

# **Contributions pour le 2<sup>ème</sup> séminaire GFAPP**

**Lyon - 23 et 24 juin 2005**

**Les invariants ?**

**Marielle Billy**

**Tentative pour cerner ce que je mets sous le terme de « processus »**

**Marielle Billy**

**Les objets de travail en APP**

**Marielle Billy**

**La structuration du temps et de l'espace et la communication au sein des groupes d'APP**

**Lisette Cazellet**

**J'y crois, j'y crois pas**

**David Kumurdjian**

**L'APP et la formation, contradiction ou complémentarité**

**Anne Mansuy avec David Kumurdjian**

**Invariants et variants**

**Jean-Loup Muller**

**Variété dans les groupes d'APP : variables, variantes et variations**

**Marc Thiébaud**

**Diverses manières de développer l'attention consciente dans les groupes d'APP**

**Marc Thiébaud**

**L'analyse des pratiques professionnelles « forme », « transforme », « accompagne », « entraîne »... A quoi, comment ?**

**Mélanie Tsagouris**

**Essai de compréhension des problèmes liés à la place de l'APP en groupe dans les processus de formation : l'exemple de l'IUFM de Corse**

**Yann Vacher**

# Les invariants ?

**Marielle Billy**

J'ai très envie, en amont de toute autre question et donc de celle des « variables », de me demander ce qui pour moi constitueraient les « invariants » de l'APP : cette question m'oblige à me pencher sur ce à quoi je porte mon attention, ce que je m'efforce de tenir, de travailler.

Mais il me semble important de nuancer le terme d'APP, en précisant qu'il s'agit pour moi d'une approche clinique. En effet, cette approche colore sans doute les « invariants » d'une façon particulière, et il sera intéressant de confronter ce que nous disons chacun de cela.

J'avance ici une tentative de définition de la démarche clinique : c'est en lien avec une épistémologie (origine, nature, valeur et effets possibles de la démarche) ; la démarche se fait dans une distance qui n'est pas extériorité ( extériorité des moyens méthodologiques, application de concepts à des cas particuliers ), mais qui est en intériorité ( par l'attention portée à ce qui se passe au cours de la démarche, à ce qui se pense, aux contradictions, à ce qui se vit pour chacun, en particulier pour l'animateur, attention portée aussi aux effets de ce dernier point sur le travail en cours). Je rajouterai que, dans la démarche clinique, la connaissance s'accompagne d'un effet de méconnaissance, et que « les connaissances produites tiennent du chemin par lequel on parvient à celles-ci » (in : Le désir de penser, de F. Giust-Desprairies, 2004).

Je déclinerai ces « invariants » de la façon suivante :

- La constitution d'un groupe et à partir de là, les points à travailler pour que cela soit :

Le fait de poser un cadre\* qui soit efficient pour les personnes, animateur compris.

L'accueil des personnes au sein de ce cadre.

La fonction\* de ce groupe au fil du travail.

- La parole comme mode de travail :

La scansion\* de celle-ci en récit\*, questions et hypothèses.

L'utilisation de la parole par l'animateur\* (fonction de la reformulation, fonction de « tissage » de ce qui est dit, pas plus ! nature de l'interprétation\*)

- Le fait d'initier l'écoute\*.
- La définition des objets de travail (je pose que ce n'est pas tout à fait les mêmes pour le groupe et l'animateur):

Les objets pour le groupe\* (objets modifiables au cours du travail).

Les objets pour l'animateur\*.

- Le travail de positionnement\* de l'animateur (avec le cortège de questions afférentes aux points ci-dessus – travail du contre-transfert, posture physique, une façon d'être là et un peu ailleurs ...)
- La notion de processus\* à l'œuvre, ses avancées, ses blocages.

Chaque terme accompagné d'un astérisque demande à être défini le plus précisément possible.

Ce premier jet ne prétend à aucune exhaustivité ni exactitude, et peut évoluer en fonction des échanges.

Je vais « creuser » ci-après la question des objets de travail et celle du processus.

# Les objets de travail en APP

Marielle Billy

Je fais l'hypothèse que ces objets ne sont pas exactement les mêmes pour l'animateur et les participants. Ce que j'avance est très empirique et à mettre en écho avec ce que j'ai écrit sur le processus.

Lorsque le travail démarre autour d'une situation, j'énonce, entre autre, que nous allons nous pencher sur cette situation et la relation que la personne entretient avec celle-ci, donc avec l'autre ou les autres impliqués dans le même vécu. A partir de là, je me dis que **les participants, et en premier lieu l'exposant**, ont pour objets de travail (= objets conscients ou en voie de conscientisation) :

- *Le positionnement didactique et / ou pédagogique* (si c'est en cours) face au groupe ou face à l'élève (= la manière, par exemple, d'entrer dans le cours, de le commencer, de le rythmer...) ; ce n'est pourtant pas le lieu d'une analyse didactique ! Il peut y avoir cependant des éléments pédagogiques dont il est intéressant de mesurer les effets, en lien avec d'autres dimensions de l'analyse de la situation.
- *Le positionnement institutionnel* si c'est une situation de travail avec les autres adultes impliqués (chef d'établissement, conseiller principal d'éducation ...) et la réflexion sur son rôle (de l'exposant) et sa mission ...Il peut être pertinent pour une personne d'analyser des « fonctionnements » et « dysfonctionnements » institutionnels, et de voir la place qu'on y prend.
- *Le positionnement subjectif* dans la relation aux personnes impliquées, et aussi vis à vis du métier (positionnement vis à vis de l'identité professionnelle en construction et de ses représentations – qu'en est-il des images que j'ai de ça, mes images correspondent-elles à la réalité, suis-je pris imaginairement par des représentations héritées de mon passé d'élève, par exemple, ou par des représentations collectives non pensées par moi même...)

Dans tous les cas, le travail se fait autour de la mise au jour du « comment ça se passe » (par le récit, les questions) et du « comment on peut y être pour quelque chose », et « comment d'autres ont pu se placer dans la situation (= comment je [et l'autre, les autres] me [se] place[ent], ont pu se placer dans ce vécu professionnel – ceci sous formes d'hypothèses multiréférencées, donc par le travail du groupe) ; et peut être parfois, allons-nous vers le « qu'est-ce qui fait que j'y suis pour quelque chose » (cela dépendant beaucoup des personnes engagées dans le travail et parfois, cette dimension vient au jour un peu tard dans l'histoire du groupe, ou reste-t-elle non-parlée).

Si le travail d'APP inclut un temps de méta-analyse, le nouvel objet de travail est alors :

- *Le positionnement dans ce groupe-ci*, l'examen du réseau de communication dans ce groupe, la façon de chacun d'approcher cette réalité groupale-ci. (j'ai encore du mal !)

**Pour l'animateur**, je dirais que ces objets cités sont aussi les siens mais qu'on peut en rajouter, qui sont spécifiques à son rôle et sa place.

J'en citerais quelques uns, d'après mon expérience :

- *Le cadre* : travailler au fil de l'expérience comment je le définis (en terme épistémologique), comment je le pose et surtout, comment je le fais « vivre ».
- *La réalité groupale* : comment je la prends en compte ? ce que j'arrive à repérer, ce qui me reste énigmatique ; comment j'invite éventuellement le groupe à la travailler ?

- *La parole* : quel rapport j'entretiens avec la parole, comment je m'en sers ..., est-ce que je parle beaucoup, peu ... ?

Mais aussi, plus profondément, comment je me représente ce qu'est la parole d'une personne, qu'est-ce que le récit ? sa fonction ? quelle différence je fais entre discours et parole, comment cela se traduit dans ma pratique (par exemple : comment j'utilise moi même le langage, pour dire, questionner, suggérer, reformuler, est-ce que je sens quand je fuis dans le discours ? ...)

- *Les signes non-verbaux* : est-ce que j'y suis sensible ? comment j'en tiens compte ? comment moi-même je les utilise ? suis-je aussi à l'écoute de ce que je « fais » ?
- Liés aux points ci-dessus, *l'écoute et mon positionnement*, en un mot, mon implication et sa façon de se réaliser : comment je repère que j'écoute plus ou moins ? quand est-ce que j'ai baissé ma vigilance ? à quelle occasion ? ...

Et aussi le repérage des effets de mon positionnement (on peut aller jusqu'à parler de l'analyse pour soi du transfert) : quand est-ce que je me sens mal à l'aise ? comment j'utilise en moi la satisfaction et l'insatisfaction (ce que ça me fait) ? comment je reviens sur des interventions que j'ai pu faire pour mesurer ce que j'y ai mis de moi ?

...

Voilà à ce jour, à travers ma petite expérience, ce que j'ai un peu repéré, et que je trouve très complexe et difficile à travailler ! Ce que j'ai souligné ici vient, en particulier, de certains sentiments d'insuffisance, voire d'échec, et ce travail d'écriture a pour moi la fonction de m'aider à me mobiliser davantage là dessus. Je compte sur vos interventions !

## Tentative pour cerner ce que je mets sous le terme de « processus »

Marielle Billy

A la différence de la « démarche » qui peut se décrire car elle est objectivable et se conçoit comme un objet extérieur à moi auquel j'ai recours, le processus, lui, relève de l'intériorité d'un mouvement, ou d'un arrêt du mouvement : je me sens vivre un processus alors que j'utilise une démarche.

De plus, avec une même démarche, le processus peut être radicalement différent car il relève beaucoup de ce que sont les membres du groupe en présence et du positionnement de l'animateur.

J'insisterai ici plus particulièrement sur le **processus « psychique »** ; il y a aussi à considérer un autre niveau, peut être plus « **épistémologique** » : la nature de l'enchaînement du travail, la dimension temporelle de celui-ci ( sa scansion et le pourquoi ), la réflexion sur le cadre - le pourquoi et le comment du cadre -, la conception de la parole et de son rôle, les champs explorés lors des hypothèses, la réflexion sur la démocratie en jeu dans le travail et sur ses fondements ... Donc, d'autres pistes de réflexion ...

Evoquer le processus psychique d'un groupe se fait en lien avec ce que je vis dans ce groupe, ce que je repère de mes propres réactions, et en écho, des réactions des autres. En tant qu'animateur, je suis dans le groupe, même si ma place est différente. Je peux mesurer le processus en fonction de ce qui se passe pour moi ; l'animateur est pris lui-même dans la dynamique des relations, il est impliqué et sa présence a des effets (élément faisant partie de la posture clinique). A partir de ce que je repère de ces effets et des effets inter-subjectifs des personnes en présence, je commence à construire à tâtons un sens qui ne vaut que par ce qu'il devient : la connaissance se construit dans l'acceptation de la méconnaissance. Ceci signifie qu'il n'existe pas de sens pré-repéré par l'animateur et que celui-ci chercherait à faire éclore ; à proprement parler, l'animateur n'en sait pas plus que les participants. La différence réside dans sa posture et son écoute ( et sa conception de la clinique ) qui lui permettent de repérer des mouvements, des paroles, des retours de thèmes, des silences, et aussi ce que tout cela « lui fait » ( et bien sûr, de poser et de tenir le cadre ). Cette posture dedans-dehors lui permet de laisser les autres chercher et de favoriser des liens, de rapprocher deux interventions, ... mais pas de délivrer le sens, car le sens est construit par chacun, à l'aune de ce qu'il est à l'instant T.

Le processus devient sensible à chacun (ou pas) dans la mesure où il le cerne dans son intériorité propre et non par un discours sur le processus, ou une explication, délivrés par l'animateur.

Si en APP, le travail vise entre autre, à ce que les personnes puissent revisiter une situation dans l'après-coup du récit et des hypothèses, pour mesurer « qu'ils y sont pour quelque chose », cela suppose que la plus grande liberté soit laissée à chacun ( jusqu'au silence total ou à la défection ). Cela suppose aussi que l'animateur considère qu'il y est pour quelque chose lui aussi, dans cette situation présente.

Cette conception nous éloigne considérablement d'une autre qui ferait de l'animateur le détenteur d'un savoir établi, clos, dont il ferait bénéficier les autres ( parce qu'il aurait compris avant les autres – je fais allusion à des interventions « interprétatives », au sens de « explicatives » ).

Bien sûr, l'animateur a des connaissances, il connaît des éléments de théorie, il maîtrise une démarche par exemple, mais pour ce qui est du processus interne de chacun et du groupe, il ne sait rien, il accompagne ce qui se passe. Ainsi peut-on poser que chacun est placé en posture d'auto-théoriser ce qui se passe pour lui : ceci signifie qu'il devient apte pour lui-même, à repérer, à

distinguer des liens, du sens qui se construit, des réalités qui deviennent objets de questions, qu'il met des mots sur le vécu et peut repérer, par exemple, ce qui se répète pour lui à travers diverses situations ...

L'essentiel du travail réside en quelque sorte dans le fait de permettre du déplacement : au lieu de rester figé devant une réalité elle-même vécue comme figée dans une seule signification, au lieu de rester pris dans ce sens imposé (= je me sens prisonnier d'un état de fait sur lequel je ne peux rien), j'opère un changement, un déplacement – littéralement, je change de place – déplacement du regard sur soi, sur l'autre (tout ce « travail » sur l'altérité de soi à soi et par conséquent de soi à l'autre)...

Ce déplacement n'est effectif que si je le construis moi-même, si je décolle moi-même le sens de la réalité, si je me sens me déplacer dans ce travail même. Ceci est un des éléments du processus observable par soi et pour soi. L'animateur peut, lui, repérer des effets de sens, des moments particuliers où les personnes sont en train d'accéder à une pensée de leur expérience, avec parfois une forme de jubilation, ou d'émotion (comme dans un effet de « rencontre »).

Il n'est pas besoin de « savoir » ce qui s'est déplacé en moi, l'important est le repérage du mouvement, l'expérience du mouvement. Mais on peut faire l'hypothèse qu'après plusieurs séances, certains repèrent pour eux-mêmes la nature de ce déplacement et affinent leur propre « théorie », ou « pensée », sur leur mode d'implication dans la réalité.

Il s'agit d'un déplacement psychique, qu'on peut parfois assez facilement décrire grâce à des éléments théoriques (mécanismes d'identification, de projection, relation transférentielle). Mais l'important n'est pas là, il se situe dans ce ressenti très particulier d'une prise de recul, d'un écart entre la situation et ce que l'on peut s'en dire, du repérage plus lucide de ce qui se joue pour soi ...

Cette connaissance en construction n'est possible que s'il en est de même pour l'animateur, qui de son côté, pour lui, fait cette lente élaboration. Ceci est au centre de son positionnement et fait de lui quelqu'un qui travaille avec les autres, comme les autres, et non celui qui a compris avant les autres.

Le travail d'analyse au sein du groupe, et donc son processus, est aussi influencé par le travail « intérieur » de l'animateur : il y est « pour quelque chose » lui aussi, bien au-delà de la démarche utilisée. Son mode de présence au groupe, sa façon d'analyser pour lui-même le processus vécu, jouent sur le travail du groupe.

Le processus apparaît donc comme une sorte de mouvement psychique qui s'auto-observe, et peut être s'auto-théorise, et qui donne le sens au travail.

# La structuration du temps et de l'espace et la communication au sein des groupes d'APP

Lisette Cazellet

Il y a quelques mois, je questionnais le groupe pour connaître les expériences de chacun en matière de structuration du temps pour l'organisation de séances de travail. Diverses réponses m'ont été proposées : certains disent privilégier des temps de séances plus limitées avec un étalement dans le temps, d'autres ont relaté des expériences de journées voire de plusieurs journées consécutives et un travail avec des groupes sur plusieurs situations consécutives.

