

Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles

Chantal LECLERC

Université Laval, Québec, Canada

Bruno BOURASSA

Université Laval, Québec, Canada

Odette FILTEAU

Université Laval, Québec, Canada



Patrimoine canadien / Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

Rédacteur invité :

Sylvain BOURDON

Liminaire

- 1** **Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie**
Sylvain BOURDON, Université de Sherbrooke
- 11** **Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explication, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles**
Chantal LECLERC, Université Laval, Québec, Canada
Bruno BOURASSA, Université Laval, Québec, Canada
Odette FILTEAU, Université Laval, Québec, Canada
- 33** **L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle**
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 51** **L'intermittence en emploi peut-elle être une expérience formatrice?**
Brigitte VOYER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 72** **Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français**
Christophe MAUNY, Laboratoire ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (France)
Laboratoire LEI – FSSEP Lille II (France)
- 92** **De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel**
Frédéric DESCHENAUX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Chantal ROUSSEL, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 109** **Liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP) français**
Sophie BRIQUET-DUHAZE, IUFM de l'Université de Rouen, France
- 123** **Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations**
Hélène BÉZILLE, Université Paris 12 (UPEC), France
- 138** **Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : une analyse féministe**
Lise SAVOIE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 154** **L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans
La volonté de réussir l'école... et la vie!**
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nancy THÉRBERGE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Stéphanie BERGEVIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles

Chantal LECLERC

Université Laval, Québec, Canada

Bruno BOURASSA

Université Laval, Québec, Canada

Odette FILTEAU

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'article présente une méthode groupale d'analyse d'incidents critiques visant la légitimation, l'analyse critique et la transformation des pratiques professionnelles. La méthode est utilisée en recherche collaborative auprès d'intervenantes et d'intervenants en emploi ainsi que dans la supervision de stagiaires en sciences de l'orientation. Pour donner ses fruits, la réflexion à laquelle l'exercice d'analyse donne lieu doit être ancrée dans la pratique et l'expérience, être confrontée au regard des collègues et être mise en lien avec des modèles et notions théoriques. Cette distanciation aide

le sujet à reconstruire le sens de son expérience, à consolider ou nuancer certaines représentations qu'il a de lui-même et du réel, à mieux comprendre ce qui conditionne son action et à sortir de ses routines en élargissant le registre des stratégies pouvant être considérées dans son intervention. Le groupe d'analyse doit devenir un espace sécuritaire d'expression, de dialogue et de délibération, mais aussi permettre la confrontation des interprétations essentielle à la transformation et au raffermissement des positionnements individuels et collectifs. Les défis de l'exercice sont de guider les membres vers une position de parole engagée afin d'éviter les glissements vers la rationalisation et l'autojustification, mais d'aller au-delà de l'expérience vécue du sujet.

ABSTRACT

Using the critical incident method from the perspective of explanation, critical analysis and the transformation of professional practices

Chantal LECLERC
Laval University, Québec, Canada

Bruno BOURASSA
Laval University, Québec, Canada

Odette FILTEAU
Laval University, Québec, Canada

This article presents a group method for critical incident analysis, focusing on legitimization, critical analysis and the transformation of professional practices. The method is used in a collaborative study with employment practitioners and in the supervision of orientation sciences trainees. To bear fruit, the study had to be based on practice and experience, be examined by colleagues, and be connected to theoretical models and ideas. This distinction helps the subject to rebuild the meaning of his experience and to consolidate or qualify certain ways he sees himself compared to with the actual reality in order to better understand what conditions his actions, and to escape from routines by broadening his repertoire of strategies. The analysis group must become a safe place for expression, dialogue and deliberation, but also allow for the confrontation of interpretations, essential for the transformation and consolidation of individual and collective positions. The challenges of the exercise are to guide the members to form an implied group position in order to avoid rationalization and self-justification, and to help the subjects move beyond their life experiences.

RESUMEN

La utilización del método de los incidentes críticos desde una perspectiva de explicación, de análisis crítico y de transformación de las prácticas profesionales

Chantal LECLERC
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Bruno BOURASSA
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Odette FILTEAU
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo presenta un método grupal de análisis de incidentes críticos cuyo objetivo es la legitimación, el análisis crítico y la transformación de las prácticas profesionales. El método ha sido utilizado en una investigación colaborativa entre mediadores sociales en ejercicio, así como en la supervisión de estudiantes en ciencias de la orientación durante sus prácticas. Para ser fructífera, la reflexión que provoca el ejercicio analítico debe enraizarse en la práctica y la experiencia, ser confrontada con los colegas y establecer ligas con los modelos y nociones teóricas. Esta distanciación ayuda al sujeto a reconstruir el sentido de su experiencia, a consolidar o matizar ciertas representaciones sí mismo y de la realidad, a bien comprender los condicionantes de su acción y a rebasar las rutinas ampliando el registro de estrategias que pueden ser consideradas en su intervención. El grupo de análisis debe convertirse en un espacio seguro para la expresión, el diálogo y la deliberación, pero debe así mismo facilitar la confrontación de las interpretaciones esenciales para la transformación y la consolidación de posiciones individuales y colectivas. Los retos del ejercicio consisten en guiar a los miembros hacia una expresión verbal implicada, evitar los desplazamientos hacia la racionalización y la autojustificación para ir más allá de la experiencia vivida por el sujeto.

Introduction

Les modalités de formation continue des adultes en situation de travail ont tout avantage à se fonder sur la culture, les croyances, les valeurs et l'expérience des personnes intéressées. Cette position, largement acceptée en sciences humaines, est soutenue par un foisonnement de dispositifs de formation continue, de supervision et de recherche-action qui misent sur les savoirs d'expérience et sur le développement

de capacités réflexives favorisant apprentissage et changement. Pensons par exemple aux groupes de Balint (Balint, 1960), à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), à la méthode d'instruction au sosie (Oddone, Re et Briante, 1981) ou à l'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Parmi ces dispositifs d'analyse réflexive, la méthode des incidents critiques, telle qu'elle s'est développée et a évolué de manière significative au cours des cinquante dernières années, mérite d'être mieux connue.

En quoi cette méthode peut-elle s'avérer pertinente dans les formations propres aux « métiers de l'humain » (Cifali, 1995), c'est-à-dire dans les domaines de l'accompagnement et de la relation d'aide, notamment en travail social, en psychologie et en counseling, mais aussi dans ceux de l'enseignement, de la gestion et de la santé? Quels en sont les fondements et les ressorts? Comment peut-elle se concrétiser et s'opérationnaliser? Afin de fournir quelques éléments de réponse à ces questions, cet article présente une variante de la méthode d'analyse d'incidents critiques éprouvée dans une série de recherches collaboratives visant l'explicitation, l'analyse critique et la transformation des pratiques professionnelles d'intervenants et d'intervenantes en emploi¹ ainsi que dans différents contextes de supervision de stagiaires en sciences de l'orientation.

Nous aborderons le sujet en remontant d'abord aux origines de la méthode et en mettant en évidence les différences entre ses usages classiques et les manières dont on s'en sert aujourd'hui en sciences humaines. Après avoir précisé les contextes de recherche et de formation dans lesquels nous avons recours à cette méthode et défini ce que nous entendons par incident critique, nous aborderons les principaux fondements théoriques et les visées de la démarche réflexive proposée. L'attention sera ensuite déplacée sur les dimensions plus concrètes de la méthode qui mise sur l'alternance entre travail individuel et travail groupal. À cette fin, nous présenterons une boucle en quatre temps (voir la figure 1) précisant les étapes de la méthode ainsi qu'une grille d'analyse d'incidents critiques (voir la figure 2) permettant de systématiser et d'encadrer le travail d'analyse. L'article se terminera par un rappel de considérations qui peuvent guider la pratique.

