

Comment aborde-t-on dans l'APP la question de la tendance à demander / donner des solutions, savoirs d'expert ou conseils ?

Marc Thiébaud

Psychologue, animateur de groupe, Suisse
thiebaud@formaction.ch

Patrick Robo

Formateur Consultant, Béziers
patrick.robo@laposte.net

Résumé

Cet article est la présentation d'un échange co-réflexif et linéaire entre deux auteurs d'articles du premier numéro de la revue. Échange ciblé sur la question de la **tendance à demander / donner des solutions, savoirs d'expert ou conseils** qui peut apparaître dans les groupes d'APP. Échange qui répond à un besoin d'aller plus loin dans la réflexion, par le partage d'analyses, d'exemples vécus et de questionnements à rebondissements. Que se passe-t-il quand dans un groupe, des participants émettent des conseils, énoncent ce qu'il aurait fallu ou ce qu'il faudrait faire, plutôt que de chercher à ouvrir la compréhension en formulant des hypothèses. Comment repérer cette tendance, comment la prévenir, comment la gérer ? Une réflexion en cours et à poursuivre...

Mots-clés

hypothèses, compréhension, résolution de problèmes, savoirs d'expert, conseils

Catégorie d'article

Interview – échange ; expérience pratique

Référencement

Thiébaud, M . et Robo, P. (2014). Comment aborde-t-on dans l'APP la question de la tendance à demander / donner des solutions, savoirs d'expert ou conseils ? In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 74-90.
<http://www.analysedepratique.org/?p=993>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le internet www.analysedepratique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

L'échange présenté ci-après a été initié suite à la parution du premier numéro de la revue. Il a pris forme via courriel, de manière libre entre nous deux, c'est-à-dire qu'il n'a pas été structuré par autre chose que le thème défini. Il s'agit d'un début d'échanges qui pourra avoir une suite. S'il est publié maintenant dans la revue, c'est dans le but d'y faire participer d'autres personnes intéressées et d'enrichir ainsi le partage d'expériences. L'intégralité des courriels échangés a été conservée, sans modification ni ajout, de manière à conserver leur forme d'écriture « sur le vif ». Nous avons seulement intégré des sous-titres et l'introduction au texte pour en faciliter la lecture.

Les lecteurs sont invités à apporter leur contribution à la thématique énoncée en faisant part de leurs réflexions et questions dans l'espace pour les commentaires figurant sur le site Internet en fin d'article.

1. Introduction

Marc Thiébaud (MT) et Patrick Robo (PR)

L'idée de cet échange est issue d'un bref partage que nous avons eu au moment de la rédaction de nos textes pour le premier numéro de la Revue (nous étions relecteurs de nos propres textes).

Brièvement dit, deux aspects en sont ressortis :

- le risque de faire de la résolution de problème dans un groupe d'analyse de pratiques lorsque l'on évoque les pistes d'actions possibles
- les problèmes liés à l'apport de savoirs d'expert, de conseils, voire de prescriptions, etc.

Patrick Robo (2013) écrivait notamment :

« D'aucuns disent qu'ils ajoutent, soit en cours d'analyse, soit dans la foulée un sixième temps qui consiste à chercher, trouver, apporter des pistes, des solutions, des réponses aux questions posées par la situation analysée. Personnellement je ne pense pas que nous sommes encore à ce moment-là dans de l'analyse (de pratique), mais plutôt que nous entrons alors dans de la résolution de problème, de l'élaboration, de la construction, de la préparation de pratique, voire du conseil. Je n'évoquerai pas ici les modalités dites d'analyse de pratiques dans lesquelles, après le récit et le temps de questionnement, on mêle évocations, interprétations, quêtes de possibles jusqu'à préconisations parfois proches de l'injonction. [...]

Certains formateurs allant même jusqu'à énoncer leur propre synthèse et/ou à faire un apport de savoirs théoriques liés à des axes révélés lors de la séance d'analyse.»

Marc Thiébaud (2013) écrivait simultanément pour la Revue :

« *Questionnement et recherche en commun* »

Dans cette approche, le questionnement prime sur les savoirs d'expert. Ce qui importe avant tout, c'est la capacité développée au sein du groupe à prendre conscience de la complexité, à relativiser les phénomènes, à formuler plusieurs analyses (et éventuellement scénarios d'action), à apprécier les apports potentiels de différentes lectures et options, à multiplier les référentiels. L'animateur vise à développer dans le groupe un art du questionnement et non des réponses. Il s'interroge lui-même en permanence et il invite chacun à le faire. »

Comme nous n'avons pas le temps de poursuivre notre échange au moment de finaliser le premier numéro de la Revue, nous avons décidé d'élaborer ultérieurement notre partage et de l'ouvrir à d'autres personnes ... en imaginant que cela pourrait éventuellement paraître dans un prochain numéro dans la rubrique « Echanges ».

Quelques semaines plus tard, nous avons précisé notre intérêt pour deux thématiques. On trouvera ici l'échange ciblé sur la question de la **tendance à demander / donner des solutions, savoirs d'expert ou conseils** qui peut apparaître dans les groupes d'APP¹. Nous nous intéressons donc à la posture, à la manière dont les participants interviennent, interagissent avec l'exposant, à tout moment. Autrement dit, comment, dans un groupe d'analyse de pratiques, on perçoit et on agit dans des situations où les interventions tendent à prendre une forme de savoir – expert, de conseil, etc. susceptible de vouloir apporter la vérité, la solution (en lieu et place d'un partage d'éclairages multiples visant la prise de recul, l'élargissement de la compréhension, etc.).