A plusieurs reprises, également lors nos échanges, la question du lieu où se déroule les séances de travail a aussi été évoqué : intra établissement ou à l'extérieur dans d'autres locaux, hors des lieux habituels de travail ?

Patrick m'avait suggéré de faire une synthèse, ce que je n'avais pas pris le temps de faire encore. D'où mon idée pour ce séminaire de vous proposer de retravailler sur ces facteurs organisationnels : le temps et l'espace et pour inviter à un temps de réflexion sur ces éléments de contextualisation qui m'apparaissent comme assez importants car ils conditionnent la façon dont se déroulent les séances de travail avec les groupes.

J'utiliserai pour cela mon expérience et quelques éléments et repères sur la théorie des processus de la communication d'A.Mucchielli. Il propose un modèle d'analyse des échanges et des interactions entre acteurs professionnels en prenant en compte différents éléments du contexte. Dans ce modèle, toute situation de communication (et le GFAPP en est une en particulier) est considéré comme une situation complexe qui met en jeu 7 processus différents qui contribuent à construire et à donner du sens à la communication et qui influencent les modes de communication au sein d'un groupe

Je ne ferai que présenter très sommairement ces 7 processus et j'ai choisi d'en développer 2 plus particulièrement :

- **Le processus de contextualisation spatiale** qui contribue à la « *mise en scène* » de la situation de communication. Nous développerons plus particulièrement ce processus
- **Le processus de contextualisation physique et sensorielle** qui nous permet à travers tous nos sens, les contacts physiques plus ou moins distants ou rapprochés et d'entrer en contact, de sentir, percevoir
- **Le processus de contextualisation temporelle** : l'histoire de chacun, du groupe, le temps passé, présent, l'utilisation et la structuration du temps vont avoir un rôle très important dans le fonctionnement du GFAPP. Nous reviendrons aussi sur ce processus
- **Le processus de structuration des relations** : comment se structure les relations, les échanges dans un groupe ? Se connaître et travailler dans un même établissement modifie complètement les modes de relation au sein d'un groupe par rapport à un groupe de personnes qui ne se connaissent pas
- **Le processus de référence aux normes** : chacun s'exprime et interagit avec les autres acteurs du groupe en fonction de normes de référence qui lui sont propres. Ces normes vont influencer sa façon d'interagir au sein du groupe, de poser des questions, de formuler des hypothèses....

- **Le processus de la qualité des relations** : on peut retrouver plusieurs types de critères pour qualifier la relation :
  - o les sentiments : confiance, sympathie, empathie....
  - o les rapports de pouvoir : domination, soumission, autorité, conflit...
  - o les valeurs morales ou culturelles : respect, politesse....
- **Le processus de l'expression de l'identité** : chacun en communiquant révèle qui il est, ce qu'il pense, ressent, veut....et à travers son langage ou ses expressions non verbales révèle ses intentions (quelquefois inconscientes).

Tous ces processus sont présents et interagissent dans toute situation de communication et entre tous les participants et l'animateur du GFAPP.

Compte tenu de la complexité de la situation de communication dans un GFAPP, le rôle de l'animateur va être essentiel, mais difficile à jouer.

**J'ai choisi de vous proposer de porter une attention plus particulière aux processus de contextualisation spatial et temporel** qui constituent selon moi des éléments essentiels du « cadre » que l'animateur pose plus ou moins consciemment et qui sont pour partie déterminant des autres processus qui sont activés ou réactivés au sein du groupe.

C'est sous forme de questions et non pas de réponses que je vous propose une réflexion sur ces processus.

➤ **Le processus de contextualisation spatial : quels sont les éléments qui peuvent interagir avec le groupe et avoir des effets sur son fonctionnement ?**

- Dans quel **lieu, quel établissement, quels locaux** sont organisés les séances d'APP ?
- Ces lieux sont-ils les lieux de travail habituels des personnes, des lieux étrangers, des locaux de formation, de détente, de documentation..... ?
- Ces lieux sont ils connus de tous, de certains ? pour quelles autres activités ?
- Lieux d'origine des personnes qui composent le groupe : même établissement, différents établissements de même type ou différents ?
- L'animateur est-il un familier des lieux ? les découvre-t-il ?
- A quoi sert habituellement cet **espace** ? formation, réunion, détente .... ?
- Comment est aménagé cet espace ? avec tables, sans tables, avec des chaises, des fauteuils, un tableau, du matériel, des accessoires
- Quel est l'espace, le volume de la salle, par rapport à la taille du groupe ? locaux exigus, vastes.
- Quelle est la **situation de la salle** par rapport aux autres locaux de l'établissement : zone de circulation, zone isolée,
- Quels sont les locaux contigus ? Les locaux sont ils isolés ou sonores ?
- Comment le **groupe s'installe dans la salle** ? regroupement d'affinités, éléments isolés ? place de l'animateur par rapport aux groupes
- Le groupe réaménage-t-il la salle ? Comment ?
- Quel est l'aménagement des tables et des chaises ou des chaises seulement ?
- Toutes **les places** sont elles occupées ? espaces libres ?
- L'animateur propose-t-il une installation particulière ? Ou s'installe-t-il par rapport au groupe
- Les locaux ont ils **des fenêtres** ? Quels sont les éléments de l'environnement que l'on voit de la salle ?
- La **lumière** est-elle suffisante ou besoin d'une lumière complémentaire ?
- Quels sont les éléments du **décor** dans la salle : couleurs des murs, décors, tableaux.....
- Quels sont les **accessoires ou les supports** disponibles éventuellement : boissons, documents, dossiers, tableaux.....
- Est-ce que le groupe est **dérangé** par des éléments extérieurs : bruits, visite impromptue...



- Est-ce que toutes les séances d'APP se déroulent dans le même établissement, les mêmes locaux et salles ? ou bien est-ce que c'est différent ?
- Est-ce qu'à chaque ou à toutes les séances, les personnes retrouvent la même place ou est-ce qu'ils changent ? Est-ce que certains changent de place ? Comment ?
- Est-ce que l'animateur propose ou demande de changer de place ?
- Est-ce que certains participants sortent en cours de séance ou quittent la salle avant la fin ?

**Quelle est la symbolique de ces différents éléments spaciaux pour chaque participant du groupe et pour le formateur ?**

➤ **Le processus de contextualisation temporelle : quels sont les éléments qui peuvent interagir avec le groupe et avoir des effets sur son fonctionnement ?**

- Quelles sont les **ressources et les contraintes temporelles** posées par l'institution : temps alloué pour l'organisation d'un GAPP ?
- Est-ce que ce temps a été proposé, a du être négocié ?
- Est-ce qu'il s'agit d'un temps de formation, d'un temps de travail, d'un temps personnel ?
- Est-ce que cela varie selon les personnes ?
- Quel est le **temps global** prévu ?
- Comment ce temps est planifié ? à un rythme régulier ou irrégulier,
- S'étale-t-il dans la durée ou est il concentré ?
- Est-ce que tous les participants bénéficient ils du même temps ? et sont-ils présents en même temps ?
- Est-ce que le **temps de participation à un GFAPP est facultatif ou obligatoire** ?
- Est-ce que les personnes émargent et leur présence est contrôlée par vous, par l'institution ?
- Quelle est **l'organisation des temps des séances** : plusieurs journées consécutives, des journées espacées, de combien de temps, des demi-journées espacées de combien de temps, des séances d'une durée de ... ?
- Quels sont les créneaux horaires des séances ? le matin , l'après midi ?
- Quels sont les temps de pause prévus ? temps intermédiaires, pause déjeuner ?
- Est-ce que les **participants arrivent à l'heure** ? et les séances débutent à l'heure ? ou en retard ? de combien ?
- Est-ce que les personnes se connaissent déjà ? ne se connaissent pas ?
- Quelle est **l'histoire commune** aux participants du groupe ?
- Comment est structuré le temps des séances ?
- Quel est le **rituel de démarrage** du travail du groupe ?
- Le formateur pose t-il un cadre de temps précis ? une répartition du temps des différentes étapes du travail ? Comment ce temps est structuré ? Est-il respecté ?
- Est-ce qu'il y a des **débordements** du groupe, du formateur ?
- Quel est le rituel de **fin de séance** ?
- Quel est le rituel des temps de pause ?
- Y a-t-il des temps de travail en sous-groupe pendant les séances
- Y a-t-il des temps d'interruption ?
- Quelles sont les **modalités de suivi**, de lien entre les séances : travail à préparer, journal, mail..... ?
- Est-ce qu'il est prévu une suite à l'issue de la formation ?
- .....

**Quelle est l'influence de la structuration du temps sur le fonctionnement et l'animation du groupe ?**

Et pour introduire un niveau de complexité supplémentaire, j'introduirai une question déjà posée à plusieurs reprises dans le groupe mais à des moments où je n'avais pas la disponibilité pour y répondre : peut-on imaginer animer un GFAPP à distance ? et de ce fait modifier totalement les dimensions et les rapports à l'espace et au temps pour le groupe.

Pour l'instant je réfléchis sur ce point et je serais assez tentée de mener une expérience avec un groupe de volontaires. En attendant je vous livre en annexe une recherche menée au Québec et qui peut apporter un premier élément de réponse à cette question.

Qu'en pensez vous ?

*Voir annexe en fichier séparé*

### **Bibliographie**

Mucchielli A. Nouvelles méthodes d'étude des communications. Edition Armand Colin Paris, 1998.

Muchielli A. Corballan J.A. Ferrandes V. Théorie des processus de la communication - Edition Armand Colin Paris, 1998.

Deaudelin C. Nault T. (sous la direction de ) - Collaborer pour apprendre et faire apprendre – La place des outils technologiques Edition Presses de l'Université du Québec, 2003.

# J'y crois, j'y crois pas

**David Kumurdjian**

Ils sont venus à 12, cette fois là. Enseignants en majorité, formateurs de CFPPA, proviseurs ou aide-éducateurs. 12 personnes convoquées pour participer à un stage de trois jours sur l'analyse de pratique professionnelle. Dans le courrier, nous avons souligné le mot *professionnel*, car certains, dans le stage précédent, en avaient largement profité pour faire ... leur analyse. Analyse dont la principale caractéristique était de se transformer en thérapie sauvage, génératrice de nuits blanches et –mais est-ce un problème ?- de détourner les objectifs de la formation.

Nous, nous étions deux formateurs. Catherine avec son expérience d'animation d'équipe pédagogique, sa pratique de la vidéo-confrontation et du GAP. Moi, avec mon expérience d'animateur d'ateliers d'écriture et ma pratique du GEASE, dont la rigueur méthodologique va si bien à mes habits, et mes habitudes.

Deux formateurs, c'est bien, pour un travail qui nécessite une grande disponibilité de nos personnes, qui doit alterner attention et distanciation, écoute individualisée et animation collective. Deux formateurs, c'est également deux fois plus d'expertise, un peu plus de repos sans être absent « physiquement », c'est permettre une différenciation pédagogique de fait.

Comme souvent, nous avons conçu la formation pour que les participants puissent se mettre en projet d'approfondir un savoir nouveau de leur choix, en l'occurrence un outil. Les deux outils que nous avons pratiqués étaient le GAP et/ou le GEASE, suivant l'animateur, et l'écriture.

Une des conditions pour analyser sa pratique professionnelle, ou celle d'un autre, est de se faire confiance. Pour que les stagiaires se rencontrent, et discutent de l'objet du stage, nous proposons en introduction d'analyser collectivement la pratique professionnelle d'une personne extérieure à notre groupe (par exemple à partir d'un récit écrit lors d'une autre session). A partir de cette première lecture collective, une discussion est engagée, et nous écrivons les commentaires sur un tableau en distinguant ce qui relève pour le groupe du jugement moral, de l'analyse, etc. Cette phase d'émergence (orientée) des représentations mentales est formidablement riche. Les distinctions entre les termes « pratique », « analyse », « jugement », « variables » ou « critères » d'analyse, « reformulation », « objet », « sujet », sont formulées collectivement, et surtout, argumentées.

Cette exploration est formalisée pendant un deuxième temps, très court, qui est consacré à une petite initiation théorique de l'APP, à ses enjeux, ses principaux outils, aux concepts clés de multiréférentialité et de confidentialité.

Puis vient la pratique. Nous pratiquerons le GAP et le GEASE, pour que les personnes aient deux outils d'analyse collective et orale, aux règles établies, leur respect garanti par un animateur ; et l'écriture parce qu'elle permet l'alternance entre un récit individuel et un regard croisé en petits groupes, entre l'introspection et une lecture qui reste dans un cercle intime, le tout empreint d'une grande liberté méthodologique.

Cet outil, l'écriture, est le plus difficile pour les éducateurs, qui se retrouvent seuls, avec leur situation problème, et avec leurs blocages (sorti de l'école, qui écrit encore ... ?). Pour cela, nous procédons en plusieurs étapes. Tout d'abord en animant un atelier d'écriture à partir d'un photolangage où nous proposons la consigne suivante : « *choisissez une ou deux images qui évoquent pour vous des raisons d'être enseignant* ».

Après l'écriture et la lecture des textes, les enseignants sont « chauds », et nous entamons une démarche plus longue (3 heures) et plus analytique d'écriture réflexive. Elle se déroule en quatre temps :

- écrire un récit sur une situation éducative vécue personnellement et qui a posé problème (la situer dans le temps, avec le plus de détails possibles)
- par groupe de trois, chacun lit son récit et les deux autres posent des questions d'explicitation dans un premier temps (explorer les « trous », les zones d'ombres, ...), puis formulent des hypothèses

d'explication dans un deuxième temps. L'exploration doit être la plus large possible, nous proposons une grille multiréférencée pour les guider.

- au regard de cette analyse croisée chaque auteur écrit un nouveau texte, qui porte sur le même sujet que le texte précédent.

- enfin, les derniers textes peuvent être affichés et une lecture silencieuse est organisée, sans commentaire.

En alternance avec de nouveaux apports (ou lectures) théoriques, chacun vit donc au moins deux GAP (ou GEASE), et un atelier d'écriture (voir textes ci-contre). La dernière journée, chacun choisit d'approfondir un outil et deux groupes sont constitués. Dans le GEASE/GAP, nous apprendrons à l'un des enseignants à l'animer. Dans l'atelier d'écriture, nous serons plus exigeant sur l'utilisation de la grille multiréférencée que nous avons « bidouillée » à partir de cours de fac, de lectures diverses, de l'arène d'Yveline Fumat, du numéro 346 des Cahiers, ...

C'est un temps où, avec Catherine, nous devenons participants parmi les participants, même si nous jetons discrètement un œil sur le déroulement, au cas où un danger se profile. L'autonomie n'est pas chose facile, devant un savoir faire nouveau de ce type, il y a des risques « humains ». Cette enseignante expérimentée, par exemple, animatrice volontaire du dernier GEASE, a la tremblote. Elle le dira plus tard. Et on peut la comprendre, j'ai l'habitude maintenant qu'un prof se mette à pleurer pendant un atelier, mais elle, non. Elle a peur que cela arrive, la libération d'un autre corps que le sien, parfois, ça impressionne.

Puis vient le bilan. Et tout le monde s'en va. Seul.

Notre travail est terminé. Mais le leur ?

Nous avons beaucoup pratiqué, mais même si nous avons tenté également d'expliquer les fondements et les enjeux de l'APP, je reste perplexe sur leur capacité à prolonger. Certes, ils repartent avec des outils, une expérience, et trois bouts de théories (parfois fumeux : certains rient discrètement lorsque les mots « praticien réflexif » apparaissent au centre de ce transparent si précieux à mes yeux). Ils ont eu cette expérience de l'écriture, qui permet de prolonger en solitaire une activité d'analyse. Mais qu'en est-il de leur analyse de l'analyse de pratique professionnelle.

