

## L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : QUELQUES REPÈRES

[Jean Chami](#)

L'Harmattan | « [Savoirs](#) »

2020/2 N° 53 | pages 11 à 47

ISSN 1763-4229

ISBN 9782343206202

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2020-2-page-11.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères

Jean CHAMI

*Formateur, psychologue, psychosociologue, anime depuis longtemps l'analyse de pratiques professionnelles sur de nombreux terrains, en sciences de l'éducation à l'Université Paris Nanterre et à Sciences-Po Paris (professionnalisation).*

## Résumé

Cette note de synthèse propose un regard longitudinal sur l'analyse de pratiques professionnelles durant ces trente dernières années (1990-2020). Un constat s'impose : le succès incontestable de ces activités dans tous les domaines et d'autre part un manque d'intelligibilité globale qui fait apparaître ce champ comme très éclaté. Cette note se propose de parcourir le périmètre de ces pratiques, de dégager les principales tendances évolutives dominantes, leurs ancrages théoriques et d'essayer de dégager une spécificité et une cohésion propres à ce champ. La professionnalisation est repérée comme fonction centrale et privilégiée de ces approches. Les concepts de pratique et d'analyse sont particulièrement interrogés dans leur capacité à assurer la cohésion de ce champ, ainsi que la notion de dispositif. La spécificité des analyses de pratiques est aperçue dans leur capacité à problématiser les expériences par une exposition, une élaboration, une transformation, une communication à autrui.

**Mots clés** : analyse, pratique, professionnalisation, dispositif

---

## Analysis of professional practices: some benchmarks

This paper provides a longitudinal look at the analysis of professional practice over the last thirty years (1990-2020). One key observation stands out, namely the undeniable success of these activities in all fields and, at the same time, the significant lack of a global approach which makes for a very fragmented research field. Therefore, this review seeks to thoroughly analyze these practices, to identify the main evolutionary trends, their theoretical anchors and to find any particularities and cohesion particular to this field. 'Professionalization' is identified as a central and preferred function of these approaches. The concepts of practice and analysis are particularly questioned in their ability to ensure the cohesion of this field, as well as the notion of format. The particularity of practice analysis is seen in its ability

to problematize experiences through exposure, elaboration, transformation and communication to others.

**Keywords:** analysis, practice, professionalisation, device

---

Cette note de synthèse propose de faire le point sur l'analyse des pratiques professionnelles, qui s'est beaucoup développée depuis trente ans. Un constat s'impose : d'un côté le succès incontestable de ces pratiques qui se répandent dans tous les domaines sous cette appellation, et de l'autre une difficulté croissante à saisir leur intelligibilité, leur cohérence d'ensemble, à définir leurs intentions, leurs objets, leurs méthodes.

Ce champ apparaît comme éclaté et sans cohésion apparente, traversé par de forts courants qui peuvent parfois se rejoindre ou se disjoindre selon les périodes, ce qui interroge l'unité de ce champ. Il semble y avoir un accord sur la reconnaissance *des* pratiques qui sont considérées désormais comme plurielles. On ne parle plus guère de « la pratique » comme d'un objet homogène, même si ce qui est visé sous ce concept semble désigner quelque chose de plus général. L'unité semblerait se manifester du côté de l'*analyse* employée au singulier<sup>1</sup>, mais cette intention unifiante peut recouvrir des différences réelles quant aux modes d'analyse dont la coexistence peut être interrogée. La « professionnalisation », attachée à l'expression, semble être la notion la plus consensuelle, encore qu'elle soit parfois évoquée de manière trop implicite.

L'intention de cette note est de voir comment l'analyse des pratiques professionnelles aborde ses objets d'une manière qui pourrait *spécifier* son champ, ou selon *des* manières qui pourraient aussi spécifier des intentions dominantes. Elle voudrait montrer en quoi cet objet apparemment insaisissable visé par l'analyse des pratiques professionnelles désigne néanmoins et malgré tout un objet ou des *objets propres*, relativement identifiables et si possible *distincts* des objets visés par les champs voisins directs : ceux de l'analyse des *activités*, de l'analyse du *travail*, de l'analyse des *conduites*.

Pour rédiger cette note, nous nous sommes appuyé sur différentes notes de synthèse qui ont déjà traité directement ou indirectement cette question et qui ont contribué à poser et à clarifier la problématique : tout d'abord la note de synthèse de la *Revue française de pédagogie*, n° 138, intitulée « Les pratiques comme objet d'analyse » (Marcel, Olry, Rothier Bautzer et

---

1. En témoigne l'usage de « l'analyse » au singulier, dans la plupart des publications, dans les textes législatifs et dans le titre de la *Revue de l'analyse des pratiques professionnelles*, entièrement consacrée à ce champ depuis 2013 (revue en ligne).

Sonntag, 2002). Sa rigueur méthodologique nous a été très utile pour discerner les niveaux conceptuels et ordonner les approches. Ensuite celle publiée par la revue *Savoirs* sur « Analyse de l'activité et formation » et intitulée « Les théories de l'activité entre travail et formation » (Champy-Remoussenard, 2005). Et plus récemment celle d'A. Mouchet (2016) dans le n° 40 de la revue *Savoirs* sur l'analyse de l'activité, ainsi que d'autres contributions sur l'analyse du travail. Ensuite, plusieurs numéros de la revue *Éducation permanente*, 146 (2001-1), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », 153 (2002-4), « L'accompagnement dans tous ses états », 160 et 161 (2004-3-4), consacrés tous deux à « L'analyse des pratiques », 214 (2018-1) sur l'« Actualité de l'intervention ». La revue *Recherche et Formation* a consacré plusieurs numéros à la question : 11, 27, 39 (2002) : « Analyse des pratiques, approches psychosociologiques et cliniques », 51 (2006-1) sur « Analyse de pratiques ».

D'autre part, sous l'impulsion initiale de Jacky Beillerot, la publication de quatorze ouvrages collectifs dans la collection « Savoirs et formation » chez L'Harmattan de 1996 à 2014 : huit coordonnés par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, trois coordonnés par D. Fablet seul (2004-2012), un coordonné par J. Chami et D. Fablet (2011), et un dernier coordonné par J. Chami et C. Humbert (2014). La revue *Cliopsy* paraissant depuis 2009 et qui a organisé cette année-là un colloque sur « L'analyse des pratiques : transmission, professionnalisation, recherche » (Université Paris Ouest Nanterre La Défense). Ensuite, la *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, entièrement consacrée à ce sujet et qui a publié depuis 2013 quinze numéros jusqu'à aujourd'hui.

Enfin, les différentes biennales de l'Éducation et de la Formation, qui ont produit de nombreuses contributions à partir de tables rondes réfléchissant sur les savoirs pratiques et les savoirs d'action.

Du fait que nous sommes impliqué personnellement dans ce champ depuis une trentaine d'années en tant que praticien-chercheur, nous nous appuyerons aussi sur cette expérience, sachant qu'elle nous limite dans l'appréhension globale de la question par notre ancrage historique, nos paradigmes de référence, nos expériences et nos habitudes méthodologiques.

Néanmoins, nous allons tenter d'appréhender, très incomplètement bien sûr, l'ensemble du champ et d'adopter autant que faire se peut « la tactique du nager ou couler »<sup>2</sup>.

---

2. Michael Balint (1957), *Le médecin, son malade et la maladie*, p. 184.

## 1. Quelques points d'émergence de l'analyse des pratiques

### 1.1. Une reconnaissance officielle à double tranchant

De multiples facteurs ont contribué à fixer cette appellation et notamment le terme de *pratique* pour la légitimer et la répandre préférentiellement sur des problématiques de terrain (travail social<sup>3</sup>, enseignement, formation, santé, entreprise). D'abord des directives et des préconisations<sup>4</sup> recommandant des dispositifs de formation nommés sous cette appellation générique : le rapport Bancel (1989) dans l'Éducation nationale, suivi en 1994 du *référentiel de compétences professionnelles* pour les professeurs des écoles, puis par le texte définissant les missions du professionnel dans le secondaire, l'enseignement général, technique et professionnel (1997) et enfin par le séminaire de la Desco (direction de l'enseignement scolaire) organisant le séminaire intitulé « Analyse des pratiques professionnelles et entrée dans le métier »<sup>5</sup>. Ces textes législatifs passent tantôt des recommandations aux injonctions institutionnelles. Pour l'Éducation nationale, « il convient d'aller davantage vers l'analyse de pratiques pour renforcer les compétences didactiques, les gestes professionnels des acteurs du dispositif ainsi que la formalisation des avancées à partir du projet »<sup>6</sup>.

Dans le milieu de la santé, le référentiel de formation infirmier a suivi les préconisations d'analyse de pratiques déjà formulées dans l'arrêté définissant le diplôme d'État infirmier<sup>7</sup>. Les mêmes préconisations venant des ARS (agences régionales de santé) ont influé plus tardivement dans le domaine de la santé et se sont multipliées pour aboutir, par exemple, au document de l'ARS Basse-Normandie définissant « Dispositifs d'aide et de soutien auprès des équipes en lien avec le PRAPS et visant à accompagner les personnes en situation de précarité voire de vulnérabilité » (2017). Le texte établit un

---

3. Le champ du *travail social* est celui qui a été le plus tôt et le plus profondément concerné par l'analyse des pratiques professionnelles. Depuis le début des années 1970, il regroupe les métiers de l'assistance (de l'aide), les métiers éducatifs et les métiers de l'animation.

4. Paradoxalement, les « analyses de pratiques » mettront très longtemps à faire admettre leur financement au titre de la formation continue par les Opca (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés), au motif que le terme « analyse » ne rentrerait pas dans les méthodes « classiques » de formation.

5. Actes Desco 2002 *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*, Versailles, CDRP.

6. Circulaire de rentrée n° 2014-068 du 20 mai 2014.

7. Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État infirmier.

lien étroit entre l'analyse, l'écoute, l'évaluation, la régulation, la lutte contre l'usure professionnelle (burn-out), tout en évoquant le danger d'une médicalisation, voire de la psychiatrisation de la souffrance liée au travail et aux problèmes spécifiques qu'elle pose.

Dans les métiers de la petite enfance, la législation intègre en 2005 l'analyse des pratiques comme outil de référence dans le champ de l'éducation de la petite enfance et de ses formations (Denoux et Pueyo, 2012), laissant entrevoir une unification du champ éducatif au niveau de sa professionnalisation. Pourtant, en 2010, une nouvelle réforme<sup>8</sup> de la formation des enseignants ne fait plus référence de manière explicite à « l'analyse de pratiques ».