2. Exemples de difficultés rencontrées en lien avec la tendance à apporter des conseils ou des savoirs d'expert

MT :

Dans les groupes d'APP, je constate que cette tendance peut s'exprimer à tout moment, à n'importe quelle étape du processus de travail. Par exemple, au moment où les participants posent les questions de clarification à l'exposant, il arrive que certains disent : « *Est-ce que tu as pensé à faire ceci...* ». Ou durant l'analyse, on peut entendre par exemple : « *il me*

¹ Les échanges sur l'autre thématique retenue figurent dans ce même numéro de la Revue : « Quelle place donne-t-on à l'à-venir, à la projection dans le futur au sein de l'analyse de pratiques ? » <http://www.analysedepatique.org/?p=1119>

semble que cela s'est produit parce que... si tu avais fait ceci ..., il n'y aurait pas eu ce problème à mon avis. »

Les questions et réflexions apportées par les participants tendent au début à être formulées sous forme de solutions ou de conseils déguisés. Si en apparence, ils s'intéressent à la pratique analysée, en fait, ils évoquent davantage ce qu'ils pensent qu'il aurait fallu ou qu'il faudrait pour le futur (sans qu'on soit dans une éventuelle étape de travail sur l'à-venir).

3. Des moyens pour prévenir ces difficultés

MT :

Lorsque je présente les étapes du processus de l'APP, je suis habituellement très bref et je propose de l'expérimenter et de réguler en cours de route puis de faire un bilan à la fin. Le seul aspect que j'explicité (et sur lequel j'insiste), c'est que dans l'analyse de pratiques, le plus important, c'est la manière dont on s'interroge et dont on problématise les éléments exposés et les représentations à l'œuvre ; sa richesse tient à la multiplicité des éclairages apportés ; les « il faudrait », les propositions de solution, les conseils n'ont pas leur place... Tout au plus, si c'est souhaité par l'exposant, une étape peut, tout à la fin, être réservée à un partage sur le futur, en lien avec les buts que l'exposant souhaite atteindre (par conséquent, les idées d'action sont à garder pour soi jusqu'à ce moment éventuel)².

Le fait d'explicité cela a pour effet généralement que les participants se régulent eux-mêmes, ils sont souvent conscients sans que j'aie besoin d'intervenir en tant qu'animateur lorsque la parole prend la forme de pistes d'action voire de conseils déguisés... Cela devient parfois aussi une occasion d'humour, la reconnaissance qu'on a tous la même tendance à se projeter dans l'avenir, à vouloir une solution ... sans prendre le temps de réfléchir, d'analyser, sous différents angles, la complexité présente.

PR :

Dans le GFAPP³, on œuvre à l'évitement (empêchement) à entrer dans les conseils et l'apport de solutions car ils sont, avec le jugement, des obstacles à l'analyse, des obstacles à la recherche de compréhension. Comment procède-t-on ?

Tout d'abord par l'institution du cadre de travail et ce à trois niveaux au moins :

- Les principes :
- Les règles de fonctionnement

² Je remets parfois à l'issue de la première séance un court texte de présentation résumée concernant les groupes d'APP (voir : Thiébaud, 2001).

³ Voir www.gfapp.org

- Les consignes

Les principes : ceux de la suspension du jugement que l'on n'énonce pas (c'est bien/ce n'est pas bien, c'est juste/c'est faux, c'est pertinent/c'est inapproprié, etc.), du non-conseil (à ta place... ; il n'y a qu'à, etc.), du non apport de solutions. Ces principes sont énoncés dès le départ en liaison avec la présentation de l'objectif premier du dispositif qui est développer la méta-compétence qu'est le "savoir analyser".

J'illustre cela en évoquant :

- Maurice Blanchot : « *La réponse est le malheur de la question* » (1969)
- Jacques Lévine : « *Tenir conseil plutôt que donner conseil* » entendu lors de diverses rencontres.
- Francis Imbert (2000) « (...) *travail d'écoute vécu dans ses différentes dimensions de frustration et d'interdit (ne pas prendre la place de l'autre, ne pas se protéger de son angoisse en déversant sur lui des conseils de « bon sens », etc.)* »
- Jacques Lacan cité par Carlos Castaneda (1977) : « *Si je me mets à la place de l'Autre, où est-ce qu'il se mettra ?* »

Les règles de fonctionnement : celles qui sont posées au début ou en cours de séance d'analyse de la situation :

- On tâche de ne pas donner de conseil même déguisé
- Les questions et les hypothèses de compréhension porteront uniquement sur le temps de la situation évoquée et sur son amont (donc un présent antérieur et un passé antérieur... qui peut être composé !). On s'interdira d'évoquer l'après-situation qui a été exposée (donc pas de futur).
- On n'invite pas l'exposant à nous demander, à l'issue de l'exposé de sa situation, ce qu'il attend du groupe.
- A la fin, lors de la clôture du temps d'analyse, on ne demande pas à l'exposant ce qu'il compte faire après la séance d'APP.

