

Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques

Richard Wittorski

L'une des questions que pose l'analyse de pratiques est sans doute celle de la nature des savoirs et connaissances qui circulent dans les dispositifs (qu'ils soient pré-existants et mis au jour ou qu'ils soient produits). Par différence avec un acte de formation plus « ordinaire », on peut supposer que les savoirs théoriques prennent ici une place mineure au profit de la description et de l'analyse de pratiques professionnelles. Mais, comment qualifier ces savoirs ou connaissances qui ne seraient pas d'ordre théorique mais « pratiques » ou d' « action » ? Une autre question se pose alors : comment apparaissent-ils et quelle fonction servent-ils dans les dispositifs ? Ont-ils réellement, comme on pourrait le supposer une place centrale ou « cohabitent-ils » avec des savoirs théoriques auxquels ils sont référés, articulés et de quelle façon ?

Voici un certain nombre de questions qu'il nous semble utile de se poser quand on s'intéresse aux rapports théorie-pratique dans les dispositifs d'analyse de pratiques. Nous ne prétendons pas répondre ici à l'ensemble de ces questions (par ailleurs travaillées dans un ouvrage en cours de parution co-dirigé avec Maryvonne Sorel, 2004), mais nous chercherons à esquisser quelques éléments de réponse à partir de travaux réalisés auprès de plusieurs dispositifs (relevant des secteurs industriel, éducatif et du social, voir notamment Wittorski 1997, 2003a, 2003b).

Nous procéderons en deux temps. Tout d'abord, nous évoquerons les savoirs et connaissances utilisés (par les animateurs de dispositifs) et produits (par et dans les groupes d'analyse de pratiques). Ensuite, nous tenterons de mieux comprendre les rapports théorie-pratique à l'œuvre dans les dispositifs, en soulignant qu'ils se différencient notamment sous l'influence de trois facteurs : les intentions des dispositifs, les conceptions implicites que les animateurs ont de la pratique professionnelle et leurs parcours de socialisation professionnelle.

1-Les savoirs-connaissances utilisés (par l'animateur) et produits (par le groupe) en analyse de pratiques ;

Nous avons par ailleurs (Wittorski, 1998) eu l'occasion de donner à voir nos définitions des mots savoir et connaissance. Reprenons-en quelques éléments :

- les connaissances sont à la fois un processus et un produit, notamment le processus d'acquisition, d'intégration des savoirs par les individus, mais aussi le processus de mise au jour de « conclusions, résolutions » à partir de sa propre pratique. Les connaissances ont donc une dimension subjective forte,
- les savoirs sont des énoncés stabilisés décrivant des propositions, des actes-actions, validés par un groupe. Certains sont durables, d'autres le sont moins. Les savoirs ont donc une dimension sociale forte. Tant les connaissances que les savoirs peuvent être de nature théorique ou pratique (liés à l'action). Ils sont de nature théorique dès lors qu'ils sont élaborés par une activité scientifique et de nature pratique dès lors qu'ils sont élaborés à partir d'une formalisation de pratiques et validés par un groupe de praticiens comme étant vrais. Ces derniers peuvent être appelés également savoirs d'action, certains auteurs (Argyris et Schön, 1989) les partagent en deux catégories :
 - les savoirs **dans** l'action : produits au cours de l'action, "attachés" à sa réalisation ;

-les savoirs **sur** l'action : produits par une réflexion rétrospective sur l'action : l'action se transforme en savoirs car elle est identifiée, reconnue, nommée et formalisée.

Nous ajouterons volontiers une troisième catégorie :

-les savoirs **pour** l'action : produits au cours d'une réflexion anticipatrice de changements sur l'action : la production de nouvelles séquences opératives figurées mentalement (de nouvelles dispositions à agir).

Cette grille sera particulièrement utilisée dans les propos qui vont suivre.

-les savoirs-connaissances utilisés par l'animateur :

Les animateurs de groupes d'analyse de pratiques mobilisent des connaissances ou savoirs de natures différentes selon l'intention donnée aux dispositifs et selon leurs propres convictions de la façon dont une pratique professionnelle peut être construite ou « valable » (nous y reviendrons en deuxième partie de l'article). Ces savoirs-connaissances utilisés peuvent tantôt avoir une fonction d'intelligibilité (ils sont présentés comme des outils d'aide à la compréhension des situations relatées par les participants), tantôt avoir une fonction de prescription (ils sont présentés comme des outils susceptibles d'organiser les pratiques).

