

Analyse de pratiques et étude de problèmes



Christian Michelot

La reconnaissance, dans la relation du médecin à son patient, des phénomènes de transfert et de contre-transfert mis en lumière par la psychanalyse, et l'importance de cette relation même pour la pratique médicale déterminèrent Michael Balint à instituer les dispositifs de groupe qui portent aujourd'hui son nom. Huit à dix médecins se regroupaient de façon régulière pour échanger des problèmes de leur pratique dans l'atmosphère émotionnelle libre et amicale que savait créer Balint. Par les questions et remarques de leurs pairs, par celles de l'animateur à propos des « cas » qu'ils évoquaient, ils découvraient souvent combien leur conduite effective différait de celle qu'ils pensaient avoir. Ces prises de conscience leur permettaient de construire une représentation plus juste de la situation, développaient leur capacité d'insight, occasionnaient des évolutions personnelles et des changements de leur pratique.

Inspirée de ces groupes Balint, *l'analyse des pratiques* désigne cette méthode de perfectionnement qui s'adresse non plus seulement aux médecins mais aux professionnels dont le métier comporte une dimension relationnelle importante. Les groupes sont constitués le plus souvent selon un principe d'homogénéité de métier et d'hétérogénéité d'appartenances ou de contextes de travail. L'analyse de pratiques procède par présentation par les participants des situations concrètes de travail qui leur posent problème, ou sur lesquelles ils souhaitent faire retour.



Christian Michelot, psychosociologue-consultant, enseignant-chercheur à l'École Centrale de Paris, christian.michelot@bbox.fr

L'examen de ces situations-problèmes en groupe, guidé par l'analyste, permet de mieux comprendre et de clarifier ce qui est en jeu, de démêler ce qui se présente de façon intriquée ou confuse dans ces situations et de rechercher des voies de résolution.

Alors qu'elles se sont beaucoup étendues et diversifiées, les modalités d'analyse de pratiques gardent de leur inspiration première une attention à la relation, et à ses échos sur les « scènes internes ». Aussi, bien que soient mises au travail en analyse des pratiques des situations qui font problème aux participants, les méthodes dites « de résolution de problème » ne constituent pas une source d'inspiration méthodologique pour l'analyste des pratiques.

Les *méthodes de résolution de problèmes* nous transportent en effet dans un univers très différent. Elles désignent un ensemble de concepts, d'activités mentales et de techniques par lesquels les problèmes sont posés et examinés de telle façon que des solutions appropriées à la situation puissent apparaître. Apparues dans le monde industriel dans le sillage de la « qualitive », effort d'application aux situations-problèmes du travail industriel de la démarche scientifique, ces méthodes intéressent surtout les métiers dits « techniques ».

Si leur apparition témoigne d'un passage du raisonnement mécaniste, taylorien, à un raisonnement probabiliste – l'application en 1924 par Shewhart de la loi de Gauss à la production industrielle marque les débuts de la qualité¹ –, ces méthodes restent ancrées dans une épistémologie « objectiviste » : elles cherchent à objectiver les problèmes en dégageant les faits des opinions. Mais, ce faisant, elles isolent les problèmes des pratiques. C'est pourquoi, s'il existe des formations au *problem solving* – et ce, de longue date : programme du Training Within Industry aux États-Unis², Entraînement mental en France³ –, ces formations n'apparaissent pas pour autant comme perfectionnements des pratiques.

Analyse de la relation professionnelle d'un côté, méthodes de résolution de problème de l'autre, cette situation n'est pas sans l'inconvénient de séparer voire d'opposer les dimensions « humaines » et les dimensions « techniques » des situations-problèmes. Et concourt à maintenir les métiers dits « relationnels » et les métiers dits « techniques » dans une certaine ignorance réciproque.

1. Notons que l'application de la statistique à la production industrielle reconnaît l'incertitude logée au cœur de la rationalité instrumentale; c'est de cette reconnaissance qu'atteste la promotion des méthodes de résolution de problème.

2. Programme destiné à soutenir l'effort de guerre engagé par les États-Unis de 1941 à 1945 par la formation massive des cadres de l'industrie. Introduit après-guerre au Japon, le TWI forme la base du Kaisen et indirectement des cercles de qualité européens.

3. Élaborée avant-guerre au sein des mouvements d'éducation populaire, opérationnalisée à l'école d'Uriage (1941-1944), cette méthode vise à apprendre à raisonner de façon scientifique à partir des situations de la vie quotidienne.