Les consignes : l'énoncé et l'énonciation des consignes ne sont pas neutres. Les consignes données orientent la réflexion et le travail d'analyse. Afin d'éviter d'entraîner vers le conseil, vers l'apport explicite de solutions, elles sont "calibrées" avec des mots "pesés".

- Au démarrage de la séance : « *Nous nous interdirons, si possible, de donner des conseils et d'apporter des solutions ; si cela arrivait, ce n'est pas grave ; l'important étant de prendre ensuite conscience que l'on donne conseil plutôt que de tenir conseil pour aider l'Autre* » ; « *Nous nous interdirons des questions sur l'après-situation ; nous nous interdirons des hypothèses tournées vers le futur.* ». Etc.
- En cours de séance si un conseil surgit : « *Peux-tu essayer de transformer ta question ou ton hypothèse pour qu'elle ne soit pas un conseil (déguisé) ; veux-tu que l'on t'aide pour cela ?* » ou « *Ne serions-nous pas là dans un conseil ou une solution ?* ». Etc.

- A l'invite adressée à l'exposant pour clore le temps de l'analyse (phase de la conclusion) : « *Tu es maintenant invité(e) à dire quelque chose si tu le souhaites, sachant que le groupe n'attend rien de particulier de toi ; tu as la parole.* » A ce moment précis il arrive que l'exposant dise ce qu'il envisage de faire par la suite. Mais cela lui appartient (il se le dit !), personne ne réagira à son propos.

Nb : en formation d'animateurs je propose souvent de travailler sur la formulation des consignes, certains allant jusqu'à les rédiger lors de la préparation de leur prochaine animation. J'invite également à mutualiser des consignes...

Pour ne pas être trop long, je dirai que nous sommes là dans la mise en place et l'utilisation d'un cadre qui a pour but de favoriser la parole et de donner un maximum d'efficacité au travail d'analyse ainsi qu'au développement du "savoir analyser".

Bien entendu, si je travaillais dans un dispositif dont l'objectif était la quête de solutions, la remédiation, etc., dispositif empruntant éventuellement des techniques de l'APP, je favoriserais la tendance à demander / donner des solutions, à partager, à faire découvrir, acquérir des savoirs mais en évitant toujours le conseil... en pensant à Francis Imbert et à l'aphorisme bien connu : Les conseillers ne sont pas les payeurs !

MT :

Je rejoins assez largement ce que tu évoques Patrick par rapport à la mise en place et l'utilisation d'un cadre favorable à l'analyse de pratique, même si je n'y consacre, je pense, pas autant d'attention que toi, du moins au moment du démarrage d'un groupe. Je voudrais te demander quel temps tu prends pour cela, quand et comment tu mets ce cadre en place (autrement dit, aussi, comment tu implique les participant-e-s dans cette mise en place).

PR :

Il n'est pas simple de répondre en quelques mots car la mise en place du cadre se fait dans une progressivité, plus ou moins rapide en fonction du nombre de séances que l'on aura avec le groupe.

Il s'agit d'abord d'installer les principes que j'ai évoqués. Cela se fait déjà dès la présentation du dispositif et des objectifs qui nous réunissent autour de l'APP ainsi que du contrat didactique initial. A ce niveau les principes indiscutables sont clairement énoncés et explicités. Ils sont rappelés au début de chaque séance suivante.

Ensuite concernant les règles de fonctionnement, il y a celles qui sont liées à l'organisation spatio-temporelle et physiologique énoncées/rappelées en début de séances. Ensuite lors de la transition d'une phase du protocole à une autre je pose/rappelle les règles de fonctionnement. Je peux en cours de travail rappeler une règle s'il y a oubli ou transgression (majoritairement involontaire).

Ces principes et ces règles se traduisent également au travers de la formulation des consignes données/rappelées.

C'est donc quelque chose qui se construit progressivement avec un accompagnement explicatif si nécessaire.

Comment sont associés les participants à l'élaboration de ce cadre ? Je dirai d'abord que dans le GFAPP, le cadre institué est lui-même instituant puisqu'il permet lors de la dernière phase, dite phase méta, de le faire évoluer, de faire évoluer les règles de fonctionnement et éventuellement les consignes.

Mais j'ajouterai qu'il y a une chose qui est indiscutable, ce sont les principes de respect, de confidentialité, de suspension du jugement et de non conseil. Pour le reste, démocratiquement on pourra modifier, élaborer, supprimer des règles dans une quête d'efficacité du travail partagé. En ce sens j'ai tendance à dire que le GFAPP n'est pas une méthode que l'on reproduit suivant la démarche du "copier-coller".

Voilà pour cette courte réponse. Il faudrait aller plus loin en développant quels sont les constituants du cadre, comment il est mis en place, comment il est "tenu" et comment il peut évoluer.

4. Des actions qui aident à prendre conscience de certaines tendances et difficultés

MT :

Je te rejoins, Patrick, dans le fait que « *la mise en place du cadre se fait dans une progressivité* ». Durant le bilan, à la fin d'une séquence d'analyse de pratiques, les réflexions « méta » permettent effectivement de faire des régulations, d'affiner le cadre et la manière dont le groupe peut le respecter et en profiter au mieux.