Qu'en est-il du *sens* que le groupe des 12, et chaque individu de ce groupe éphémère, aura donné à cette démarche ? Ont-ils saisi l'importance de cette espèce d'éthique propre à l'APP, eux qui se lancent si facilement à l'abordage de pseudo thérapies de groupe, sans « protection », comme un débutant qui a su franchir un cap, trop confiant ?

Bien sûr, nous avons pris le soin d'engager une discussion avec eux sur le sens de l'APP : rapport éthique, professionnalisation, production de sens sur l'enseignement et l'éducation, de connaissance, prise de recul, etc. Mais ne sont-ils pas restés étranger à ces idées là, à cette histoire de « praticien réflexif » ? Eux, ils viennent résoudre des problèmes. Et parfois, ça marche (ce qui est en partie gênant puisque cela donne l'impression d'une reproductibilité en tout temps, tout lieu, et pour toute situation problème). Mais l'APP n'est pas un outil miracle, et si elle peut contribuer à la résolution de problèmes, l'APP est bien plus, ou bien moins, que ça !

Pour moi, c'est presque devenu un réflexe, dans mon travail, que d'analyser ma pratique professionnelle, d'essayer de prendre du recul dès qu'un problème se pose, j'ai ma grille multiréférencée imprimée dans mon crâne ! Et j'ai largement sensibilisé mes collègues.

Mais les douze, là ?

J'ai donc essayé d'en savoir un peu plus sur la suite. Un petit courrier envoyé à chaque participant pour savoir si, depuis le stage, leur conception du métier avait changé, si eux mêmes avaient changé, bref : « Chers collègues, racontez moi les suites de votre stage APP ? ».

Je suis persuadé qu'il s'est passé *des choses*, pour chacun d'entre eux. Ils l'ont dit, au bilan. Un peu comme il se passe des choses pendant que j'écris ce texte : ça libère, ça permet de formaliser, mais quant à savoir si quelque chose de « sérieux » s'est passé !

En tous les cas je n'ai pas eu de réponses à mon courrier.

C'est ça aussi, l'APP, un truc fluide, qu'on ne peut pas maîtriser, une méthode qui vous glisse entre les doigts, un plaisir évident au moment de l'atelier, une libération, une satisfaction éphémère, et à la fin, un doute qui vient déstabiliser les habitudes prescriptives de la formation, et du formateur : est-ce que ça marche ? Cet outil a révolutionné ma pratique de formateur de formateur, c'est un fait. Mais la pratique des enseignants peut-elle être « réfléchie » par la seule magie d'un outil révolutionnaire, dans une institution éducative qui cultive la certitude, confond l'erreur et l'échec, et dogmatise l'expertise ? Il y a eu la croyance des enseignants et des animateurs en un principe d'éducabilité, il y a aujourd'hui la croyance des formateurs en l'analyse de pratique. Je n'ai pas peur d'utiliser le mot « croyance » pour définir l'utilisation de l'APP dans la formation, car de tous les outils dont je dispose aujourd'hui dans ma besace, s'il est le moins prescriptif et le moins pédago, il est le plus intérieur et le plus stimulant.

Alors ... j'y crois ? J'y crois pas ! J'y crois ? J'y crois pas !

Bon, j'y crois.

Mais c'est bien pour me faire plaisir.

\* \* \*

« *L'examen* » est un texte libre écrit par un enseignant en stage d'analyse de pratiques professionnelles à partir de la consigne : « *Faites un récit d'une situation qui vous a posé problème* ».

Après discussion et analyse orale autour de ce texte avec des collègues, ayant eux aussi écrit un récit, l'enseignant rédige un second texte : « *Les difficultés du métier d'examineur* ».

### ***L'examen***

Je suis assis derrière une table, devant moi le bureau, le tableau, un rétroprojecteur. A côté de moi un professionnel, comptable dans un centre de gestion qui fait passer l'examen pour la première fois.

Ca fait trois jours que je suis là à interroger des candidats à la chaîne. Dans l'épreuve que je fais passer, ils ont à peine un quart d'heure pour montrer. Montrer quoi ? Leurs capacités ? Leur aptitude à supporter le stress ? Leur talent d'acteur ? ...

Je suis mal à l'aise, conscient du côté aléatoire de la note que je donne. Je suis inquiet : les résultats du centre d'examen où passent mes étudiants sont les plus mauvais de tous les centres. Je suis en colère : le centre d'examen où j'interroge a des résultats exceptionnellement bons, alors que les étudiants ne me paraissent pas meilleurs que les miens.

Le professionnel avec qui j'interroge est indulgent, il propose des notes élevées. Je modère et je tempère, baissant en général son niveau d'appréciation, je laisse en général transparaître son indulgence dans le niveau de notation. La tension intérieure monte : celui-là n'a compris que la moitié du sujet, celui-là ne maîtrise pas l'approche par le BFR ... Je continue à interroger comme à mon habitude, orientant ou guidant le candidat en difficulté pour juger si les écueils qu'il rencontre sont liés à son état émotionnel ou à de réelles carences dans ses compétences en gestion.

Rentre une candidate. Elle s'installe, donne sa question et commence son exposé, très sûre d'elle. Au souvenir, j'ai l'impression que toute la tension accumulée se cristallise sur cette personne. Dans son exposé, fait avec beaucoup d'assurance, ou plutôt de « sur-assurance » masquant une forte anxiété, plusieurs erreurs : mauvais calcul de la CIFI, approche peu logique, ... elle est brune, boulotte, peu féminine. Son assurance feinte m'énerve.

Je pose quelques questions, pas dans le but de la soutenir, mais pour mettre en relief ses lacunes. Elle fait face, reprenant ses bourdes avec assurance. Nous arrivons à la fin de l'interrogation : « merci ... au revoir mademoiselle ... n'oubliez pas de signer la feuille de présence. »

Nous discutons pour mettre la note. Très déterminé, j'impose à mon collègue une note très basse (me semble-t-il). Il a du sentir la tension car il ne contre argumente pas.

Le soir, arrive la délibération. Aux notes mises, je repère la candidate. Note de CCF (Contrôle en Cours de Formation) de 12 ou 13, avis du conseil des profs : favorable. Note aux épreuves finales : environ 8, trop loin pour être repêchée. Elle est ajournée.

Proclamation des résultats : elle est dans le groupe de ses camarades de classe qui ont presque tous leur examen. Lorsqu'elle apprend son ajournement, il me semble qu'elle s'en va très rapidement.

Un de mes collègues examinateur, venant d'un IREO (institut de formation privé), avec qui je discute des résultats, me fait part de leur surprise d'avoir vue collée cette candidate originaire d'un IREO voisin du sien, et qui était une tête de promotion.

Ai-je commis une injustice ?

Si oui, ce que je crois, comment je me débrouille avec ça ?

## **Deuxième texte**

### *Les difficultés du métier d'examineur*

Examineur, ça devrait être un métier à part entière, indépendant du métier d'enseignant, comme pour le permis de conduire.

Comme ça, l'enjeu du passage de l'examen par mes élèves, pendant que j'examine d'autres élèves, ne serait pas présent. Ne serait pas présente la tension liée aux résultats des « miens », principal critère de l'efficacité du travail que j'ai fait dans l'année. Ne serait pas présent le manque de confiance dans le jugement de mes collègues examinateurs, donc le manque de confiance en moi en situation d'examineur.

Dans cette hypothèse, si j'avais à choisir, je préférerais être enseignant qu'examineur.

Supposons que je sois examinateur, j'aurais une grille « critériée » précise. Je connaîtrais très bien le sujet, l'épreuve et les habiletés minimum dont doivent faire preuve les candidats.

J'interrogerais en binôme avec un professionnel. Nous aurions pris le temps de nous étalonner entre plusieurs examinateurs et plusieurs professionnels à partir de vidéo de cas. Une part de mon travail, comme pour les goûteurs, serait de m'étalonner régulièrement avec mes collègues examinateurs.

Un jour, une candidate se présenterait devant moi au cours d'une semaine d'interrogation. Je pourrais percevoir son attitude trop sûre d'elle comme irritante. Rapidement, mes réflexes de professionnels de l'évaluation prendraient le dessus. Je saurais dépasser cette façade de fausse assurance pour l'amener à exposer au mieux ce qu'elle est capable de faire sur le sujet de gestion qu'elle a tiré.

Je lui mettrais une note, en concertation avec le professionnel, en discutant chaque point de la grille de notation. Notre étalonnage étant correct, l'écart de notes sera faible et facilement négocié.

La note mise, aura-t-elle son examen ? Je ne sais pas, mais j'aurais eu l'impression de faire mon boulot correctement.

# L'APP et la formation, contradiction ou complémentarité

Anne Mansuy avec David Kumurdjian

## A. Quelles sont les modalités de formation traditionnellement utilisées ?

### 1. En formation initiale :

Le formateur souhaite préparer l'étudiant à l'examen ou certification, sa logique est transmissive et prescriptive. Le corpus de connaissances au programme ne se discute pas.

La formation est centrée sur les contenus à enseigner, « à faire passer » du formateur au formé.

Deux modalités sont proposées :

- Le stage (modèle du compagnonnage) :

D'abord en position d'observateur, l'étudiant regarde faire un tuteur de stage dont la pratique est reconnue par l'organisateur de la formation. Puis l'apprenti prend en charge certaines activités professionnelles suivant le modèle proposé par le tuteur, une évaluation de ces moments de pratique du métier peuvent donner lieu à une évaluation certificative.

- Le cours (modèle de l'enseignement)

L'étudiant écoute le formateur présenter des théories reconnues (au programme) pour pouvoir ensuite présenter ce qu'il a assimilé lors des épreuves d'évaluation certificatives.

Dans le contexte d'une formation initiale ainsi décrite, l'analyse de pratiques au sens d'un moment de réflexion sur sa pratique au sein d'un groupe peut-elle trouver sa place ?

### 2. En formation continue :

Le formateur souhaite permettre au professionnel d'optimiser ses modalités d'actions professionnelles sans que cela donne lieu à une évaluation certificative. Il s'agit là d'une logique de développement de l'expertise professionnelle dans les situations de travail de la personne. Cette logique suppose de la part du formé une réflexion sur ses pratiques et un questionnement de sa professionnalité.

Le formateur prend appui sur des théories qui seront mises à l'épreuve de de la singularité et de la complexité des situations de travail réelles.

La formation va se centrer sur les formés et les spécificités de leur environnement de travail; le formateur visant une évolution des pratiques.

Dans un contexte de formation continue ainsi décrite, l'analyse de pratique est une modalité de travail que le formateur peut proposer aux participants.

## B. Et si l'analyse de pratique pouvait jouer un rôle en formation initiale aussi ?

La formation initiale et la formation continue ainsi décrites paraissent en opposition, transmettre des connaissances et donner l'occasion de réfléchir sur ses pratiques semblent des activités de formation peu compatibles du fait que dans le premier cas, le formateur est supposé savoir alors que dans l'autre cas le formé est incité à rechercher lui-même avec l'aide du groupe animé par le formateur comment faire évoluer ses pratiques.

Cependant on peut observer que quand un formateur, dégagé de tout rôle évaluateur par rapport aux participants, utilise la logique décrite pour la formation continue en formation initiale en prenant appui sur le vécu d'une pratique (un stage par exemple), la formation est appréciée par les participants (\*) pour les caractéristiques suivantes :

- La possibilité de travailler sur la complexité des situations professionnelles et la spécificité de son positionnement personnel.
- Le climat relationnel instauré qui permet de prendre appui sur le groupe sans crainte d'être jugé
- Le fait de pouvoir faire part de ses doutes et de ses convictions en étant écouté...
- La découverte de la richesse des capacités de réflexion du groupe même composé de praticiens débutants.

On peut se demander à ce moment là s'il n'est pas possible pour le formateur en formation initiale d'être dans une logique d'enseignement tout en adoptant la posture d'un formateur travaillant avec des professionnels en formation continue.

Une nouvelle posture qui permettrait par exemple :

- De se centrer plus sur les étudiants en sollicitant l'expression de leurs représentations, en étant à l'écoute des difficultés, des doutes et des interrogations.
- De favoriser l'élaboration d'une réflexion collective dans le groupe par le partage des représentations, la co-construction de savoirs et l'élargissement du point de vue personnel.
- De conseiller l'étudiant à l'occasion de stages en prenant en compte le contexte de travail et sa logique personnelle.
- D'illustrer son cours par des exemples de pratiques ou de baser son cours sur la description d'une situation professionnelle pour en présenter un système d'explication.
- De fournir un outil d'auto-formation partiel à l'étudiant qu'il peut conserver « invisible » dans sa boîte à outil (la capacité d'analyse devient un élément structurant son IDENTITE professionnelle), tant pour analyser sa pratique seul (travail d'écriture par exemple), ou pour analyser la pratique du tuteur (ouïe !).

Le formateur pourrait alors avoir le projet de transmettre des savoirs qui seront questionnés et retravaillés par une approche réflexive prenant appui sur des pratiques professionnelles;

### **C. Comment développer ces nouvelles compétences chez les formateurs ?**

Former les formateurs à cette nouvelle approche pourrait se faire en leur proposant dans un premier temps de participer à un groupe d'analyse de pratique pour pouvoir ressentir de l'intérieur ce qu'apporte pour le formé ce type de travail.

En suite, le formateur ayant pu apprécié cette modalité de formation nouvelle pourrait à son tour être placé en situation de co-animer un groupe d'analyse de pratique pour apprendre à se positionner de façon à faciliter le travail réflexif du groupe.

(\*)Ces réflexions sont issues de mon expérience professionnelle dans le cadre de la formation des enseignants. Intervenant en formation continue auprès d'équipes volontaires dans les établissements scolaires, j'ai été amenée à contribuer à la formation initiale en conservant la même logique d'intervention à l'IUFM.

Les étudiants ayant pu découvrir et apprécier une posture de formateur différente de l'habituelle m'ont fait part de leur satisfaction et ont pu ainsi m'aider par leurs remarques à l'occasion des bilans à imaginer un nouveau rôle et de nouvelles pratiques pour le formateur en formation initiale.



Par la suite, l'IUFM (formation initiale) et le rectorat (formation continue) de Besançon ont constitué un groupe de formateurs formés à l'analyse de pratique et j'ai pu voir à ce moment là combien il était enrichissant mais aussi difficile pour les enseignants habitués à une logique transmissive d'animer un atelier d'analyse de pratique où ils vont longtemps « s'empêcher » de faire cours.

## Invariants et variants

**Jean-Loup Muller**

Voici comment je vois les choses : les invariants seraient à mon sens ce qui "traverse" tout processus APP au service de la formation, et ceci quel que soit

- le pays francophone où l'APP est pratiquée (F, Be, Can., CH,..)
- le niveau de formation des participants : de base ou continue
- le niveau d'expérience et de compétence des participants et de l'animateur
- le degré de liberté des participants (volontaires ou obligés de participer à la démarche APP
- etc...

Selon moi, ces invariants pourraient donc être par exemple :

- l'existence d'une éthique et le respect de certaines règles facilitant le fonctionnement du groupe
- l'existence et le traitement inéluctables d'une demande, posée par un participant
- des compétences "transversales" d'écoute, de questionnement, de feed-back qui se co-développent entre l'animateur et les participants
- l'existence et le traitement des émotions qui surgissent
- les processus d'apprentissage et de "transfert d'apprentissage"
- le processus de régulation dans un groupe (ou en relation duelle) (par ex. gestion des temps de parole, des prises de rôles, des conflits).
- l'implication nécessaire des individus
- la production de résultats pour les problèmes posés
- le passage obligé d'étapes ou de phases
- etc...