L'APPROCHE DE GUY PALMADE

Pourtant, dès les années 1950, Guy Palmade avait ouvert la voie à des formations à l'étude et la résolution de problèmes proches dans leur conception de l'analyse des pratiques. Les séminaires que lui-même et Jean Dubost animaient alors pour les cadres de la nouvelle entreprise EDF-GDF procédaient, à l'instar des groupes Balint, par exposition par les participants des situations qui leur font problème dans leurs activités professionnelles ; la réflexion en groupe à propos de ces situations, étayée par les apports conceptuels et méthodologiques des animateurs, soutenue de leur bienveillance et de leur questionnement clinique occasionnait des prises de conscience sur ce qui se jouait pour eux dans la situation, ouvrant le plus souvent des perspectives nouvelles sur la situation. L'étude de problème étant pensée comme préparatoire aux décisions, et l'activité des cadres déterminée comme une *activité à décision* (par distinction des *activités à consigne*), ces formations concernaient donc éminemment les cadres. Tout autant des formations des cadres à l'étude et la résolution de problèmes, il s'agissait de formations à la pratique d'encadrement *par* l'étude et la résolution de problèmes, c'est-à-dire de perfectionnements. Dans ces perfectionnements, formation et évolution personnelle allaient de pair, mais également la recherche, dans la mesure où cette action pédagogique se doublait du frayage de nouvelles voies théoriques et méthodologiques. Ce frayage théorique a profondément renouvelé l'approche de la résolution de problème.

En effet, intégrant le rapport à la méthode à la définition même de la notion de *problème*, Palmade conférait à cette notion une valeur conceptuelle qu'elle n'avait pas jusqu'alors⁴. Il y a problème lorsqu'il y a incertitude sur la méthode, en quoi un problème se distingue d'une *opération*, qui elle sera résolue en toute certitude par application d'algorithmes connus. Et il y a problème au sens plein (*problème à double question*) lorsque l'interrogation sur la méthode appelle une *stratégie de recherche*. L'extension du concept est ainsi élargie, sa compréhension précisée (*les termes de tout problème*), sa typologie organisée (*structure des problèmes*). Mais c'est surtout en concevant l'étude et la résolution de problème à partir du concept de conduite, en les considérant elles-mêmes comme *conduites humaines concrètes* (Lagache, 1949), que Palmade ouvrait la voie à ces perfectionnements si proches de l'analyse de la pratique.

Tout problème, en effet, est relatif à des *but*s. Les buts, expression des conduites y compris dans leurs dimensions inconscientes, ont une complexité que n'ont pas les *objectifs*, assignés de l'extérieur (ce qui d'ailleurs différencie méthode d'étude de problème et méthode de projet).

4. Un concept trouve une valeur différentielle des termes auxquels il s'oppose tandis qu'une notion ne renvoie qu'à elle-même. Par exemple la notion de « dysfonctionnement » ne renvoie qu'à son contraire, « fonctionnement ».

La clarification et l'explicitation des buts, l'élucidation de ce qui est en jeu pour les personnes dans les situations qui leur font problème deviennent de ce fait l'une des dimensions de la méthode. Les problèmes ont aussi une dimension d'*intériorité*⁵ pour laquelle les approches cliniques constituent de possibles *stratégies de recherche*.

En incluant le rapport à la méthode à la définition du terme, en reconnaissant l'implication de *l'agent d'étude*⁶ dans la situation-problème, Palmade intégrait les acquis épistémologiques de la relativité, qui cherchent moins l'objectivité – par soustraction et mise au ban de la subjectivité – que l'objectivation par dépliement des situations et déploiement de la parole. L'objectivité advient par l'effort de l'agent d'étude pour surmonter les impasses où il se trouve. La solution est autant à rechercher qu'à conquérir, par prises d'initiative et prises de conscience. Reprenant la critique bachelardienne du réalisme naïf, Palmade insiste à ce propos sur l'importance du travail sur l'information, la prise de conscience étant rapportée à une prise d'information sur les conduites et sur les buts. Tout cela rapproche donc bien sûr l'étude et la résolution de problème de l'analyse de la pratique.