Ces différentes mesures ont joué un rôle d'impulsion et de développement incontestable pour l'analyse des pratiques professionnelles (APP)<sup>9</sup> qui a pu déployer toutes les ressources des différentes méthodes d'analyse. Nous voyons que ces préconisations, éclairées par les recherches de terrain, y font retour sous forme prescriptive pour orienter et prédisposer les acteurs à des problématiques qui vont perdurer : rapport de la théorie et de la pratique, professionnalisation et qualification, rapport de la formation et de la pédagogie au soin, au travail social, etc. Elles vont marquer durablement l'APP dans un vocabulaire qui va désigner les objets et les finalités d'analyse (professionnalisation, compétences, expertises, souffrance, soutien, accompagnement) mais aussi les moyens (dispositifs, analyses, méthodes) qui ne seront pas précisés, mais qui vont porter nommément sur les *pratiques*. Ces recommandations prescriptives vont avoir sur l'APP une action paradoxale : d'un côté un effet de valorisation, de l'autre une charge de contrainte et d'obligation qui va modifier leur orientation initiale. En effet, ce qui est à leur source est, et demeure surtout, l'investigation, l'innovation, la recherche, les expériences de terrain, et non un savoir théorique se légitimant d'un savoir souverain. Mais la prescription de leur utilisation massive et généralisée peut les transformer en instrument à usage multiple pour des finalités sociales qu'il faudra sans cesse élucider.

## 1.2. Des pratiques diversifiées

Une première entrée historique éclaire la genèse et l'évolution des problématiques. Il y a vingt-cinq ans par exemple, J. Beillerot concevait la pratique dans une double dimension : *mise en œuvre*, ou exercice (gestes, conduites,

---

8. Arrêté du 12 mai 2012.

9. Par commodité, nous emploierons le sigle APP pour désigner l'*analyse des pratiques professionnelles*.

langages) et *règles d'action* (technique, morale, idéologique) étroitement liées dans une réalité psychosociale institutionnelle incluant la dimension inconsciente du sujet (Beillerot, 1996, p. 1) : « Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. » De même, il définissait le champ professionnel comme une *activité de transformation* à laquelle s'applique ici une double modalité d'analyse : des observations par des *agents extérieurs*, des observations, narrations ou récits par leurs auteurs. Ces deux modes se redoublant eux-mêmes d'une double voie : *observations* de faits et/ou *discours* adressés à des tiers, en direct ou par l'écriture.

De son côté, J.-M. Barbier à la même époque (1996b, p. 39) distingue en soulignant les liens des *discours d'intelligibilité* produisant des savoirs et des *discours de finalisation* orientant les pratiques ou leur conférant du sens ou des sens. Il est ainsi amené à définir la pratique comme un « processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain ». Cette définition mettant l'accent sur le *résultat* lui permet de distinguer deux modalités de savoir : « Le savoir comme produit par l'*acte de recherche* peut être défini comme une nouvelle représentation pouvant donner lieu à énoncé et à communication, c'est-à-dire distinct de l'individu qui en est le support, et à l'inverse le savoir comme produit de l'*acte de formation* peut être défini comme une nouvelle capacité, mobilisable par l'acteur qui en est le support et donc non distincte de lui » (Barbier, 1996b, pp. 40-41). Il va ensuite distinguer les processus d'accompagnement d'une pratique : les *procès de conduite* qui repèrent les gestes mentaux, itératifs et répétitifs, les *procès opératoires*, « les *procès affectifs* qui désignent l'ensemble des phénomènes de type plaisir-déplaisir, satisfaction-souffrance, accompagnant une pratique et indissociablement l'image de soi individuelle ou collective ». Ce lien entre phénomènes affectifs et procès de conduite « permet de ne pas séparer les approches cliniques, les approches techniques, les approches cognitives » (*ibid.*, pp. 43-44).

Ces deux conceptions (Beillerot et Barbier) dessinaient les prémices de deux orientations différentes : analyse de pratiques d'un côté et analyse

d'activités de l'autre, qui ont pu néanmoins s'associer durablement dans un dispositif de formation précurseur incluant une option *Analyse de la pratique*<sup>10</sup>.

### 1.3. Une ambiguïté de désignation

Une deuxième observation peut s'intéresser à la notion de *pratique* et voir comment elle s'est dégagée, avec beaucoup de difficultés, de la notion de *conduite*, à propos de l'enseignement de la psychologie clinique, c'est-à-dire dans un combat pour une reconnaissance disciplinaire. Le terme de pratique est en effet fortement et historiquement connoté à la profession médicale qu'on désignait autrefois par le terme générique de *pratique* au sens de pratique *clinique*. On peut rappeler ici le débat qui a opposé les psychiatres<sup>11</sup> à Daniel Lagache qui voulait établir la psychologie clinique à l'université. L'enjeu était pour eux de défendre une prérogative centrée sur le « mystère » de la relation médecin-malade, inaccessible au *profane* non-médecin. L'apport de Lagache a consisté à désacraliser ce « sanctuaire » précisément par une activité d'analyse visant à élucider le paradigme de cette relation de soin. Il est à noter que Lagache, au nom de la démarche clinique, préféra utiliser le concept de *conduite* plutôt que celui de pratique, sans doute pour conforter l'autonomie d'une psychologie clinique par rapport aux disciplines médicales, mais aussi pour se rapprocher du béhaviorisme et déjouer les fausses oppositions qui étaient dressées entre celui-ci et la psychanalyse. Pour lui, « l'analyse de la conduite humaine requiert des méthodes spécifiques, adaptées aux propriétés positives et originales de son objet, et pour tout dire à une complexité en raison de laquelle l'approche expérimentale et l'approche clinique ne sont pas suffisantes » (Lagache, 1948, p. 289). Ce terme de *conduite* lui paraissait plus adéquat pour désigner le matériel psychanalytique : « Cette formule prétend énoncer ce qui se fait, en le distinguant de ce qui se dit... Il est beaucoup plus satisfaisant de considérer les expressions comme des conduites ou plus exactement comme des segments de conduites... l'objet de l'observation psychanalytique, c'est le comportement de l'analysé par rapport à cette règle fondamentale (la libre association) » (Lagache, 1948,

---

10. Dans un DESS créé en 1991 (Paris-X-Nanterre) intitulé « Cadres pédagogiques de la formation ». Il fut modifié en 1999-2000 en se dénommant « Processus de formation et développement des compétences dans le management de projet », proposé par le département des Sciences de l'éducation de Paris-X-Nanterre et la Chaire de formation des adultes du Cnam.

11. Cf. La conférence de Lagache (1949) à l'*Évolution psychiatrique* intitulée « Psychologie clinique et méthode clinique ». Voir à ce sujet l'article de A. Ohayon, « La psychologie clinique en France. Éléments d'histoire », *Connexions*, n° 85, 2006-1.

p. 293). Pour lui, la *conduite* est « quelque chose qui se passe », un objet « en soi » (*ibid.*, p. 305), la conscience et la communication ne sont que des attributs accidentels. Et dans cette continuité, les acteurs sont davantage vus comme *conduits* que comme conducteurs et ce souci de s'appuyer sur l'*activité en elle-même*, comme objet premier, sera par la suite un peu perdu de vue par les approches cliniques qui s'intéresseront aux *analyses de pratiques* consacrant l'abandon du terme de « conduite ».

#### ***1.4. Un rapport dominant avec la formation et les sciences sociales***

Un troisième regard rétrospectif peut être lancé sur l'histoire de la formation et de l'éducation qui a promu ces disciplines en *nouvelles sciences* et a profondément transformé le rapport traditionnel entre théorie et pratique. Ce rapport dominant a été profondément remis en question dans la plupart des champs concernés : travail social, formation, enseignement, recherche, didactique, soin, management. C'est non seulement l'opposition entre théorie et pratique qui a été interrogée, mais le rapport d'assujettissement mettant la « pratique » en position dominée, subalterne, condamnée aux exercices de terrain considérés comme lieux d'expérimentation des sciences fondamentales ou exactes. Le chercheur devient praticien, l'acteur, l'enseignant devient chercheur, le rapport entre pensée et action est profondément questionné (Barbier, 1996a).

À propos des analyses de pratiques, N. Mosconi (2001) écarte une conception de la pratique comme *application* d'une théorie et parle « d'une production de savoir par le praticien, à partir d'une réflexion sur sa pratique : c'est cette autoréflexion où la théorie a fonction de médiation qui fonde l'autonomie du praticien... Le chercheur ne peut pas *faire le rapport* entre ses recherches et la pratique – ce que supposerait la notion d'« application » –, c'est le praticien qui peut faire ce rapport » (Mosconi, 2001, pp. 16-19). De son côté, A.-N. Henri (2004) sera à l'origine d'un courant pour « penser à partir de la pratique ». Pour lui, « travailler sur sa pratique, c'est travailler sur un champ de contradictions » (Henri, 2004, p. 78).

Pour Gaston Pineau, « les sciences de la formation » construisent une authentique discipline à partir d'une interdisciplinarité et « s'inscrivent dans un mouvement de transition paradigmatique » où « les acteurs-chercheurs “hyper-réflexifs” peuvent être des sources et des ressources de production de savoir appelant une nouvelle division structurelle du travail intellectuel pour l'invention de nouvelles praxis et de nouvelles poïesis personnelles, sociales et politiques » (Pineau, 2007, p. 46) « Des méthodologies autoréflexives et

interactives éclairent les savoirs “insus” forgés par les “agirs” quotidiens : analyses des pratiques ou analyses pragmatiques » (*ibid.*, p. 50).

Au niveau de la didactique professionnelle, Gérard Vergnaud postule que « c’est par l’action que commence la pensée » (Vergnaud, 1996). Dans ce prolongement, Pierre Pastré (1999) soutient que « l’action est organisée et intelligible et cette organisation de l’action est à chercher non pas à l’extérieur d’elle-même, dans des connaissances dont les actions ne seraient que des applications, mais à l’intérieur d’elle-même ». La prise de conscience de son action fait accéder l’ancien « manœuvre » à la dignité d’un savoir scientifique et lui donne une place dans un rapport renouvelé avec celui-ci (Debesse, 1978 ; Liétard, 2007). « La mise en place des façons de faire, des problèmes et des dispositifs ayant une certaine permanence prend place dans une nouvelle scientificité » (Feldman, 2006).

Du côté des recherches en sciences sociales, nombre de penseurs ont profondément modifié les rapports entre théorie et pratique en montrant l’importance des notions d’*intérêt* (Habermas) et de *problème* (Popper) : « Les problèmes pratiques ont conduit à la réflexion, à la théorisation, et par là aux problèmes théoriques... c’est donc toujours le problème qui est le point de départ » (Popper, 1969, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> thèses). Dans son prolongement, mais utilisant le vocabulaire des *conduites*, Guy Palmade souligne l’importance de l’étude des problèmes et de la préparation des décisions (Palmade, 1979). L’étude des problèmes lui permet de penser les buts qui sont à la fois causes et résultats (solutions) de la conduite. Il ordonne ensuite les buts dans un système de rapports qui expriment leurs complexités : compatibilité, complémentarité, transitivité, ce qui lui permet de définir une *fonction* comme « un but transitif permanent ». Dès 1953, il fait l’hypothèse de l’existence de concepts *trans-spécifiques* dans les sciences de l’homme, « c’est-à-dire de concepts qui peuvent jouer des rôles comparables à différents niveaux des réalités humaines » (Palmade, 1961, p. 217).