Au nombre des variables, on trouverait plutôt :

- le contexte socio-économique national ou régional inhérent à chaque pratique APP, ou à chaque opportunité de pratique
- le type de protocole utilisé
- le type ou le style d'animation
- la présence ou l'absence d'écriture réflexive
- le contact direct entre participants ou la correspondance écrite (ex :la liste)
- les politiques de développement de réseaux APP à distance,
- etc...

Ce qui m'intéresse particulièrement dans ce prochain séminaire, c'est de pouvoir échanger avec vous, en direct enfin, sur ce que nous rencontrons tous dans nos pratiques respectives :

Même dans une APP animée de manière très mentale ou distante, nous n'échappons pas à l'émergence d'affects. Faut-il les réprimer ? les taire? les utiliser? Oui, mais comment?

Que ce soit le "bon" ou le "mauvais" moment pour les exprimer, nous faisons tous intérieurement des hypothèses. Comment influencent-elles nos questionnements, comment modifient-elle notre écoute ?

Comment gérons-nous nos "tiraillements" intérieurs en tant qu'animateurs, par ex. entre la nécessité de garder le cap de la demande formulée par l'exposant et l'envie de proposer un arrêt sur image pour permettre au groupe de méta-communiquer sur le processus ? Comment accommodons-nous cadrage et créativité ?

Toutes ces questions ne portent-elles pas justement sur des "invariants de l'APP"? Ce qui varie en revanche, au sein même de ces invariants, ce sont nos expériences personnelles, notre style personnel, nos valeurs préférencielles, nos références théoriques, notre manière personnelle d'être, tout simplement, dans un groupe,...

A propos du lien résonance-invariants/variables, oui, pour moi, la résonance (au sens où je la définis) fait partie des invariants de l'app comme de toute communication humaine, au même titre que le questionnement, l'écoute et l'hypothétisation.

Je fais l'hypothèse que la REALITE COMPLEXE des processus en APP ne peut être réellement éclairée qu'en accordant autant d'attention aux invariants qu'aux variables qui sont en jeu.

Oublier les invariants au profit des variables génère le flou, donne le vertige, inhibe les apprentissages, provoque des tensions".

Je souhaite que l'on puisse se poser la question suivante :

Quel lien et quel équilibre faut-il trouver entre notre attention portée aux invariants et notre attention portée aux variables, pour améliorer l'APP ? Court-on des risques à négliger cet équilibre ?

# Variété dans les groupes d'APP : variables, variantes et variations

**Marc Thiébaud**

*Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système étendra en principe ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à la variété et aux perturbations de son environnement.*

*Loi de Ross Ashby*

*La loi de la variété requise d'Ashby, en bref, nous dit que seule la variété peut réguler la variété.*

*Karl Weick*

*Pour prendre un exemple simpliste, nous serions toujours en train de nous casser la gueule si notre système nerveux central ne connaissait que la marche sur sol plat, uni et sec.*

*André Demailly*

Les quelques réflexions qui suivent sont centrées sur les éléments qui varient dans un groupe d'APP plutôt que sur les invariants. En témoigne le titre que j'ai retenu, alors que je pensais initialement parler des « invariants et variants dans les groupes d'APP ».

A mesure que je cherche à cerner des invariants, ceux-ci me semblent se faire un « malin plaisir » à échapper à mon entendement. Un peu désespéré, je m'interroge :

- Est-ce que l'on peut parler d'invariants « dans l'absolu » ou est-ce que l'on doit penser aux invariants propres à chaque approche ou pratique de l'APP en groupe ?
- Si l'on pense à des éléments invariants tels que « le groupe », « le travail d'analyse », « sur des pratiques professionnelles », « la définition de règles de fonctionnement », « l'écoute », etc., qu'est-ce que cela nous apporte de spécifique à l'APP ?
- Est-ce que ces notions renvoient toujours, dans tous les dispositifs d'APP, à la même chose ? Sans doute pas. Par exemple, certaines analyses de pratiques dites de groupe se font sans que le groupe soit constitué, parfois l'APP est vraiment un travail de groupe, par le groupe, et parfois non ; sous le terme analyse, on trouve bien des choses différentes ; etc.
- Quel sens y a-t-il à étudier, comparer les pratiques dans les groupes d'APP pour en dégager les invariants si ce faisant, on fait comme l'anatomiste qui dissèque une grenouille, c'est-à-dire que l'on se penche sur un « animal » sans vie ?

La question des variants et invariants dans les groupes d'APP se pose souvent, notamment dans la formation d'animateurs. Sous diverses formes : quelles sont les conditions nécessaires au succès ? Qu'est-ce qui devrait ne pas varier et qu'est-ce qui peut être adapté en fonction des différents groupes et participants que l'on anime ? Comment savoir que l'on prend les bonnes décisions en tant qu'animateur face à différentes situations rencontrées dans le groupe ? Etc.

Il est important aussi, ne serait-ce que pour limiter toutes sortes de dérives et confusions possibles, de pouvoir définir les contours du champ de l'APP de groupe. Quand est-ce qu'une pratique donnée peut être considérée comme de l'APP en groupe et quand est-ce que ce n'en est pas ?

Aujourd'hui, ce champ me paraît être un OVDI, un objet volant difficilement identifiable – pour autant que l'on puisse parler d'objet. Les contours en sont flous et chacun tend à placer sa propre pratique au centre du champ. Mais c'est peut-être aussi le signe qu'il est vivant, en foisonnement, en questionnement (un reflet de l'essence même de l'APP ?).

La recherche des invariants me semble aussi comporter le risque de nous enfermer dans les réifications si nous ne sommes pas en mesure de prendre véritablement en compte la dynamique des processus en jeu. Comment étudier ces questions sans être réductionniste, comment comprendre ce qui se passe au cœur même d'un groupe d'APP et dans la durée, au-delà des aspects généraux et structurels ?

Sans réponse à ces questions ... je me propose plutôt d'apporter quelques réflexions concernant l'extraordinaire variété de l'APP de groupe.

Pour organiser un peu les choses, il me semble utile de distinguer,

- **les variables**, c'est-à-dire les éléments susceptibles de varier ;
- **les variantes**, dans le sens des différentes formes que peuvent prendre les variables, en dessinant différentes configurations (approches) d'APP de groupe ;
- **les variations**, c'est-à-dire la dynamique, la manière dont on peut ou ne peut pas faire varier les éléments.

Sans chercher à dresser un inventaire utopique de ses différents éléments, formes et dynamiques, j'évoquerai simplement un ou deux aspects qui me tiennent à cœur.

## Variables

J'avais tenté, il y a cinq ans de cela, de lister un ensemble de variables dans les dispositifs et démarches d'accompagnement formateur (voir annexe 1). Cette liste pourrait être considérablement allongée et ajustée à la réalité des groupes d'APP.

Ce qui me frappe à sa relecture, c'est qu'une bonne partie de ces éléments renvoie à ce que j'appellerais des variables structurelles : les aspects du dispositif, les buts « affichés », la provenance des personnes, le(s) référentiel(s), etc.

Par ailleurs, la formulation que j'avais utilisée pour parler des autres éléments ne met le plus souvent pas en évidence l'aspect dynamique des processus en jeu ; voir par exemple les termes : étapes de déroulement, , degré d'implication personnelle, degré de définition préalable des contenus (ouvert, restreint), etc.

Les processus dans un groupe d'APP sont complexes. On peut chercher à faire des catégories, notamment à caractériser une démarche d'APP sur un axe bipolaire (avec deux pôles sont en opposition) ; par exemple : « mode de structuration des échanges : plus ou moins spontané – réglé ».

Cette façon de procéder relève cependant d'une pensée qui dichotomise et n'est souvent pas adéquate. En effet, on peut mettre l'accent à la fois sur la personne et sur les situations professionnelles, ou à la fois sur les aspects d'analyse et de résolution de problème, simultanément ou successivement, en les opposant.

Il importe aussi de considérer les variations et l'évolution du travail dans la durée.

Il me semble essentiel de prendre en compte les variables structurelles, les variables dynamiques et les variables évolutives ou transformationnelles. A l'évidence, il est cependant plus facile de parler des

aspects structurels. Il me paraît donc nécessaire de développer les moyens (l'observation, le langage) qui nous permettent d'approfondir notre compréhension des différentes manières dont nous pouvons dans un groupe d'APP entre autres :

- travailler avec la demande de l'exposant : comment l'analyse s'effectue plus ou moins autour du « fil rouge » de cette demande qui peut se révéler et évoluer dans le temps de la séance ;
- développer une démarche d'exploration collective : comment tout le monde dans le groupe peut être en questionnement en même temps que l'exposant s'interroge et « se fait questionner » ;
- faire circuler la parole dans le groupe : comment dans le travail d'analyse, les participants interagissent véritablement entre eux, comment l'exposant élabore-t-il sa réflexion avec les participants ;
- élaborer le travail d'analyse : comment l'exposant et les participants peuvent aller au-delà d'une seule « dissection » de ce qui est analysé pour développer une mise en lien, une intégration, une synthèse
- faciliter l'appropriation de la réflexion par l'exposant : comment nous pouvons stimuler sa prise de conscience sans se substituer à lui ;
- développer l'attention consciente dans le groupe à toutes les dimensions possibles et être présent avec son corps, son cœur, son mental, son esprit ;
- favoriser l'émergence, la créativité, dans la synergie du groupe : comment la démarche permet d'intégrer tous les cadres de références des participants qui partagent leurs associations et, comment le groupe peut chercher les chemins possibles vers une décentration par rapport au point de départ, une prise de recul, une mise en perspective ;
- prendre en compte les processus du groupe aussi dans l'ici et maintenant : quelle place peut être donnée à la méta-communication sur ce qui se passe, à l'exploration par exemple d'éventuels isomorphismes entre ce qui est évoqué et ce qui est vécu dans le groupe ;
- etc.

## **Variantes**

Différentes approches dans les groupes d'APP peuvent être considérées comme des variantes (qui ont chacune leur propre invariant). Elles correspondent à différentes configurations de variables.

Si l'on veut en faire l'analyse, il me paraît cependant délicat de vouloir décomposer les choses, variable par variable ; chaque approche présente d'une certaine manière une unité.

Comment tenir compte de cette globalité ? Peut-être faut-il examiner ces approches sur plusieurs axes simultanément. Par exemple, examiner ensemble les objectifs, la place de la dynamique du groupe, ainsi que le(s) rôle(s) et compétences d'animation. D'une part sur un schéma à trois dimensions. D'autre part, dans une perspective dynamique, pour voir comment ces aspects interagissent (voire co-évoluent). De manière à dégager éventuellement une compréhension plus fine de ces différentes configurations.

J'ai tenté d'esquisser cela dans un texte précédent (voir annexe 2).

Si une telle perspective a du sens, la question se pose aussi de savoir comment le contrat de travail dans un groupe d'APP est élaboré au niveau de la personne qui anime, des participants et, cas échéant, de l'institution.

Dans quelle mesure les choses sont-elles prédéfinies – imposées - dès le départ ? Auquel cas, on s'expose au risque que les attentes des participants ne correspondent pas exactement à ce qui est

prédéfini, d'autant plus si les participants découvrent le travail d'APP en groupe. Comment réguler cela ? Par une rencontre « d'essai » au terme de laquelle le contrat de travail peut être confirmé ? Une seule rencontre est-elle suffisante ?

Comment l'animateur et les participants peuvent-ils sinon construire ensemble la « variante » qui correspond au mieux à leurs attentes et compétences ? Ceci pose le problème de la polyvalence de l'animateur. Dans quelles limites est-il capable de remplir son rôle ? Un tel processus de co-construction peut s'élaborer à travers une démarche expérimentale si un temps suffisant est disponible et que le groupe communique ouvertement sur ces questions, sur les vécus de chacun et sur les différentes possibilités qu'offre l'APP de groupe.

D'après les expériences que j'ai pu faire en ce sens, une telle démarche comporte l'immense avantage de permettre à tous les participants de s'approprier non seulement le travail d'analyse, mais encore le travail de constitution du groupe, de ses buts et de son fonctionnement dans l'analyse des pratiques professionnelles. Il est vrai qu'une telle démarche est plus facile avec des personnes déjà expérimentées et qui sont en formation continue, dans des groupes qui se rencontrent pour une durée assez importante (par exemple cinq fois un jour ou huit fois une demi-journée).

Dans tous les cas, j'ai pu observer (souvent suite à certaines difficultés !) combien il est important de prendre en compte dès le départ le contexte, de travailler à l'élucidation des attentes et de s'assurer que tout le monde est volontaire.

Généralement, je tends à définir les choses, en concertation, à plusieurs moments, notamment :

- **en amont** : lors du contrat avec l'institution, pour assurer les conditions de base nécessaires ;
- **au tout début du travail avec le groupe** : le plus souvent, je commence par préciser le champ « offert » en présentant succinctement les quatre éléments clés qui sont pour moi au cœur d'un groupe d'APP (voir annexe 3) ; puis je propose aux participants d'exprimer leurs attentes, leurs expériences, leurs craintes et nous définissons dans le groupe un consensus minimal pour expérimenter une première analyse de pratique ; nous en faisons ensuite le bilan pour ajuster ce qui a été convenu ;
- **au début de chaque situation présentée en analyse** : il est possible de prendre en compte les attentes particulières de l'exposant (invité à formuler une demande qui est analysée et clarifiée avec tous les participants).

Selon les groupes, cela ne donne pas les mêmes modalités, et j'apprécie de pouvoir varier le travail d'un groupe à l'autre ; cela permet aussi de s'ajuster avec les potentiels présents. Au fil des séances, d'autres adaptations peuvent être concertées et opérées en commun.

## Variations

Ceci m'amène à l'interrogation suivante : dans quelle mesure un groupe d'APP fonctionne-t-il de la même manière d'une séance à l'autre ; ou modifie-t-il ses pratiques d'analyse dans la durée de son existence ?

Autrement dit, dans une approche et dans un contexte donnés, parmi toutes les variables existantes, lesquelles sont modifiables, lesquelles ne le sont pas ? Et avec lesquelles veut-on « jouer » au sein d'un groupe donné.

On peut considérer par exemple que l'animateur et les participants présents, le nombre total de rencontres, les règles de base, etc. ne changeront pas et font partie du cadre fixé au départ.

En revanche, des modifications au niveau de la plupart des autres variables peuvent être concertés et décidés.

Cela peut être le cas par exemple dans la durée, lorsque dans un groupe, on décide de développer après un certain temps, une orientation du travail vers de nouveaux objectifs. Ou que les participants souhaitent acquérir des compétences d'animation qui leur permettent une certaine autonomie pour faciliter des groupes de pairs.

On peut aussi varier la durée d'une séquence d'APP, les modes d'animation, les formes de travail d'analyse et d'hypothétisation dans le groupe, etc., en fonction des situations et pratiques présentées ou de certaines attentes exprimées.

Dans le cours d'une séquence d'APP, on peut également, selon la demande de l'exposant, modifier le déroulement des étapes, par exemple en incluant ou non une phase de travail sur les buts, options, stratégies que la personne peut développer suite à l'analyse.

J'apprécie cette flexibilité et j'invite souvent le groupe à en prendre conscience et à réfléchir à différentes possibilités qui s'offrent tout en veillant à rester en phase avec les ressources et les besoins présents.

A un niveau plus fin, on peut s'interroger sur l'infinie variété des interventions que peuvent faire la personne qui anime et les participants dans le groupe d'APP.

Cela concerne la manière de poser des questions, d'orienter l'analyse vers différents aspects, les reformulations et synthèses développées, les références utilisées, etc.