L'évolution de la méthode et de ses usages

La méthode des incidents critiques plonge ses racines dans la psychologie industrielle. Fondée sur les études de l'Aviation Psychology Program de l'armée de l'air des États-Unis, elle servait initialement à la sélection et à la formation des équipages. Flanagan (1954) décrivait la technique² de l'incident critique comme un

-
1. Ces personnes travaillent dans des organismes publics ou communautaires ayant le mandat d'accompagner des adultes qui éprouvent des difficultés dans leur cheminement professionnel ou dans leurs démarches d'intégration, de réintégration ou de maintien en emploi.
 2. Nous préférons le mot méthode, car il renvoie à une manière de conduire une activité qui respecte certains principes, mais qui, comparativement à la technique, laisse une place plus importante aux ajustements permettant de considérer la singularité, la complexité et l'imprévisibilité des situations.

ensemble de procédures d'observation directe du comportement pour prévenir ou résoudre des problèmes pratiques. Il définissait l'incident comme toute activité humaine observable et suffisamment complète en elle-même pour qu'on puisse en tirer des inductions et des prévisions sur l'individu qui agit. Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraissent assez clairs et où les conséquences de cette action sont suffisamment évidentes (1954, p. 327).

Butterfield, Morgan, Amundson et Maglio (2005) ont montré que les utilisations récentes de la méthode en sciences humaines se différencient radicalement des premiers travaux de Flanagan, et ce, de plusieurs manières. Retenons ici que les premiers travaux visaient à déterminer les exigences d'une fonction de travail ou à comprendre les facteurs de risque associés à une situation de manière à apporter des mesures correctives. Ils s'inscrivaient dans le paradigme positiviste qui exerçait alors son hégémonie en sciences de la nature, mais aussi en sciences humaines. L'analyse reposait donc sur l'observation de situations identifiables et reproductibles et sur le repérage de facteurs sur lesquels on pouvait agir directement.

La méthode est utilisée aujourd'hui, non plus pour décrire ou modifier un comportement de manière objective, mais pour mieux comprendre et considérer différents construits psychosociaux contenus dans l'expérience subjective et intersubjective des acteurs (Butterfield et collab., 2005). On l'a ainsi utilisée dans la formation interculturelle d'intervenants sociaux (Cohen-Emerique, 1984), dans la formation aux pratiques de gestion (Jolly, 2004), pour comprendre les croyances des gestionnaires au sujet de leur rôle (Ellinger and Bostrom, 2002), pour étudier l'expérience du chômage (Borgen, Hatch et Amundson, 1990), pour aider des infirmières à tirer profit de leur expérience clinique de manière à faire des apprentissages qui font une plus grande place à l'affectivité (Parker, Webb et D'Souza, 1995), pour étudier les situations de stress au travail et les stratégies de « coping » (O'Driscoll et Cooper, 1996). Pourtois et Desmet (2007) ajoutent que la méthode est particulièrement indiquée pour l'étude des représentations sociales et pour la mise au jour des règles et conventions de la vie quotidienne, si bien incorporées qu'elles semblent aller de soi.

Une méthode développée dans des contextes de recherche et de supervision

La méthode d'analyse d'incidents critiques présentée dans cet article a été développée 1) dans le cadre de nos engagements en recherche collaborative³ visant l'analyse et la transformation des pratiques et services liés à l'emploi et 2) dans le

3. En recherche, l'approche collaborative que nous adoptons est issue des travaux de Heron (1996), repris dans les ouvrages de Bray, Smith, et Yorks (2000) et de Alcántara, Hayes et Yorks (2009). Elle mise sur la collaboration des chercheurs et des personnes participantes, considérés comme des partenaires ayant tous le même statut, celui de co-chercheur. La recherche collaborative se fait « avec » et non « sur » les personnes. Elle repose sur les préoccupations issues de la pratique et sur le travail de personnes qui s'efforcent, ensemble, de résoudre des problèmes ou de répondre à des questions qui ont de l'importance pour elles. Ce travail se réalise par un mouvement cyclique et itératif enchaînant des épisodes de réflexion et des épisodes d'action.

cadre de la supervision de stagiaires en sciences de l'orientation. Malgré certaines différences, ces situations présentent suffisamment de similarités pour être examinées ensemble : la méthode est utilisée auprès de professionnelles et professionnels en emploi, ou en devenir dans le cas des stagiaires; ceux-ci sont mandatés pour soutenir des personnes dans leur démarche d'orientation, d'insertion socioprofessionnelle ou de maintien en emploi; ils sont aux prises avec des questions, des dilemmes, des préoccupations ou des difficultés réelles de travail, ce qui constitue un terrain propice à l'émergence d'incidents critiques significatifs; ils peuvent envisager un réinvestissement des résultats de leur réflexion dans l'action. Par ailleurs, le travail d'analyse d'incidents critiques peut être amorcé individuellement, mais il est toujours poursuivi dans un travail en groupe. Ce dernier point revêt une importance cruciale.

Un travail en groupe

La méthode que nous pratiquons est soutenue par le travail de collectifs d'analyse de pratiques et elle mise résolument sur la collaboration et l'intersubjectivité. Les rencontres sont structurées pour expliciter certaines pratiques de travail et en examiner les conséquences, mais aussi pour explorer ce qui conditionne ces pratiques. Le travail de groupe s'impose parce qu'il permet la révélation des stratégies individuelles déployées pour composer avec les contraintes inhérentes au travail, mais aussi la transposition de situations singulières dans la conscience collective, puis dans l'élaboration de représentations partagées d'une réalité.

À cet effet, le groupe doit devenir un espace sécuritaire d'expression, de dialogue et de délibération, mais aussi permettre la dissonance et la confrontation d'interprétations essentielles à la transformation et au raffermissement des positionnements individuels et collectifs (Leclerc, 1999). C'est lorsque les formes d'échange et le climat de confiance instaurés encouragent ses membres à prendre des risques, à parler de leurs doutes, voire de leur souffrance au travail, que le groupe devient un lieu significatif de référence pour eux. Dans cette perspective, la démarche réflexive proposée mise sur la disponibilité des sujets à s'exposer au regard des autres, à faire place à la contradiction et à l'altération, à rire un peu d'eux-mêmes, à discuter le plus ouvertement possible sur leur façon de saisir leur expérience.

Les erreurs et les ratés mis au jour fournissent un matériel d'autant plus précieux qu'ils peuvent faire l'objet d'échanges avec des collègues qui sont mieux placés que quiconque pour comprendre les difficultés et la complexité de la pratique. La délibération engagée permet aux membres du groupe d'accéder aux stratégies et astuces éprouvées par leurs collègues, mais aussi à certaines facettes non conscientes de leurs propres pratiques. Elle peut conduire à la consolidation et à la modification des règles du métier, mais aussi à la co-construction de nouveaux référentiels symboliques et normatifs. En d'autres mots, les normes ébranlées par le travail en groupe créent des interstices de liberté. Et les nouvelles normes qui s'y construisent peuvent s'avérer des incitations étonnamment puissantes pour permettre à chacun de transcender ses manières habituelles de comprendre ou de faire les choses.