Dans le cours d'une analyse de pratiques en groupe, il m'arrive d'inviter les participants à être attentifs à la manière dont ils peuvent rester en exploration, en accompagnement ; je peux leur proposer à cet effet un petit temps réflexif pour prendre conscience de la façon dont se déploie l'échange, dont les questions sont posées (par exemple forme ouverte ou fermée), etc. Je fais ce travail réflexif aussi pour moi-même. Ce temps, d'abord individuel, est parfois suivi d'un bref partage qui permet de développer les compétences collectives d'analyse tout en stimulant une perspective « méta » (réflexivité sur le groupe).

Mon défi en tant qu'animateur consiste à la fois à être vigilant à ma propre posture, à mes propres interventions et à faciliter l'apprentissage par les membres du groupe du travail d'analyse, de questionnement et de recherche en commun. Plus je suis moi-même en questionnement et en apprentissage, plus les participants sont stimulés à l'être.

PR :

Je dirai également que dans la mise en place du cadre il y a la posture du formateur et sa "manière" d'accompagner la mise en place et le respect du cadre, avec rigueur mais en souplesse et avec bienveillance. Ainsi par exemple, pour en rester sur le thème de cet échange, s'il y a un conseil qui fuse / échappe, il sera considéré comme un oubli du principe, comme une erreur, mais jamais comme une faute. La posture de l'animateur et du groupe (qui a de l'expérience) aideront, de différentes façons (un sourire complice, une demande de reformulation, etc.) à faire prendre conscience que l'on a émis un conseil.

Durant le cours de l'analyse, si un conseil explicite ou déguisé (n'as-tu pas pensé à...) survient, le rôle de l'animateur consiste alors à demander à faire reformuler la question ou l'hypothèse voire à les abandonner car relevant du conseil ou de solution. Et ce en dédramatisant : ce n'est pas une faute ; l'important est de prendre conscience que plutôt que d'aider à comprendre on est alors dans une posture et une démarche qui n'aident pas l'exposant, qui n'aident pas à analyser. Dans la phase méta du GFAPP on pourra revenir, non sur le conseil ou sur la solution donnés, mais sur la formulation de "l'idée" pouvant favoriser ou empêcher l'analyse, sur la déformation professionnelle, sociale qui poussent à dire "ce qu'il faudrait faire", sur la difficulté à changer de posture (de l'enseignant, du formateur à l'accompagnateur, au compagnon réflexif comme l'envisage Jean Donnay, etc.).

MT :

Je te rejoins également par rapport au fait qu'il s'agit de de dédramatiser lorsque se manifeste la tendance à donner des solutions des conseils. Le but est la prise de conscience.

J'aimerais prolonger ce que j'ai écrit ci-dessus par rapport à « *développer les compétences collectives d'analyse tout en stimulant une perspective « méta » (réflexivité sur le groupe)* » avec un exemple vécu récemment.

Il s'agissait de la 5^e séance d'un groupe qui se réunit une après-midi toutes les six semaines environ. Les participants sont des cadres dans le domaine du social. Un participant a exposé sa demande : pouvoir être mieux, retrouver de l'optimisme par rapport à son service dans lequel il constate une forte démotivation liée à de nombreuses réformes en cours. Une telle demande peut induire des réponses de type solutions, pistes d'action, voire conseils⁴. A ma demande, l'exposant, pour être plus explicite, a dit que dans ce but, il souhaitait que le groupe l'aide à y voir plus clair. Puis il a commencé par partager un certain nombre

⁴ Au besoin, on prévoit un temps ultérieur, dans la foulée de l'analyse, pour évoquer des pistes d'action. Un temps clairement séparé de l'analyse, durant lequel l'exposant est invité à s'exprimer en premier, les participants pouvant apporter d'autres idées si cela est souhaité, sans que cela soit nécessairement le cas.

d'informations sur la situation dans son service et sur les actions qu'il avait menées au cours des six derniers mois, en disant d'emblée qu'il voulait s'attacher aux faits tout d'abord, avant de parler de ce qu'il vivait et ressentait plus personnellement par rapport à cette situation. Je dois préciser qu'en tout début de séance, suite au tour de table durant lequel chacun a pu exprimer ses attentes, j'avais invité les participants à être vigilant sur le registre dans lequel ils allaient s'exprimer. En effet, lors de la séance précédente, j'avais constaté qu'à plusieurs reprises, ces registres étaient mêlés : certains participants étaient au niveau des faits, d'autres au niveau de l'analyse, d'autres encore avaient tendance à parler de leur expérience, certains enfin étaient davantage centrés sur les aspects affectifs vécus. Cette invitation avait été bien accueillie, les participants y voyant une occasion de réflexivité et d'apprentissage. Au moment de commencer le temps d'analyse, j'ai demandé à l'exposant de dire en premier comment il s'expliquait la situation. Il a dit qu'il était comme dans une ornière, ne voyant pratiquement qu'un aspect, qu'il a explicité, extrêmement nocif à ses yeux, de la manière dont les réformes en cours étaient menées. Il était conscient qu'il n'arrivait pas à élargir sa vision. L'ensemble des participants a ensuite multiplié les éclairages, développant différentes hypothèses sur les facteurs et processus en jeu dans cette situation. Au terme de ce temps, l'exposant a exprimé spontanément le bien que cela lui faisait de pouvoir prendre du recul, en évoquant plusieurs aspects qui s'étaient ouverts pour lui.