Qu'est-ce qui fait que j'interviens ou non à un moment donné du travail d'analyse. Dans quelle mesure je m'adresse à l'exposant ou au groupe. En me référant à un contenu exprimé, à un processus à l'œuvre dans le groupe ou au mode de fonctionnement défini pour l'analyse, etc. ?

Tant de micro-décisions sont en permanence prises, qui font varier inéluctablement le déroulement de l'analyse du groupe.

Ce qui m'amène à la question suivante : comment est-ce que je fais (ou propose) des choix (plus ou moins conscients), que ce soit au niveau des modalités d'APP ou au niveau plus « micro » de chaque intervention ?

Cette question est d'autant plus importante que je privilégie une certaine flexibilité dans l'animation de l'APP que je cherche à ajuster en fonction du groupe et de son évolution.

Trois éléments au moins se conjuguent pour influencer mes décisions.

#### **a) Mon intuition**

Difficile de parler de l'intuition. C'est elle cependant le plus souvent qui opère pour donner le feu vert ou le feu rouge à une décision.

Le défi est notamment, pour reprendre les termes de Catherine Gayet, de laisser la place à l'intuition en prenant garde à « *ne rien vouloir pour l'autre, le prendre où il en est, avec ce qu'il est. Ecoute muette du mouvement, de sa fluidité, l'intuition est affinement de la relation, du regard qu'on porte sur l'autre* ».



**b) Mon appréciation de l'effet probable de mon intervention en lien avec des critères tels que :**

- le développement des éléments clés d'un groupe d'APP,  
(*appropriation du sens de l'APP par tous les participants ; cf. annexe 3*)
- l'ajustement du style d'animation aux caractéristiques et à la dynamique du groupe,  
(*prise en compte des ressources et préférences dans le groupe, de son autonomie, de ses interactions, du degré de confiance présent*)
- le respect des règles définies en commun dans le groupe,
- la centration sur l'exposant,  
(*attention portée à ses besoins et attentes, à ce qu'elle puisse s'approprier la démarche d'analyse*)
- la qualité de la communication dans le groupe,  
(*facilitation de l'écoute, du questionnement, des feed-back entre les participants*)
- la recherche d'un équilibre entre divergence et convergence,  
(*prise en compte des besoins, selon les moments, soit d'ouvrir le champ de réflexion, soit de trouver un fil conducteur et de sérier des priorités*)
- mon confort, mes compétences et mes limites par rapport à l'animation.

**c) Mon anticipation par rapport aux potentiels présents dans le groupe et à la possibilité d'en favoriser l'actualisation :**

- potentiel de compréhension élargie et partagée (prise de recul, décentration, recadrage),
- potentiel de mobilisation et de synergie des ressources chez l'exposant et l'ensemble des participants dans le groupe,
- potentiel d'apprentissage,
- potentiel d'émergence, de créativité, d'auto-organisation dans le groupe.

Le metteur en scène Peter Brook exprime dans les lignes qui suivent ce « sens du potentiel » d'une manière qui s'applique parfaitement à ce que je ressens dans le travail d'animation d'un groupe d'APP (même si celui-ci se distingue à l'évidence du travail de mise en scène) :

*« D'où vient ce "sens de la bonne direction" et en quoi se distingue-t-il effectivement d'une "conception dirigiste"? Une "conception dirigiste" vient d'une image conçue avant le premier jour de travail, alors que "le sens de la bonne direction" ne se fige en une image qu'à la toute fin du processus. (...)*

*Le metteur en scène est conduit à choisir un certain type de matériau plutôt qu'un autre - pas seulement pour ce qu'il est, mais pour ce qu'il peut être. C'est le sens du potentiel qui le guide pour choisir l'endroit, les acteurs, les formes d'expression, un potentiel qui est là, ignoré pourtant, qui est latent, qui ne peut être découvert, redécouvert et approfondi que par l'activité laborieuse d'une équipe. (...)*

*Il faut être fidèle à soi-même, croire en ce que l'on fait, mais aussi garder fidèlement à l'esprit que la vérité est toujours ailleurs. Ainsi on prend conscience de ce que vaut la possibilité d'être avec soi-même et au-delà de soi-même. On se rend compte que ce va-et-vient s'accroît à travers les échanges avec autrui, et qu'il est à la base de la vision stéréoscopique que la vie peut nous apporter. »*

## **Pour conclure**

Les groupes d'APP recèlent un champ de possibilités immenses, une variété de formes et de dynamiques qui ouvrent de vastes horizons. Apprentissages variés, buts multiples, il n'appartient qu'à l'animateur et aux participants d'en faire l'exploration.

Il me semble pouvoir observer deux tendances actuellement dans le champ de l'APP, l'une consistant à défendre le point de vue de certaines écoles, l'autre favorisant le foisonnement des pratiques d'APP ainsi que la recherche de voies intégratives (incluant une certaine hybridation des variantes).

La prise de conscience de l'extraordinaire variété présente dans les groupes d'APP nécessite en même temps une réflexion approfondie sur les conditions, les indications et les effets de diverses formes de travail. Tout n'est pas égal à tout. Le développement d'une certaine flexibilité permet de rechercher et bénéficier de certaines « heureuses concordances » possibles entre notamment la variante choisie, les modalités d'animation, le contexte de travail, les caractéristiques du groupe et les attentes et buts des participants.

Je suis convaincu que non seulement, toutes les formes de groupes d'APP ne peuvent pas « correspondre heureusement » à tous les groupes et toutes les attentes, mais encore il n'est pas possible de déterminer toujours à priori ce qui conviendra. Ceci suppose un travail de concertation et d'ajustement avec le groupe.

Il importe d'être au clair sur ce que l'on propose et développe dans l'animation d'un groupe d'APP et de communiquer à ce propos avec les participants. Il s'agit aussi de savoir ce que l'on maintient comme invariant pour assurer la cohérence nécessaire à la démarche.

Et il est essentiel d'assurer une grande place à la formation à l'animation (d'autant plus large et complète que l'on agrandit le champ des possibles) : formation – action continue ; APP, intervision ou supervision ; échanges sur les pratiques ; recherche – action.

Seule une ouverture à l'apprentissage de la complexité, loin de la pensée unique, réductionniste ou dichotomique, peut nous permettre collectivement de percevoir et actualiser tout le potentiel des groupes d'APP... et nous aider personnellement à intégrer, chacun dans sa pratique, tous les éléments, formes et dynamiques qui font sens, pour soi et pour les groupes que l'on anime.

## **Références citées**

Catherine Gayet, Entretien paru dans la revue *Clés*, 2002.

Peter Brook, *Points de suspension*. Paris: Seuil, 1992.

Marc Thiébaud, *Former à différentes dimensions dans les compétences d'animation – développer différentes orientations dans l'animation*. Séminaire GFAPP, Lyon 2004.

## **Annexe 1 :**

### **Différences dans les dispositifs et démarches d'accompagnement formateur**

#### **En ce qui concerne le dispositif général :**

- taille du groupe (nombre de participants et d'animateurs)
- provenance des participants (degré d'homogénéité - même établissement ou non)
- durée (nombre de séances - durée et fréquence des rencontres)
- mode de préparation et de suivi des séances
- contrat mis en place
- règles, cadre (de fonctionnement, d'éthique)
- degré de formel – informel
- degré de flexibilité dans la négociation (définition) du dispositif et son évolutivité dans le temps

#### **En ce qui concerne les buts et objectifs :**

- accent mis sur les compétences et/ou sur les résultats professionnels
- accent mis sur la personne et/ou sur les situations professionnelles
- accent sur les aspects d'analyse – de résolution de problème
- accent mis sur le travail réflexif et/ou sur les relations dans le groupe et/ou sur l'apprentissage des compétences de facilitation-animation, etc.
- degré d'adéquation aux besoins et potentiels des participants

#### **En ce qui concerne les personnes (accompagnantes et accompagnées)**

- statuts et compétences de la personne accompagnante
- expériences de la personne accompagnante (par rapport à la démarche d'accompagnement et au champ professionnel des participants)
- provenance / appartenance de la personne accompagnante, des participants
- pré-requis pour participer
- choix des personnes accompagnantes par rapport aux participants (même profession, même milieu de travail ou non)

#### **En ce qui concerne la relation entre personne accompagnante et participants**

- responsabilités et rôles (fixes, tournant ; facilitation partagée - distribuée)
- processus d'accompagnement - facilitation et d'élaboration (construction) de la démarche
- degré de confrontation - soutien

#### **En ce qui concerne l'animation - facilitation**

- étapes de déroulement

- mode de structuration des échanges (plus ou moins spontané – réglé)
- utilisation de la « co-animation » ?

### **En ce qui concerne les modèles, méthodes et outils**

- référentiel unique ou pluriel
- modèle d'apprentissage utilisé
- nature des théories, méthodes et outils (+ pertinence, richesse, fiabilité)
- accent mis sur les problèmes (déficits) – les ressources (potentialités)
- utilisation de l'écrit dans la préparation (par les personnes qui présentent) ?

### **En ce qui concerne les « contenus » abordés**

- degré de définition préalable (ouvert, restreint)
- orientation vers les aspects pédagogiques, éducatifs, relationnels, psychologiques, sociaux, institutionnels, etc.
- degré de profondeur dans le traitement des contenus
- degré d'implication personnelle, accents mis sur le cognitif, l'émotionnel, les comportements, etc.
- place donnée au travail réflexif sur le groupe
- accents mis sur le passé, le présent, le futur (avant – après)

### **En ce qui concerne les aspects d'action - formation**

- comment se fait la boucle d'apprentissage (apprendre – agir), comment est-elle soutenue, renforcée ?
- suivi de l'action (utilisation de l'écrit, de séances à deux, etc.)

### **Mise en place de démarches d'accompagnement**

- comment la demande de départ est-elle analysée ?
- comment les démarches d'accompagnement s'inscrivent-elles dans une logique globale de formation continue ou dans d'autres logiques et pratiques ?
- dans quelle mesure l'adéquation avec les besoins des établissements / institutions est-elle assurée ?
- quel coût est-on prêt à payer ? et qui paie ?
- comment l'évaluation des dispositifs d'accompagnement peut-elle être faite (en termes de satisfaction des participants, représentations, comportements développés, relations, résultats pour les établissements / institutions, etc.)
- dans quelle mesure vise-t-on la diversité (la complémentarité) des formes ou leur unicité ?
- comment les personnes accompagnantes sont-elles choisies et dans quel « bassin de recrutement » ?
- comment les participants sont-ils choisis, dans quelle mesure sont-ils volontaires, etc.
- quels sont les enjeux pour les participants, pour la personne accompagnante, pour divers acteurs de l'institution, etc.

## Annexe 2

### Différentes variantes - Extrait de Thiébaud (2004)

« On trouve des formes variées de groupes d'APP, qui peuvent être caractérisés entre autres en fonction des buts visés.

L'accent est le plus souvent porté, à des degrés divers, sur un ou plusieurs des buts suivants:

- La réflexion et la prise de recul par rapport au quotidien : prendre du temps pour réfléchir à sa pratique et remettre en question ses représentations et modèles mentaux.
- L'efficacité de l'action : analyser les actions menées et élaborer de nouvelles pistes par rapport à des situations difficiles ou des projets complexes.
- Le processus d'accompagnement et d'entraide : apprendre à aider et être aidé, s'offrir mutuellement soutien, feedback et confrontation, dynamiser la socialisation professionnelle.
- L'apprentissage de la communication et du travail en groupe : modéliser un fonctionnement de groupe qui peut être transposé de manière utile dans ses activités et ses relations de travail quotidiennes.
- L'acquisition de grilles d'analyse et de savoir faire : entraîner l'analyse de pratique, découvrir et expérimenter de nouvelles lectures et compétences dans l'aller et retour de la réflexion et de l'action.
- La construction de l'identité professionnelle individuelle et collective : s'affirmer, s'autonomiser, évoluer et se transformer dans son rapport au métier.
- Le développement de la personne : mieux se connaître, gérer ses propres ressources, savoir devenir.

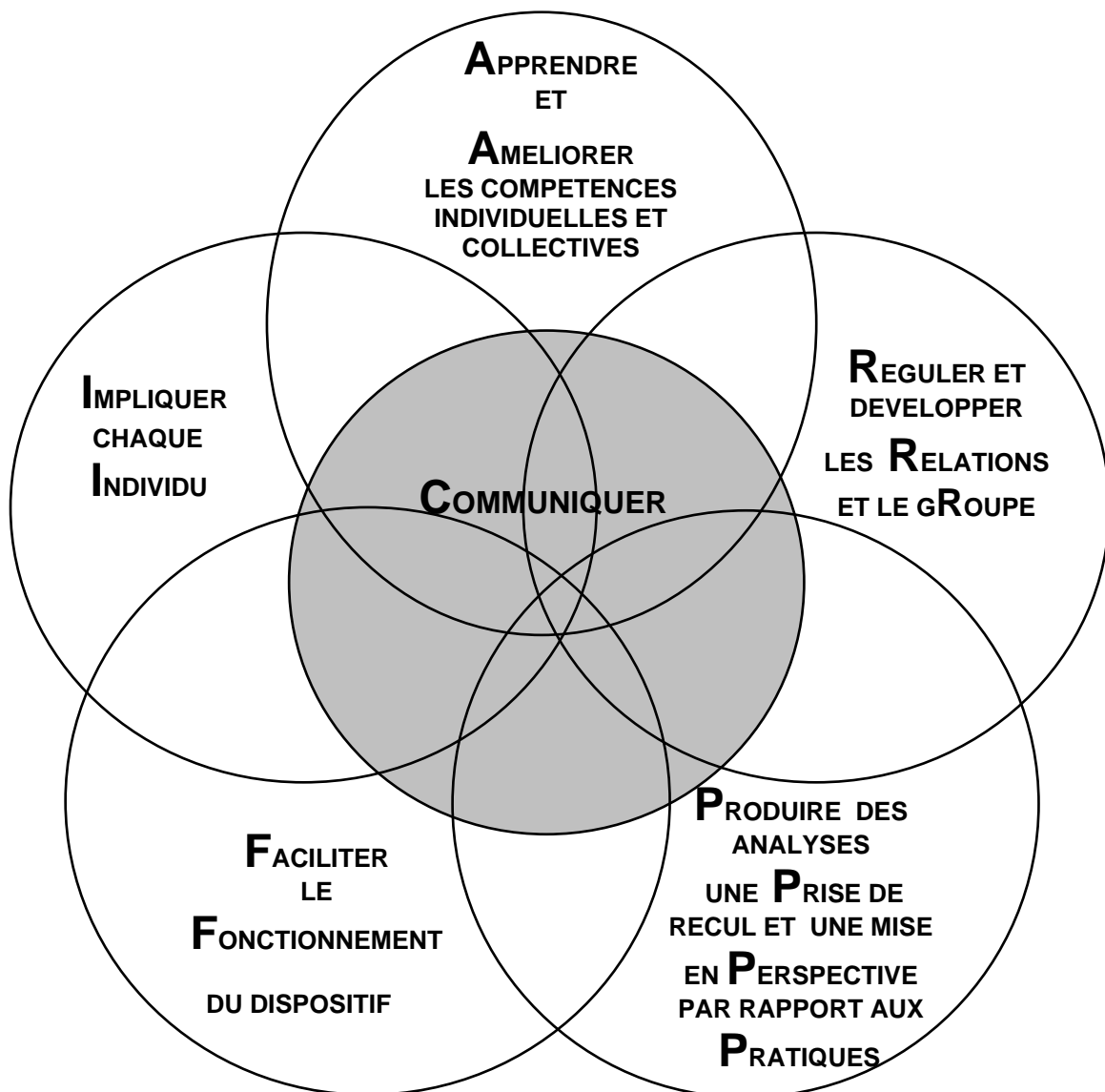
Par exemple, le temps consacré aux différentes phases du travail de groupe, le type de questionnement mis en oeuvre (plus ou moins centré sur la personne ou sur les paramètres de la situation présentée et de son contexte), l'attention portée au développement des processus de groupe, etc. varient en fonction des buts.