Le travail de groupe s'impose parce qu'il permet la révélation des stratégies individuelles déployées pour composer avec les contraintes inhérentes au travail, mais aussi la transposition de situations singulières dans la conscience collective, puis dans l'élaboration de représentations partagées d'une réalité.

Définition de l'incident critique

Incident critique? En remontant à la définition de ces deux mots (Trésor de la langue française informatisé), on note qu'un incident est « un petit événement qui survient dans le cours d'une affaire, en provoquant une interruption ressentie le plus souvent comme fâcheuse [...] un petit événement fortuit et imprévisible qui modifie le déroulement attendu et normal des choses, le cours d'une entreprise ». Et, ce qui est critique, c'est ce « qui implique des suites de grande importance, dans un sens favorable ou défavorable [...] ce qui décide du sort de quelqu'un ou de quelque chose, [ce] qui amène un changement ».

Dans nos pratiques, un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel; cet événement, généralement inscrit dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses. Si un incident critique peut être positif, décrire une situation d'efficacité ou porter sur le dénouement d'une impasse professionnelle, l'expérience montre que ce sont plus fréquemment les situations déstabilisantes qui sont les plus propices à l'engagement des sujets dans une pratique réflexive. Les sujets sont plus disposés à s'engager dans l'analyse lorsque les solutions habituellement apportées aux problèmes qui se posent n'ont plus les effets recherchés, lorsque l'efficacité des routines est ébranlée et que le réel résiste à leurs efforts pour le contenir.

Trois critères sont retenus dans le choix des incidents.

- Les incidents doivent **relater des situations vécues** et non imaginées. Ce critère donne de la vraisemblance, de la texture et de la profondeur aux situations relatées. Il assure une prise en compte des conditions concrètes d'exercice du travail. Il favorise l'investissement subjectif et intersubjectif de personnes qui se sentent davantage concernées par une analyse faisant appel aux ressentis, aux émotions, aux intentions conscientes et non conscientes, aux valeurs et aux croyances qui conditionnent leur propre pratique ou celle de collègues proches. Une des forces de l'incident critique est de convier le sujet à se placer dans ce que Vermersch (1994) décrit comme une position de parole impliquée et incarnée, par contraste avec une autre position distante. Dès lors, le sujet s'exprime à partir de son expérience et non de ses savoirs théoriques. Il reste connecté à un vécu plutôt que de glisser vers une parole explicative, distanciée du référent, ponctuée d'autojustifications, de rationalisations, d'argumentations et d'intellectualisations. Une telle parole, parce qu'elle implique le risque pris par le sujet de s'exposer au regard de ses collègues, aura des résonances expérientielles chez ces derniers. De là, elle contribuera aussi à l'émergence d'une dynamique d'entraide et à la cohésion du groupe.
- Les incidents doivent être **circonscrits dans le temps**. Ce critère aide le groupe à concentrer son travail sur les éléments jugés essentiels par la personne qui relate l'incident, pour maintenir la tension émotive, voire existentielle, qui agit comme aiguillon de l'expression et pour éviter que l'attention ne se dilue dans

le traitement d'une masse de renseignements. Il se justifie aussi parce que les incidents critiques ponctuels vécus par un sujet s'avèrent souvent révélateurs des schèmes interactifs mobilisés dans plusieurs autres situations. Autrement dit, l'analyse d'un seul incident peut donner accès à une compréhension d'un large éventail de situations professionnelles similaires.

- Les incidents doivent **se déployer dans une interaction**, lieu privilégié d'émergence de dilemmes et de controverses professionnelles dans les métiers de l'humain. Puisque c'est dans leurs rapports aux autres que les professionnels se révèlent et se positionnent, l'analyse de ces rapports offre des possibilités singulières de réflexion et de changement.

Postulats et visées de la pratique réflexive

Afin de miser plus délibérément sur les forces ou les ressorts de la méthode d'incidents critiques dans une visée d'émancipation personnelle et professionnelle, il importe d'en comprendre les fondements théoriques. Nous présentons donc les postulats des démarches que nous accompagnons et ce qui y est visé, soit une explicitation et une légitimation des savoirs d'expérience, mais aussi un travail sur l'habitus et sur les allants de soi qui orientent les pratiques professionnelles sans même qu'on en soit vraiment conscient.

L'utilisation de la méthode, telle qu'elle est exploitée dans nos activités, repose sur les quatre postulats suivants, adaptés de la théorie de la structuration de Giddens (1987).

- Les intervenants sont des agents compétents qui ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font; pourtant, cette compétence s'ancre dans la conscience pratique sans se transposer nécessairement dans une compétence discursive.
- Leur compétence est sans cesse limitée, d'une part, par leur inconscient et, d'autre part, par les conditions non reconnues et les conséquences non intentionnelles de leur action.
- L'étude des pratiques de la vie quotidienne et des routines est essentielle à l'analyse de la reproduction ou de la transformation des pratiques instituées.
- Cette étude doit nécessairement prendre en considération les contextes d'interaction, les rôles et les appartenances des acteurs, les contraintes en fonction desquelles ils ajustent leur conduite, les liens systémiques des milieux d'intervention avec d'autres systèmes et sous-systèmes sociaux ainsi que la question fondamentale du pouvoir des acteurs.

Ces postulats sont en cohérence avec les travaux de Perrenoud (1996, 2001a) et de Maulini (2004) sur la formation initiale et continue des enseignants, avec ceux de Couturier (2002) sur le travail social et avec quelques fondements théoriques de l'entretien d'explicitation présentés par Vermersch (1994). Chacun à leur manière, ces auteurs affirment que la pratique professionnelle est à la fois consciente et inconsciente,

lucide et aveuglée, préréfléchie et réfléchie, libre et conditionnée. Perrenoud (2001a) puise dans les œuvres de Bourdieu et de Piaget pour mettre au jour l'illusion de lucidité : on est enclin à croire qu'on est maître de ses conduites professionnelles, alors que celles-ci sont souvent une reprise, une « *re-production* » avec des variations mineures de conduites observées ou adoptées dans des situations similaires. La pratique professionnelle résulte d'intentions et de stratégies planifiées, mais elle se constitue aussi à partir de schèmes qui sous-tendent l'action et qui se traduisent par des règles tacites, des routines ou des réflexes transposés d'une situation à une autre, souvent à son insu.

Ces dispositions ou schèmes qui constituent l'habitus permettent une économie de fonctionnement en dispensant les acteurs de se poser trop de questions, alors que les conditions de pratique professionnelles exigent souvent des réponses immédiates. Ils sont des moyens d'évoluer de manière relativement fonctionnelle dans un contexte imprévisible, équivoque et complexe. En prenant appui sur les travaux de Husserl et de Piaget, Vermersch (1994) décrit l'action comme une connaissance autonome. Nous n'avons pas besoin de nous encombrer à chaque instant de la pleine conscience de tout ce que nous savons pour agir efficacement. Le professionnel peut réussir sans savoir ce qu'il sait et sans connaître les moyens de sa réussite.

Il y a toutefois plusieurs raisons et situations qui justifient l'intérêt d'une pratique réflexive et l'utilisation de dispositifs permettant de faire advenir à la conscience certaines connaissances cruciales mobilisées dans la pratique, mais sous une forme non symbolisée et non conceptualisée.