Durant ce moment de travail, à deux ou trois reprises, les participants ont verbalisé dans quel registre ils s'exprimaient ou ... n'arrivaient pas à s'exprimer. Par exemple, une personne a dit qu'elle n'arrivait pas à faire une analyse parce qu'elle aurait voulu d'autres informations (alors que ce n'était plus le temps des questions). Une autre a explicité qu'elle voulait faire écho aux ressentis entendus avant ... de poser une question. Etc. Un petit moment méta s'en est suivi, tout à la fin, dans lequel les participants ont évoqué le fait qu'ils avaient pris conscience de la force d'un travail d'analyse en collectif, lorsque l'attention est au diapason et centrée à chaque étape sur l'essentiel... Et que cela demande de la vigilance... !

Au fil des séances, j'ai pu observer comment l'attention de chaque participant à sa posture et à sa manière d'intervenir dans le groupe peut croître durant l'analyse de pratique. En y invitant les participants, en prenant des moments méta pour en parler, dans la bienveillance, et en le considérant comme un apprentissage progressif pour chacun.

5. Des apprentissages à développer

MT :

J'aimerais continuer la réflexion en développant l'aspect de l'apprentissage non seulement des règles, mais du processus, de la démarche et de l'essence même du travail d'analyse et du savoir analyser.

Pour moi, cet apprentissage est essentiel dans la mesure où la tendance à fonctionner comment on le fait habituellement est toujours là, je dirais même prédominante, même si chacun à la capacité de développer une réflexion plus approfondie lorsque c'est nécessaire. En effet, au quotidien, pour pouvoir agir, décider, à chaque instant, nous avons appris d'une part à utiliser notre intuition, d'autre part à penser avec des raccourcis, qui inévitablement réduisent la complexité, nous conduisent à utiliser des catégorisations plus ou moins grossières et à agir en fonction de croyances que, le plus souvent, on ne va pas chercher à valider. En même temps, elles nous permettent de « fonctionner » comme en pilotage automatique, dans les situations les plus courantes de manière rapide... et généralement suffisamment « performante ».

Pour reprendre le terme de Daniel Kahneman (2012), nous sommes « *paresseux* » dans l'utilisation de nos compétences d'analyse plus approfondie, plus fine, plus complexe, qui demande un haut niveau d'énergie. Je dirais que nous n'avons pas développé suffisamment ce « savoir analyser » nécessaire face à la complexité. Qui plus est, l'être humain a rarement eu l'occasion d'acquérir cette compétence, de l'entretenir, et plus particulièrement, de l'exercer dans le cadre d'un processus d'analyse en collectif.

Tu écris, Patrick, dans ton texte paru dans le premier numéro de la Revue (Robo, 2013) que *« l'expérience montre que pour des novices, quatre à cinq séances d'analyse réparties dans le temps, quelle que soit la modalité, sont nécessaires avant de « se sentir » autonome, « à l'aise » dans ce processus. Tu développes (ibidem) ce « savoir analyser » en soulignant qu'il consiste, notamment (« quatrième temps ») dans la capacité à « émettre des hypothèses de compréhension (non de résolution) de cette situation, également de manière multiréférentielle. »*

Oui. Je pense que cela représente un défi important et nécessite un travail de longue haleine. Si les participants peuvent être à l'aise avec le processus de l'analyse de pratiques en quelques séances, le développement d'un « savoir analyser » requiert plus de temps, et certains participants peuvent éprouver des difficultés dans cet apprentissage. Comme tu l'écris dans la dernière partie de ton texte, cela suppose en particulier de *« savoir mettre à distance puis prendre du recul [...et] d'être en mesure d'accepter de ne pas savoir, de ne pas dominer. »*

Pour moi, la tendance à donner des solutions, savoirs d'expert ou conseils est directement en lien avec le manque de développement de cette capacité à analyser.

J'évoquerai un exemple vécu récemment de ces difficultés dans un groupe d'analyse de pratiques :

Un enseignant, participant dans un groupe d'analyse de pratiques, au moment du partage par tous les membres du groupe des hypothèses de compréhension face à la situation

complexe présentée par l'exposant, s'est exprimé en disant qu'il n'arrivait pas bien à formuler sa pensée. Il a ensuite enchaîné en parlant de son expérience, de sa manière de faire dans un type de situation similaire, en développant finalement son avis sur ce qui lui paraît approprié de faire. La plupart des participants se sont rendu compte qu'il ne partageait plus une hypothèse de compréhension et je suis intervenu pour le verbaliser. Cet enseignant a tout de suite dit qu'il en était conscient, que c'était sa manière habituelle de s'exprimer et qu'il manifestait cette même attitude généralement dans son établissement où il était souvent sollicité pour partager son expérience... et finalement ses conseils, notamment par ses collègues plus novices. Nous avons ensuite brièvement cherché ensemble quelle hypothèse sous-tendait ce qu'il avait partagé dans le groupe en présentant son expérience et sa façon d'agir dans ce type de situation.

Il est apparu qu'il n'avait pas développé la capacité d'analyser, au sens évoqué ci-dessus, et qu'il n'était pas en mesure d'émettre « simplement » des hypothèses de compréhension par rapport aux éléments apportés par l'exposant. Ni d'ouvrir son champ de perception vers des horizons et un questionnement ne confirmant pas nécessairement son expérience et ses convictions.