On relève :

-des **savoirs-connaissances théoriques** notamment lorsqu'il est prévu explicitement un temps d'apport de contenus au cours du dispositif. Citons, par exemple les APR (ateliers de pratiques réflexives) en formation initiale d'enseignants (observés à l'IUFM de Rennes) : il s'agit de proposer aux participants des séances consacrées à des thèmes relatifs aux pratiques professionnelles (par exemple, le thème de la « différenciation pédagogique »), il leur est demandé de décrire dans un premier temps leurs pratiques, ensuite l'animateur peut présenter des travaux théoriques réalisés sur la question travaillée (ce n'est pas toujours le cas) et demande aux participants de dire comment ces travaux éclairent, modifient en retour leurs pratiques. Ces savoirs-connaissances ont donc en dominante une fonction d'intelligibilité : ils viennent en appui pour favoriser la prise de recul des participants par rapport à leurs pratiques, les aidant ainsi à les analyser. En revanche, dans les dispositifs APPD (analyse de pratiques pédagogiques et didactiques (IUFM de Rennes), ils ont davantage une fonction de prescription : il s'agit de proposer aux participants de réfléchir à la façon dont ils peuvent transférer dans leurs pratiques des contenus issus de la didactique ou de la pédagogie qui leur sont proposés (les connaissances-savoirs théoriques transmis le sont dans l'intention de construire des « pratiques organisées » en référence aux savoirs présentés);

-des **connaissances d'action**, que l'on pourrait appeler des connaissances sur l'action, traduisant des expériences vécues par l'animateur qu'il livre aux participants comme élément d'éclairage possible des propos tenus dans le groupe. Ils ont alors davantage une valeur illustrative en fonctionnant comme outils d'analyse qu'une valeur prescriptive. Citons, par exemple les SAP (séminaires d'analyse de pratiques) ou les groupes de parole : il s'agit de proposer aux participants un temps d'échanges collectifs sur des situations qu'ils ont vécues. Aucun thème n'est proposé a priori, les participants exposent des témoignages de situations et le groupe a une fonction d'étayage. L'animateur, quand il intervient favorise les échanges et évoque son expérience professionnelle pour aider le groupe à analyser les situations exposées.

-les savoirs-connaissances produits (par et dans le groupe d'analyse de pratiques) :

Il semble que les connaissances-savoirs produits en analyse de pratiques ne soient pas de même nature selon les modalités de fonctionnement des dispositifs :

-si les dispositifs reposent sur une **réflexion rétrospective à propos des pratiques**, c'est-à-dire sur une mise au jour des pratiques actuelles (l'exemple des SAP), on constate souvent la production de **connaissances sur l'action et de savoirs partagés sur l'action** qui remplissent une fonction de **construction de l'expérience individuelle**. Ces connaissances et savoirs ont une **forte dimension identitaire**. Il s'agit de connaissances sur l'action quand un participant décrit une pratique qu'il a mise en œuvre et que cette description fonctionne comme un premier retour sur la situation (cette pratique n'ayant été que vécue et jamais relatée/formulée par son auteur). La mise en mots remplit alors une fonction de transformation de l'action en connaissances sur l'action (le participant prend conscience de la façon dont il a procédé pour la première fois ; cette activité participe alors de la construction de son expérience). Il s'agit de savoirs sur l'action partagés dès lors que la description réalisée par un participant est repérée par le groupe et validée par lui comme étant une façon de faire possible et « valable ». La pratique mise en mots est alors socialisée. Les connaissances et savoirs ainsi produits ont une forte dimension identitaire dans la mesure où les descriptions et analyses réalisées portent souvent sur le positionnement professionnel (nous avancerons plus loin la notion de savoir de type « positionnement », en référence à un groupe de recherche du CNAM sur les savoirs d'action), sur les rapports entretenus entre le participant et la situation, le public rencontré (se positionner différemment par rapport au public, voir autrement l'autorité et la discipline (enseignants), le métier, assurer une transition de l'identité d'étudiant à celle de professionnel.) ;