En même temps, l'animation peut prendre des formes différentes et les compétences pour l'animation ne sont pas toutes sollicitées au même degré dans tous les cas.

Sur la base de la grille de lecture présentée dans le schéma ci-après, même si tous ces aspects sont largement interdépendants et doivent être présents à un certain degré, on peut observer certaines correspondances spécifiques :

- Dans les groupes qui cherchent en premier lieu à analyser, en s'appuyant sur différentes grilles, les situations de manière aussi « objective » que possible, voire à développer des pistes d'action aidantes, les compétences de la dimension **P** seront particulièrement sollicitées, chez l'animateur et chez les participants.
- Les groupes qui tendent à un maximum d'implication personnelle et centrent le travail sur l'individu, sa « subjectivité », ses émotions, ses besoins, ses représentations plus ou moins inconscientes, feront davantage appel aux compétences de la dimension **I**.
- Lorsque la priorité est donnée aux aspects de formation, un temps important peut être réservé à développer les apprentissages à partir de la pratique, à modéliser et mettre en perspective des grilles de lecture, voire à entraîner des savoir-faire (compétences dans la dimension **A**).

- Les groupes qui privilégient la communication et le soutien mutuel entre participants, la dynamique des relations, la synergie des ressources, requièrent une attention aux processus de groupe et un travail de régulation particulier (compétences dans la dimension **R**).
- D'autres groupes proposent avant tout un cadre et une méthode de réflexion que les participants peuvent progressivement s'approprier et utiliser en fonction des attentes exprimées. L'animateur est en premier lieu un méthodologue, il facilite une cohérence dans les procédures et la construction d'un dispositif de travail (dimension **F**).



On peut aussi observer que la plupart du temps, la personne en charge de l'animation du groupe oriente le travail en fonction des compétences qu'elle a elle-même davantage développées.

Il s'agit ici bien sûr de tendances générales qui doivent être vues avec des nuances. D'une part, toute typologie a ses limites. D'autre part, il importe de prendre en considération aussi le fait l'animateur n'est pas seul, il y a une dynamique collective, un ensemble de ressources et de compétences dans le groupe qui comptent pour beaucoup. C'est là d'ailleurs un des éléments clés du dispositif d'analyse de pratiques. »

### **Annexe 3 :**

#### **Quatre éléments clés (invariants dans l'approche pratiquée) - Extrait de Thiébaud (2004) :**

« Quatre éléments clés sont simultanément présents selon moi dans tout groupe d'analyse de pratique :

##### *1) L'apprentissage expérientiel : agir pour apprendre et apprendre pour agir*

Le travail dans le groupe permet d'activer le cycle d'apprentissage expérientiel qui repose sur un processus de régulation continu (vécu, observation réfléchi, conceptualisation, action) en développant notamment la réflexion avant ou après l'action. Contrairement à la méthode des cas ou à l'approche par problèmes (*problem based learning*), on apprend à partir des vécus, des situations réelles par rapport auxquelles on cherche à accroître la capacité de compréhension et d'action.

##### *2) Un accompagnement centré sur la personne, qui l'implique et mobilise ses ressources*

La démarche d'accompagnement par le groupe suit des étapes qui peuvent être résumées en quatre phases :

- a) La demande et la définition du focus de travail,
- b) L'analyse avec la personne de la problématique et de ses propres processus de représentation et d'interaction dans son contexte,
- c) L'exploration des possibilités d'action (étape parfois pas nécessaire),
- d) Le bilan et la généralisation des acquis (conceptualisation, entraînement et transfert de compétences).

A chaque phase, il s'agit de prendre en compte la personne qui présente une situation vécue et de favoriser son autonomie en lui permettant de s'approprier la réflexion et d'actualiser ses ressources.

##### *3) Un questionnement et une recherche en commun dans le groupe*

L'analyse est un travail en groupe et par le groupe. L'animateur apporte un art du questionnement et non des réponses. Il s'interroge lui-même en permanence. Il vise à faciliter une recherche en commun de sens et un dialogue à même de produire une intelligence collective. Le questionnement prime sur tout savoir d'expert. Ce qui importe avant tout, c'est la capacité à prendre conscience de la complexité, à relativiser les phénomènes, à formuler plusieurs analyses et, cas échéant, scénarios d'actions en mobilisant la synergie du groupe.

##### *4) Une posture réflexive et un regard « méta »*

Le groupe d'analyse de pratique a pour but d'apprendre à élargir sa vision et, par conséquent, à multiplier ses choix d'action en fonction de chaque situation. Prendre du recul, avoir une plus vaste perspective, consiste, pour reprendre les termes de Bateson, à développer une « perspective sur les perspectives » et un « apprentissage de deuxième ordre » dans lequel les cadres de référence ou les schèmes de représentation plus ou moins inconscients peuvent être décodés et modifiés selon besoin. Le travail de méta-réflexion porte également sur les processus de groupe. »

# Diverses manières de développer l'attention consciente dans les groupes d'APP

Marc Thiébaud

*Ce qui est nécessaire pour une personne qui veut changer, c'est de changer sa conscience d'elle-même.*

*Abraham H. Maslow*

*Faites suivre l'action d'un temps de calme réflexion. De cette réflexion, suivra une action encore plus opérante.*

*James Levin*

*Si les portes de la perception étaient nettoyées, toutes choses apparaîtraient à l'être humain comme elles sont, infinies. Car l'être humain s'est emprisonné lui-même, si bien qu'il voit tout par les fissures étroites de sa caverne.*

*William Blake*

Le travail dans un groupe d'APP requiert beaucoup de disponibilité, d'attention, de concentration, de présence. En même temps, c'est une magnifique opportunité pour développer justement cette attention, pour l'affiner, l'élargir et l'ouvrir sur de multiples perspectives. Et pour prendre le temps de se recentrer, de trouver le recul et la « juste » distance par rapport à l'action quotidienne. Une des multiples richesses offertes par les groupes d'APP, si précieuse vu l'agitation, le stress et les changements accélérés que nous connaissons de nos jours.

J'ai eu l'occasion de travailler ce développement de l'attention et de la méta-réflexion dans différents groupes d'APP, en tant que participant, avec des collègues, en tant qu'animateur, et ces dernières années, également en tant que formateur à l'animation, dans des dispositifs qui proposaient des possibilités nouvelles d'apprentissage (y compris avec l'avantage de la co-animation de tels groupes de formation).

En règle générale, les participants avaient plusieurs années de métier et souhaitaient particulièrement bénéficier d'un espace de ressourcement, préservé des contraintes de temps habituelles. Le groupe se réunissait de préférence pour une journée, dans un lieu calme et agréable, et prenait le repas de midi ensemble.

Les quelques lignes qui suivent visent à donner un reflet – en vrac – de diverses manières dont j'ai cherché à développer cette attention consciente dans les groupes d'APP.

Lorsque j'anime un groupe, je suis imprégné de la démarche expérientielle et du cycle expérientiel d'apprentissage. J'ai tendance à systématiquement intégrer l'observation réfléchie et la méta-communication sur ce qui se passe ici et maintenant dans le groupe (dans le temps d'analyse et juste après), voire même à inviter les participants à expérimenter de nouvelles actions dans le groupe.

Il me semble en effet que l'on est si souvent tellement pris par le « quoi » (le contenu de nos analyses): le « comment », le processus (la dynamique du groupe, les relations interpersonnelles, nos modèles mentaux sous-jacents, etc.) sont parfois quasi oubliés. Le temps de l'APP en groupe permet d'y porter une attention privilégiée.



L'attention consciente requiert une présence du corps, du cœur, du mental, de l'esprit. Elle peut porter notamment sur soi, sur l'exposant, sur l'animateur et les autres participants, sur les interactions dans le groupe, son fonctionnement et son déroulement, sur les apprentissages individuels ou collectifs effectués, sur la demande et les contenus analysés.

J'ai constaté que lorsque les participants sont invités dès le début (et en continu) à développer leur attention et un regard méta-réflexif, ils y trouvent beaucoup d'enrichissement et de plaisir.

Je suis parfois amené à être assez actif dans mes interventions sur le processus, par des questions réflexives. Celles-ci sont cependant en principe adressées à l'ensemble du groupe. Les participants eux-mêmes, au fil des rencontres, suggèrent des questions et méta-réflexions.

Dans tous les cas, il s'agit de bien ajuster les interventions (exprimées toujours sous forme de propositions) au contexte, au groupe, au moment, etc.

Ce travail peut se faire :

- en préambule, avant le démarrage du groupe et/ou en début de séance
- durant une séquence d'APP (sous forme de pause méta-réflexives ou imbriqué dans l'analyse)
- à l'issue d'une séquence d'APP (phase de bilan)
- au terme d'une rencontre du groupe
- entre les séances (sous forme d'exercices, ou à travers le suivi que les personnes donnent à l'analyse dans leur pratique professionnelle)

A chaque fois, le travail réflexif peut suivre différentes modalités (non exclusives l'une de l'autre) :

- réflexion individuelle ;
- mise en commun dans le groupe des réflexions (au gré des envies ou sous forme de tour de table) ; parfois cela peut se faire d'abord en duo ou en sous-groupes ;
- élaboration au sein du groupe des apprentissages qui peuvent en être tirés (par exemple, liens à faire avec d'autres moments vécus dans le groupe ou transferts pour sa pratique) ;
- régulation de la dynamique et/ou du fonctionnement du groupe d'APP.

## **Quelques exemples**

### *De manière générale*

La pause « méta » : c'est la forme la plus simple, que je propose le plus souvent d'emblée, au début de la constitution du groupe, un peu comme une règle : n'importe qui peut demander à n'importe quel moment une pause (que j'appelle « arrêt sur image ») dans le travail d'APP pour réfléchir quelques instants à ce qui est en train de se passer, ici et maintenant, refléter sur le processus ou demander un reflet des autres. On reprend ensuite au point où on en était resté, un peu comme si de rien n'était (même si l'arrêt sur image a bien sûr changé quelque chose au déroulement)

### *En début de rencontre de groupe*

Pratiquement, j'interviens en invitant les participants dès le début de la première rencontre (par exemple après les quelques minutes de présentations personnelles) à avoir ce regard méta-réflexif en leur demandant par exemple: « sur quoi votre attention s'est surtout portée ? ».

Je peux leur poser la même question un peu plus tard lorsque les souhaits et les situations qui peuvent être travaillées sont brièvement exprimés (en une ou deux phrases). En effet, beaucoup de choses sont déjà révélées et la perception de chacun est bien sûr sélective.

Je peux aussi inviter les participants à réfléchir sur le processus de mise en place du groupe en leur demandant comment ils sont arrivés dans le groupe (ce qui les y a amenés), comment ils l'ont abordé (leurs craintes et espoirs) et comment ils voient la mise en place du cadre et des règles de fonctionnement du groupe (travail de mise en perspective anticipée du processus).

Je les invite à imaginer des variantes possibles au déroulement de notre travail que nous pourrions une fois ou l'autre adopter à l'avenir.

Je méta-communique volontiers sur la relation que l'on établit et invite les participants à en faire de même.

### *Durant une séquence d'APP*

Après que l'exposant a commencé, en formulant son attente au groupe, je peux demander aux participants de prendre une ou deux minutes de réflexion : « qu'est-ce qui vous a frappé dans ce qui a été dit à l'instant ? »

Après quelques minutes d'exposé par la personne, je peux l'interrompre et demander à chacun de réfléchir à la question suivante: « quelle(s) est (sont) la (les) préoccupation(s) principale(s) selon moi » ou « quelle question j'ai envie de poser » et « quelle vision de la situation refléterait la question que j'aimerais poser ».

On peut éventuellement en faire ensuite le tour, les noter sur un tableau et essayer d'y mettre de l'ordre, de repérer des convergences et des différences.

Chaque participant peut réfléchir également comment il est porté à choisir une représentation plutôt qu'une autre, quels sont ses préférences ou ses freins, etc.

Lorsque les participants s'expriment sur ces questions, je demande à l'exposant ce que cela a pu lui apporter, puis on continue en l'écoutant dans la poursuite de l'exposé et/ou en lui formulant quelques questions d'exploration.

Dans le travail d'analyse, il arrive que l'on fasse des liens avec les représentations sous-jacentes aux questions posées.

La réflexion en lien avec les hypothèses de compréhension formulées peut nous amener à nous interroger : « quel modèle mental sous-tend nos réflexions », « qu'est-ce qui fait que l'on privilégie plutôt ceci que cela, etc. » On retrouve souvent les mêmes tendances chez les personnes d'une séance à l'autre.

Un temps peut être consacré au partage des résonances, en veillant à rester dans la conscience du groupe et de ce que l'exposant a exprimé comme attente.

On se demandera aussi qu'est-ce qui est laissé de côté, comment on pourrait intégrer des visions complémentaires de la problématique, faire des liens entre toutes les hypothèses.

Parfois j'interviens pour demander « qu'est-ce que l'on est en train de faire » ou « de vivre ? » pour que l'on puisse méta-communiquer sur le processus (par exemple quand quelqu'un apporte des suggestions

d'action alors que l'on en est à l'exploration) ; ou pour identifier le mode de communication dans le groupe en cours, etc.

On pourra également identifier ensemble les questions réflexives qui permettent de progresser : ainsi, lorsque quelqu'un pose une question qui ne débouche pas sur grand-chose, on peut faire un arrêt sur image et s'interroger : « comment approfondir la question ? ».

Par exemple, l'exposant dit qu'intellectuellement, il est au clair, mais qu'il se sent mal à l'aise pour faire ce qu'il souhaite. Un participant cherche à l'aider à dissiper son malaise (mais avec une approche qui voudrait lui montrer comment cela pourra(it) marcher ; ce qui n'arrange évidemment rien. On va donc chercher à explorer ce malaise en posant les questions qui permettent d'en voir la source (mais de manière transparente, explicite, dès le moment où les participants ont méta-communiqué sur ce qui s'était passé). Puis on pourra réfléchir ensemble à la manière dont le malaise a pu être exploré. Finalement, chacun transposera pour des situations de sa vie quotidienne (pour soi ou pour d'autres personnes avec lesquelles il est en interaction dans une situation où il y a malaise).

Je propose parfois que chacun fasse une synthèse pour soi de la compréhension développée dans le groupe (on peut ensuite l'exprimer à haute voix à tour de rôle avant de réfléchir ensemble à ce qu'il en ressort).

Je fais parfois des liens entre des observations faites par des personnes à différents moments concernant le processus du groupe.

J'invite à un moment ou un autre les participants à rester quelques minutes en silence, pour faire le point, assembler les idées, identifier où se porte leur attention (quels aspects ils tendent à privilégier) et la manière dont ils interviennent dans le groupe, etc.

Il arrive également que nous prenions conscience et nommions des isomorphismes entre des éléments évoqués dans les situations / pratiques exposées et des éléments vécus dans le groupe.

#### *A l'issue d'une séquence d'APP*

Le bilan du vécu permet de faire de faire un retour sur le cheminement vécu (déroulement de l'exploration et de l'analyse, les interactions dans le groupe, les apprentissages effectués, etc. ; nous refaisons ensemble le film du processus selon plusieurs angles ; nous évoquons des variantes possibles du processus suivi.

Je peux poser une question du type : « qu'est-ce qu'on vient de vivre en terme de processus du groupe ».

En formation d'animateurs, nous avons utilisé la vidéo pour reprendre certains moments clés.