MISE EN PERSPECTIVE

Il s'agit en effet dans les formations à l'étude et la résolution de problème ainsi entendues (par abréviation ERP), comme pour les analyses des pratiques, de *perfectionnements*, c'est-à-dire que les unes et les autres reconnaissent une antériorité logique de la pratique; l'ERP s'adressant en quelque sorte aux praticiens de la résolution de problèmes que nous sommes tous quotidiennement. Antériorité logique mais non chronologique car en réalité ce sont ces perfectionnements qui constituent la pratique comme telle ou, en termes palmadiens, qui donnent aux conduites ce caractère de transitivité⁷, qui les constitue comme professionnelles. Cette constitution de la pratique procède dans les deux cas d'une énonciation libre, et du déroulement par un participant d'une situation concrète où il est impliqué, et qui s'entend dire, raconter, hésiter, s'interroger, essayer des idées à un groupe qui lui donne écho et résonance. Il se découvre une activité réelle, bien différente de ses

5. L'intériorité ne renvoie cependant pour Palmade à aucune intériorité physique, mais désigne la relation de l'agent individuel ou collectif à ses buts; il y a là une équivoque et l'indice d'une difficulté qui n'est pas sans rapport avec ce qui nous occupe ici.

6. Palmade désigne par cette expression la ou les personnes ou groupes qui « ont » le problème et cherchent à le résoudre. La détermination, voire la construction de l'agent d'étude sont l'un des volets de la méthode.

7. La transitivité est ce par quoi on passe pour aller vers. La conduite du professionnel présente ce caractère de transitivité pour autrui qui la rapproche des techniques. Transitivité s'oppose alors à instrumentalité (sur cette intéressante distinction: Palmade, 2007, p. 125-126).

représentations normatives ou idéalisées mais qui est comme son sol ou son appui. La dynamique du groupe est à chaque moment essentielle : elle constitue la condition de la progression de chacun, permettant de supporter les inévitables tensions et crises ; celles-ci peuvent être traversées car elles « constituent également des phénomènes de groupe et ne concernent pas uniquement l'individu » (Balint, 1988). La constitution progressive du groupe de pairs comme communauté de praticiens double ainsi la progression sur les situations-problèmes. Ce processus individuel et collectif doit trouver chez le formateur ou l'analyste une capacité clinique et théorique d'accueil, et cela suppose des concepts permettant de penser à la fois l'objet et le processus⁸. Centration sur l'activité concrète, dynamique de groupe, répondant clinique et théorique : telles semblent être les conditions d'une constitution des pratiques.

Cependant les centrations de l'analyse des pratiques et celles des formations d'ERP demeurent malgré tout très différentes. Si l'analyse des pratiques, comme nous le rappelions, est centrée sur la relation et les « scènes internes » des protagonistes, l'étude et la résolution de problèmes a toujours une dimension d'extériorité. Même un problème dit *en intériorité*, c'est-à-dire où prévaut l'interrogation sur les buts et les conduites, conservera une dimension d'extériorité : poser un problème c'est en effet consentir à particulariser les buts, ou en termes lewiniens à les déterminer comme régions du champ. De plus, si la psychanalyse et les sciences humaines peuvent offrir leur capacité théorique d'accueil aux problèmes de la relation, elles n'y suffisent évidemment pas lorsque les problèmes se rapportent à la réalité physique ou biologique. L'ERP se définit ainsi comme une capacité méthodologique de mobilisation de connaissances très diverses, cette méthodologie devant être comprise comme un ensemble de concepts à la fois « informateurs » et « enformateurs⁹ » des processus. Enfin, si l'analyse des pratiques est centrée sur ce qui fait problème à une personne dans sa pratique, l'ERP est centrée sur une situation-problème, situation dont l'*agent d'étude* n'est pas souvent donné d'emblée. Celui-ci, impliquant le plus souvent différentes personnes ou différents groupes, sera donc à identifier et à constituer comme tel. Il s'agira alors de faciliter ou conduire sa progression, de façon à construire une stratégie d'action qui se déploiera dans la réalité.

Les visées de l'analyse des pratiques et des formations d'ERP diffèrent également. Il y a une visée explicite d'évolution personnelle dans l'analyse des pratiques tandis que l'ERP a plutôt une visée de transformation des situations. On peut donc rapprocher cela des distinctions

8. Ainsi pour Balint le *contre-transfert* renvoie à la fois à la relation médecin-patient (l'objet) et à la relation médecin-analyste, ou la relation médecin-groupe (processus). J'ai tenté de montrer ailleurs que, sur le versant méthodologique, les concepts palmadiens ont cette même caractéristique (Michelot, 2008).