-si les dispositifs reposent sur une **réflexion anticipatrice à propos des pratiques**, c'est-à-dire une réflexion dirigée vers la définition collective de pratiques nouvelles, prenant appui sur les pratiques existantes, on constate souvent la production de **savoirs pour l'action** qui remplissent une fonction de **préparation d'actions nouvelles**. Ces savoirs ont une **forte dimension collective**. Il s'agit de savoirs pour l'action dans la mesure où les participants définissent par anticipation dans l'espace du groupe, avant même d'être dans la situation professionnelle, les contours de nouvelles pratiques qu'ils devraient mettre en œuvre de retour au travail (on assiste là à la production de nouvelles séquences opératives figurées mentalement qui constituent de nouvelles dispositions à agir). C'est le cas par exemple, des groupes observés dans une entreprise de textile québécoise (Wittorski, 1997) qui avaient à définir des pratiques nouvelles satisfaisant trois critères : qualité, sécurité et productivité. Plus généralement, nous observons ces modalités de fonctionnement quand l'enjeu de l'analyse de pratiques consiste ou bien à développer des professionnalités nouvelles chez les participants (redéfinir les contours des pratiques) ou bien à développer le professionnalisme (l'efficacité au travail). Ces savoirs ont une forte dimension collective car les pratiques nouvelles définies en groupe le sont par un processus de validation collective : elles sont retenues comme étant « valables » par et pour le groupe. Cette modalité de fonctionnement accompagne d'ailleurs souvent le

développement voire le renforcement d'une identité collective (sentiment de partager les mêmes valeurs, se sentir collectivement plus fort,...).

L'analyse de pratiques professionnelles semble remplir plusieurs fonctions. L'analyse rétrospective permet de mettre à jour les pratiques professionnelles souvent ignorées (bien sûr ignorées par l'environnement de travail mais souvent également par le salarié lui-même) contribuant ainsi à faire émerger le système d'expertise d'une profession (et ainsi parfois à construire les nouveaux contours d'une profession). Cette analyse rétrospective favorise le développement de savoirs partagés (entre les personnes du groupe) et des apprentissages individuels (apprendre de la mise à jour de sa pratique). Elle contribue ainsi à la construction de l'expérience individuelle. Quant à elle, l'analyse anticipatrice de changements à propos des pratiques assure une fonction de production d'une identité de groupe, entre les professionnels-analystes, elle permet également de définir de nouveaux savoirs d'action professionnels qui constituent les contours d'une nouvelle professionnalité.

-L'analyse de pratiques et la production de connaissances-savoirs d'action de type « process » ou de type « positionnement »

Le plus souvent, les dispositifs tendent à fonctionner sur la base du développement d'une logique de la « **réflexion sur et pour l'action** » dans la mesure où il est souvent demandé aux participants de décrire rétrospectivement leurs pratiques voire d'en rechercher collectivement des ajustements. Ceci contribue à **transformer les pratiques en connaissances individuelles sur l'action** (chacun apprend individuellement de ses pratiques car il les met en mots, parfois pour la première fois), **en connaissances partagées sur l'action** (les uns et les autres apprennent de l'écoute des autres) et à **produire de nouveaux savoirs pour l'action** (au sens de la préparation d'actions nouvelles, notamment lorsqu'il s'agit pour les groupes de réfléchir à une autre façon de faire). Il s'agit dans le premier cas de connaissances car elles conservent une validité individuelle et dans le second de savoirs car ils font l'objet d'une négociation collective.

Au cours de l'analyse de pratique, les professionnels parlent de leur action, en la construisant en « **unités significatives** » (voir les travaux actuels d'un groupe de recherche au CNAM sur les « savoirs d'action » auquel nous participons) en mobilisant en dominante une **représentation centrée sur eux** (le sujet-auteur) dans la situation, ou **sur l'environnement** ou **sur l'activité**. Nous proposons d'appeler ces énoncés des « **représentations discursives formalisantes de l'action** » qui ont effectivement une fonction de formalisation de l'action a posteriori. Cette « représentation discursive » est influencée par la représentation que l'individu s'est construite au cours de l'action précisément pour organiser celle-ci. Nous appellerons (en référence aux travaux d'ergonomie) cette représentation accompagnant l'action, la « **représentation fonctionnelle de l'action** », comparable par exemple à une image opérative (voir les travaux d'Ochanine) en ce qu'elle schématise la façon dont l'acteur voit la situation, ses intentions et son action.