#### *Au terme d'une rencontre du groupe et entre les séances*

Nous évoquons parfois des similitudes entre différentes situations vécues, ou entre différents modes d'analyse utilisés ; les liens qui peuvent être tirés avec d'autres situations (du point de vue du déroulement, de la démarche) : situations déjà vécues dans le groupe, transferts dans la pratique (avec d'autres groupes de différents types auxquels les participants prennent part).

Un temps peut être pris pour que chacun puisse écrire ses observations et prises de conscience.

Je propose parfois un exercice pour la pratique professionnelle, qui peut prolonger le travail effectué. Par exemple, sous forme d'observation : voir annexe).

D'une séance à l'autre, on peut revenir sur ce que les participants ont vécu et en tirer des enseignements sur la manière dont on a perçu et analysé la situation à la lumière de ses nouveaux développements.

Pour travailler l'attention dans les groupes de formation à l'animation, il est fréquent que l'un ou l'autre des participants n'intervienne pas directement pendant tout ou partie de la séquence d'APP. En tant qu'observateur, il prend note de certains éléments et en fait part ensuite au groupe et/ou donne des feedback aux personnes qui le demandent.

## **Quelques difficultés et effets constatés**

Ce travail d'attention consciente présente bien sûr certaines difficultés, Pour l'animateur, il n'est pas facile de savoir choisir, sélectionner le moment et la nature de ces méta-réflexions. Le principe est avant tout de les stimuler chez tous les participants, pas nécessairement de les faire s'exprimer dans le groupe.

Il importe notamment de tenir compte de la capacité des participants à ne pas perdre le fil du travail d'analyse afin de ne pas « paumer quelqu'un en route » (tout le monde n'est pas toujours à l'aise avec cela) ; il y a le risque de s'égarer dans les multiples niveaux présents. Il s'agit également de bien gérer le temps que cela requiert.

Tout est question de dosage. Il est essentiel de procéder pas à pas, en veillant à réguler et méta-communiquer fréquemment avec les participants.

Les bénéfices d'un tel travail sont extrêmement appréciables.

En premier lieu, chacun réfléchit plus à lui-même et a moins tendance à projeter ses hypothèses et suggestions sur la situation de l'exposant. Tout le monde travaille aux liens qu'il peut faire avec ses propres situations et pratiques, ainsi qu'à sa façon de les construire et déconstruire.

Parallèlement, il est étonnant de voir que la transparence de la méta-réflexion sur le processus facilite à la fois le travail de l'exposant et le cheminement du groupe.

Je constate qu'ainsi, l'exploration par les questions est de très courte durée. Il n'est pas nécessaire de connaître 36.000 détails. Les personnes font plus rapidement des prises de conscience essentielles par elles-mêmes. Les prises de distance et recadrages sont facilités. En réfléchissant davantage en commun aux ressources et aux freins (affectifs et mentaux), il n'est plus nécessaire souvent d'aborder les options ou les scénarios d'action. Lorsque les peurs ou les croyances sont identifiées, le champ d'action peut s'élargir subitement.

L'attention à l'ici et maintenant (en parallèle à l'attention à l'exposant et aux contenus évoqués) donne accès à énormément de « matériel de réflexion ». Mais surtout, cela a des effets sur la dynamique des relations dans le groupe et sur les apprentissages. Notamment, cela favorise :

- un équilibre dans les relations (l'attention n'est pas uniquement portée sur l'exposant, même s'il reste au centre) ; ainsi, le risque parfois rencontré de vouloir « quelque chose pour l'exposant » est moindre ;
- une plus grande prise de recul et décentration par rapport aux contenus apportés ;
- une mobilisation permanente de toutes les ressources dans le groupe ;
- une prise de conscience plus « instantanée » des inférences, à priori, modèles mentaux à l'œuvre dans l'exploration et l'analyse ;
- l'entraînement à la réflexion **dans** l'action ;

- l'apprentissage des processus de groupe ;
- une plus grande créativité et liberté dans l'animation.

Ces développements sont bien sûr d'autant plus intéressants dans la formation d'animateur. En même temps, la difficulté reste la même, voire plus grande, à mesure que s'aiguise l'attention : comment traiter toute cette complexité ? Il y a une telle richesse de phénomènes dans un groupe d'APP.

Pour se donner des repères, nous construisons dans ces formations des grilles de lectures telles que celle présentée dans Thiébaud, 2004 (reprise d'une autre manière dans l'exercice annexé ; avec les dimensions concernant la production de contenus d'analyse (P), les éléments relatifs à chaque personne (I), les relations dans le groupe (R), le fonctionnement du groupe (F) et le développement des apprentissages et de l'intelligence collective (A) ).

Le défi consiste dans cette perspective à maintenir « en parallèle » la conscience de plusieurs dimensions (entre autres par une attention réceptive à des signes provenant de ces différentes dimensions et / ou tournant rapidement de l'une à l'autre).

Mais c'est dans la durée, avec la patience, à travers l'expérience réfléchie et partagée, que se développe la pratique. En intégrant en permanence la méta-réflexion dans le cours du travail du groupe d'APP, on constate que les participants sont de plus en plus conscients et à l'aise avec ce qui se passe et en mesure de réguler au fur et à mesure les processus dans et avec le groupe.

Il en résulte des vécus de plus en plus fréquents d'émergence et de synergies étonnantes.

### **Référence citée**

Marc Thiébaud, *Former à différentes dimensions dans les compétences d'animation – développer différentes orientations dans l'animation*. Séminaire GFAPP, Lyon 2004.

## **Annexe :**

### **Exercice d'attention à différentes dimensions à considérer dans l'animation d'un groupe**

Cet exercice a pour but d'entraîner l'attention à différentes dimensions. Il gagne à être pratiqué à plusieurs reprises, par petites « doses » et peut s'effectuer dans un groupe d'APP comme dans n'importe quelle situation d'interaction.

1. Choisir un moment d'une rencontre dans laquelle on est observateur ou participant - sans être obligé de trop s'impliquer.
2. S'entraîner à modifier durant ce moment de rencontre, toutes les 2 ou 3 minutes, « l'objet » sur lequel est portée l'attention (« attention en alternance ») :
  - le contenu : ce qui est dit et ce que l'on observe,
  - le fonctionnement de la rencontre : cadre et règles de fonctionnement plus ou moins explicités, processus et étapes du déroulement, méthodes de travail,
  - la dynamique des interactions dans le groupe et la manière dont les apports des différentes personnes font synergie ou s'opposent,
  - le degré d'implication de chaque personne et le degré d'attention porté à chaque membre du groupe par les autres,
  - la qualité de communication : écoute, reformulation, questionnement, feed-back, définition de la relation, etc.
3. Interrompre par moment l'exercice « d'attention en alternance » pour :
  - identifier la plus ou moins grande facilité rencontrée avec ces différents « objets » d'attention,
  - repérer la façon dont on peut aiguïser, affiner son attention,
  - réfléchir à la manière dont on tend à être sélectif dans ses observations.
4. Poursuivre l'exercice « d'attention en alternance » en repérant et notant les pensées qui surviennent, les inférences et hypothèses que l'on peut être amené en observant les diverses dimensions ci-dessus (différenciation entre observations et inférences)
5. Consacrer quelques moments ultérieurement à prendre conscience des enseignements qui peuvent en être tirés (il sera peut-être intéressant d'y repenser ou d'en reparler).

# **L'analyse des pratiques professionnelles**

## **« forme », « transforme », « accompagne », « entraîne »...**

### **A quoi, comment ?**

**Mélanie Tsagouris**

Soudain, en relisant le programme de notre deuxième séminaire, naissent en moi de nouvelles questions, sur ce que l'on appelle « formation » à travers l'analyse des pratiques professionnelles. Je tente donc de définir ce mot, et de voir les spécificités de ce qu'on pourrait appeler « formation » en ce qui concerne l'APP.

#### **La définition du mot**

Le petit Robert, me dit d'abord concernant ce mot « action de former, de se former » donner l'être et la forme, (l'ensemble des contours, d'un objet, d'un être, résultant de sa structure, de ses parties ; synonymes : apparence, aspect, configuration, conformation, contour, dehors, extérieur, figure...) mais aussi, concevoir, engendrer, faire exister...

Il dit aussi « éducation intellectuelle et morale d'un être humain ; moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert »

Ou encore « Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, dans un métier ; leur acquisition »

Deux choses remarquables :

- le mot d'abord renvoie à la forme : que le dictionnaire définit comme quelque chose d'extérieur, le dehors, le contour...
- puis à quelque chose qui naît, quelque chose qui ressemble à un début, avant l'existence ; ainsi on trouve dans les synonymes de « formation » « création, fondation »

Classiquement, on détermine deux axes à la formation :

- la formation de type universitaire, censée, fournir, un bagage culturel, qui sera utile au formé durant toute sa vie, le terme de bagage renvoyant, à un long voyage, pour lequel, il nous faudrait anticiper, nos besoins pour savoir quoi emmener en expédition.
- L'apprentissage des gestes propres à un métier, à une pratique.

Dans les deux cas, on considère de prime abord, qu'une formation donnée est une étape, préparant à une seconde étape, qui serait celle de la mise en pratique. Une étape qui donc suppose un terme, une fin - quitte à passer ensuite, ou tout au long de sa vie à d'autres formations, ou même quitte à approfondir sa formation, à élever son niveau de compétences, à aller plus loin - mais reste l'idée, d'un passage... de quelque chose qui ne stagne pas...

#### **I- *Qu'en est-il de l'APP ?***

S'inscrivant dans le présent de la situation étudiée, elle fournit peu de bagages culturels, quant aux pratiques, elle les reconnaît singulières, uniques, reliées au contexte, à la personne qui les met en œuvre, ce qui rend presque impossible l'idée qu'une « bonne ? » pratique serait à transmettre par un temps plus ou moins long d'APP, telle qu'on le conçoit pour un boulanger ou un jardinier, par exemple.

## II- Et pourtant l'APP « forme »

### Comparaison de la notion de « formation » dans quatre dispositifs étudiés :

- **Le GAP (groupe d'accompagnement professionnel) Rencontre avec Gérard WIEL)**
- **Le GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives) Rencontre avec Richard Etienne**
- **Le SAS (Soutien au soutien) Rencontre avec Jacques Lévine**
- **Le groupe Balint Rencontre avec Bernard Pechberty**

(les citations, ici transcrites, sont la transposition d'entretiens oraux, et contiennent parfois, la marque de cette oralité.)

C'est incontestable, l'APP forme, d'abord parce qu'elle figure, dans les plans de formation des IUFM, responsables de la formation initiale des enseignants, mais aussi dans les plans de formation continue.

Pourtant, l'idée que chacun des « experts » se fait de la notion (ou pas) de formation me semble plutôt faire partie des variables, que des invariants.

Pour Gérard Wiel, il s'agit d'abord, « d'un temps d'accompagnement » qui trouve sa place, dans un cursus plus vaste de formation, mais qui s'en distingue par sa spécificité :

*« Je pense qu'il y a des temps d'accompagnement dans un parcours de formation. C'est à dire qu'il y a des temps où, dans une institution, il va y avoir des moments d'accompagnement, où je vais clairement prendre la posture d'accompagnateur. Mais ce temps là est provisoire. [...] « Le but du jeu n'est pas de débattre sur les propositions qu'une personne fait à une autre car nous ne sommes pas dans une logique de formation mais dans une logique d'accompagnement de la personne » Gérard Wiel*

Pour Richard Etienne, le GEASE,

*« est d'abord un outil de formation »  
« Dans les objectifs et les effets constatés, ce sont essentiellement des effets de transformation des habitus, donc la transformation c'est de la formation »*

Le Robert, encore : origine du mot « trans » au-delà « formare » former

Première définition « action de transformer, opération par laquelle on transforme.

Synonymes : conversion, amélioration, changement

Une définition qui montre un passage d'un état à un autre

Et puis une seconde définition, qui bien qu'avant tout, physique, chimique ou biologique n'en est pas moins intéressante :

« Action de SE transformer : transformation de l'œuf, transformation d'un mouvement, en chaleur, etc... »

Il s'agirait donc d'une formation au sens d'une trans- formation, un glissement vers un autre mot, pour traduire, un changement, en profondeur du professionnel, (et du personnel, puisque Richard Etienne évoque aussi cette dimension)

Le terme « habitus » renvoyant quant à lui, à des référents sociologiques et notamment à Bourdieu.

Pour Richard Etienne, il y a bien plusieurs niveaux, aux changements provoqués par l'analyse de pratiques :

*« c'est une transformation aussi bien au niveau des personnes qu'à celui des groupes et des équipes, qu'au niveau des institutions »*



Il précise encore, « *le principe d'action* » de ce mode de formation qu'il qualifie de « *socio-constructiviste* »

*« C'est-à-dire : ils l'ont appris puisque j'ai créé les conditions pour qu'ils l'apprennent et que je les ai accompagnés et non pas parce que je leur ai transmis par une courroie.  
Le GEASE ne produit pas de connaissances, au sens universitaire du terme, c'est à dire accroître le savoir [...] c'est un dispositif de co-formation qui agit d'autant plus qu'il s'inscrit dans le temps »*

Chez lui aussi, donc, apparaît la notion d'accompagnement, mais davantage comme un moyen plutôt qu'une finalité.

Et enfin, en ce qui concerne le contenu, l'objet de la formation, il indique :

*« C'est le groupe qui développe des compétences. Les compétences sont individuelles et personnelles sûrement puisqu'on est dans l'entraînement à l'analyse et qu'on développe les compétences d'analyse pour que les gens puissent ensuite dans l'action les anticiper et accélérer les procédures »*

« Transformation » est un terme qui apparaît également dans les propos de Bernard Pechberty, à propos du groupe Balint

*« C'est du côté des processus psychiques et relationnels de transformation. Si je reprends de ce que dit René Kaës même de "processus de déformation"...  
« il y a un moyen de faire un lien entre ces aspects de la personnalité - qui sont disjoints, coupés de par la formation entre quelqu'un qui connaît, qui doit avoir un savoir et c'est essentiel évidemment pour être professeur - mais en même temps le lien psychique ; entre l'affect, le savoir, la connaissance de soi et les autres, en situation, en groupe, en institution ; c'est quelque chose qu'il faut pouvoir, pas explorer, mais pouvoir laisser émerger avec l'accord de la personne il me semble ; dans mon optique la professionnalité a tout à y gagner. La transformation oui, déformation au sens positif du terme. »*

C'est dans ce dispositif qu'apparaît, le plus fortement une dimension personnelle, au processus de transformation.

Est affirmé également, l'objectif de travailler « la professionnalité ».

Pour Jacques Lévine, le soutien au soutien est :

*« une formation à la relation. Essentiellement »*

En référence à Bion, il définit ainsi le changement attendu :

*« C'est passer [...] de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion. Toute relation implique de laisser pénétrer en soi l'émotion provoquée par la situation mais implique aussi de s'en mêler, d'en garder quelque chose, car si on n'en garde pas quelque chose, c'est comme si on n'avait pas le matériau sur lequel ensuite on peut travailler pour donner du sens. »*

*« C'est la formation à une relation dont on s'imprègne et dont on se dégage. »*

*« C'est cette décentration, cette capacité de repenser »*

Il y a, pour lui, apparaissant comme premier, ce lien à l'élève, à l'enfant... ce va et vient, à travailler, à modifier, à transformer, entre soi et celui dont on a la charge éducative, avec la visée précise de rouvrir des possibles dans la relation et le projet éducatif.