## 2. Le champ de l’analyse des pratiques

### 2.1. *Le champ de l’analyse des pratiques est-il « structurable » ?*

Plusieurs définitions ont été tentées (Blanchard-Laville et Fablet, 1996, pp. 262-263 ; Drutel et Calmejane-Gauzins, 2014, pp. 75-76). Les diverses formes d’analyses de la pratique se confrontent constamment à ce paradigme (théorie/pratique), elles se nourrissent de ses oppositions et du remaniement constant de ce rapport (Barbier, 1996a). Très majoritairement, elles vont tendre à redonner aux praticiens un rôle déterminant dans la production de

savoirs et y inclure, à des degrés divers, l'environnement concret, la dynamique sociale, non plus seulement comme *objets* de recherche, mais comme agents qui peuvent motiver et initier un processus. Ainsi, les processus de changement, associés à la production de connaissance vont devenir centraux dans les finalités et les usages. Tentons de voir comment et en quoi les travaux portant sur l'APP peuvent relever d'un champ spécifique malgré les nombreux éléments communs qu'ils partagent avec les autres.

Si nous nous plaçons du point de vue des finalités des dispositifs, lorsque les auteurs explicitent leur intention dominante initiale, celle-ci peut se transformer à son tour en fonction des usages à venir : production de savoir, optimisation des compétences, professionnalisation. Mais nous voyons que ces finalités sont constamment imbriquées et se modifient en fonction de leurs usages, « l'usage échappe à la raison et à l'intention pour laquelle la méthode est construite » (Marcel *et al.*, 2002). Néanmoins, nous pouvons avancer l'hypothèse que la majorité des approches en APP ne se contentent pas d'avoir des objectifs de *compréhension*, de *description* ou d'*observation* (recherche), mais visent également la *transformation* des acteurs, notamment par la professionnalisation et le développement des compétences, et souvent aussi peuvent viser le changement de la situation organisationnelle ou institutionnelle. Derrière les objectifs déclarés se dessinent aussi des *intentions* variées : pédagogiques, didactiques, d'accompagnement, d'aide, de soutien, de soin.

Si nous envisageons une distinction par rapport aux paradigmes de référence (historico-culturel, psychanalytique, cognitiviste, socio-constructiviste, systémique, etc.), il nous est difficile d'examiner les recherches d'un point de vue systématique, tant par l'ampleur des travaux que par le constat de mélanges et influences réciproques entre les modèles. Néanmoins, nous pouvons distinguer pour l'APP des modèles de référence dominants : des modèles didactiques ou constructivistes, des modèles réflexifs, des modèles d'inspiration psychanalytique et/ou psychosociologique nombreux. Les modèles cognitivistes, comportementalistes, de la « cognition située », s'inscrivent davantage dans le cadre des analyses de l'activité. Le modèle de la clinique du travail (Y. Clot) se situe également davantage dans ce cadre, mais peut aussi être influent dans les recherches en APP, ainsi d'ailleurs que le courant de la psychodynamique de travail (C. Dejours).

Du point de vue des objets, on peut dire que la majorité des approches d'APP portent sur les pratiques du ou des sujets, c'est-à-dire sur une tentative d'objectivation, agie et verbalisée (oralement ou par écrit), avec toutefois des projets d'observation associés. Les personnes et les groupes concernés

par ces analyses sont engagés et impliqués, ils ne sont pas pris comme purs objets. Ils sont visés dans leur complexité, leur *rapport au savoir*, dans leur *insu*, et pour une part importante des recherches, dans leur *inconscient*<sup>12</sup>. D'autre part, ces sujets sont approchés dans des situations qui contextualisent les pratiques, ils sont invités à construire du sens par rapport à des significations reçues ou imposées. Ils sont dans des communications et interactions, le plus souvent groupales, qui sont aussi souvent objets d'analyse. Et enfin, ils sont inclus dans des réseaux institutionnels et sociaux, qui eux aussi, dans des proportions variables, peuvent être associés à l'investigation.

Du point de vue des méthodes, il existe une très grande variété de méthodes utilisées, soit préférentiellement, soit le plus souvent en association : entretiens (d'explicitation, clinique, réflexif, non directif), questionnaires, recueils de discours, jeux de rôles, groupes de parole, analyse plurielle, observations, groupes Balint, recherche-action, intervention psychosociale.

Plutôt que d'aborder ces aspects d'une façon systématique, nous faisons le choix de sélectionner une série de concepts majeurs qui nous paraissent les plus aptes à caractériser les recherches sur les analyses de pratiques, concepts organisateurs autour desquels vont s'ordonner et se positionner les différents auteurs.

## **2.2. Analyse des pratiques et professionnalisation**

Il s'agit là certainement de l'intention dominante majeure des APP. La plupart des auteurs voient dans l'APP un intérêt majeur pour la professionnalisation : Altet (2000), Nadot (2002), Wittorski (2003), Blanchard-Laville et Nadot (2004), Fablet (2004), Gaillard (2008), Ravon (2009b), Cortessis (2011), Gaillard et Pinel (2011), Clerc et Agogué (2014), etc.

Wittorski étudie la professionnalisation en distinguant un double modèle théorique, anglo-saxon et français (Wittorski, 2008). Il s'intéresse notamment aux travaux de R. Bourdoncle qui, pour les enseignants, distingue cinq objets et sens de la professionnalisation : celle de l'activité, du groupe, des savoirs, des personnes, de la formation. De son côté, Wittorski (2003, pp. 81-84), distingue cinq voies, cinq dynamiques : une voie par action seule, sans accompagnement réflexif ; une combinaison action/réflexion sur l'action, sorte de tâtonnement assisté ; une réflexion rétrospective sur l'action ; une réflexion anticipatrice de changement sur l'action ; une intégration/assimilation de savoirs nouveaux. Selon lui, l'APP relèverait des troisième

---

12. Il faudrait distinguer les références à l'*inconscient* freudien et les références au *non-conscient* dans l'influence de Schön.

et quatrième voies (réflexions rétrospectives et anticipatrices). La spécificité de l'APP est que le professionnel lui-même réalise l'analyse de sa pratique à l'aide d'un animateur « méthodologue », ce qui diffère de l'analyse du travail où le professionnel fait l'objet d'une analyse extérieure répondant à une logique de l'observation. L'élément essentiel étant le statut de cette *identité* professionnelle ainsi produite. Est-elle surtout une rhétorique développée par une interaction entre les sujets qui négocient leur dynamique de développement avec l'offre sociale ? Une transaction identitaire sujet-environnement ? (Wittorski, 2008, p. 32). Il semble que la majorité des approches par APP cherchent sans cesse à *combiner* les différentes approches qu'elles distinguent : approches réflexives globales, à la fois rétrospectives et anticipatrices, par apprentissage, par compétences incorporées et développées (Leplat), par l'expérience (Dubet), selon un « développement professionnel par soi, les autres et les choses » qui caractérise la conception de G. Pineau pour qui « la formation est un processus vital, ontologique, de mise en forme de l'être dont on peut au moins discerner trois agents : soi (autoformation), les autres (hétéro-formation : parents, milieu), et les choses (écoformation : échanges physiques et biologiques)<sup>13</sup>.

Beaucoup d'auteurs qui pratiquent l'APP dans une visée de professionnalisation cherchent à cerner une conception de l'identité professionnelle qui soit à la fois sociale, groupale et subjective, si ce n'est en même temps, du moins sur des plans qui communiquent entre eux. De même, ils cherchent à saisir cette dynamique de professionnalisation comme à la fois instrumentale, cognitive, affective (Blanchard-Laville et Nadot, 2004). D'autres insisteront aussi sur la dimension pulsionnelle, visant à soutenir ou à restaurer une professionnalité abîmée ou détruite (Gaillard, 2004, 2008), dans son rapport aux groupes et aux institutions d'appartenance (Gaillard et Pinel, 2011). C'est sans doute cette ambition très large qui en fait la complexité.

Mais l'*identité* professionnelle, construite et transformée par la professionnalisation, suppose aussi une *personnalité* professionnelle qui en serait le support, une identité *personnifiée*.

Pour A. Missenard cette personnalité implique nécessairement une formation initiale et un choix motivé par le goût et non par la contrainte de la nécessité, voire la survie (Missenard, 1976). Il la décrit comme un ensemble de systèmes psychiques reliés à la personnalité : – l'ensemble des motivations, désirs conscients et inconscients, fantasmes sous-jacents à

---

13. G. Pineau (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro- et l'écoformation. *Éducation permanente*, n° 78-79.

l'exercice et au choix du métier ; – les interdits liés à ces désirs et souvent articulés aux règles d'exercice de la profession ; – les idéaux professionnels et les images qui leur sont liées (les maîtres, les formateurs, les initiateurs, les « patrons » ; – l'objet désiré, c'est-à-dire l'objet du travail, l'objet créé, l'objet construit, l'objet soigné. La personnalité professionnelle est donc acquise au cours d'un long processus de changement, perte et reconstruction, qui comporte à côté de l'acquisition de savoir : – des phénomènes d'identification au formateur, au « modèle » ; – l'intégration des techniques et règles du métier ; – la reconnaissance de ces modifications par un diplôme délivré après une ou des épreuves. Cette personnalité construite et consolidée dans l'identité professionnelle est remise en cause dans la formation permanente. Cette conceptualisation, qui est au cœur de la tradition inaugurée par Balint, permet d'envisager une distinction possible entre la part professionnelle de la personnalité (invitée à l'analyse) et la personne « privée » pouvant rester en retrait, et relevant de deux « transferts » différents. (Balint, 1982 ; Dosda, 2000 ; Chami, 2006).

### **2.3. Fonctions diverses de l'analyse des pratiques**

Mais qu'entend-on exactement par *analyse* ? Comme nous l'avons vu précédemment, les très nombreuses modalités d'analyse qui s'appliquent aux pratiques professionnelles s'appuient sur des paradigmes distincts, des ancrages théoriques caractérisés, s'exercent sur des objets qui sont souvent communs (la subjectivité, le groupe, la situation) et des méthodes tantôt spécifiques, tantôt communes à d'autres courants. En outre, ces courants et méthodes peuvent converger vers des fonctions et finalités communes (enseigner, former, soigner, accompagner). Si l'on regarde l'ensemble des travaux se réclamant de l'APP, on remarque que ce sont d'abord quelques variables qui sont étudiées, et ensuite on y associe d'autres variables pour appréhender des situations plus complexes. Ainsi, lorsque M. Altet dresse une rétrospective de sa longue expérience d'APP dans la formation des enseignants, elle remarque une complexification croissante des modèles utilisés et des objets visés, qui lui fait adopter progressivement une approche interactionniste et systémique. Autrement dit, l'usage prolongé des méthodes d'analyse de pratiques entraîne à des synthèses partielles, à la construction de dispositifs intégratifs, faisant ici la jonction entre l'approche pédagogique et l'approche didactique (Altet, 2006). Elle conçoit ainsi la pratique comme une notion englobante comprenant les actions, l'activité et les actes de l'enseignant. Elle est amenée à concevoir un concept d'analyse *multiréférenciée*.