Autrement dit, ce qui est en jeu en analyse de pratique n'est pas la description fidèle d'une scène vécue, mais la description (souvent difficile et l'on comprend pourquoi) d'un ensemble de significations accordées à la situation et à l'action (avec Lave, nous pouvons ici faire la différence entre l'« arena » (la situation telle qu'elle existe indépendamment de la signification que l'acteur lui accorde) et le « setting » (la signification que l'acteur accorde à la situation)). L'une des particularités de l'analyse de pratique est donc d'engager un travail individuel voire collectif sur l'enchaînement suivant:

-situation (arena) - signification (setting) - action -

2-La diversité des rapports théorie-pratique dans les dispositifs d'analyse de pratiques :

Dans les faits, on constate la mise en œuvre de dispositifs d'analyse de pratiques très divers. Cette diversité s'explique probablement par la combinaison de deux facteurs : la « théorie de l'action professionnelle » mobilisée implicitement par l'animateur de la séance d'analyse de pratiques (c'est à dire la façon dont son animation repose sur une conception implicite particulière de ce qu'est l'action professionnelle souvent en lien avec son propre parcours de socialisation professionnelle) d'une part et l'intention sociale donnée au dispositif mis en œuvre, d'autre part. La combinaison de ces deux facteurs donne à voir des pratiques d'analyse de pratiques différentes, mettant en scène des rapports théorie-pratique divers.

D'une part, en effet, les animateurs des groupes d'analyse de pratiques fondent leur animation sur une conception de l'action professionnelle qui peut varier quant à la façon d'entrevoir les liens entre la théorie et la pratique. Ces conceptions sont souvent implicites, liées à leur propre parcours de construction professionnelle (autodidaxie ou formation initiale spécifique,...) mais déterminent les pratiques d'analyse de pratiques :

-certains considèrent que la théorie, le savoir « objectivé » doit guider la pratique professionnelle : les professionnels ont besoin de savoirs théoriques pour organiser leur action. Ces animateurs ont alors tendance, lors des séances d'analyse de pratiques qu'ils animent, à reporter l'action professionnelle décrite par les participants à des éléments théoriques, voire à « mesurer » la conformité des actions décrites avec les principes théoriques susceptibles de les guider. Le rapport théorie-pratique est alors nettement à l'avantage des **savoirs théoriques transmis par l'animateur** qui jouent souvent une fonction prescriptive et normative ;

-certains considèrent que l'action professionnelle recèle des savoirs, des principes tout aussi « valables » que les savoirs théoriques, « officiels » (il s'agit souvent d'animateurs ayant construit leur professionnalité en autodidacte). Ces animateurs ont tendance à organiser la conduite des groupes en faisant prendre conscience aux participants des principes qui guident leur action et à les engager dans un travail de formalisation de ces principes implicites validés par le groupe comme étant efficaces. Le rapport théorie-pratique est alors nettement à l'avantage des **connaissances-savoirs d'action construits dans/par le groupe** qui remplissent une fonction d'intelligibilité et de validation de l'empirisme ;

-d'autres, enfin, considèrent que le professionnel participant à ces séances est « relativement incompetent » et que l'analyse de pratiques a alors pour objectif de lui prescrire les bonnes pratiques. Le rapport théorie-pratique est alors nettement à l'avantage des **connaissances-savoirs d'action transmis par l'animateur** qui remplissent une fonction de prescription des « bonnes pratiques ».

La diversité de ces théories implicites qui guident les animateurs dans la conduite des séquences d'analyse de pratiques est à articuler avec les intentions sociales données aux dispositifs mis en œuvre. Citons-en quelques-unes :

-une intention de construction des contours d'une profession. L'enjeu est ici la professionnalisation d'un métier c'est à dire la construction des contours d'une nouvelle professionnalité et la pratique de l'animateur repose souvent sur un travail de formalisation collective des pratiques en savoirs d'action ;

-une intention d'aide et de soutien des professionnels en vue de surmonter les difficultés quotidiennes rencontrées au travail. L'enjeu est ici celui du développement du professionnalisme c'est à dire de l'efficacité de l'exercice professionnel. L'animateur a alors

tendance à fonder son animation sur l'analyse de situations problèmes vécues par les participants ;

-une intention de formation de futurs professionnels dans le cadre d'une logique de formation initiale (l'exemple de l'analyse de pratiques dans la formation des enseignants en IUFM). L'enjeu est ici celui de la professionnalisation des individus c'est à dire de la construction de la professionnalité (compétences, savoirs, connaissances et identité reconnus comme caractérisant une profession) de nouveaux acteurs souhaitant s'insérer dans l'espace professionnel concerné.