9. Des concepts qui permettent de s'informer de l'action, la décrire et l'analyser (informant) et de lui donner forme et l'organiser (enformant).

proposées par Jean Dubost pour l'intervention (Dubost, 1987) : comme l'intervention dite « analytique », l'analyse des pratiques vise une élucidation du sens ; comme l'intervention dite « décisionnelle », l'ERP est orientée vers la préparation des décisions d'ordre pratique. Cette distinction se fait l'écho de la distinction palmadienne entre problèmes d'existence, problèmes d'action et problèmes de connaissance, cette dernière classe de problèmes trouvant son pendant dans l'intervention démonstrative qui vise une production de connaissances. Il devient tentant de croiser ces visées en disant que l'évolution personnelle advient par surcroît dans l'étude de problèmes dont la visée est résolutive, tandis que la résolution des difficultés est une retombée espérée de l'analyse de pratiques, dont la visée est analytique.

Si l'analyse de pratiques et la formation à l'étude de problème apparaissent donc l'une et l'autre comme des modalités de constitution des pratiques, on comprend du moins pourquoi ce ne sont pas les mêmes pratiques qui s'y constituent. C'est bien parce que l'activité des cadres peut être définie comme *activité à décision* que la formation qui les y prépare par étude des problèmes constitue leur pratique. Mais il n'en est pas de même des praticiens de la relation. Pour ceux-ci tout au contraire, et particulièrement pour les praticiens de la relation d'aide¹⁰, la décision ou la détermination d'une solution seraient bien plutôt le signe d'une difficulté de la pratique, assimilable à un agir. Certes, ce sont bien des situations-problèmes que leur soumettent leurs « clients » mais c'est à ceux-ci qu'il appartient d'étudier et résoudre le problème. Ce n'est donc pas d'une position d'agent d'étude au même titre que son client que le praticien de la relation peut intervenir. C'est à la demande qui lui est faite *à propos de* ce qui fait problème à son client qu'intervient le praticien et c'est cette demande qu'il écoute. Si l'étude et la résolution de problème peut donner au praticien de la relation un repérage et une trame méthodologique utiles pour accompagner son client dans la situation, il apparaît surtout un deuxième niveau de pratique et de théorie spécifiques, souvent désigné comme *analyse de la demande* (Dubost, 1987). Serait-ce à ce registre, psychologique ou psychosociologique, que les praticiens de la relation peuvent se perfectionner en analysant leurs pratiques ? Si oui, comment ce registre s'articule-t-il à celui de la résolution de problèmes ? Le moment est venu pour éclairer ces questions d'entrer plus directement dans la pratique elle-même.

LE REGARD EN PLUS

Je me propose de témoigner ici d'une formation aux méthodes de résolution de problème pour des cadres d'entreprise que j'anime depuis

10. Psychologues, conseillers, travailleurs sociaux, consultants et coachs mais aussi d'une certaine façon les pédagogues.

six ans. Cette formation s'inscrit dans un cursus à la fois promotionnel – elle accompagne le passage maîtrise-cadre – et diplômant – elle délivre un diplôme de niveau mastère – qui associe et implique autour du stagiaire leurs unités d'appartenances, le service de formation de l'entreprise et trois universités. Des modalités précises organisent une circulation et une triangulation permanentes entre les pôles de ce cursus. Le cursus s'étend sur plus d'une année à raison d'une semaine par mois ; il concerne des personnes en milieu de carrière. Il connaît un grand succès puisque vingt-trois promotions se sont succédé depuis son ouverture, soit cinquante groupes environ.

La formation ERP elle-même dure quatre jours distribués sur plusieurs regroupements. Les participants sont d'abord invités à identifier et à choisir librement, mais selon des critères définis d'intérêt et de dimensionnement, une situation-problème qui les concerne et qu'ils souhaitent mettre au travail et si possible résoudre, à l'occasion de ce module. Parmi celles-ci une première situation est choisie par le groupe – ce choix éclairant bien sûr les préoccupations du moment et l'état émotionnel du groupe – et travaillée collectivement, puis la démarche de résolution examinée. Chacun est ensuite invité par sous-groupes à réitérer la démarche de progression pour son propre problème. Le formateur que je suis intervient pour soutenir *l'ensemble guide*¹¹, étayer *l'ensemble actif*¹², enrichir *l'ensemble à disposition*¹³. Deux écrits jalonnent ce travail qui s'intègre souvent dans une étude professionnelle plus importante qui dépasse le cadre de ce module. Il s'agit, on le voit, d'une animation inspirée et référée aux travaux de Palmade. Soulignons que de très nombreux problèmes ont été résolus dans le cadre de ce module, certains bien au-delà de ce qu'on pouvait espérer, levant des difficultés enkystées de longue date, d'autres dégagant des gains financiers parfois très importants.