Cette approche surtout didactique est très fortement représentée, au-delà de l'Éducation nationale.

Nous pouvons observer ce même phénomène dans d'autres approches. La construction progressive du dispositif Balint et des modes d'analyse de pratiques qui s'en inspirent résulte de l'intégration de trois modèles et traditions différents : un modèle psychanalytique de formation, un modèle de *case-work* en travail social, un modèle groupal. Chaque dispositif représente une synthèse intégrant des modèles anciens à des nouveaux, construits et adaptés aux nouveaux objets. Lorsque le modèle d'investigation va déborder le champ professionnel médical pour se porter sur d'autres professions (enseignants, travailleurs sociaux), les auteurs parleront de *transpositions*, fonctionnant par *analogies* (Blanchard-Laville et Pestre, 2001).

Un courant important se réfère à une approche « réflexive » au sens large, autrement dit qui « apprend à réfléchir sur ce que l'on fait » (Altet, 2006), mais qui en réalité se situe davantage dans une référence *didactique* partagée par d'autres auteurs dans le cadre théorique de la conceptualisation *dans l'action* (Vergnaud, 1996 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2009). Ce courant explore l'émergence d'un nouveau type d'usage de l'analyse du travail en didactique professionnelle (Tourmen, 2014) en dégagant la fonction médiatrice des animateurs entre le soi et l'expérience, favorisant la prise de conscience des dimensions *tacites* de l'activité.

De nombreux auteurs, débordant ce concept de *réflexion*, élaborent la notion de *réflexivité*, au sens de D. Schön dans la lignée de Dewey. Certains distinguent, à partir de Schön, « trois niveaux de réflexivité : un premier niveau dit *technique*, qui vise avant tout l'efficacité, un deuxième niveau dit *pratique*, qui interpelle le choix des moyens et des fins et enfin un troisième niveau désigné sous l'appellation de *réflexion critique* qui englobe les deux niveaux précédents et ouvre sur la prise en compte des critères moraux et éthiques » (Boutin, 2001, p. 113). L'expression consacrée de *réflexion en action* évoque une *simultanéité* entre la réflexion et l'action et désigne l'état du praticien accompli, pensant consciemment ce qui est en train de se passer (réflexion immédiate en cours d'action). Avant d'y aboutir, il faut effectuer un retour plus ou moins rapide sur l'action effectuée, une réflexion *a posteriori*. Dans ce courant se situent des auteurs se référant à l'analyse des *pratiques* (Faingold, 2004 ; Vermersch, 2004 ; Balas-Chanel, 2014 ; Clerc et Agogué, 2014)<sup>14</sup> et à l'analyse de l'*activité* (Faingold, 2011).

---

14. Dans la revue de l'APP, nous avons relevé 9 titres d'articles se référant explicitement à cette approche entre 2014-2019.

Plusieurs auteurs cherchent à comprendre l'analyse à partir d'expériences de *problématisation* : « une pratique est la solution à un problème » (Favre, 2006), c'est un « savoir questionner » qui ajourne la réponse. Parler, c'est toujours répondre (à une question implicite). La pratique peut se lire comme un texte dont le problème ne se trouve ni dans le texte lui-même ni dans la tête de l'auteur, mais dans un lieu virtuel qui définit l'espace de l'interprétation. De ce point de vue, l'analyse est toujours une prise de conscience, qui peut aller de la simple explicitation à la psychanalyse, et l'analyse des pratiques vise l'explicitation de ce « savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön). Dans le modèle piagétien, l'analyse est *restructuration* des schèmes. « Dans les formes les plus critiques... l'analyse déplacera ou même déconstruira les problématiques qui organisent les pratiques » (Favre, 2006, p. 137). Décrire et interpréter sont deux fonctions complémentaires. L'acteur, sa pratique et le tiers analysant ne sont pas face à face dans une réflexivité produite par un jeu de miroirs. La médiatisation par les tiers oblige à un « travail de mémoire ». « L'analyse est bien une pratique seconde irréductible à la première » (Favre, 2006, p. 139).

De son côté, C. Michelot, prolongeant les travaux de Palmade et Dubost, examine le rapport entre l'analyse des pratiques et la méthode de résolution de problèmes qui semble opposer d'un côté les dimensions « humaines » et de l'autre les dimensions « techniques ». Si les problèmes sont en effet relatifs à des buts, ils ont une complexité que n'ont pas les objectifs, assignés de l'extérieur. Ils ne sont pas purement opératoires (solubles par des opérations) et expriment une incertitude sur la méthode. Si l'analyse des pratiques est centrée sur ce qui fait problème à une personne dans sa pratique, on peut dire qu'il y a une visée explicite d'évolution personnelle dans l'analyse des pratiques tandis que l'ERP<sup>15</sup> a plutôt une visée de transformation des situations. (Michelot, 2011, p. 17). Deux visées différentes d'analyse peuvent se croiser : la visée de l'APP est *d'abord* analytique (pour comprendre) mais elle peut résoudre les difficultés de manière inespérée. Inversement, l'étude de problèmes dont la visée est résolutive peut déclencher une dynamique d'évolution personnelle « par surcroît ». « La pratique se constitue par une succession de franchissements ou, comme le notait déjà Balint, de crises surmontées » (*ibid.*, p. 21). L'analyse est ce « regard en plus » qui ouvre la situation-problème et qui « donne aux praticiens ce caractère de transitivité qui les spécifie comme professionnels ».

---

15. Étude de Résolution de Problème.

Les courants qui se réclament explicitement de l'analyse d'inspiration psychanalytique utilisent des modèles dérivés du type Balint et se réfèrent à des auteurs comme W. Bion, D. Anzieu, R. Kaës. Les modes d'analyse vont porter sur les conditions d'utilisation du *transfert* et du *contre-transfert*<sup>16</sup> et sur les pertinences du cadre interprétatif. L'analyse joue à la fois sur la dynamique du transfert et sur l'*interprétation* (construction de sens), comme deux leviers d'un même processus. Ensuite, les courants d'analyses psychosociologiques ou institutionnelles associés ou non aux précédents vont privilégier les démarches de consultation, d'intervention, de régulation, exigeant des modalités d'analyse multifocales. L'analyse de la demande, des besoins réels ou des intentions cachées s'impose. Enfin, l'analyse peut aussi être entendue comme fonction critique, outil de discernement et de jugement pouvant porter sur la validité des procédures, mais aussi s'étendre à une critique sociale.

#### ***2.4. Les outils de l'analyse des pratiques***

Les nombreuses méthodologies utilisées dans la plupart des approches sont incontestablement des méthodes au sens classique du terme et souvent non spécifiques du champ : verbalisation, narrations, observations, entretiens, jeux de rôle (Moreau, 1990), groupes de parole (Blondeau, 2004), techniques audio-visuelles, écrits. Mais on peut se demander si l'APP ne se caractérise pas par une attention spéciale sur les notions de *cadre* et de *dispositif* (Di Rocco, 2007), non seulement appliquées à la recherche mais à l'action directe sur les acteurs et les situations. Le cadre peut être défini comme un *non-processus*, un invariant provisoire, une constante par rapport aux processus étudiés ou à transformer, un garant de la continuité de l'analyse. Il permet d'explicitier les orientations de l'intervenant, d'énoncer les objectifs à atteindre, de préciser les rôles des participants, il fait l'objet d'un contrat (Humbert, 1998, p. 353). En outre, il peut être utilisé comme un opérateur désignant une fonction *contenante* pour les processus intrapsychiques et interpsychiques en référence à Winnicott, Bion, Bleger (Mellier, 2002 ; Blanchard-Laville, 2004).

Quant au terme de dispositif, très abondamment employé dans un sens courant, il peut aussi désigner une signification spécifique dont l'APP va

---

16. Ces deux concepts, comme celui de l'*analyse*, sont utilisés dans leurs sens spécifiques à la théorie freudienne.

se saisir. P. Geffard a fait récemment<sup>17</sup> (2019) un relevé d'occurrences du terme *dispositif* dans les vingt numéros parus de la revue *Cliopsy* (2009-2019). Il relève que ce terme désigne selon les auteurs quatre significations principales : – des *procédures* conçues comme des modes d'organisation, d'intervention, de validation, visant à modifier quelque chose dans le champ social (action en extériorité) ; – des outils d'« élaboration du positionnement subjectif », désignant surtout des dispositifs de type Balint ou des APP qui en dérivent et qui permettent le déploiement du transfert ; – des *outils de recherche* permettant le recueil des données (entretiens, observations) : – des *espaces de créativité* se référant aux conceptions de Winnicott, Bion, Kaës. Ces usages spécifiques du terme « dispositif » désignent donc des instruments techniques susceptibles de nouer des « problèmes en extériorité à des problèmes subjectifs » (Palmade, 1979).

Si nous relevons les mêmes occurrences dans la revue de l'APP<sup>18</sup>, le terme de « dispositif » apparaît dans le titre de onze articles entre 2013 et 2019. Par contre, le terme de « cadre » n'apparaît que dans le titre de trois articles, pour évoquer le cadre *mis à l'épreuve* par l'animation. Le concept de « dispositif » nous apparaît d'un usage spécifique aux APP (Chami et Humbert, 2014 ; Levain et Minary, 2010) quand il ne désigne plus seulement une méthode, une technique instrumentale, mais aussi un appareillage humain qui offre à des bénéficiaires la possibilité d'un *usage* pouvant faire l'objet d'une analyse après coup. Le professionnel se prête lui-même plus ou moins délibérément et consciemment à l'usage de son public qui en retour en use et en abuse avant qu'une limite soit trouvée. Cette *instrumentalisation* (intellectuelle, affective) des professionnels peut faire l'objet d'une analyse riche et puissante, portant sur le consentement, la résistance ou le refus. Le dispositif sera d'autant plus important dans les approches d'analyse institutionnelle où, selon les objectifs, il s'agira de faire jouer les paramètres d'analyse : subjectifs, groupaux, organisationnels.

## 2.5. Les acteurs de l'analyse des pratiques

Une grande partie des analyses peut se faire de sujet à sujet, dans une relation interpersonnelle, dans des traditions éprouvées (tutorat) en didactique

---

17. P. Geffard (2019). À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, 21, 63-77.

18. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, revue en ligne : <https://www.analysedepatique.org>

ou supervision (travail social). L'analyse se fait alors dans la triade : praticien-situation-superviseur.

Le groupe est souvent pris comme un fait établi<sup>19</sup>, une réalité instrumentale et commode qui n'est pas toujours interrogée comme telle. Il désigne le plus souvent le groupe de professionnels ou le groupe d'étudiants. Mais la réalité du groupe comme objet d'étude et outil de transformation est abordée par de nombreux auteurs sous trois angles différents : – le groupe comme capable de transformer le travail qualitativement (n'est pas seulement *davantage* productif) ; – le groupe interrogé comme source d'*intelligence collective*<sup>20</sup> ; – le groupe comme foyer de construction psychique collective intégrant affects, représentations, dynamique pulsionnelle (travaux qui s'inspirent de Bion, Anzieu, Kaës).