Nous proposons ci-après une synthèse des analyses développées jusqu'alors :

Quelques intentions données aux dispositifs d'analyse de pratiques	Conceptions implicites et savoirs-connaissances utilisés par les animateurs	Modalités d'analyse de pratiques et savoirs produits par le groupe
Construction des contours d'une nouvelle professionnalité ou augmentation du professionnalisme des participants	-Conception implicite selon laquelle les pratiques doivent être organisées en référence à des savoirs théoriques Ou -Conception implicite selon laquelle les activités professionnelles recèlent des savoirs et connaissances cachés tout aussi valables que les savoirs théoriques et utilisation de connaissances d'action, cadres expérientiels et éthiques de l'animateur	-Logique dominante de réflexion anticipatrice et production dominante de savoirs pour l'action de type process ayant une forte dimension collective
Aide et soutien des professionnels en cours d'exercice	-Conception implicite dominante selon laquelle les activités professionnelles recèlent des savoirs et connaissances cachés tout aussi valables que les savoirs théoriques - Utilisation en dominante de connaissances d'action, cadres expérientiels et éthiques de l'animateur	-Logique dominante de réflexion rétrospective -Production dominante de connaissances sur l'action individuelles et/ou savoirs partagées de type positionnement ayant une forte dimension identitaire
Formation de nouveaux arrivants à un métier existant	-Conception implicite selon laquelle les activités professionnelles recèlent des savoirs et connaissances cachés tout aussi valables que les savoirs théoriques et utilisation de connaissances d'action, cadres expérientiels et éthiques de l'animateur Ou - Conception implicite selon laquelle les pratiques doivent	-Logique dominante de réflexion rétrospective et production de connaissances individuelles sur l'action et/ou savoirs partagés de type positionnement ayant une forte dimension identitaire Ou -Logique dominante de réflexion anticipatrice et

	être organisées en référence à des savoirs théoriques	production de savoirs pour l'action de type process ayant une dimension collective
--	---	--

Au total, il semble bien que la question des rapports théorie-pratique dans les dispositifs d'analyse de pratiques ne soit pas si simple à élucider qu'il n'y paraît. Nous n'avons évidemment pas évoqué l'ensemble des finalités données aux dispositifs d'analyse de pratiques, de manière à ne pas complexifier le tableau proposé ici. Nous aurions pu évoquer les dispositifs ayant pour intention d'évaluer les professionnels, de professionnaliser des activités (notamment quand il s'agit de formaliser les contours d'activités naissantes avec les praticiens eux-mêmes) ou de professionnaliser les organisations (lorsqu'il s'agit de définir les bonnes pratiques collectives qui caractérisent le métier d'une organisation). Nous disposons de plusieurs exemples très actuels illustrant ces intentions.

Il resterait bien entendu aussi à discuter des enjeux sociaux qui entourent cette articulation théorie-pratique, d'autant que les différentes configurations d'articulations que l'on peut observer ne sont probablement pas innocentes à cet égard. Il faudrait également se poser la question difficile des usages sociaux des dispositifs et de l'utilisation faite par les promoteurs des effets produits par l'analyse de pratiques sur les participants : que cherche-t-on vraiment ? n'est-ce pas à développer une forme de flexibilité des praticiens face aux évolutions toujours plus rapides du travail ? Ce travail d'analyse et de prise de recul à propos des pratiques ne participe-t-il pas, au final, au développement de ce que nous avons pu appeler ailleurs des compétences de processus (1997) permettant la production de postures favorables au changement ? Par ailleurs, n'est-ce pas parfois utilisé comme un outil de gestion des ressources humaines permettant de susciter un nouvel intérêt du praticien pour son travail même si (et c'est là probablement la raison) ce dernier reste relativement inchangé (conditions de travail, pénibilité, stress...) ? N'est-ce pas là une nouvelle façon de mobiliser les personnes au travail ? Une analyse « critique » est donc nécessaire.

Bibliographie :

- Argyris, C. et Schön, D. 1989. *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey Bass.
- Sorel, M. et Wittorski, R. sous la direction de, 2004. *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris, L'harmattan, Action et Savoir, à paraître.
- Wittorski, R. 1997. *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris, L'harmattan, Action et savoir.
- Wittorski, R. 1998. De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-70.
- Wittorski, R. sous la direction de 2003a. *Analyse de pratiques et professionnalisation : étude des dispositifs d'analyse de pratiques proposés par l'IUFM de Rennes*. Rapport de recherche, Centre de recherche sur la formation, CNAM, 2 volumes.
- Wittorski, R. 2003b. Analyse de pratiques et professionnalisation. In C.Blanchard-Laville et D.Fablet (éd.), *Travail social et analyse de pratiques professionnelles* (p.69-89). Paris : L'harmattan, Savoir et Formation.