J'observe à cette occasion comment l'effort entrepris par chaque participant pour étudier et résoudre un problème significatif pour lui fait évoluer ses représentations, précise sa posture, et finalement confère à son activité la consistance d'une pratique. Mais loin d'être un processus linéaire, il s'agit d'une succession de franchissements que l'on peut styliser de la façon suivante.

Tout d'abord, la perception du problème, sa reconnaissance comme tel, c'est-à-dire comme faisant *vraiment* butée et point d'arrêt, constitue un premier franchissement souvent difficile. Bien sûr le dispositif de formation constituant par lui-même une suspension de l'action facilite la reconnaissance de ce besoin de suspension ; il assure pour la personne

11. L'ensemble guide est ce qui oriente la progression du groupe, les intuitions par exemple.

12. L'ensemble actif désigne les activités de collecte et de transformations des informations vers la solution.

13. L'ensemble à disposition rassemble les informations, connaissances, méthodes disponibles et accessibles au groupe à un moment donné.

comme une fonction de décompression du psychisme lui permettant de ne pas récuser ses perceptions. Mais c'est à la condition aussi pour le formateur que je suis de résister aux tendances et propensions à rabattre l'effort où nous sommes, le stagiaire et moi, engagés, vers une application pédagogique, à la condition autrement dit, de soutenir l'objectivité du problème et la nécessité de sa résolution.

Le dégagement progressif du problème, sa désignation, et la détermination progressive de son enveloppe permettent de mettre comme devant soi la situation, première objectivation du problème. Mais, à ce moment, le problème reste le plus souvent posé en totale extériorité, repris par exemple dans les termes de la commande qui est faite au stagiaire, l'enveloppe du problème étant superposée à l'enveloppe de sa mission. C'est, si l'on veut, un problème « en soi » et pas encore un problème « pour soi » ; perçu mais non approprié. La flexion essentielle est alors celle de l'appropriation du problème. Or cela se heurte à la tentation d'enfermer le problème dans les limites de la situation pédagogique, et de l'information disponible dans cette situation, sans donc percevoir cette situation comme lacunaire et l'information comme manquante. C'est alors à soutenir ce manque que je m'emploie. C'est le plus souvent en effet lors du déploiement de la stratégie de recherche dans la réalité, par les initiatives de contacts que cette stratégie occasionne, par les éléments inattendus qui apparaissent alors, que la personne s'approprie le problème. Cette appropriation se traduit à la fois par une *reconfiguration* du problème au regard des buts propres de l'agent d'étude (en termes palmadiens, réitération sur l'enveloppe), et par une *problématisation* de la situation (le problème est re-pensé). La problématisation émerge lorsque les tensions sous-jacentes à la situation-problème sont identifiées sans que la solution du problème apparaisse comme faisant résolution de ces tensions.

Si le choix des problèmes, au niveau individuel et au niveau collectif, ne peut être prescrit¹⁴, cette liberté a pour contrepartie leur résolution effective. Bien souvent la stratégie de recherche construit la solution au fur et à mesure qu'elle se déploie dans la réalité. Mais parfois elle aboutit à une solution « papier » qui évite en fait l'épreuve de la résolution. Il s'agit alors de soutenir cette exigence de résolution et de surmonter le sentiment d'impuissance qui se masque souvent du respect apparent de la hiérarchie et de la division du travail. La position du formateur consiste donc à permettre la traversée effective du problème, qui permettra son oubli. Étrangement, cette traversée se heurte encore parfois à la reconnaissance du bon aboutissement. C'est que le *but* comme expression des conduites et expression des désirs est marqué du « pas encore », et

14. Il ne s'agit pas là d'une simple option pédagogique mais d'une caractéristique des démarches de résolution de problèmes. Dans les cercles de qualité par exemple, le choix du problème à traiter fait l'objet d'une délibération et d'une décision collectives. Il y a des raisons fortes à cela.

contre le risque de chronicisation de la demande, il y a parfois à obtenir reconnaissance de la bonne fin.