PR :

Marc, je suis sensible à l'aspect que tu développes : « *l'apprentissage de la démarche et de l'essence même du travail d'analyse et du savoir analyser* ».

Oui, cet apprentissage est essentiel et se construit par le biais de ce que je nomme et tente de développer, à savoir, une Formation en le distinguant précisément de l'Entraînement décliné dans le GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives). Certes, j'entends souvent la chose suivante de la part de débutants ou de personnes recevant une information sur l'APP : « *mais on analyse tous, au quotidien...* ». Je ne contredis pas cette affirmation car c'est possiblement vrai qu'à la manière de M. ou Mme Jourdain certaines personnes se livrent à une analyse de leur vécu. Mais cela se fait généralement en "paresseux" comme tu le dis, cela se fait en "bricolant" au sens noble où le développe entre autre Philippe Perrenoud ⁵. Dire que l'on analyse sa pratique signifie-t-il pour autant que l'on sache l'analyser, c'est-à-dire que l'on a, que l'on se donne les moyens de le faire avec suffisamment d'efficacité ? Personnellement j'ai pu constater, à maintes reprises dans des groupes que j'ai accompagnés, l'évolution, le cheminement dans le travail d'analyse qui était conduit d'une pratique plutôt spontanée (paresseuse ?) à une pratique de l'analyse réfléchie et outillée.

⁵ Voir :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html

Comme tu le dis aussi Marc, l'être humain a rarement eu l'occasion d'acquérir cette compétence, de l'entretenir, et plus particulièrement, de l'exercer dans le cadre d'un processus d'analyse en collectif. Je renforcerai ton propos en évoquant l'absence, voire la pauvreté, de l'apprentissage et le développement de cette méta-compétence, savoir analyser, dans des dispositifs de formation et plus particulièrement dans ce que je connais le moins mal, l'Éducation nationale en France même s'il y a eu une tendance en 2001, à vouloir développer l'APP en formation initiale (qu'en reste-t-il aujourd'hui ?). Hier encore j'entendais une enseignante formatrice me dire : « *On a eu une formation (en formation continue) où ils (l'Inspection académique) ont fait venir un Universitaire de Paris, spécialiste, sensé nous faire pratiquer l'APP : ce fut un catastrophe ! Pas de cadre, pas d'objectifs précis, pas de règles, pas d'aide à l'analyse... Il suffisait que l'on cause autour d'une situation...* »

Ce qui me pousse à (se) dire qu'il serait intéressant de (re)préciser "comment on apprend à analyser ? et qu'est-ce qui y contribue ?". Donc à développer ce que je nomme la didactique professionnelle de la pratique de l'APP.

Je reprends aussi ce que tu évoques autour du temps d'émission d'hypothèses de compréhension (non de résolution) d'une situation, de manière multiréférentielle.

A ce niveau je vois deux obstacles auxquels les participants peuvent être confrontés. Le premier est un obstacle que je qualifierai d'épistémologique (Cf. Gaston Bachelard, 1999) : il est lié au fait que certains pensent que si l'on s'en tient dans la séance d'APP à un questionnement et à des hypothèses de compréhension... il n'y a pas élaboration, apport de solutions, de réponses et qu'ainsi on n'aide pas la personne qui expose sa situation. Ce n'est pas ce que disent, dans la phase de conclusion de la séance, la très grande majorité des exposants... Ils disent plutôt : « *merci ; vous m'avez ouvert des pistes auxquelles je n'avais pas pensé, vous en avez renforcé d'autres que j'envisageais.* »

Le deuxième obstacle serait lié à ce que je nomme une déformation professionnelle (culturelle ?), à un formatage professionnel (social ?) qui veut qu'un formateur, qu'un enseignant, qu'un cadre, qu'un parent, etc. doit répondre aux questions posées, doit dire ce qu'il convient de faire, doit donner des conseils, doit déverser son "supposé" savoir.

Ce qui relève dans les deux obstacles évoqués de représentations de l'enseignement, de la formation, de l'éducation, de l'accompagnement qui ne correspondent pas à la conception de l'APP telle que nous la partageons et dans laquelle on accorde une confiance à l'acteur professionnel et à ses potentialités au sens de C. Rogers (1996), acteur capable de trouver, construire ses propres solutions, éventuellement avec une aide extérieure.

Dans l'exemple que tu décris ci-dessus, je trouve particulièrement intéressant et formateur le travail effectué dans le temps méta dédié à un retour, un regard sur le « savoir analyser » et au cours duquel le participant qui reconnaît sa difficulté à ne pas donner des conseils, des solutions... accepte la démarche collective de recherche d'hypothèses de compréhension de cette difficulté, de cette posture particulière. Je soulignerai la dimension professionnalisante

de ce travail réflexif sur soi avec d'autres qui ne peut se faire que dès lors qu'il y a un cadre sécurisant permettant une confiance mutuelle.

MT :

Dans le prolongement de ce que nous venons d'échanger, j'aimerais partager un autre exemple que je viens de vivre la semaine dernière dans un groupe d'analyse de pratiques avec des responsables d'équipe.