- Sur le plan individuel, en transformant son expérience de l'action en connaissances sur l'action, la personne qui analyse sa pratique pourra être mieux à même de mobiliser les ressources dont elle dispose et de consolider ses compétences personnelles.
- Sur le plan groupal ou collectif, les connaissances, essentiellement subjectives, acquièrent une stabilité lorsqu'elles sont repérées, nommées, soumises à la délibération et validées par un groupe de pairs (Wittorski, 2004). Le groupe d'analyse des pratiques est un espace de prise de conscience et d'émancipation, mais aussi un espace intermédiaire entre l'individu et les grandes structures sociales, entre les expériences professionnelles vécues dans un isolement relatif et les représentations sociales d'une profession (Leclerc, 1999).
- Sur le plan institutionnel et social, le travail d'explicitation peut mettre en échec les enfermements de la pratique professionnelle, soutenir des démarches visant la légitimation sociale de certaines compétences professionnelles et, de là, faciliter également la traduction des savoirs d'expérience dans des savoirs institués, c'est-à-dire dans des savoirs explicites, transférables, qui peuvent laisser des traces, être enseignés et reconnus dans des espaces publics élargis (Bourdieu, 1984).

Par ailleurs, si la conscience préréfléchie (Husserl, dans Vermersch, 1994) est nécessaire pour être fonctionnel et « si l'inconscient pratique est source d'adresse, d'habileté, de fluidité et d'agilité dans l'action, [ils n'empêchent] pas tous les aveuglements,

Le groupe d'analyse des pratiques est un espace de prise de conscience et d'émancipation, mais aussi un espace intermédiaire entre l'individu et les grandes structures sociales, entre les expériences professionnelles vécues dans un isolement relatif et les représentations sociales d'une profession.

ni toutes les erreurs » (Maulini, 2004, p. 265). L'économie de fonctionnement permise par les réflexes, les routines et les automatismes de la pratique comporte un risque : celui de figer le professionnel dans une expérience qui ne lui apprend rien, si cette expérience n'est pas élaborée et si la partie non réfléchi ou non consciente de cette expérience n'est jamais interrogée (Perrenoud, 2001a). Afin d'examiner et, éventuellement, de transformer certains aspects des pratiques en fonction des effets non souhaités qu'elles suscitent, la formation qui se fait dans un contexte de recherche collaborative ou de supervision de stages offre du temps, du recul, des espaces privilégiés et des ressources. Sur un plan opérationnel, la méthode d'incidents critiques constitue un moyen, parmi d'autres, de faire une place centrale au développement de capacités réflexives émancipatoires. Elle est soutenue par une grille d'analyse d'incidents critiques. Comme on le constatera, cette grille structure le travail réalisé par les individus et le groupe en leur permettant de considérer différentes facettes d'une expérience.

La méthode proprement dite

La démarche est présentée de façon séquentielle de manière à en faciliter la compréhension. Dans les faits, elle se réalise fréquemment par approximations successives, avec des retours en arrière. La figure 1 illustre, au moyen d'une boucle spiralee en quatre temps, l'alternance des étapes de travail individuel et des séances de groupe. La figure 2 présente les différents éléments faisant partie de la grille d'analyse.

Figure 1 : Boucle à quatre temps

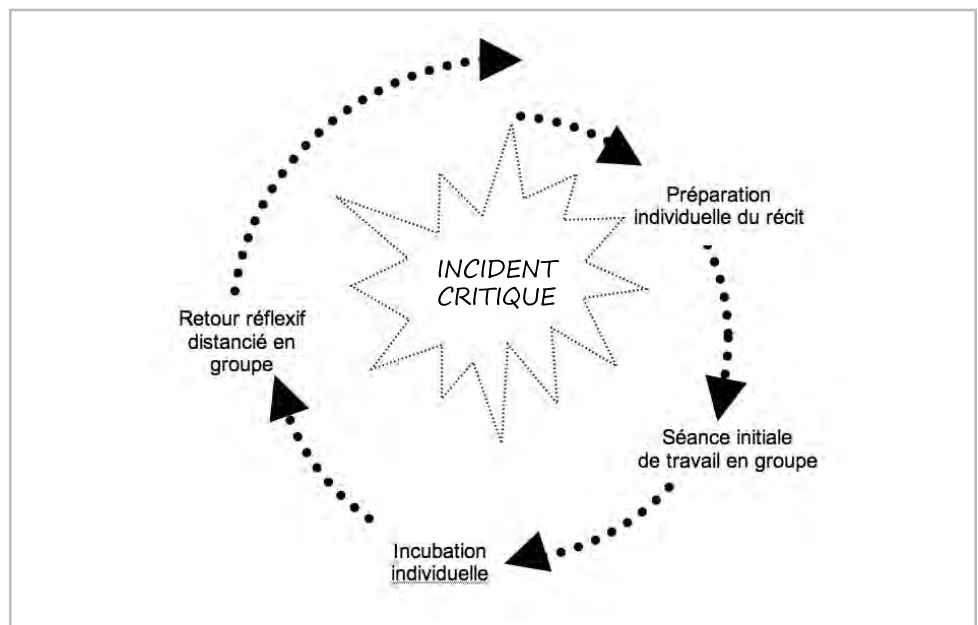
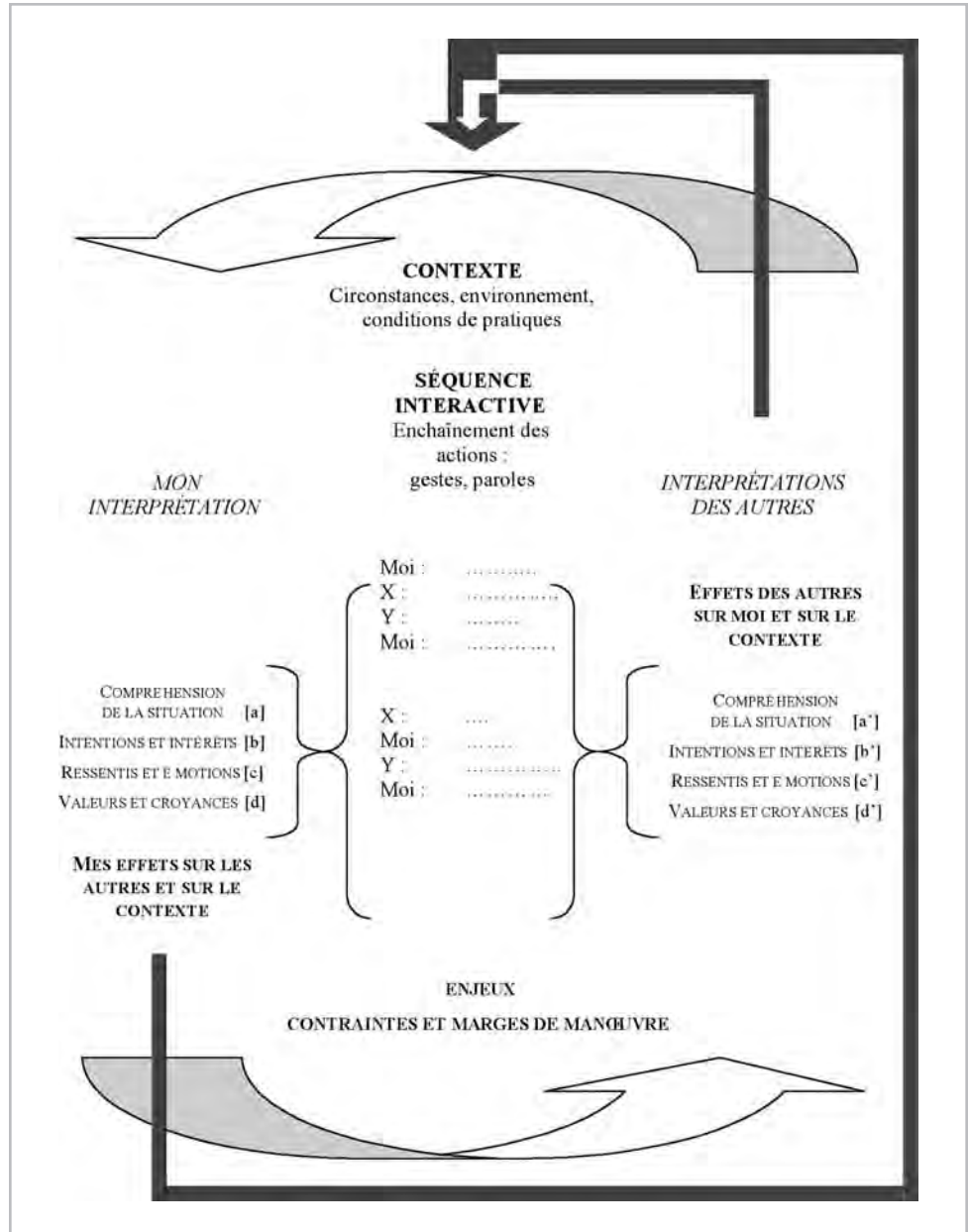