Le groupe *informe*, il *performe*, il *transforme* les sujets qui le composent. Beaucoup d'auteurs et de praticiens s'appuient sur ces propriétés dynamiques pour en étudier les fonctions, notamment les fonctions d'animation : quel rôle doit jouer l'animateur, l'analyste ? Doit-il y en avoir un ? Peut-il enseigner, conseiller, interpréter, orienter le groupe ? Doit-il avoir lui-même les mêmes compétences professionnelles que les membres du groupe ? Doit-il au contraire avoir des compétences distinctes de celles du groupe pour assurer une distance suffisante, une extériorité, une position tierce ? Son identité est interrogée dans sa fonction : formateur, consultant, enseignant, collègue, expert, coach ? Mais aussi dans sa discipline de référence : formateur, psychologue, psychosociologue, sociologue ? Sont aussi abordés les possibles co-animations (Thiébaud, 2016) et l'intérêt qu'elles peuvent représenter : intérêt d'un couplage professionnel faisant reposer deux fonctions de l'analyse sur deux personnes différentes, comme deux supports identifiatoires.

Mais la réflexion portera aussi sur la nature des groupes. Va-t-on proposer l'analyse à des groupes construits « hors institution » sur la base de demandes individuelles, ou au contraire à des groupes « réels » travaillant en équipe dans une même organisation ? À l'intérieur même des dispositifs de formation, il y aura une grande différence entre les pratiques *communes* d'étudiants d'un même groupe de référence et les pratiques de terrain diversifiées de ces

---

19. Parmi les quinze numéros de la revue de l'APP, nous relevons 35 titres d'articles portant mention du *groupe*.

20. Le n° 13 de la revue de l'APP (avril 2018) est entièrement consacré aux dynamiques d'intelligence collective au sein des groupes d'APP, dynamiques favorisant l'émergence de l'*inédit* et de *plus-values* dépassant les apports individuels.

mêmes étudiants en stage. Autre différence importante : a-t-on affaire à des groupes de professionnels homogènes, ou de professions différentes exerçant en équipe ? Dans quelle mesure peut-on y inclure le personnel d'encadrement qui exerce sur l'équipe un rôle hiérarchique (Rugy, 2010) ? D'où les initiatives d'APP spécifiques pour les personnels de direction et les cadres. Les groupes sont-ils constitués sur la base du volontariat ou de l'obligation, selon qu'on se situe en formation initiale ou en formation continue ? La durée est-elle fixée au départ ou non ? Une autre question importante porte sur les groupes ouverts, fermés ou semi-ouverts (Talpin, 2011), c'est-à-dire constitués des mêmes membres du début à la fin ou *entrouverts* en fonction des départs ou mutations de poste. Se pose aussi la question de l'évaluation du travail de ces groupes d'analyse (Étienne, 2008). Selon la nature de l'analyse proposée, la nature de l'évaluation devra être fixée au départ et les règles de confidentialité et/ou de restitution respectées. Enfin, c'est la finalité de ces groupes qui demande le plus d'explicitation : – autonomie des personnes (développement personnel) ; – formation de groupe (professionnalisante ou non) ; – projet collectif (Humbert, 1998) ?

Cette question est celle des limites à l'intérieur desquelles une forme d'APP peut être conduite en institution. Certains courants « institutionnalistes »<sup>21</sup> considèrent que l'institution doit être aussi l'*objet* de l'APP, car la professionnalité et l'« implication » professionnelle sont déterminées par l'institution qui leur donne sens. Au concept d'identité professionnelle se substitue celui d'*implication*, exprimant l'aspect actif et agi de l'activité du professionnel. Le concept d'« analyseur » (qui peut être un objet, un individu, un événement) cristallise les contradictions et devient objet de l'analyse, son *révélateur*. Tous les aspects de la vie quotidienne en institution peuvent être analysables avec un dispositif approprié (Monceau, 2012) qui peut notamment procéder à des croisements entre des équipes dites « réelles » (pluri-professionnelles) et des groupes de professions homogènes. Ce type de recherche-intervention porte sur les objets d'analyse collective (la violence) visant à traiter le problème comme celui de l'établissement plus que comme celui des équipes ou des individus. Un autre courant, inspiré de la sociopsychanalyse de G. Mendel tente d'analyser les pratiques à l'aide d'un dispositif particulier (D.I.)<sup>22</sup> qui se distingue des autres dispositifs, dérivés du groupe Balint, ou autres, par : – la préexistence d'un dispositif précis, pensé *avant*

---

21. Inspirés de J. et F. Oury, M. Lourau, G. Lapassade, R. Hess. Et également, en ce qui concerne G. Monceau, l'approche « réflexive ».

22. Dispositif Institutionnel.

l'intervention ; – l'absence de co-construction (acteurs-intervenants) d'un projet ou des procédures d'intervention ; – la spécificité du but de l'intervention ; – le développement de la production du groupe *par lui-même* (Prades, 2003, p. 111).

De son côté, Ph. Jean fait observer à l'inverse des approches précédentes que le rôle de l'institution a diminué au cours des années. Du trop-plein d'institution, on est passé à une absence, à un institué qui se manifeste aujourd'hui « en creux » (Jean, 2010). Il observe un retrait des dirigeants du management quotidien au profit des stratégies de gestion. L'APP est alors appelée à la rescousse des dysfonctionnements de structure. La question du « pourquoi veut-on faire une APP ? » devient centrale ainsi que celle du « qui initie le processus ? ». Selon lui, si l'objectif est de maintenir un recul nécessaire à la mise en œuvre des compétences, l'APP doit être focalisée sur l'un des trois grands domaines de savoir-faire : relationnel, méthodologique (procédural) ou technique (pratique). Faute de quoi, elle ne peut ni participer à la capitalisation des savoirs constituant la « dimension cognitive de l'entreprise » (Barbier, 1996b) ni être une condition de la transformation de l'expérience (Jean, 2010, pp. 19-20). Si la focale est celle des savoir-faire relationnels, l'approche d'inspiration psychanalytique est pertinente ; si la focale est celle des savoir-faire techniques (pratiques) ou celle de procédures ou méthodes, d'autres compétences sont requises, mais de toute manière, la place de l'APP se situe dans le cadre de la formation permanente et du développement des compétences individuelles. En dehors de cette fonction essentielle, l'APP éclaire les « zones d'ombre du management » sur la scène duquel elle ne peut pénétrer (*ibid.*, p. 20). L'intervenant ne peut être sourd aux défaillances institutionnelles ni à l'isolement des professionnels, mais l'APP n'est vraiment possible que si l'environnement managérial lui donne toute sa place, sans lui faire jouer un autre rôle (soigner une institution malade ou orpheline de son management).

## 2.6. *Se préparer à l'analyse des pratiques*<sup>23</sup>

La professionnalisation des analystes de pratiques est un problème ardu : doit-elle qualifier une fonction passagère ou une identité durable ? Pourquoi doit-on la superviser (Nadot et Bruno, 2008) ? Quel genre d'analyste-animateur veut-on former ? Quels professionnels sont visés par l'acquisition de ces nouvelles compétences ? La formation s'est beaucoup faite « entre pairs » dans une visée de coopération, de soutien (Lévine et Moll, 2009), puis sous forme de séminaires de perfectionnement sous la conduite de moniteurs se formant par apprentissage (Baietto et Gadeau, 2002). Les moniteurs étant ensuite supervisés par des « groupes de suivi », dans une optique non modélisante, devaient offrir un « cadre vide », sans contenu préétabli pour favoriser un groupe « autothéorisant ». D'autres expériences de formation se sont faites en référence à la démarche réflexive et au modèle Balint (Faingold, 2002). Plusieurs expériences de longue durée dans l'académie de Poitiers (Péaud, 2019)<sup>24</sup> reflètent bien l'histoire de ces formations. D'autres en référence à la supervision en travail social (Rouzel, 2007), d'autres encore en référence à des approches didactiques, cognitives, réflexives (Nadot et Bruno, 2008). Plus récemment, un dispositif universitaire de 3<sup>e</sup> cycle s'est créé à Genève pour une formation qualifiante à « l'accompagnement individuel et collectif : coaching et à l'analyse des pratiques » (Rebetez et Thiébaud, 2019). La difficulté inhérente à toutes ces formations et supervisions instituées est de trouver un équilibre entre un modèle de transmission de savoir de type universitaire ou scolaire, indispensable à la transmission de savoirs théoriques, et d'autre part les cadres d'expérience propres à

---

23. Parmi les institutions formatrices les plus importantes signalons :

- Les formations mises en place autour de l'Université de Montpellier (P. Robo) et sensibilisant les formateurs à des approches multiréférentielles, offrant le maximum d'outils, dans des dispositifs GFAPP puis GEASE à partir de 2002.
- Une formation (Master) centrée sur l'approche clinique et psychosociologique à l'Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense (Blanchard-Laville, 2008 ; Hans et Hatchuel, 2010). Initialement Fiap (Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques), devenu « Clinique de la formation ».
- Une formation (Master) centrée sur l'approche clinique et institutionnelle à l'Université Lyon 2-Lumière (G. Gaillard).
- Une formation centrée (DEA) sur l'accompagnement et l'analyse des pratiques, privilégiant l'approche réflexive et l'approche socio-constructiviste, à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse) (Rebetez et Thiébaud, 2019).
- Un parcours Superviseur-Analyste de pratiques (SUP-APP) à l'Etsup (École Supérieure de Travail Social) en partenariat avec Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.

24. Dans des dispositifs GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives).

développer des compétences d'analyse *spécifiques* aux pratiques. La juxtaposition de ces deux processus à tendance inverse peut conduire à des clivages s'ils ne sont pas réarticulés. En effet, une forme particulière de l'analyse consiste en une épreuve de dépouillement des savoirs construits, alors que la synthèse demandée par l'autorité qualifiante est une reconstruction et une communication d'expérience (Chami, 2009). La fécondité de ces dispositifs dépend de leur capacité à créer une fonction *tierce*<sup>25</sup>, entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, au profit de ces derniers. La fonction *triadique* de tels dispositifs est de faire tourner la fonction interprétante entre un sujet, son objet (les multiples acteurs de sa pratique) et l'interprète qui officiellement dirige et conduit la formation.

### 3. L'analyse des pratiques : tendances d'évolution

Il est intéressant de voir comment l'APP a tendance à s'orienter, dans ses intentions dominantes, ses paradigmes de référence, ses objets privilégiés et ses méthodologies. Ces orientations sont bien sûr tributaires de l'histoire des différents courants, des milieux culturels et professionnels dans lesquels évoluent les chercheurs et les praticiens. Mais ces orientations sont aussi influencées par la transformation rapide de la société qui modifie la structure des institutions et des organisations. L'APP n'est plus seulement un outil au service de la formation et de la professionnalisation, elle est devenue un enjeu dans les transformations qu'opèrent les organisations, elles-mêmes entraînées par une société de plus en plus gouvernée par les impératifs économiques, et par des systèmes de représentation dominants qui affectent les modalités d'analyse de l'agir.