Une participante est intervenue à deux reprises dans le travail d'analyse pour formuler une interprétation puis en faire découler une suite logique en termes d'action. Il est apparu qu'elle ne pouvait s'empêcher de terminer son intervention en donnant son avis sur ce qu'il serait logique (souhaitable) de faire. Elle réduisait, simultanément, sans le vouloir, le champ d'analyse, comme en lui donnant une clôture. Cela se produisait de manière subtile, en apparence, elle commençait par formuler une hypothèse, mais à la fin, ce n'en était plus vraiment une. En reprenant ses termes, Patrick (ibidem), elle ne parvenait pas à formuler des *« hypothèses de compréhension, habitées par le doute, n'étant ni des interprétations, forme de traductions personnelles de la perception de la situation, ni des inférences débouchant sur des conséquences de la situation ou sur des conclusions. »*

L'effet sur le groupe fut à chaque fois le même, cela a freiné la dynamique de questionnement collectif, les participants ont semblé devenir hésitants à intervenir, l'exposant s'est senti plutôt inciter à se situer par rapport à ce qui venait d'être dit plutôt qu'à élargir la vision. À chaque fois, je suis intervenu pour dire qu'on avait entendu ce qui peut être considéré comme une hypothèse parmi toutes celles entendues et ... celles que nous allions encore produire ensemble. Cette personne à chaque fois a totalement acquiescé... mais sa difficulté semble toujours présente. Le groupe a pu poursuivre son travail d'analyse sans difficulté ; et dans la phase de bilan « méta », nous avons pris quelques minutes pour identifier les différences dans les registres de parole. Si certaines personnes éprouvent davantage de difficultés que d'autres, à chaque séance, l'apprentissage au sein du groupe se développe à travers ces expériences conscientisées.

La capacité à suspendre le jugement, à ne pas référer immédiatement à du connu, à ouvrir l'exploration en collectif est porteuse de moments extraordinairement féconds, que les participants reconnaissent comme des moments d'exception, propres à l'analyse de pratiques en groupe. Cela nécessite une forme de lâcher prise, une confiance au sein du groupe et un processus partagé, qui à mon sens, reposent sur un cadre, des règles, des consignes et, par-dessus tout, un apprentissage collectif.

Cela m'intéresserait de lire d'autres expériences à ce propos dans la suite de nos échanges. Comment observe-t-on ces difficultés ? Comment voit-on cet apprentissage ? Que faire éventuellement (ou non) pour le favoriser ?

En ce qui me concerne, je tends à privilégier une progression « naturelle » de l'apprentissage collectif, dans lequel je reste au maximum en éveil, en attention pour toutes les potentialités du groupe telles qu'elles vont pouvoir se découvrir... et s'actualiser à chaque instant. Je ne propose pas d'activités particulières, je n'interviens pas comme formateur par rapport à des objectifs spécifiques, je reste facilitateur – accompagnateur des processus collectifs dans le travail d'analyse par le groupe et ... de réflexivité dans les temps « méta ».

PR :

Si je continue sur ces aspects, j'ajouterai brièvement que pour un formateur, animateur, accompagnateur cela nécessite un travail sur soi et une compétence permettant de tendre vers le « lâcher prise » que tu évoques, vers le « savoir-faire deuil de la toute-puissance ». Question de posture aussi dont nous reparlerons peut-être.

L'exemple que tu évoques et la demande que tu formules ensuite font remonter dans ma mémoire, non pas un témoignage particulier, mais ce que j'ai vécu, partagé dans divers groupes d'APP, à savoir la question suivante : que faire quand un participant, en particulier dans le temps d'émission d'hypothèses de compréhension, énonce ce que l'on repère comme étant un conseil, une solution plus ou moins explicites. Lorsqu'il n'y a pas de réaction dans le groupe (sous forme non verbale), en tant qu'animateur j'interviens avec bienveillance pour aider à la prise de conscience que nous ne sommes plus là dans la recherche de compréhension mais plutôt dans l'apport de solutions qui sont des freins ou des empêchements à la poursuite du travail d'analyse. Et je tâche d'amener l'exposant, le groupe, vers ce que je nomme la « recherche du modifiable sur l'amont ».

Je m'explique : j'ai appris en particulier avec Jacques Lévine ⁶ à travailler sur la recherche du modifiable qui, pour lui, se situait sur l'aval, sur l'après de la situation et se traduisait donc en quête de pistes d'actions, de modifications à venir. Ne partageant pas cette dimension mais trouvant intéressant l'idée de recherche du modifiable, j'ai importé dans le GFAPP la possibilité de travailler dans le temps des hypothèses sur la recherche du modifiable sur l'amont.

A titre d'exemple : lorsqu'un participant dit « *Je fais l'hypothèse que dans cette situation il aurait fallu réunir l'équipe pédagogique* » (ce qui relève d'une certitude de pensée), j'invite à formuler « l'idée » sous une autre formulation, du type « *Je fais l'hypothèse que s'il y avait eu une réunion de l'équipe, peut-être que la situation n'en serait pas arrivée là.* » Ce qui relève du doute car ce n'est pas sûr que cela aurait modifié la situation. Par contre cela peut ouvrir une piste vers l'élaboration, la modification d'un schème d'action à venir. Il est vrai que dans

⁶ Voir : http://probo.free.fr/textes_amis/soutien_au_soutien_balint_enseignant.htm

le temps méta il a été dit dans certains groupes que l'on était encore avec cette formulation dans du conseil... mais c'étaient toujours des débutants en APP qui disaient cela.

