

« Analyse des pratiques professionnelles », dites-vous ?

Notes pour une analyse praxéologique de l'analyse de pratiques ¹

Yves Chevallard
IUFM d'Aix-Marseille

1. L'avènement de la chose

1.1. Un circuit sans surprise

Ce que les textes ministériels nomment « analyse de pratiques », « analyse de situations professionnelles », etc., tombe brusquement sur le peuple des IUFM, qui ne sait trop d'où cela lui vient. Simplement, la « chose » est réputée incontournable. Devant elle, chacun doit rendre les armes. Qu'en est-il ?

La généalogie de la chose n'offre guère de surprises. La chose naît aux États-Unis : les géniteurs en sont Chris Argyris (1923-) et Donald A. Schon (1931-1997), qui se situent hors du champ scolaire *stricto sensu*. (Le premier était professeur à la Harvard Business School, le second avait été nommé dès 1972 *Ford Professor of Urban Studies and Education* au MIT.)

Puis la chose est mise en français au Québec. Elle arrive en Europe en prenant pied en Belgique et en Suisse – le circuit est classique – et pénètre le champ de la formation des enseignants. Le *reflective practitioner* des pères fondateurs devient « enseignant réflexif » et séduit nombre d'acteurs des institutions de formation, qui propagent la bonne nouvelle, comme en témoigne ce passage d'un texte de Claudine Martinez, de l'UFR STAPS de l'Université de Montpellier I :

Je n'ai pris connaissance que très récemment des travaux américains et canadiens du paradigme de la démarche réflexive.

Une nouvelle orientation de formation et de recherche s'est fait jour dans les années 80 aux USA avec les travaux de Donald Schön (1973) et Chris Argyris en particulier. Ils sont repris depuis peu au Canada par des chercheurs comme François Tochon (1993) et Yves Saint Arnaud (1992) et semblent mis en œuvre de façon intéressante au Québec (Brunelle, Legault, Pare, etc.). Ces travaux remettent profondément en cause les rapports Théorie-Pratique du paradigme scientifique qui domine dans nos universités et reste un pur produit, comme l'affirme Schön, du positivisme.

La chose joue sa partie dans la tectonique des plaques académiques. À ce jeu, elle parvient sans coup férir à chasser de son territoire la chose précédente, comme l'observe Jacky Beillerot ² :

Au fur et à mesure que l'analyse des pratiques s'étoffe, c'est-à-dire qu'il en est montré la diversité, l'étendue et la variété, l'analyse institutionnelle devient exsangue. Reine des discours, voire de l'édition entre 1965 et 1975, elle ne fait plus guère parler d'elle, au point que les plus jeunes l'ignorent complètement.

¹ Ce qui suit est une mise en forme de notes utilisées comme support d'un exposé fait le vendredi 27 septembre 2002 à l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille.

² Analyse des pratiques et analyse institutionnelle, in Claudine Blanchard-Laville & Dominique Fablet, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, chap. 8, L'Harmattan, 2001.

Il manque encore à la chose, cependant, d'investir la principale redoute du système éducatif : les IUFM. La « rénovation » des IUFM survient à point nommé : la chose s'y love. Dans une circulaire du 4 avril 2002 intitulée *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM*, on la voit prendre ses quartiers³ :

Pour ce faire, l'organisation de la deuxième année doit notamment s'attacher à [...] construire des parcours de formation adaptés à la diversité des stagiaires concernés, privilégiant le travail en groupe, *l'analyse des pratiques*, la préparation et l'exploitation systématique de tous les stages...

Cela demande de la part du stagiaire un réel investissement personnel pour [...] surtout tirer profit de ses expériences pratiques de stage (à l'occasion en particulier du travail en *groupe d'analyse des pratiques*).

Au cours de cette deuxième année, la formation se déroule [...] à l'IUFM, pivot de la formation, lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'*analyse des pratiques*, de développement d'une identité professionnelle...

...

Il est essentiel de prévoir des temps de réflexion permettant d'une part, de comprendre, d'*analyser la pratique* et d'autre part, de l'enrichir en permanence pour la faire évoluer ; cette réflexion doit trouver sa place [...] dans les analyses d'expériences (réussies ou non) visant à modifier et à améliorer les gestes professionnels et les représentations du métier.

Conduits généralement par petits groupes, ces moments de formation, ont pour objectif [...] d'identifier, d'analyser et de résoudre « des problèmes professionnels...

Ces groupes contribuent à l'apprentissage progressif du travail en équipe et favorisent la construction d'une attitude d'*analyse critique des situations et des pratiques*.

L'*analyse de situations professionnelles* se nourrit de l'apport des sciences humaines, en particulier de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, des savoirs relatifs aux processus d'apprentissage.