#### 3.1. *Intervenir pour analyser les pratiques*

La problématique de l'*intervention*, au sens psychosociologique du terme (Dubost, 1987), s'est toujours plus ou moins posée en lien avec la mise en place d'APP dans les institutions. Si l'APP n'est pas seulement considérée comme un *produit* de formation, elle nécessite d'être négociée entre l'institution commanditaire et le formateur-animateur qui analyse les niveaux de la demande en mesure la pertinence, les distingue de la *commande* et en tient compte dans la construction de son dispositif. L'intervention est liée aussi à

---

25. La notion de *tiércité* a été introduite par Ch. S. Peirce, *Écrits sur le signe*, Seuil, 1978. L'intérêt de ce modèle pragmatique pour l'analyse des pratiques est qu'il ne privilégie pas le système de signes du langage, mais s'ouvre aux signes corporels. Par ailleurs, ce modèle peut être adopté par l'approche clinique (A. Green, 2002, *La pensée clinique*, Odile Jacob, pp. 260-308) et par les approches de type logique.

la problématique de la recherche-action (Dubost et Levy, 2002). Beaucoup d'auteurs considèrent ce lien entre APP et intervention comme crucial (Fablet, 1998 ; Pechberty, 2000 ; Gaillard, 2004 ; Hans, 2011 ; Kattar, 2011).

Parfois, les *commandes* d'APP qui émanent des différentes strates de l'institution dissimulent des demandes d'intervention implicites et exigent des formateurs-intervenants un travail d'analyse et d'interprétation complexe des enjeux, des intentions, pour identifier quels sont les bénéficiaires principaux de l'intervention ou de la formation (APP). L'intelligibilité de l'APP ne se limite plus alors à la simple compréhension des groupes comme objets désignés de l'analyse de leurs pratiques, mais s'élargit au système dans lequel cette demande/commande émerge. Le formateur-analyste est invité comme consultant (expert capable de donner un avis), ou sollicité à intervenir pour initier un processus de changement dans les pratiques instituées. L'APP peut être alors aux yeux des commanditaires un vecteur opportun pour introduire une dynamique de changement au bénéfice des professionnels ou au contraire pour consolider un système de reproduction au service d'une stratégie économique. L'APP peut alors être au service d'un processus d'intervention provisoire, pour aider un groupe à s'adapter, à s'accommoder, à s'ajuster (modèle fonctionnaliste). Le champ des pratiques concerné par cette problématique va au-delà de celle d'un groupe de formation. Selon J. Dubost, l'intervention psychosociologique implique plusieurs autres facteurs : – le fait de prendre comme point de départ les problèmes que se posent les demandeurs dans une orientation transformatrice, en donnant priorité aux problèmes sur les méthodes ; – l'analyste est impliqué et présent au champ considéré, dans un travail de collaboration excluant une perspective instrumentale ; – les sujets de la demande sont visés comme êtres autonomes (Dubost, 1987, pp. 178-180).

Ce qui le conduit à définir trois « types » idéaux d'intervention, comportant des recouvrements : – des interventions centrées sur l'étude et la résolution de problèmes d'action, « décisionnelles » ; – celles centrées sur l'élucidation du sens, qualifiées d'« analytiques » ; – celles axées sur la production de connaissances, qualifiées de « démonstratives » (*ibid.*, p. 182).

Cette conception méthodologique et éthique de l'intervention a influencé beaucoup de formateurs engagés dans des APP pratiquées en institution, pour discerner dans quelle mesure ils sont, ou non, dans des démarches de *consultation de régulation* ou d'*intervention*.

### **3.2. Le déplacement vers l'accompagnement : on parle moins d'analyse**

Par exemple, une des sources importantes de l'APP a été la relation de soin (Balint) et la relation d'aide, qui ont fortement « modélisé » la formation en travail social avec la notion d'*accompagnement* presque toujours associée à celle d'*analyse*. Nous pouvons observer que depuis une dizaine d'années dans les travaux portant sur l'APP, la notion d'accompagnement tend à se substituer à celle d'analyse, comme un terme presque équivalent, et cela pose plusieurs questions qui interrogent l'ancrage de l'APP dans le champ de la formation. L'impact des transformations brutales imposées aux professions affecte celles-ci sur un plan matériel, social et psychique. Sur ce dernier plan, plusieurs recherches tentent d'élucider le rôle de l'APP dans le diagnostic et le traitement de la souffrance au travail avec ses effets destructeurs sur les plans affectif et cognitif (capacités pour les sujets d'*analyser* les situations dans lesquelles ils sont placés). Ce nouveau rôle joué par l'APP s'inscrit dans un nouveau contexte de situation de « crise » et dans une démarche de prévention des risques psycho-sociaux<sup>26</sup> qui ont contribué à infléchir l'APP dans le sens du soutien et de l'accompagnement.

B. Ravon met l'accent sur l'invisibilité des processus d'*usure* au travail et leur relative inintelligibilité pour les professionnels qui ne peuvent l'*identifier* (Ravon, 2009). L'espace de l'APP qui a pour « vocation » d'être un lieu de transformation d'aptitudes professionnelles tend à devenir un espace thérapeutique, peut-être au bénéfice des salariés, mais sans doute au bénéfice de dirigeants qui peuvent attendre de l'analyse de pratiques « un espace de prévention de l'usure et/ou un espace de repérage et d'affirmation des compétences », rêvant ainsi de standardiser les « bonnes » pratiques professionnelles (*ibid.*, p. 63). La professionnalité des sujets serait donc mise à l'épreuve de deux manières contradictoires : – par une expérience transformatrice donnant compétence à franchir des difficultés ; – par une épreuve de professionnalité standardisée induisant une soif de reconnaissance, mais qui n'est plus une ressource pour l'action (*ibid.*, p. 66). Ces épreuves sont des épreuves d'endurance, de résistance, mais aussi de réflexion : les APP constituent un équipement professionnel important qui, à côté de cette dérive vers le « soin », peut constituer un véritable savoir sur les pratiques de conceptualisation des intervenants sociaux.

---

26. Cf. Cides, perspective pour le développement de l'économie sociale, 2011, <http://cides.chorum.fr>.

Cette orientation psychologisante consiste à rapporter les difficultés professionnelles à l'économie intrapsychique de l'agent au détriment de l'intersubjectivité relative à la *groupalité* propre aux dispositifs d'APP (Gaillard, 2008). D'autre part, cette situation de « crise » peut aussi être analysée comme une crise de sens, faisant basculer les professionnels dans le non-sens et dans l'incapacité à « mentaliser » leurs rapports à la situation (Giust-Desprairies, 2011).

Par ailleurs, le rabattement institutionnel sur la personne, l'obligeant à être totalement *sujet* de son action, déplace l'analyse initialement tournée vers la pratique sur la personne même du professionnel sommé de devenir « sujet de soi-même »<sup>27</sup> et sujet de sa pratique, c'est-à-dire « capable d'articuler le savoir-faire, l'éthique, le cadre institutionnel et la relation à l'usager »<sup>28</sup>.

On pourrait donc discerner un antagonisme entre une culture du « projet » sollicitant l'autonomie du sujet dans la construction de sa professionnalité et la démarche d'accompagnement. La souffrance des personnes, qui faute de rester « autonomes » doivent être accompagnées, désigne l'accompagnement comme seul remède disponible (Boutinet, 2002).

Au total, les APP traversées par ces épreuves qui déplacent les finalités peuvent rester un outil solide pour consolider la professionnalisation, si elles remplissent certaines conditions : – les APP resteraient dans leur « vocation » si le travail subjectif est réfléchi collectivement et si l'engagement subjectif dans le travail est mobilisable comme ressource de l'autonomie professionnelle (Ravon, 2009a-b) ; – s'il existe une possibilité d'« appareillage » pour soutenir une « groupalité professionnelle » et que ces APP soient des espaces d'« autoréflexivité historisante et identifiante » (Gaillard et Pinel, 2011) ; – si la construction de sens est rendue possible aux professionnels dans un dialogue avec la culture de l'institution dans toutes ses dimensions : fonctionnelle, imaginaire, symbolique, culture qui imprime ses significations aux personnes ; – et si le sujet est considéré comme « situé, réflexif et délibérant » (Giust-Desprairies, 2011).

---

27. Cf. A. Ehrenberg (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob, et F. Flahaut (2006). *Be Yourself! Au-delà de la conception occidentale de l'individu*. Paris : Mille et une nuits.

28. Cf. M. Cautelin (2007). Supervision et identité professionnelle. Liens et évolutions : quelques points de repères. Communication à la journée d'étude de l'Anas « L'identité professionnelle et ses partenaires », Paris.

### **3.3. La montée en puissance du paradigme de la réflexivité**

L'adhésion au vocabulaire de la « réflexivité » semble faire de plus en plus consensus chez des auteurs aussi différents que ceux qui s'intéressent aux analyses psychosociales, d'inspiration psychanalytique (Gaillard et Pinel, 2011), aux pratiques institutionnelles (Monceau, 2013), aux problèmes de pédagogie, de didactique ou de recherche. Ce paradigme « réflexif » qui prend un puissant essor depuis une dizaine d'années mérite d'être approfondi dans ses sources et ses finalités en APP. Pour sa part, S. Pesce (2013) propose d'en faire une analyse *rhétorique* plutôt que technique. Il distingue deux tâches principales : – celle qui vise à identifier et à produire un matériau ; – une tâche analytique ou interprétative portant sur ce matériau. Raconter d'une part, interpréter de l'autre. Et l'approche pragmatique sous-tendue par la réflexivité implique une « crise », un écart entre le vécu ou son observation et les cadres de référence, les théories sous-jacentes qui, momentanément, ne font plus *sens* pour les sujets. La pratique réflexive serait « pour penser le passage du non-conscient au conscient » (*ibid.*, p. 201). L'illusion serait d'être tenté de décrire l'action vécue comme une réalité objective brute, factuelle, alors que l'action est déjà organisée par des schémas incorporés à la pratique quotidienne. La nécessité du détour par le langage recule indéfiniment l'atteinte de l'objet visé, qui apparaît comme un idéal. L'analyse de la pratique réflexive demande donc une réflexion sur le langage au-delà de sa fonction communicationnelle. Cette approche de l'analyse souligne l'activité interprétative, sémiotique, portant sur les *signes* de l'activité, et constitue aussi une herméneutique.

D'autre part, l'importance donnée au soutien à la professionnalisation est la préoccupation du plus grand nombre d'auteurs, ce qui n'a rien d'étonnant puisque nous avons limité notre investigation aux pratiques professionnelles. Mais il existe beaucoup de recherches qui, sans être directement centrées sur la professionnalisation, peuvent rendre compte de la place réelle qu'occupe la vie professionnelle dans la trajectoire de vie. Il s'agit de recherches qui utilisent l'écriture comme outil de communication d'une expérience vécue (Dominicé, 2002 ; Lagausie, 2003). Outre l'intérêt d'un travail sur l'historicité et la temporalité, ces recherches ouvrent sur la dimension esthétique de l'existence, sur l'élaboration d'un travail créateur qui donne de l'intelligibilité aux parcours de vie et génère des *reprises* et des bifurcations dans ces trajectoires.