Figure 2 : Grille d'analyse d'incidents critiques



Premier temps : Préparation au récit initial

Préalablement à la première séance de travail en groupe, le sujet qui soumettra un incident critique remplit sommairement et individuellement la grille. Il peut le faire par écrit et remettre son texte aux autres membres du groupe.

Il décrit d'abord le **contexte** dans lequel l'incident est survenu, c'est-à-dire ce qui constitue l'environnement, les règles institutionnelles, les conditions de la pratique, les règles et procédures de travail, les pratiques de gestion et de prise de décision, la distribution des pouvoirs, les statuts et caractéristiques des personnes en présence, les circonstances particulières à considérer, les événements qui ont précédé l'incident. Cette description du contexte permet parfois de mettre au jour le donné, l'institué qu'on incorpore comme « allant de soi », mais aussi des tentatives antérieures de résolution de problème et, du même coup, des modèles interactifs.

Le sujet décrit ensuite la **séquence interactive**. Pour ce faire, il relate paroles et gestes constituant l'échange. Il fait ainsi état de ses propres stratégies et réactions ainsi que de celles observées chez les autres acteurs avec qui il était en interaction au moment de l'incident : personnes accompagnées, collègues de travail... Jusque-là, le sujet narrateur s'en tient à une description factuelle de ce qui s'est passé en évitant de verser dans l'interprétation.

Il tente ensuite de rendre compte de sa **première interprétation naïve de l'incident**. Il écrit « à chaud » et « sans trop filtrer » les mots qui rendent le mieux compte de son expérience de la situation, telle qu'elle s'imposait à lui et, le cas échéant, telle qu'elle pouvait évoluer, lorsqu'il était dans l'action. Afin d'assurer l'exploration la plus large et la plus approfondie possible de la situation et de ses enjeux, il tente de couvrir quatre composantes de son expérience, soit :

- [a] sa compréhension de la situation / ce que j'ai perçu et ce que je pensais;
- [b] ses intentions et intérêts / en faisant cela, je voulais...;
- [c] ses émotions et ressentis / ce que je ressentais et je vivais sur le plan émotionnel;
- [d] ses croyances et valeurs en jeu dans cette situation, le cas échéant / ce que je tiens pour vrai et ce que je valorise.

Le même processus est ensuite repris pour explorer les **interprétations que les autres peuvent faire de la même situation**. Le sujet narrateur tente alors de se placer dans la peau de ses interlocuteurs et de s'interroger sur leurs interprétations de l'incident, c'est-à-dire : [a'] les compréhensions qu'ils ont pu élaborer; [b'] les intentions et intérêts qui pouvaient les animer; [c'] les émotions et ressentis que l'incident a pu produire chez eux et [d'] leurs possibles croyances et valeurs. Précisons que le but de cet exercice n'est pas d'arriver à connaître ce qu'autrui a réellement vécu – ce qui serait impossible de toute manière –, mais de porter attention à la dimension interactive de l'expérience qui est centrale dans les métiers de l'humain.

La **compréhension** d'une situation renvoie à ce qu'on pense ou perçoit de cette situation et résulte de la manière dont on traite l'information à laquelle on a accès pour comprendre ce qui survient. Elle renvoie à la dimension cognitive de la pratique, aux pensées, à l'image qu'on se construit d'une situation à partir d'un enchaînement de jugements, d'hésitations, de catégorisations, de généralisations et d'anticipations.

Les **intentions** et les **intérêts** renvoient à l'influence qu'on cherche à exercer, aux effets qu'on désire produire. Afin d'éviter les ambiguïtés qui surviennent fréquemment dans la compréhension de la notion d'intérêts, précisons qu'ils ne sauraient

être réduits à la poursuite d'un profit économique ou matériel. Être intéressé, c'est se mouiller, être impliqué (Barbier, 1977; Leclerc, 1999), c'est « être investi, pris dans le jeu » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 92). Reconnaître ses intérêts, c'est admettre qu'on ne peut être extérieur et indifférent à la tournure et à la direction des interactions auxquelles on participe. En ce sens, qu'elle soit consciente ou inconsciente, impulsive ou finement étudiée, l'action est intentionnelle et intéressée (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Sans toujours en avoir conscience, on s'ajuste constamment à la complexité des éléments qui mettent en cause sa position et son rapport aux autres. Intérêts et intentions se manifestent chaque fois qu'on fait un geste ou qu'on s'abstient de le faire afin de s'adapter à un événement, d'éviter certains désagréments, d'obtenir quelque chose, etc.

Les **émotions** et les **ressentis** jouent un rôle crucial pour comprendre ce qui motive ou paralyse l'action. Les émotions renvoient à ce que l'interaction amène à éprouver : colère, tristesse, fierté... Les ressentis corporels servent d'indices facilitant l'accès aux émotions ainsi qu'aux intérêts qu'on défend ou auxquels on s'accroche consciemment ou non consciemment.

Les **croyances** et les **valeurs** sont respectivement faites de ce qu'on tient pour vrai et de ce à quoi on tient. Ces croyances et valeurs entrent en jeu dans l'orientation des conduites.

Deuxième temps : Séance initiale de travail en groupe

Ce deuxième temps de travail, en groupe, est constitué de trois étapes : le récit assisté; le travail d'analyse exploratoire; la clôture de la séance.

La première étape de la séance repose en grande partie sur le sujet narrateur qui présente l'incident, puis livre son interprétation de la situation. Soulignons qu'il conservera une position centrale à toutes les étapes de l'analyse.