Il revient aux équipes de formateurs de préciser le(s) cadre(s) théorique(s) retenus et les modalités les plus adaptées au bon fonctionnement de ces ateliers, dans la mesure où les modèles sont nombreux et les exemples de mise en œuvre très contrastés.

1.2. Principe actif et effets secondaires

Selon un schéma quasi universel dans la fabrication des modes pédagogiques, la chose hypostasie une dimension présente en toute formation professionnelle. Simplement, ce qui était consubstantiel à toute formation devient ainsi substance en soi, réalité intrinsèque, chose.

Cette chose « inédite » se distingue de toute chose possible par quelques oppositions binaires fondatrices, qui la portent en gloire, en font le bon objet, la bonne chose, et qui dénoncent du même mouvement la foule uniforme des mauvais objets, des vilaines choses. Selon le schéma commun à tous les messianismes du quotidien, elle sera l'ingrédient *sine qua non* de toute formation réussie – le poumon, vous dis-je !

La grande idée de la chose est celle de l'inadéquation du paradigme universitaire de la science *faite*, que l'on *appliquerait*, alors, mais alors seulement, aux problèmes de la profession, ou plutôt aux problèmes des professionnels. Contre cette épistémologie « applicationniste », la chose énonce qu'il convient de passer à ce que Schon nomme la « *reflection-in-action* » et la « *reflection-ON-reflection-in-action* ».

La chose entre ainsi en résonance avec l'épistémologie populiste-poujadiste qui travaille aujourd'hui en profondeur la société française et tend à faire de ses affidés les amants éblouis du pratico-pratique. La chose est à proprement parler une technique de conversion des

³ C'est moi qui souligne.

institutions de formation à cette épistémologie infiniment nostalgique qui fait du « praticien » l’alpha et l’oméga de toute pensée de la pratique. Le « groupe d’analyse des pratiques » peut ainsi devenir un lieu où se célèbre la génération spontanée de la connaissance. Dans une communication intitulée *Educating the Reflective Practitioner* présentée lors de la réunion annuelle de l’American Educational Research Association en 1987, Donald Schon précise la chose en ces termes :

1. In this talk I want to talk about a version of that epistemology of practice which I am going to call “school knowledge,” and I’m going to contrast it with the kind of artistry that good teachers in their everyday work often display, which I’ll call “reflection-in-action.”

2. ... the modern research university, as Alfred Schultz has shown us, was derived from the doctrine of positivism as it had affected the German universities at the end of the 19th century [...]. It was based upon the view, then revolutionary, that the university’s business is to produce new knowledge, preferably scientific, certainly systematic. And then there was the issue of what to do with practice, and the initial intent was to keep the professions out of the schools, well out of the schools. Thorstein Veblen, when he wrote *The Order of Higher Learning in America*, was actually angry at the University of Chicago because it was entertaining the idea of admitting a business school. [...] Well, Veblen lost his battle, and the business school got into the University of Chicago, and then these other professionals also got their schools in and, eventually, police, and library science and so on [...]. And the professions, as a ticket of admission to the university, had to agree to the epistemology built into the university, and to construe professional knowledge as the application of research. And so from this comes the notion of the normative professional curriculum [...]: *First teach them the relevant basic science, then teach them the relevant applied science, then give them a practicum in which to practice applying that science to the problems of everyday life.*

3. And the consequence of this is, I believe, that if you find yourself in university, you find yourself in an institution built around an epistemology – technical rationality – which construes professional knowledge to consist in the application of science to the adjustment of means to ends, which leaves no room for artistry and no room for the kind of competence that [...] a reflective teacher displays when she responds to the puzzling things that kids say and do in the classroom.

4. But all this depends on there being at the heart of the school a core of people, at least a small group of people, who are prepared to create a new kind of research presence, who want to produce experiences and knowledge which is usable by teachers. I think that’s the crucial feature – that their research would be usable. That it would be engaged collaboratively with teachers, that it would be conducted on line in experience with teachers, and that it would be aimed at healing the splits between teaching and doing, school and life, research and practice, which have been so insidiously effective at deadening the experience of school at all levels.

2. Déconstruire la chose

2.1. Une réception acritique

La chose arrive dans les IUFM comme une chose, qui ne se discute pas plus que l’oxygène de l’air. La pression externe et interne de quelques « spécialistes » de la chose (dont un petit nombre de mercantis intrépides) renforce une telle réception acritique : il est urgent, laisse-t-on entendre quand on ne le vocifère pas, non de débattre, mais de s’affilier.

La lettre d’accréditation de la chose – les textes gouvernant la rénovation des IUFM – la dissimule avec insistance parmi plusieurs autres choses, en faisant en outre miroiter la généreuse pluralité des formes de sa mise en œuvre, abandonnée avec emphase à la discrétion de chacun.