Enfin, un certain nombre de travaux récents font porter l'intérêt de l'analyse des pratiques sur la dimension de l'expérience (analyse expérientielle), dans son statut initial d'expérience vécue (Cifali et André, 2007), comme

construction des sujets (Barbier, 2013), mais aussi dans ses fonctions de ressource pour les apprentissages (Bishel, Petignat et Thiébaud, 2019 ; Péaud, 2013) et la professionnalisation (VAE).

#### 4. Donner à l'analyse des pratiques une cohésion et une spécificité ?

Les analyses de pratiques professionnelles reposent sur plusieurs socles ayant des assises importantes dans le champ de la formation, de l'intervention, de la recherche et des recherches-actions. Les nombreuses approches sont parfois très divergentes quant aux méthodes, aux paradigmes, voire aux objets. Néanmoins, nous pouvons supposer que le champ de l'APP cherche à trouver une cohésion et une spécificité dans la prise en compte d'une configuration<sup>29</sup> d'objets *abordés dans leur articulation* : sujets-groupes-institutions, recherche-formation-intervention. L'attachement au terme de « pratique » se légitime aussi par la prédominance de la professionnalisation, liée bien sûr au travail, mais qui déborde largement les « situations de travail ».

Il apparaît assez clairement que l'APP ne se fait pas seulement *en* groupe mais, lorsqu'elle l'utilise, elle *produit* du groupe, de la groupalité, et tisse des liens à de multiples niveaux : intersubjectifs (communicationnels), cognitifs (liens de savoirs communs), intrasubjectifs (liens entre émotions et compréhension), liens communautaires et professionnels. Cette « fabrication » particulière semble propre aux APP et explique en partie leurs succès.

Ce champ d'APP semble aussi en partie spécifié par l'approche de situations « critiques » comme objets de prédilection, auxquels ses méthodes, ses intentions, ses cadres de référence le rendent apte à s'investir : crises organisationnelles, crises subjectives dans les parcours professionnels et les parcours de vie, crises épistémiques obligeant à des remaniements dans les « rapports au savoir ». L'APP aurait-elle vocation à construire de la continuité et du sens à partir de situations critiques ou chaotiques plongeant les sujets et les collectifs dans une expérience de la discontinuité et de la déliaison ? Cet aspect « critique » de l'appel aux APP auxquelles on demande souvent d'intervenir en *dernier recours* peut les déplacer de leur ancrage le plus solide : celui de la formation.

On pourrait supposer que la recherche de cohésion se fasse sur l'activité d'*analyse* ou sur la démarche d'*accompagnement*, toutes deux susceptibles de porter cette cohésion et cette spécificité. Il existe une tendance à aborder

---

29. *Configuration*, définie par J.-M. Barbier comme « arrangement singulier de formes régulières ». Journal *The Conversation*, 29 novembre 2019.

ces deux démarches dans une complémentarité et même une *perméabilité* des différents espaces d'apprentissage (Rebetez et Thiébaud, 2019).

Néanmoins, l'utilisation du terme « analyse » au singulier apparaît problématique. Il y a trop d'écart de sens entre l'analyse didactique, ou pédagogique, par exemple, et l'analyse d'inspiration psychanalytique de type Balint, ou même l'approche réflexive ; elles impliquent chacune des dispositifs différents et souvent des processus inverses : construction de savoirs d'un côté, déconstruction de l'autre.

Or ces écarts mériteraient d'être examinés en profondeur pour voir dans quelle mesure une compatibilité est possible entre les approches conjointes lorsqu'elles sont menées de front. La recherche d'une cohésion globale, au-delà des essais de cohérence formelle, se heurte à une « incohérence » de fait qui est peut-être inhérente au champ de la pratique elle-même, champ de contradictions et de paradoxalité non résorbables. Le champ des pratiques serait l'espace privilégié des *problématiques*, ouvert à la « problématisation », forme majeure d'*analyse*.

Le glissement du terme d'*analyse* vers celui d'accompagnement (soin, relation d'aide), interroge la nature de l'intelligibilité recherchée. Celle-ci ne serait plus attendue des modèles classiques de la rationalité (analytique), mais plutôt de démarches faisant davantage appel à l'expérience, aux émotions, à l'empathie et à leurs modes d'approche spécifique. En tout cas, il apparaît que la diversité des recherches entreprises dépend de la variété des expériences qu'il est bien difficile de modéliser.

La tension entre analyser *pour savoir* et analyser *pour agir* est loin d'avoir trouvé son équilibre envisagé initialement.

Si « les savoirs sont des avoirs » (Barbier, 2019, p. 2), le champ prédominant de l'APP qui est celui de la formation, dans la mesure où il peine à se dégager de la culture de l'enseignement, s'expose à un risque d'excès, de surabondance : excès de *savoirs* construits pouvant embarrasser des dispositifs conçus pour *élucider* des pratiques, en découvrir le sens sous-jacent inédit. La fonction d'ouverture des « dispositifs » serait spécifique aux analyses de pratiques si l'on parvenait à se débarrasser de la hantise attachée à la notion de dispositif comme système de procédures visant une solution définitive des problèmes. L'expérience des APP montre abondamment la possibilité de construire des dispositifs pouvant traiter *conjointement* des problèmes de connaissance, d'action et d'existence, par des modes d'analyse appropriés aux situations. Si l'analyse n'est plus exclusivement centrée sur l'explication, l'argumentation, la technique, l'exécution, mais davantage sur l'explicitation,

la narration, la compréhension, alors l'exposition des problèmes, leur élaboration et leur communication à autrui peuvent s'avérer résolutive par elles-mêmes. L'acceptation d'une indétermination et d'un inachèvement de l'analyse, menée néanmoins résolument, pourrait être un caractère typique des APP.

## Références bibliographiques

- Altet, M. (2004). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-109.
- Altet, M. (2006). Entretien avec Anne-Marie Chartier – L'analyse des pratiques : rétrospectives et questions actuelles, *Recherche et formation*, 51, 11-25.
- Amado, G. (2018). Groupes d'analyse de la pratique : des espaces vitaux. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 71(2), 145-154.
- Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 28-49.
- Baietto, M.-C. et Gadeau, L. (2002). Questions relatives à l'élaboration d'une position clinique dans le cadre de l'analyse des pratiques éducatives, *Recherche et formation*, 39, 9-26.
- Baietto, M.-C., Barthélémy, A. et Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative, Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Balint, M. (1957). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot.
- Balint, M. (1982). Psychanalyse et pratique médicale. In *L'expérience Balint : histoire et actualité* (pp. 11-31). Paris : Bordas.
- Barbier, J.-M. (1996a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action. Introduction*. Paris : PUF, pp. 1-17.
- Barbier, J.-M. (1996b). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-58). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2013). Introduction. Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In J.-M. Barbier et J. Thievenaz (dir.), *Le travail de l'expérience* (pp. 13-37). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2019). Quelques hypothèses sur les rapports entre anticipation, formation, et engagement de l'action. *Innovation pédagogique*, 21 octobre 2019, pp. 1-4.

- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, 346, 12-13.
- Beillerot, J. (2001). Analyse des pratiques et analyse institutionnelle. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet. (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 171-207). Paris : L'Harmattan.
- Bichsel, J., Petignat, P. et Thiébaud, M. (2019). Apprendre à animer des groupes d'analyse de pratiques selon une approche expérientielle. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 15, 117-137.
- Blanchard-Laville, C. et Pestre G. (2001). L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-63). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2004). Analyse des pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation, *Connexions*, 82, 119-142.
- Blanchard-Laville, C. (2004). L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité. *Éducation permanente*, 161, 16-30.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41, 135-144.
- Blondeau, S. (2004). Du groupe et de la parole à l'hôpital. *Connexions*, 82, 19-48. Réédité dans J. Chami et D. Fablet (dir.), *Professionnels de santé et analyse de pratiques* (pp. 111-143). Paris : L'Harmattan.
- Boutin, G. (2001). L'analyse réflexive et l'éducation : un état des lieux – perspectives nord-américaines. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 109-129). Paris : L'Harmattan.
- Boutin, G. (2002). Analyse des pratiques professionnelles, de l'intention au changement, *Recherche et formation*, 39, 27-39.
- Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation permanente*, 153, 241-250.
- Chami, J. (2006). La personnalité professionnelle, interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques, *Connexions*, 86, 67-83.
- Chami, J. (2010). L'analyse des pratiques professionnelles à l'université. *Chlopsy*, 3, 55-69.
- Chami, J. et Fablet, D. (dir.) (2011). *Professionnels de santé et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Chami, J. et Humbert, C. (dir.) (2014). *Dispositifs d'analyse des pratiques et d'intervention. Approches théoriques et cliniques du concept de dispositif*. Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation, note de synthèse, *Savoirs*, 8(2), 9-50.

- Chocat, J. (2016). L'analyse de pratiques professionnelles : essai de clarification. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 8, 31-41.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 20-27.
- Clerc, N. (2013). Réflexivité, tissage intersubjectif et analyse de pratiques. *Éducation permanente*, 196, 75-86.
- Clerc, N. (2014). Comment le « commun » crée du singulier dans un dispositif d'analyse de pratique associé à un travail d'écriture. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 12-22.
- Clerc, C. et Agogué, M. (2014). Un dispositif d'analyse de pratiques en formation universitaire de formateurs et ses effets sur la professionnalisation, *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 15, 67-77.
- Cortessis, S. (2011). Le groupe d'analyse des pratiques comme ressource pour construire le jugement professionnel de VAE. In A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid (dir.), *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 191-205.
- Coudert, F. et Rouyer, C. (dir.) (2012). *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'Etsup*. Paris : L'Harmattan.
- Di Rocco, V. (2007). Quel cadre pour l'analyse de la pratique ? *Pratiques psychologiques*, 13(2), 327-335.
- Denoux, S. et Pueyo, B. (2012). Formation aux métiers de la petite enfance et analyse des pratiques, *Les Cahiers du Cerfee*, 32, 91-116.
- Dominicé, P. (2002). Pour un élargissement de l'analyse des pratiques à la narration biographique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et pratiques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 131-149). Paris : L'Harmattan.
- Dosda, P. (2000). Analyse clinique de la part professionnelle de la personnalité et des défenses professionnelles. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet. (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 297-312). Paris : L'Harmattan, 2<sup>e</sup> édition revue et corrigée.
- Drutel, E. et Calmejane-Gauzins, C. (2014). Retour sur un séminaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 75-84.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : PUF.
- Dubost, J. et Levy, A. (2002). Recherche-action et intervention. In *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 391-416). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Étienne, R. (dir.) (2004). *L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique*. Cahiers du CERFEE-IRSA. Montpellier III.