S'appuyant sur la grille, les membres du groupe (de recherche ou de supervision) et le responsable (chercheur ou superviseur de stage), par leur écoute attentive et leurs questions, aident le sujet narrateur à se sentir compris, mais aussi à compléter son récit. En plus de faire partager une compréhension commune de la situation, cet exercice incite le sujet à ne pas omettre d'éléments qui pourraient paraître sans importance à ses yeux, mais qui, à l'analyse, peuvent révéler certaines dimensions cachées, et néanmoins cruciales, de la dynamique interactive.

Le groupe s'engage à reconnaître l'investissement du sujet qui se risque à exposer des éléments parfois sensibles de son expérience. Ici, l'empathie, l'absence de jugements normatifs, la qualité de l'attention portée au sujet narrateur et les encouragements à l'expression la moins censurée possible sont essentiels. Ces attitudes favorisent non seulement l'établissement d'un climat de confiance, mais l'émergence d'un désir collectif d'apprendre et l'engagement de chacun à faire part de ses convictions, tout autant que de ses doutes et de ses incertitudes.

Par ailleurs, les interventions et questions adressées au sujet narrateur doivent rester centrées sur le vécu de l'expérience et sur le vécu de l'action, lui permettant ainsi de rester dans une position de parole engagée et évitant les glissements vers la rationalisation et la justification. Précisons que le vécu de l'action renvoie aux gestes

posés, aux paroles prononcées, bref à « la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but » (Vermersch, 1994, p. 41). Pour formuler des questions fécondes, il est utile de rappeler les deux principes propres à la méthode d'entretien d'explicitation développée par Vermersch (1994, p. 86). Le premier principe consiste à ne pas poser les questions qui induisent des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé et à éviter les demandes d'explication directe. Le second principe consiste à intervenir de manière à guider le sujet vers le pré-réfléchi. Il s'agit de soutenir le récit par des silences, un rythme d'échanges non précipité, des reformulations courtes, des relances qui n'orientent pas les réponses et des questions qui évitent les pourquoi pour privilégier le quoi et le comment : Qu'est-ce que tu faisais? Comment t'y prenais-tu? Quelle a été ta réaction? Qu'est-ce que tu voulais faire à ce moment-là?

Cela dit, nous croyons comme Perrenoud (2004, p. 42) que l'ascétisme méthodologique préconisé par Vermersch ne doit pas empêcher de réfléchir aux éléments du contexte dans lequel un incident est survenu, à ses intentions, aux effets qu'on produit, aux valeurs et aux croyances qui s'opposent dans l'interaction. Cette transgression est requise, puisque l'explicitation vise non seulement à traduire le faire en mots, mais à interroger les schèmes d'action, les habitus et les conditions de la pratique.

La deuxième étape vise l'exploration de diverses avenues d'analyse. Ce n'est qu'après avoir bien écouté et compris le récit du sujet que les membres et le responsable du groupe s'engagent avec lui dans le dialogue. Ils expriment les réactions suscitées chez eux par le récit et font part d'interprétations – convergentes ou divergentes – qui peuvent être faites de la même situation.

Dans certains cas, le groupe jouera un rôle de soutien affectif en accueillant le sujet qui se dévoile. Dans d'autres cas, il prendra appui sur les données interprétatives provenant du sujet pour établir des liens entre différents éléments relatés. Le choix des avenues d'analyse pouvant être explorées variera selon les situations soumises. En voici quelques-unes.

Les collègues peuvent amener le sujet narrateur à mieux reconnaître la complexité de ses propres émotions qui, de prime abord, ne sont pas toujours claires, mais se révèlent déterminantes dans la plupart des cas. Ils peuvent l'aider à voir comment la compréhension qu'il semble avoir d'une situation peut être en contradiction avec les émotions qui l'habitent, avec ses stratégies ou avec les effets qu'il produit. En confrontant l'interprétation que le sujet fait de la situation avec la séquence interactive et avec les réactions possibles des autres acteurs en présence, le groupe peut lui permettre de réaliser qu'il aurait pu interpréter tout autrement la même situation.

La réflexion sur les intentions est souvent une piste féconde. Plusieurs situations sont marquées par des conflits d'intentions plus ou moins conscientes. Les intentions les plus nobles enrobent parfois d'autres intentions intéressées. Dans cette foulée, le groupe peut s'attacher à distinguer les intentions professées (*espoused theory*) des intentions pratiquées (*theory in use*) (Argyris et Schön, 1974). Alors que les premières renvoient aux effets que le sujet dit vouloir provoquer, les intentions pratiquées renvoient aux stratégies adoptées et à leurs résultats effectifs. Dans la plupart des cas, les stratégies utilisées par le sujet sont celles qu'il reproduit spontanément et qui lui

paraissent logiquement les plus appropriées, notamment parce qu'elles ont été efficaces antérieurement. En analysant les liens entre les effets recherchés par le sujet, les stratégies qu'il choisit spontanément et les effets qu'il produit, le groupe peut aider ce dernier à comprendre comment certaines stratégies, efficaces dans la majorité des cas, peuvent éventuellement s'avérer inappropriées ou contre-productives. Cet exercice favorise la reconnaissance de modèles d'interaction qu'on tend à reproduire, malgré leurs effets pervers. L'exercice peut amener le sujet à constater les dissonances possibles entre certaines de ses valeurs ou croyances et ses intentions pratiquées, voire l'inciter à expérimenter d'autres manières d'interagir pour transcender certaines impasses relationnelles.

Par ailleurs, il arrive qu'un sujet, aux prises avec une situation délicate et émotionnellement très chargée, en vienne à prêter aux autres des émotions ou des intentions qu'ils n'ont pas. En s'intéressant activement aux interprétations que les autres acteurs concernés ont de la situation, les collègues peuvent formuler de nouvelles hypothèses sur ce qui s'est passé pour ces derniers, contribuer à recadrer les événements pour proposer d'autres significations et fournir des indices permettant de construire autrement la réalité et, du même coup, de repenser les stratégies d'intervention possibles.

La confrontation des intentions du sujet avec celles des autres acteurs avec lesquels celui-ci transige peut révéler un écart entre ces intentions, voire une incompatibilité des visées des acteurs. Alors qu'un recadrage s'imposerait, on constate fréquemment que l'inefficacité de certaines stratégies s'associe fréquemment à l'acharnement à imposer son projet, en négligeant de reconnaître les intentions, intérêts, croyances et valeurs de ses vis-à-vis. La résistance de ces derniers s'intensifie avec l'insistance de l'intervenant, et elle persiste tant et aussi longtemps que la dynamique reste inchangée.

La troisième étape, la clôture de la séance, est similaire à celle prévue dans la méthode d'analyse en groupe fondée sur le conflit des interprétations de cas vécus (Mercier et De Muelenaere, 2007). Elle débute par l'intervention du responsable, qui soumet au groupe la synthèse des points de convergence, mais aussi celle des conflits d'interprétation (Ricœur, dans Mercier et De Muelenaere, 2007) et des controverses (Clot et collab., 2001) qui permettent de creuser l'analyse. Le responsable du groupe n'a cependant pas à tout analyser ni à tout décortiquer. Son objectif premier sera de ne pas trahir les interprétations des membres du groupe et de les articuler avec cohérence.