Or le choix actuel est simple : il nous faut choisir entre une chosification encore plus poussée de la chose, au risque de ravager les praxéologies de formation construites depuis dix ans dans

cet IUFM, et une déconstruction offensive du mythe que le vent d'Ouest nous apporte, non sans rechercher un réemploi inventif de certains des matériaux que cette opération de démontage ne peut manquer de produire.

2.2. Non les pratiques, mais les praxéologies

En se disant « analyse des pratiques », la chose se donne un objet – les « pratiques » – radicalement inadéquat : l'unité fonctionnelle qu'il convient d'analyser, de déconstruire, de reconstruire en matière d'agir humain est, non pas la pratique seulement, mais la **praxéologie**, mixte divers, aux effets irrécusables, de technique et de technologie, c'est-à-dire d'une pensée et d'un impensé de la technique.

La pulsion vers le pratico-pratique que la chose porte en elle oblitère certaines des conditions essentielles de la pratique : les assujettissements du « praticien », qui rendent cette manière de faire désirable, possible, voire dominante ou inévitable, et cette autre dominée, impensable, indésirable, impossible.

En ignorant les adhérences institutionnelles du praticien, qui sont parfois autant de passions culturelles, la chose chosifiée les contraint à faire résurgence à titre d'émotions : de là que, nous parlant de la chose, on nous parle souvent, non sans émotion, de l'« émotionnel ».

Le rétrécissement du champ que la chose institue est consonant avec l'oblitération du collectif et, corrélativement, avec une vision de la personne comme clivée en un faire qu'elle devrait accepter de soumettre à l'examen de la profession, et une pensée réputée personnelle et sans connexion fonctionnelle cruciale avec son faire, qui pourrait en conséquence se soustraire à l'attention institutionnelle, n'étant soumise qu'aux délibérations intérieures en lesquelles se manifeste la « liberté de la personne ».

2.3. Non pas analyser seulement, mais développer

L'analyse des praxéologies n'est que *l'un* des temps d'un processus à cinq temps, qu'on ne saurait amputer sans hypothéquer la formation : **observer** des praxéologies existantes (y compris dans sa propre « pratique »), **analyser** ces praxéologies, les **évaluer**, en **développer** de nouvelles, en **travailler la diffusion** institutionnelle (et cela d'abord dans sa propre « pratique »).

L'accent mis sur la seule analyse compromet ce que nous promettait la chose dans sa tension originelle – renouer avec les questions vives des professionnels. Analysez, analysez, il en restera toujours quelque chose – non un « praticien réflexif », mais plus sûrement un spectateur impeccable, hypercritique, à qui les imperfections de la pratique seront insupportables, et qui, en conséquence, se révélera peu capable de s'assumer, en pensée comme en action, « peccable » et (donc) perfectible.

Répondre aux questions qui l'assaillent, c'est-à-dire façonner et mettre en œuvre des praxéologies professionnelles idoines, est ainsi laissé à la charge **personnelle** du praticien. La séparation entre la « théorie », publique, et la « pratique », privée, est par là reconduite dans le temps même où l'on prétendrait l'abolir. Qui veut faire l'ange fait la bête.

2.4. Des outils d'analyse et de développement

Dans sa forme de base, sans options, la chose se présente comme un avatar du McGyverisme : tout faire, mais avec presque rien, sans outillage spécifique systématiquement constitué. Pas de marques, rien que du générique ! Telle est du moins la fiction officielle.

S'il est vrai que, par excellence, le *travail praxéologique* – d'analyse et de développement – prend pour objet les questions ombilicales des professionnels, s'il est vrai que cette articulation suppose des outils propres, s'il est vrai que ces outils se forgent au feu du travail praxéologique, il n'en est pas moins vrai que cette production d'outils ne naît pas avec l'avènement de la chose, tant il est vrai qu'il existait bien des choses avant la chose : à savoir des disciplines durement constituées dans le commerce avec les questions vives de la « pratique ».

Tout travail praxéologique procède selon les voies et moyens d'une certaine discipline de savoir, laquelle régule l'appel à des matériaux et des outillages éventuellement disparates, souvent allogènes, dont certains seront accommodés et intégrés à la discipline rectrice, elle-même en développement.

Tout travail praxéologique est ainsi spécifié par une problématique disciplinaire, même quand elle ne s'affiche pas telle, en sorte qu'on ne saurait regarder comme équivalents un travail praxéologique d'orientation psychanalytique, par exemple, et un travail de nature didactique ou ergonomique. À cet égard, il apparaîtrait désinvolte de les confondre dans une commune indétermination, qui ne peut qu'opacifier sans pacifier. Le débat sur les praxéologies outillant le travail praxéologique et le débat sur ce travail praxéologique même sont devant nous.