- Étienne, R. (2008). Du jugement et de l'évaluation en analyse des pratiques. Un sujet délicat, une pratique problématique. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41, 166-176.
- Étienne, R. et Marcel, J.-F. (2008). Les compétences suffisent-elles pour analyser et faire analyser les situations éducatives ? *Cahiers du CERFE*, 24, 1-18.
- Fablet, D. (1998). Analyse des pratiques et intervention dans des organisations de suppléance familiales. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 313-332). Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse de pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, 82, 105-117.
- Fablet, D. (2009). *Animer des groupes d'analyse des pratiques. Pour une clinique des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (2010). Promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication. *Cliopsy*, 4, 37-41.
- Faingold, N. (2002). Formation de formateurs à l'analyse de pratiques. *Recherche et formation*, 51, 89-104.
- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, 160(3), 81-100.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In M. Hatano et G. Le Meur (dir.), *Approches pour l'analyse de l'activité* (pp. 111-155). Paris : L'Harmattan.
- Favre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. *Recherche et formation*, 51, 133-145.
- Feldman, J. (2006). Propos sur l'expérience, à travers la vie, la connaissance, la science. In H. Bézille et B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 31-48). Lyon : Chroniques Sociales.
- Fustier, P. (1998). Travail d'équipe et dispositif institutionnel. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 333-347). Paris : L'Harmattan.
- Gaillard, G. (2004). Appelés à s'investir, conviés à l'abstinence. L'intervention en analyse des pratiques et « l'arrière-fond » institutionnel, *Connexions*, 82(2), 57-69.
- Gaillard, G. (2008). Restaurer de la professionnalité. Analyse de la pratique et intersubjectivité. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 50, 33-46.
- Gaillard, G. et Pinel, J.-P. (2011). L'analyse de la pratique en institution : un soutien à la professionnalité dans un contexte d'entreprise gestionnaire. In A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid (dir.), *Les groupes d'analyse des pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 85-103.
- Giust-Desprairies, F. (dir.) (2005). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Créteil : CDRP.

- Giust-Desprairies, F. (2011). Instaurer une démarche clinique d'analyse des pratiques aujourd'hui : un bras de fer épistémologique. In A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid (dir.), *Les groupes d'analyse des pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 67-83.
- Guigue, M. (2002). Autour des mots « analyse des pratiques », *Recherche et formation*, 39, 107-121.
- Hans, D. (2011). Déplacement et immobilisations dans un groupe d'analyse de pratiques en situation d'intervention. In A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid (dir.), *Les groupes d'analyse des pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 37-51.
- Hans, D. et Hatchuel, F. (2010). Réflexion à propos d'un dispositif de supervision dite « institutionnelle » à l'université : une formation à l'animation clinique d'un groupe. *Connexions*, 93, 167-183.
- Henri, A.-N. (2004). *Penser à partir de la pratique*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Henri Ménassé, C. et Gaillard, G. (2010). Analyse de la pratique : le travail du lien. In *L'analyse de la pratique. Revisiter les méthodes, questionner les évidences*, CREA Rhône-Alpes, pp. 4-7.
- Humbert, C. (1998). Démarche de projet et analyse des pratiques : sortir des oppositions. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 347-367). Paris : L'Harmattan.
- Humbert, C. (2014). Conduire une intervention en situation de crise. In J. Chami et C. Humbert (dir.), *Dispositifs d'analyse des pratiques et d'intervention. Approches théoriques et cliniques du concept de dispositif* (pp. 137-157). Paris : L'Harmattan.
- Imbert, F. (1996). Le groupe Balint, un dispositif pour un « métier impossible » : enseigner. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 135-156). Paris : L'Harmattan.
- Jean, Ph. (2010). Analyse de la pratique en institution ou analyse institutionnelle des pratiques. In *L'analyse de la pratique. Revisiter les méthodes, questionner les évidences*, CREA Rhône-Alpes, pp. 18-21.
- Jobert, C. (2009). Élaborer sa pratique. *Empan*, 3, 122-127.
- Kattar, A. (2011). De la formation-action à l'analyse des pratiques professionnelles : une histoire d'offre, de demande et de résistances. In A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid, (dir.), *Les groupes d'analyse des pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 149-160.
- Lacour, M. (2011). Les Groupes de Soutien au Soutien (GSAS), enjeux et processus psychiques. In A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid. (dir.), *Les groupes d'analyse des pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 177-190.

- Lagache, D. (1948). La psychanalyse envisagée comme analyse de la conduite. In *La Folle du Logis. La psychanalyse comme science exacte*, Œuvres VI, Paris : PUF, 1968, pp. 287-306.
- Lagache, D. (1949). Psychologie clinique et méthode clinique, *L'évolution psychiatrique*, fasc. II, avril-juin, pp. 155-178.
- Lagausie, C. de (2003). Au fil du texte... un fil d'Ariane ? Un dispositif d'analyse et d'écriture des pratiques. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Écrire les pratiques professionnelles : dispositifs d'analyse des pratiques et écriture* (pp. 79-110). Paris : L'Harmattan.
- Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ? *Regards croisés, Revue de l'analyse des pratiques professionnelles*, 2, 50-58.
- Levain, J.-P. et Minary, J.-P. (2010). Perception des dispositifs d'analyse de pratiques, construction de l'identité et de l'agir professionnel. Les résultats d'une recherche. *Actes du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Lévine, J. et Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école : pratique du soutien au soutien*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lévy, A. (2002). Analyse des pratiques. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 302-312). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Liétard, B. (2007). Une approche de la formation qui voudrait se présenter comme science, note de synthèse. *Savoirs*, 13, 11-32.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Maureau, A. (1990). *Formation psychologique en médecine et groupe Balint*. Beauvechain-Paris : Nauwelaerts et Frison-Roche.
- Mellier, D. (2002). Le groupe d'analyse de la pratique (GAP), la fonction « contenir », et la méthodologie du groupe Balint, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 39 (2), 85-102.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure, du sujet métaphysique au sujet de l'acte-pouvoir*. Paris : La Découverte.
- Mendel, G. (2002). Acte. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions* (pp. 25-35). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Mialaret, G. (1998). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-188). Paris : PUF.
- Michelot, C. (2011). Analyse de pratiques et étude de problème. In A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid (dir.), *Les groupes d'analyse des pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 13-22.

- Miron, J.-M. et Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 91-108). Paris : L'Harmattan.
- Missenard, A. (1976). Formation de la personnalité professionnelle. *Connexions*, 17, 116-118.
- Monceau, G. (2012). Techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques. In G. Monceau (dir.), *L'analyse institutionnelle des pratiques* (pp. 21-32). Paris : L'Harmattan.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action, note de synthèse. *Savoirs*, 40, 9-70.
- Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). Paris : L'Harmattan.
- Nadot, S. (2002). Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. *Actes de l'Université d'automne*. Desco, octobre.
- Nadot, S. et Bruno, S. (2008). Pourquoi superviser l'analyse des pratiques ? Vers une maîtrise du travail dans l'intersubjectivité. *La nouvelle revue INSHEA*, 41(1), 177-186.
- Nimier, J. (2008). Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922-1995). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41, 123-133.
- Palmade, G. (1953). *L'unité des sciences humaines*. Paris : Dunod, 1961.
- Palmade, G. (1979). *Préparation des décisions, l'étude des problèmes*. Paris : L'Harmattan, 2008.
- Pastré, P. (2009). La conceptualisation dans l'action. Éditorial. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pechberty, B. (2000). De la formation à l'intervention: analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 163-187). Paris : L'Harmattan.
- Péaud, P. (2013). Apprendre de l'expérience : l'analyse des pratiques. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, 34-38.
- Péaud, P. (2019). Former des formateurs à l'analyse des pratiques, l'histoire d'un enracinement. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 14, 32-47.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- Pesce, S. (2013) Rhétorique de la réflexivité : ordre du discours, production du sens et visée émancipatrice en situation réflexive. In J. Béziat (dir.), *Analyse des*

- Note de synthèse – *L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères pratiques et réflexivité, Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (pp. 195-208). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2007). Réponse à Jean-Pierre Boutinet : Les sciences de la formation, entre discipline, disciplinarité et transdisciplinarité. *Savoirs*, 13, 45-52.
- Popper, K. (1969). La logique des sciences sociales. In T. Adorno-K. Popper, de Vienne à Francfort : la querelle allemande des sciences sociales (pp. 69-90). Bruxelles Complexe, 1979.
- Prades, J.-L. (2003). Travail social et méthodologie d'intervention. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Tbéoriser les pratiques professionnelles, intervention et recherche-action en travail social* (pp. 105-126). Paris : L'Harmattan.
- Ravon, B. (2009a). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 152, 60-68.
- Ravon, B. (2009b). L'extension de l'analyse de la pratique au risque de la professionnalité. *Empan*, 75(3), 116-121.
- Rebetez, F. et Thiébaud, M. (2019). Une formation à l'animation de groupe d'APP pour développer une nouvelle posture et identité professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 15, 12-30.
- Recherche et Formation (1992). *Théorie et pratique*, 11, Paris INRP. *Analyse des pratiques*, 36 (2001), 39 (2002), 42 (2003), 51 (2006-1).
- Robo, P. (2005). Pourquoi, comment analyser sa pratique professionnelle ? Les effets de l'APP. *Le nouvel éducateur*, 172, 13-17.
- Robo, P. (2015). Une actualité de l'analyse de pratiques professionnelles en formation. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 5, 48-59.
- Rougerie, C. (2016). Sensibilisation à l'analyse de la pratique à l'université : présentation d'un dispositif singulier. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 9, 26-36.
- Rouzel, J. (2007). *La supervision d'équipe en travail social*. Paris : Dunod.
- Rugy, B. de (2010). Quelle place pour l'encadrement lors de la démarche d'analyse de la pratique. In *L'analyse de la pratique. Revisiter les méthodes, questionner les évidences*, CREA Rhône-Alpes, pp. 29-31.
- Savoirs (2005/8), 8, (2009), 19 et 20, (2014/3), 36, (2016/1), 40. Notes de synthèse.
- Schön, D. A. (1998). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-225). Paris : PUF.
- Talpin, J.-M. (2011). Le modèle du groupe dans l'analyse des pratiques : groupe fermé/groupe ouvert, continuité/discontinuité dans l'institution. In A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid (dir.), *Les groupes d'analyse des pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 117-130.
- Thiébaud, M. (2016). Coanimer un groupe d'APP : 1+1=...? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 9, 37-50.

- Thiébaud, M. (2018). Accompagnement et analyse de pratiques professionnelles en groupe. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 12, 13-30.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. Note de synthèse. *Savoirs*, 36, 9-40.
- Vallet, P. (2012). Quelques enjeux épistémologiques pour l'analyse des pratiques. In D. Fablet (dir.), *Supervision et analyse des pratiques professionnelles* (pp. 111-125). Paris : L'Harmattan.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160(3), 71-80.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Wittorski, R. (2003). Analyse des pratiques et professionnalisation. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation* (pp. 69-85). Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Note de synthèse. *Savoirs*, 17, 11-36.