Le sujet narrateur reste le mieux placé pour discerner ce qui est pertinent ou non afin de comprendre la situation concrète à laquelle il doit faire face. Aussi, le dernier temps de parole lui appartient pour apporter des précisions qu'il juge importantes, faire part de ses réactions à ce qui a pu se passer au fil des échanges, exprimer ce qu'il retient de la séance du travail et, le cas échéant, ce qu'il anticipe pour sa pratique.

Le responsable invite enfin le sujet narrateur et les membres du groupe à profiter du temps d'incubation qui s'écoulera avant la prochaine rencontre de travail pour poursuivre, individuellement, leur réflexion.

Troisième temps : l'incubation

Ce temps écoulé entre la séance initiale de travail en groupe et la séance de retour réflexif distancié permet à chacun, en commençant par le sujet narrateur, de laisser décanter ce qui s'est passé et de prendre du recul. Cette distance temporelle est féconde pour permettre au sujet d'examiner les traces concrètes des échanges sur sa manière de s'engager dans son travail.

Les membres du groupe sont conviés à tenter de dégager, chacun pour soi, les enjeux pouvant être en cause dans l'incident relaté et à réfléchir sur les contraintes ainsi que sur les marges de manœuvre et les pouvoirs dont les professionnels peuvent disposer dans des situations analogues à celle qui est examinée.

Ce temps permet aussi au responsable d'avoir recours à des notions, grilles et modèles théoriques pouvant aider à approfondir l'analyse et à considérer certaines dimensions importantes de la situation qui ne sont pas spontanément explorées lorsqu'on reste trop absorbé par l'expérience.

Lorsque la période écoulée entre les rencontres est suffisamment longue, le responsable du groupe invite les membres du groupe à lire certains textes choisis, mais aussi à écrire leurs réactions ou à faire part de leur analyse. La lecture et l'écriture sous forme libre favorisent généralement l'introspection affranchie des pressions subtiles pouvant être exercées par le groupe et l'orientation de la réflexion vers des dimensions de la pratique significatives aux yeux des personnes concernées. Les technologies offrent des modes de communication (forums publics et privés) particulièrement facilitants pour enrichir la réflexion collective, tout en permettant à chaque membre de moduler l'accès à l'ensemble ou à une partie de ses écrits, à tout le groupe ou à quelques membres.

Quatrième temps : le retour réflexif distancié

Ici, on revient en groupe. Au départ, la parole est donnée au sujet qui peut faire état des nouveaux éléments susceptibles d'avoir fait évoluer sa première interprétation de la situation.

On ouvre ensuite un dialogue où les membres du groupe peuvent s'exprimer non plus uniquement sur l'incident initialement décrit ou sur leurs réactions à l'interprétation faite par le sujet narrateur, mais aussi sur les interprétations proposées par d'autres membres du groupe, sur l'interprétation de situations comparables ou sur les échos des échanges dans leurs pratiques.

Le recours à la méthode de la boussole de Kourilisky-Belliard (2008) s'avère utile pour saisir les repères à partir desquels les membres fondent leur interprétation de l'incident en dégageant des indices à partir desquels ils construisent leur réalité. Quelques questions de clarification utilisées judicieusement servent bien un tel objectif et, du même coup, agissent comme des clés permettant de débusquer les allant-de-soi et de sortir de certaines impasses : Que veux-tu dire exactement par...? Comment cela se manifeste-t-il? En quoi cela cause-t-il un problème? Et pour qui? Comment sais-tu que...? Que se passerait-il si...? Qu'est-ce qui nous empêche de...?

Ces questions pavent la voie à un travail plus distancié. Pour soutenir un tel travail, le responsable du groupe aura recours à des éléments théoriques jugés pertinents

pour comprendre la situation d'ensemble dans laquelle l'incident critique est survenu, mais en évitant de créer l'illusion de la vérité scientifique neutre et transcendante. Il conviera le groupe à analyser les enjeux sous-jacents à l'incident, mais aussi à examiner les contraintes qui conditionnent la pratique et les marges de manœuvre à la disposition des professionnels dans des situations comparables.

Les enjeux représentent ce qui peut être gagné ou perdu dans l'interaction. Ils renvoient à des bénéfices ou à des coûts très concrets (responsabilités, charge de travail à assumer...) ou à des dimensions plus symboliques (image de soi, marge de liberté à défendre, confrontation de valeurs...). Puisque chaque intervention force les praticiens à composer avec plusieurs problèmes, contraintes et influences à la fois, des choix se font constamment : agir d'une façon très active sur une situation ou laisser porter les choses, concentrer son attention sur certains problèmes et en négliger d'autres, marquer notre désaccord à propos d'une opinion émise ou se taire. Ces choix, apparemment individuels, font écho à une négociation permanente entre les partenaires de l'interaction pour orienter leur avenir commun. Les enjeux sont donc les raisons d'être des transactions et des calculs plus ou moins conscients qu'on fait pour arriver à ses fins. Ils sont étroitement liés aux intérêts plus ou moins explicites et conflictuels qui doivent être sacrifiés ou préservés dans une relation. La compréhension des enjeux en présence dans une situation permet une plus grande ouverture et une plus grande souplesse d'interprétation de la conduite des autres et de la sienne.

La reconnaissance des contraintes de la situation associée à une prise de conscience de ses marges de manœuvre favorise la dé cristallisation de ses représentations du réel, une plus grande lucidité quant aux possibilités d'intervenir sur cette situation et, enfin, une capacité accrue d'ajustement de ses stratégies à la complexité des dynamiques rencontrées dans ses pratiques. Cette lucidité peut éventuellement amener le sujet à se réajuster et à se repositionner afin d'intervenir à nouveau, mais cette fois-ci avec une compréhension plus large, plus profonde de ce qui l'anime, tout comme de son pouvoir et des contraintes de la situation dans laquelle il intervient.

Conclusion : quelques considérations guidant l'analyse

Une dimension importante à considérer dans une formation continue visant la transformation des pratiques et l'émancipation professionnelle est le développement de capacités réflexives permettant à l'acteur de se décentrer par rapport au prêt-à-penser, au prêt-à-agir, aux schèmes. En d'autres termes, l'analyse devrait être orientée de manière à favoriser l'interrogation « des catégories de pensée impensées qui délimitent le pensable et prédéterminent le pensé » (Bourdieu, 1982, p. 10). Il ne suffira toutefois pas de discuter d'incidents critiques de n'importe quelle manière pour y parvenir. Quelques considérations importantes méritent d'être dégagées.

Il faut admettre que la méthode, lorsqu'elle s'applique aux métiers de l'humain, doit composer avec les affects, la subjectivité et la perméabilité des frontières entre la sphère privée et la sphère professionnelle (Cifali, 1985). Ce qui est en jeu, c'est bien

Les sujets ne pourront s'engager sans être habités par des sentiments ambivalents, oscillant entre le désir de s'ouvrir aux autres, le besoin de s'approprier mutuellement ou celui de se replier, de résister.

plus que les méthodes de travail ou les gestes professionnels : c'est l'identité de la personne, ses peurs, ses déceptions, ses espoirs, son rapport aux autres et à elle-même, voire le sens même de son existence. L'analyse d'un incident renvoie aussi à la question du pouvoir que le sujet détient, refuse ou convoite dans ses relations. Cela suppose que les sujets ne pourront s'engager sans être habités par des sentiments ambivalents, oscillant entre le désir de s'ouvrir aux autres, le besoin de s'approprier mutuellement ou celui de se replier, de résister. Sans verser dans la thérapie, on ne peut faire l'impasse sur ces sentiments inhérents au travail groupal d'analyse d'incidents critiques. Un des enjeux est de briser le confort superficiellement rassurant de l'harmonie pour permettre des confrontations fécondes. Un équilibre est pourtant à trouver entre des échanges complaisants qui ne changent rien, et des tensions extrêmes qui incitent les membres à se retirer ou à adopter des conduites si provocantes qu'elles exacerbent les oppositions en excluant toute possibilité d'intercompréhension.