On voit que les stagiaires constituent leurs pratiques par une succession de franchissements ou, comme le notait déjà Balint, de crises surmontées. Ces franchissements interviennent – ou non – à la faveur des communications¹⁵ organisées qu’institue le dispositif, ici de formation, et que, de ma position spécifique, je soutiens. Je présente ce témoignage pour attirer l’attention du lecteur sur cette position et comment elle se spécifie à chaque flexion. Cette position n’est certes pas celle de l’agent d’étude du problème, mais plutôt celle d’un *regard en plus*¹⁶ porté sur la situation-problème. Cet en plus de regard, qui devient alors aussi celui des pairs, ouvre la situation, tant la situation-problème que la situation pédagogique. Si donc, comme je tente de le montrer, c’est cette position de regard en plus qui donne aux praticiens de la relation ce caractère de transitivité qui les spécifie comme professionnels, c’est à leur permettre d’identifier et de soutenir cette position que doit s’employer le perfectionnement de leurs pratiques.

Un problème est une situation d’impasse qui ne doit pas être imaginairement contournée, mais d’abord reconnue pour que se forment les questions et se fraient de possibles réponses. Il y a problème lorsqu’on ne sait plus comment faire dans une situation, qu’il n’y a plus de jeu, de « pas de côté » possible. C’est le versant objectif d’une impasse communicationnelle. La résolution de problème appelle donc un regard en plus sur la situation et l’établissement d’une interlocution. Ce regard en plus, contingent, est cependant requis par la situation. En entreprise il est recherché d’abord dans les relations informelles – et c’est d’ailleurs pourquoi celles-ci sont porteuses des trésors des cultures de métier – mais c’est dans les dispositifs formels de formation et d’analyse de pratiques qu’il sera vraiment trouvé.

Un problème est une situation qui appelle un regard en plus dont le formateur ou l’analyste des pratiques assume la position. Sa position est donc objectivement fondée. La demande à cet *en plus* n’est pas extrinsèque au problème mais intrinsèque à la situation ; il y a en quelque sorte un besoin de demande dans la situation-problème et c’est ainsi qu’elle doit être reçue et soutenue. L’analyse de la demande devient l’étude du problème de cette position assumée d’en plus.

BIBLIOGRAPHIE

- BALINT, M. 1988. *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Payot.
 DUBOST, J. 1987. *L’intervention psychosociologique*, Paris, PUF.

15. Interlocutions orales et nous l’avons dit communications écrites ; il serait utile de développer la fonction de l’écrit dans la résolution de problèmes.

16. Cette expression m’est proposée par Lucien Kokh.

LAGACHE, D. 1949. *L'unité de la psychologie*, Paris, PUF.

MICHELOT, C. 2008. «Le discours de la méthode de Guy Palmade», *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n° 5, p.97-103.

PALMADE, G. 2007. *Réunions et formation*, Paris, L'Harmattan.

PALMADE, G. 2008. *Préparation des décisions : l'étude de problèmes*, Paris, L'Harmattan.

CHRISTIAN MICHELOT, ANALYSE DE PRATIQUES ET ÉTUDE DE PROBLÈMES

RÉSUMÉ

Cet article cherche à situer les méthodes d'étude et de résolution de problème au regard de l'analyse des pratiques. Les premières concernent davantage les métiers techniques, les secondes les métiers de la relation humaine. Pourtant ce sont des situations-problèmes qui sont travaillées en analyse de pratiques. D'autre part les approches de l'étude de problèmes issues des travaux de Guy Palmade ouvrent à des perfectionnements proches de l'analyse des pratiques. La mise en perspective de ces deux modalités de perfectionnements professionnels fait ressortir qu'elles ont une fonction commune de constitution de pratique mais que ce ne sont pas les mêmes pratiques qui s'y constituent. Nous cherchons alors à éclairer le rapport entre ces deux registres de pratiques, à partir du témoignage raisonné d'une formation à l'étude de problèmes, nous proposons de les articuler en redéfinissant le concept de problème comme impasse communicationnelle.

MOTS-CLÉS

Problème, pratique, étude et résolution de problèmes, analyse de pratiques.

CHRISTIAN MICHELOT, PRACTICE ANALYSIS AND PROBLEM SOLVING

ABSTRACT

This article endeavours to look into problem setting and problem solving methods through practice analysis. The first ones mainly deal with technical professions, the second with human relationship professions. However, it is problem situations which are explored in practice analysis. On the other hand, Guy Palmade's work about problem solving gives way to training setting close to those of practice analysis. By placing these two modes of professional improvements into perspective, it has emerged that they have a common function of practice constitution, although the practices are not identical. Therefore, we are looking into clarifying the connection between these two practice registers. Drawing conclusions from a training course on problem solving, we propose to interlink them in redefining the concept of "problem" as a communication dead end.

KEYWORDS

Problem, practice, problem setting, problem solving, practice analysis.