peut conduire, si on n'y prend garde, à une conception techniciste de la fonction enseignante. Quant à la question des contenus, il assez courant

dans le domaine de la formation des personnels psychosociaux et scolaires de recourir, comme nous l'avons souligné, aux études de cas, à la simulation de situations réelles dont les éléments sont fournis par les participants ou intervenants eux-mêmes. Une telle approche ne doit pas nous faire oublier le nécessaire rapport entre savoirs professés et savoirs en action, entre théorie et pratique.

Conclusion

Le chemin qui mène de l'intention à l'action dans le domaine de l'analyse des pratiques se révèle parsemé d'embûches, de chemins de traverse, qu'il n'est pas toujours facile de franchir. Au départ, il convient de s'interroger sur les intentions sous-jacentes à toute démarche d'analyse des pratiques professionnelles, sur le refus de procéder à un tel exercice avant de mettre en place des réformes ou des rénovations qui sont parfois appelées à transformer radicalement ces pratiques. Nous avons noté au passage que la décision de procéder à une réforme d'un système éducatif ou social sans se donner la peine d'effectuer une analyse des pratiques courantes révèle une volonté de contrôle évidente et la certitude que l'adhésion à une idéologie, en l'occurrence celle de la rentabilité, se suffit à elle-même. Au chapitre des méthodes d'analyse, il nous paraît indispensable que l'analyste procède lui-même à l'étude de sa propre pratique avant de vaquer à l'analyse de celle des autres. Quant aux retombées en tant que telles, il appert qu'elles sont loin d'être toutes prévisibles. Dans certains cas, la visée initiale peut être travestie pas des facteurs ou des conditions tout à fait imprévus. Dans d'autres cas, la prise en compte par les acteurs des connaissances issues de l'analyse de leurs pratiques peut dépasser largement les prévisions de départ et aboutir à un changement véritable. Quoi qu'il en soit, l'engagement de l'acteur demeure indispensable. De plus, une analyse des pratiques qui n'est pas ancrée dans l'expérience de la personne ou des personnes concernées a peu de chance de réussite. C'est dire à quel point la formation du moniteur ou de l'analyste est également essentielle. Quoi qu'il en soit, nous sommes encore à la recherche d'une théorie qui, pour reprendre le mot de Jacky Beillerot dans l'avant-propos du deuxième ouvrage collectif coordonné par Blanchard-Laville et Fablet (1998, p. 12) sur l'analyse des pratiques professionnelles, permettrait de « trouver l'approche au deuxième au troisième degré qui rendrait compte des façons de faire ».

BIBLIOGRAPHIE

- BEILLEROT J. (1998). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 19-23 (édition revue et corrigée, 2000, pp. 21-26).-
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET D. (coord.) (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan (édition revue et corrigée, 2000).-
- BOUTIN G. (1999). – « L'apport de la carte conceptuelle à l'analyse des pratiques professionnelles », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- BOUTIN G. (2001). – « L'analyse réflexive et l'éducation : un état des lieux perspectives nord-américaines », in Blanchard-Laville C. et Fablet D., *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 109-129.
- BOUTIN G. ET MARTIN D. en collaboration avec P. DURNING, A. FORTIN et al. (2001). – *Analyse des modèles et pratiques d'intervention en situation de maltraitance intra-familiale*, Montréal, Université du Québec à Montréal et les Centres Jeunesses Lanaudière.
- BOUTIN G. ET JULIEN L. (2000). – *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. ET CAMARAIRE L. (2000). – *Programme de formation des personnels d'encadrement : des stagiaires*. Volet 1 : « Les enseignants formateurs associés » ; Volet 2 : « Les superviseurs de stages » (Document inédit).
- BOUTIN G. ET CAMARAIRE L. (2002). – *Accueillir et encadrer un stagiaire, guide pratique à l'intention de l'enseignant formateur*, Montréal, Éditions Logiques.
- BOUTIN G. (2002). – « Évaluation et subjectivité : l'incontournable dilemme », in Martinez J.-P., Boutin G. et Jeannel A., *Une évaluation d'aujourd'hui pour demain*, Montréal, Éditions Logiques, pp. 15-24.
- BRUNER J. (1996). – *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- LENOIR Y. (1998). – « Quelques modèles didactiques à caractère interdisciplinaire utilisés dans l'enseignement primaire au Québec », *Documents du GRIFFE*, n° 2, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- SHEPPARD M. (1998). – « Practice validity, reflexivity and knowledge for social work », *British Journal of Social Work*, vol. 28, pp. 763-781.
- SCHÖN D.A. (1994). – *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.