Je dirais aussi, toujours dans le cadre de notre question de départ des échanges (*Comment aborde-t-on dans l'APP la question de la tendance à demander / donner des solutions, savoirs d'expert ou conseils ?*) que la formation au savoir analyser en utilisant la recherche du modifiable sur l'amont n'est pas proposée dès les premières séances avec des débutants en APP. On se forme, on s'habitue d'abord à évoquer simplement des hypothèses de compréhension avant d'expérimenter cette recherche du modifiable pour ensuite utiliser les deux approches au service de l'analyse.

MT :

Le travail avec les hypothèses est vraiment intéressant. Il invite à une posture de chercheur – explorateur, à ouvrir le champ des possibles ; analyser avec le doute comme tu le dis plutôt qu'avec des certitudes. En même temps, je constate que, lorsque j'invite les participants à formuler des hypothèses, parfois certains peuvent, même en s'exprimant sous la forme : « je fais l'hypothèse que... » être plutôt dans une attitude affirmative, habités dans le fond par la conviction de savoir ce qui s'est passé, pourquoi cela s'est passé ainsi, quelle est LA caractéristique de la pratique analysée, quel en est LE sens, etc. Le risque est toujours là, de fermer, de réduire la complexité, de ne pas accepter les dilemmes, les paradoxes, ce qui nous échappe, et c'est parfois le cas également pour l'animateur.

Lorsque nous animons, nous sommes déjà souvent perçus comme des experts dès le début. Au moment où nous intervenons, le risque est là que cela soit pris autrement que comme une hypothèse parmi d'autres. La plupart du temps, je m'exprime au niveau du processus pour stimuler la réflexivité dans le groupe. Lorsque j'apporte une hypothèse en lien avec la pratique analysée, je veille à toujours à la formuler vers la fin, et de manière non pas à clore ou faire une synthèse, mais plutôt à partager une ou l'autre interrogation ... susceptible d'enrichir le questionnement pour les participants et l'exposant, en faisant un ou deux liens ou en évoquant un aspect présenté par l'exposant qui n'a peut-être pas été encore intégré dans le travail de réflexion.

Cependant, le plus important se situe souvent au niveau non verbal ou para verbal. C'est pourquoi, je m'efforce d'être en questionnement, d'être disponible, ouvert à cette régulation permanente tant au niveau du processus collectif que du travail d'analyse... Trop souvent, à un moment ou un autre, j'ai cru savoir ou maîtriser et je n'ai plus facilité le groupe, au contraire...

PR :

Marc, tes dernières réflexions ouvrent une nouvelle piste qu'il me semblerait intéressant d'explorer, à savoir, quand et comment intervient l'animateur dans le déroulement du travail d'analyse. Et ce avec un groupe débutant, avec un groupe ayant de l'expérience... Comment il intervient pour ouvrir à la complexité, à la multiréférentialité ? Comment il intervient pour accompagner et non guider l'analyse. A suivre donc.

6. Un échange à poursuivre ...

PR et MT :

Après ces quelques envois de courriels mutuels, plusieurs questions continuent à alimenter notre réflexion... et notre envie de partage. Qu'est-ce qui se passe lorsque l'on tend à être dans une posture de savoir, de conseil dans le groupe d'analyse de pratiques ? Qu'est-ce qui aide à en prendre conscience, individuellement et collectivement ? Qu'est-ce qui facilite les apprentissages souhaités, nécessaires pour un savoir analyser efficient ? Comment intervenir lorsque vient la tendance à délivrer des savoirs « experts », des conseils, des solutions. Etc.

Nous sommes curieux de savoir comment vous, lecteurs, percevez et vivez ces questions ? Comment en tant que participant et animateur vous y travaillez ? Et nous aurons plaisir à poursuivre les échanges.... au gré du temps disponible, des nouvelles expériences et réflexions qui émergeront.

Références bibliographiques

Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Librairie philosophique Vrin.

Blanchot, M. (1969). *L'Entretien infini*. Paris : Gallimard.

Castaneda, C. (1977) in *L'herbe du diable et la petite fumée, une voie yaqui de la connaissance*. France : coll.1018, Ed. Soleil noir (p. 77).

Imbert, F. (2000). Le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible" : enseigner. In Blanchard-Laville C. et Fablet D. (2000) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Nouvelle édition revue et corrigée. Paris : L'Harmattan.

Kahneman. D. (2012). *Système 1, système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.

Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, pp 39-48. <http://www.analysedepatique.org/?p=435>.

Rogers, C. (1996) *Le développement de la personne*. Paris : rééd. Dunod, coll. Psychologie sociale.

Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, pp 61-72. <http://www.analysedepratique.org/?p=54>.

Thiébaud, M. (2001). Groupe d'analyse de pratiques professionnelles. Présentation résumée. <http://www.formation.ch/wp-content/uploads/thiebaud-groupe-analyse-de-pratiques-presentation-resumee.pdf>

Les lecteurs sont invités à poursuivre l'échange en faisant part de leurs réflexions et questions dans l'espace pour les commentaires figurant sur le site Internet en fin d'article.