Cet article ne permet pas de discuter de tous les enjeux de l'animation, ni de décrire les fonctions de structuration, de soutien affectif, de théorisation, de communication et de métacommunication que doit assumer le responsable (Leclerc, 1999). Soulignons néanmoins que l'accompagnement de groupes d'analyse doit, pour porter ses fruits, être sous la responsabilité d'une personne ayant une bonne connaissance de la dynamique des groupes et des compétences solides d'animation. Il revient à cette personne de mettre en place les conditions amenant les membres à suspendre leur jugement, à dépasser leurs habitudes d'argumentation ou de discussion pour permettre l'expression, l'écoute, l'exploration, le dialogue (Colomb, 2009), l'appréciation et l'approfondissement de leurs différences (Bray et collab., 2000; Mezirow, 2000).

L'analyse d'incidents critiques vise l'intelligibilité de l'action et se distingue de la modélisation des conduites qui se réduirait à la prescription de la bonne méthode, du raisonnement logique ou du geste juste (Maulini, 2004). Elle peut donner lieu à une transformation de l'agir professionnel et au déblocage de certaines impasses; mais elle se différencie d'un processus de résolution de problème et encore plus de la recherche hâtive de solutions toutes faites qui, bien souvent, se réduisent à faire « plus de la même chose » (Watzlawick, 1975). Afin d'éviter des glissements vers l'autojustification, l'exercice suppose aussi une posture qui fait place aux doutes, une posture de questionnement et de compréhension des pratiques, radicalement distincte de la posture d'évaluation (Altet, 2004).

Par ailleurs, il convient de tenter de transcender la perspective réflexive narcissique qui resterait fermée sur l'individu et ses affects en évacuant l'analyse des conditions structurantes de la pratique (Couturier, 2000) ou en versant dans l'anti-intellectualisme et le rejet de toute théorie. Dans cette optique et pour permettre au groupe de s'engager dans l'analyse approfondie d'interprétations contradictoires, le plus grand défi est de rester proche des contraintes, des incertitudes et du contexte de la pratique, mais d'aller au-delà de l'expérience vécue. La méthode d'analyse des incidents critiques proposée tente de transcender le paradoxe de la pratique réflexive selon lequel c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et de sa

pratique, tout en ayant besoin de ses pairs, d'un formateur et de grilles de lecture pour reconstruire sa compréhension de la situation et de son action (Perrenoud, 2001b).

Ancrée dans la pratique professionnelle, la réflexion à laquelle l'exercice d'analyse d'un incident critique donne lieu demande, pour donner ses fruits, à être confrontée au regard de collègues constitués en collectif et à être mise en lien avec des modèles et notions théoriques. Encouragée par le soutien empathique des pairs, cette distanciation aide le sujet à reconstruire le sens de son expérience, à consolider ou nuancer certaines représentations qu'il a de lui-même et du réel, à sortir de ses routines en élargissant le registre des stratégies pouvant être considérées dans des situations similaires. Elle favorise ce que Bourdieu (1980) nomme un travail d'objectivation de l'objectivation, c'est-à-dire un travail qui consiste : 1) à se dégager du narcissisme réflexif ou du romantisme de la subjectivité; 2) à se libérer du joug de la science présentée comme vérité absolue.

Références bibliographiques

- ALCÁNTARA, L., HAYES, S. et YORKS, L. (2009). Collaborative inquiry in action. Dans J. Mezirow, E. W. Taylor et collab. (dir.), *Transformative Learning in Practice: Insight from Community, Workplace, and Higher Education* (p. 251-261). San Francisco : Jossey-Bass.
- ALTET, M. (2004). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-110.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- BALINT, M. (1960). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot.
- BORGEN, W. A., HATCH, W. E. et AMUNDSON, N. E. (1990). The Experience of unemployment for university graduates: An exploratory study. *Journal of Employment Counseling*, XXVII(3), 104-112.
- BOURASSA, B., SERRES, F. et ROSS, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1984). Espace social et genèse des classes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 53, 1-12.

- BOURDIEU, P. et WACQUANT, L. (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- BRAY, J. N., LEE, J., SMITH, L. L. et YORKS, L. (2000). *Collaborative Inquiry in Practice: Action, Reflection and Making Meaning*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- BUTTERFIELD, L. D., BORGEN, W. A., AMUNDSON, N. E. et MAGLIO, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, V(4), 475-497.
- CIFALI, M. (1992). La dignité d'un métier. *Pratiques de formation*, 23, 15-22.
- CIFALI, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. et SCHELLER, E. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Dans Y. Clot (dir.), *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques. *Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie)*, 2, 183-218.
- COLOMB, E. (2009). Cercles de dialogue et constructivisme. *Colloque de l'Association pour la recherche qualitative. Groupes de discussion : définitions conceptuelles, usages transdisciplinaires et ancrages épistémologiques*. Québec : Université Laval, mars.
- COUTURIER, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, XIII(1), 137-152.
- COUTURIER, Y. (2002). Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique. *Esprit critique*, IV(3). [En ligne]. [\[http://www.espritcritique.org\]](http://www.espritcritique.org).
- ELLINGER, A. D. et BOSTROM, R. P. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, XXXIII(2), 147-179.
- FLANAGAN, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, XVI(4), 327-358.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- HERON, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London : Sage Publications.

- JOLY, A. (2004) L'approche de l'incident critique en tant que mode d'enseignement en classe : plaidoyer pour sa revitalisation. *Cahiers de recherche HEC*, 04-02.
- KOURILSKY-BELLIARD, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer. Le coaching du changement* (4e éd.). Paris : Dunod.
- LECLERC, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Québec / Lyon : Presses de l'Université Laval / Chronique sociale.
- MAULINI, O. (2004). Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 263-295). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MERCIER, M. et DE MUELENAERE, A. (2007). La méthode d'analyse en groupe : application à la problématique de la mise à l'emploi des personnes fragilisées. *Recherches qualitatives*, 3, 140-155.
- MEZIROU, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Dans J. Mezirow et collab. (dir.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (p. 3-34). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- O'DRISCOLL, M. P. et COOPER, C. L. (1996). A critical incident analysis of stress-coping behaviours at work. *Stress Medicine*, XII(2), 123-128.
- ODDONE, I., RE, A. et BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail?* Paris : Éditions sociales.
- PARKER, D. L., WEBB, J. et D'SOUZA, B. (1995). The relationship between experiential learning and critical incident analysis. *Nurse Education Today*, 15, 111-116.
- PERRENOUD, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- PERRENOUD, Ph. (2001b) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF
- PERRENOUD, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales : condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3e éd.). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ. [En ligne].
[\[http://atilf.atilf.fr/tlf.htm\]](http://atilf.atilf.fr/tlf.htm).
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J.-H. et FISCH, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

WITORSKI, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques. *Éducation permanente*, 160, 61-70.