« *Ca comporte cette idée qu'il y a un au-delà de l'apparence* »

Le soutien au soutien, ouvre donc sur la prise en compte de l'autre, dans ses trois dimensions :

- ce qu'il exprime, *représente*
- *la dimension accidentée* de ce qu'il exprime, et
- *une possibilité d'en sortir, un devenir, un avenir possible, un futur.*

« *La formation à la relation implique cette écoute, ce regard tripolaire sur l'autre.* »

C'est une « *transformation sur le plan de la relation prise dans sa globalité, c'est-à-dire sur le plan de l'image qu'on a de l'autre, et sur l'image identitaire.* »

Puis finalement apparaît un autre mot, que je vous livre :

« *Formation à la relation et formation à la modification, je ne parlerai pas de transformation mais de modification.* »

Le dictionnaire me donne la définition suivante : « changement qui n'affecte pas l'essence de ce qui change »

### ***En quoi le rapport au groupe est-il formateur, accompagnant ?***

Il est un invariant important, aux conditions d'efficacité de la formation par l'analyse de pratiques, qui est la nécessaire régularité et répétition dans le temps, de l'exercice...

Me reste encore une question au regard, de la définition de la formation que j'ai donné au départ, d'un temps limité, d'un bagage à constituer...

Quel que soit le dispositif \_il me semble qu'il s'agit là aussi d'un invariant\_ il s'agit de se doter d'outils d'analyse, de compréhension, de capacité de penser et d'agir sur une situation.

Sans doute, le groupe est-il un des moyens de travailler, d'enrichir, nos capacités à analyser...

Sans doute également, hors du groupe, nous faisons l'hypothèse, que chacun de ses membres, puisse se sentir symboliquement accompagné, enrichi du travail d'analyse mené dans le groupe d'APP.

L'objectif est-il d'être capable, de mener seul l'analyse d'une situation, telle que le faisait le groupe ?

A minima une exigence serait sans doute, de ne pas rendre chacun dépendant du groupe, en attente du prochain travail, pour pouvoir penser et agir.

Là encore, la différence des termes employés par les experts me semble éloquente :

« *L'accompagnement* », tel que le propose Gérard Wiel, n'implique pas, cette notion d'étape définie, mais plutôt de recours, au groupe, à l'altérité, à des moments donnés.

Le dictionnaire définit l'action d'accompagner comme suit : « (idée de mouvement), se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec »

Synonymes : conduire, escorter, guider.

La notion de « *soutien* » mise en avant par Jacques Lévine me semble assez proche de cette idée, de recours.

Le dictionnaire fournit à ce mot les synonymes suivants : « aide, support, appui, protection, secours »

Pour Richard Etienne, la notion « d'entraînement » est une spécificité du GEASE :

*GEASE est quelque part un dispositif de co-formation qui agit d'autant plus qu'il s'inscrit dans le temps [...] C'est vraiment la spécificité du GEASE par rapport à d'autres dispositifs c'est bien cette volonté de formation **par** l'entraînement, pas uniquement par la découverte.*

*C'est un groupe d'**entraînement** [...] Par rapport à tous les groupes d'analyse de pratiques, d'analyse de situations, d'analyse du travail, à ma connaissance c'est le seul qui mette autant en avant [...] la notion d'entraînement et c'est un terme qui est repris dans deux champs : le premier champ c'est le champ de l'éducation physique et sportive [...] C'est la répétition qui est à la base des vertus opératoires, je pense, de l'ensemble des analyses de pratiques. »*

En songeant à la référence sportive du terme, je me dis qu'on pourrait concevoir que l'APP, est une méthode d'entraînement, qui nous rend efficient, si on la pratique, ce qui distinguerait ce mode de formation, de la définition que j'en ai donné au départ... Comme dans la pratique de la course à pied, il n'y a que si, je me soumets, à l'entraînement régulier, des exercices qui la favorisent : étirements, musculation, etc... que je parviens à atteindre mes objectifs, en course. Si je cesse l'entraînement, mes performances diminuent, même si je ne perds pas tout, même si je dispose de capacités construites, lorsque je m'entraînais.

# Essai de compréhension des problèmes liés à la place de l'APP en groupe dans les processus de formation : l'exemple de l'IUFM de Corse

Yann Vacher

## Contexte :

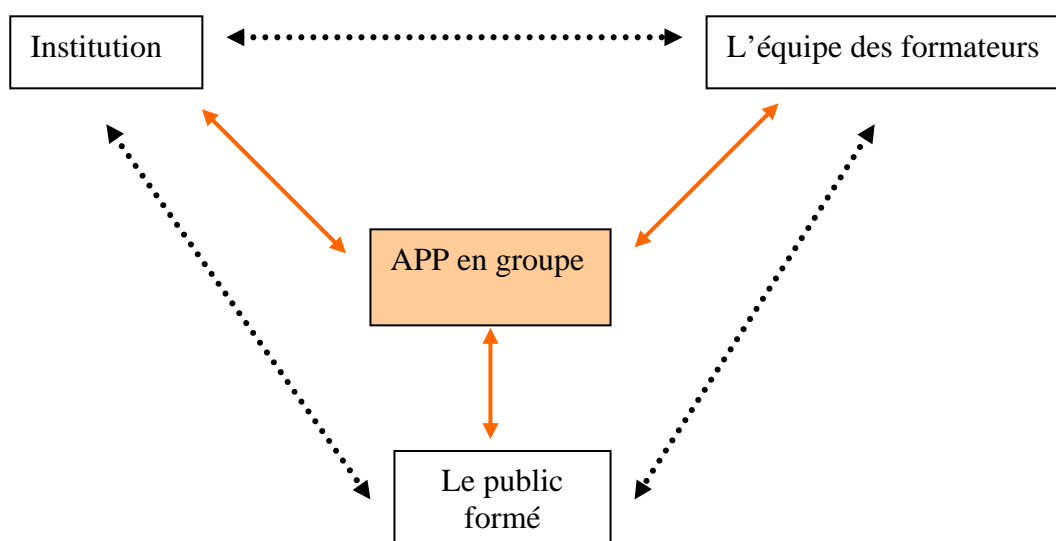
Cette réflexion se base sur l'analyse de la situation de mon établissement et des difficultés de mise en place de processus d'APP en groupe. J'enseigne et coordonne la formation des enseignants du second degré dans le cadre de l'IUFM de Corse. Ce petit établissement (200 étudiants PLC1, 40 étudiants PLC2, 33 enseignants statutaires toutes disciplines confondues) nécessite de cumuler les fonctions de formateur et d'évaluateur. Dans ce cadre, l'établissement n'a jamais lancé de réelle politique de travail commun. L'arrivée d'une nouvelle équipe à la direction (il y a 3 ans et dont je fais parti) a permis de se lancer dans une réflexion sur les contenus et modalités de formation. Après 2 ans de mise à plat, les processus d'APP en groupe sont apparus, pour une partie de l'équipe, comme un dispositif souhaitable dans la 2<sup>ème</sup> année de formation. La conception de l'APP que nous sommes quelques uns à défendre s'articule autour de plusieurs principes :

- Volontariat
- Confidentialité
- Non interférence avec les processus d'évaluation
- Le tout dans le cadre d'une formation professionnelle impliquant le respect de la personne.

Cette tentative se confronte au quotidien, à un certain nombre de difficultés que je me propose d'étudier ici (l'intérêt de cette analyse se limite donc peut-être à ce contexte). Cette proposition de réflexion se base sur l'analyse de questionnaires écrits (formateur), sur les échanges relevés lors des réunions d'équipe (direction et formateur), et sur les bilans effectués bi annuellement avec les stagiaires (généraux et discipline EPS). Enfin, les hypothèses émises ne sont que la formalisation de ma perception du processus et « l'objectivité » de l'étude est alors dépendante de la diversité des moyens de recueil des informations et de ma propre histoire qui les conditionne.

## Les différents interlocuteurs : problématique des enjeux

En tant que dispositif de formation l'APP en groupe se positionne au cœur d'un système d'acteurs :



Chacun des acteurs entretenant avec les autres et avec l'APP un réseau de relations basé sur des enjeux propres et/ou communs.

### 1. Enjeux et relations entre les interlocuteurs ◀.....▶

- Les enjeux du point de vue de l'institution :
  - l'atteinte de ses missions de formation (être légitime)
  - La validation de cette atteinte (être crédible)
  - le fonctionnement quotidien : emploi du temps, moyens matériels de fonctionnement (être lisible, visible)
  
- Les enjeux du point de vue de l'équipe de formateur :
  - la mise en place de processus d'enseignement permettant l'atteinte des missions de formation fixées par l'institution (être « efficace » dans la transformation du public)
  - La mise en place de procédure de validation de cette atteinte. (finaliser le processus par des objectifs évaluables)
  - le fonctionnement quotidien : emploi du temps, moyens matériels de fonctionnement (fonctionner)
  
- Les enjeux du point de vue du public formé :
  - être formé en vue d'une « efficacité professionnelle » (s'adapter aux futurs contextes d'intervention)
  - être validé (accéder à la titularisation)
  - le fonctionnement quotidien : emploi du temps, moyens matériels de fonctionnement (fonctionner)

Les enjeux propres de chaque interlocuteur semblent, en première lecture, compatibles avec ceux des autres et s'organisent autour de la nécessité:

- de transformer les pratiques professionnelles du professeur (considérant le stagiaire comme un professionnel non formé)
- De valider ces transformations.
- d'organiser le fonctionnement quotidien qui permet d'atteindre et de valider ces transformations

### 2. Enjeux et relations des interlocuteurs avec l'APP ◀————▶

- Lien entre l'institution et l'APP :
  - Du point de vue des missions :

l'APP, en tant que dispositif visant la transformation des pratiques professionnelles, peut s'inscrire dans le cadre de l'atteinte des missions de l'institution soit par délégation à l'équipe de formateur soit en décidant d'insuffler la dynamique du processus.

Cependant les missions, au niveau de l'institution, sont matérialisées par des référentiels normatifs et une exigence de temporalité (cadre de l'année de formation) et cette double

composante peut entrer en opposition avec la mise en place de processus d'APP en groupe :

- par la difficulté/impossibilité/incompatibilité avec le cadrage normatif, l'objectif de l'APP pouvant se situer dans le « devenir singulier » plutôt que dans « l'être normé »
- par l'impossibilité de cadrage temporel, l'objectif de l'APP étant inscrit dans le présent et le futur sans discontinuité ni échéance.

▪ Du point de vue de la validation :

Pour les mêmes raisons que les missions, l'APP peut-elle rentrer dans le cadre de la formalisation des normes à atteindre qu'impose les procédures de validation ?

▪ Du point de vue du fonctionnement :

L'APP semble compatible avec les nécessités d'affichage du fonctionnement dans la mesure où elle répond aux exigences de planification des lieux et temps de formations. La question reste de l'adéquation des volumes horaires et moyens enseignants alloués aux dispositifs et objectifs de l'APP dans le plan global de formation.

□ Lien entre l'équipe de formateur et l'APP :

▪ Du point de vue des transformations visées :

Les formateurs sont issus pour la plupart d'une discipline et interviennent à la fois en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année. La 2<sup>ème</sup> année est alors entrevue comme l'approfondissement de la 1<sup>ère</sup> qui est elle-même contrainte par le concours à une vision disciplinaire/ académique/ transmissive. Les collègues font état de lacunes importantes des stagiaires dans le domaine des connaissances disciplinaires. De ce point de vue la formation au métier d'enseignant n'est que secondaire et ne peut intervenir qu'après avoir renforcé les compétences didactiques. Les horaires de formation sont donc consacrés en priorité à l'approfondissement de la maîtrise des connaissances disciplinaires (programme, progression, etc) et à l'acquisition des procédures « standardisées » d'évaluation. Les moments consacrés à l'analyse des pratiques sont actuellement vus comme les moyens de faire apparaître les « erreurs » et donc un biais d'introduction des « corrections » (Ce constat n'est pas représentatif de la totalité de l'équipe mais d'une importante majorité cf étude et réunions de concertation). Les collègues délèguent donc actuellement la part analyse de pratique aux modules de formation commune. En ce qui concerne ce domaine de la formation générale, les collègues effectuent un constat de méconnaissance totale en sciences de l'éducation (au sens large). Leur choix est en conséquence d'effectuer en priorité un enseignement magistral des connaissances rudimentaires (théorie de l'apprentissage, connaissance du système éducatif, etc...). Après concertation le choix a été d'effectuer ces apports par l'intermédiaire d'exposés prétextes aux apports thématiques magistraux. Cette solution qui peut tendre vers l'analyse de pratique est d'une part bloquée par l'absence de compétence des enseignants chargés de ces formations dans le domaine de l'animation de Groupe d'APP et d'autre part par l'absence de structure modulaire permettant la mise en place du volontariat. En résumé l'APP n'est à l'heure actuelle pas connue sous la forme autour

de laquelle nous échangeons et les enseignants font rapidement preuve d'une méfiance quant aux procédures qui remettraient en cause la priorité de la remise à niveau des connaissances (deuil de la toute puissance ?). Cependant ils envisagent aisément que des groupes d'APP soient mis en place hors de leurs enseignements et sans amputer leur volume horaire.

- Du point de vue de la validation :  
Les collègues « disciplinaires » ne se posent pas cette question puisque dans le cadre de l'enseignement transmissif la rétention et la rétrodiction suffisent à attester de la compétence. En ce qui concerne le domaine de la formation commune la question se pose de façon aigue et l'analyse de pratique conçue comme non compatible avec les processus d'évaluation n'offre pas de perspective de réponse.
- Du point de vue du fonctionnement :  
Hors mis les risques de perte de contrôle des contenus de formation, les collègues acceptent la logique de mise en œuvre des groupes d'APP.

□ Lien entre le public formé et l'APP :

- du point de vue des transformations :  
(bilan effectué après entretien, réunions bilan et essai de mise en place d'un groupe d'APP dans la discipline EPS dans laquelle j'enseigne)  
Les professeurs stagiaires orientent (en majorité) leur demande vers l'acquisition de recettes pédagogiques. Cette demande se justifie selon eux par l'urgence des situations qu'ils rencontrent sur le terrain et la peur de perte de contrôle qui en découle. De ce point de vue les stagiaires volontaires en EPS sont ceux qui ne développaient pas de stress d'avant enseignement et étaient alors demandeur de stratégies expérimentales. Outre cette minorité « aventurière », un 3<sup>ème</sup> profil de stagiaire se dessine, celui du modèle du professeur savant. Ce dernier est demandeur de connaissances didactiques qui suffiraient dans le cadre d'un modèle transmissif à assurer de la compétence de l'enseignant. Face à ce constat le lien qui unit APP et public formé semble hétérogène mais majoritairement orienté vers une appréciation négative qui se justifie par l'exigence de résultats dans l'urgence ou l'inutilité de procédure visant à explorer des pratiques qui au final doivent être normées. Seul un public déjà engagé dans un processus réflexif (vers soi et non vers la norme) semble demandeur de mise en place de groupe d'APP, ce constat renforce l'idée de l'importance du principe de volontariat.
- Du point de vue de la validation :  
Dans ce cadre la validation, qui est perçue parfois comme un chantage ou une angoisse professionnelle et personnelle, n'apparaît pas comme compatible avec les processus d'APP. La validation constituant un élément aux enjeux multiples (sentiment de compétence, rôle social, financiers...) l'incertitude et les remises en cause produites par les procédures d'APP apparaissent comme une prise de risque non nécessaire au vue des procédures déjà existantes.

- Du point de vue du fonctionnement :  
Le souci du fonctionnement ne semble pas préoccuper les professeurs stagiaires. Cependant ils témoignent régulièrement d'un souci d'économie de temps en vue de se consacrer à leur préparation de cycles et séances. Cette demande ne semble pas partager par les stagiaires dont le profil est tourné vers l'analyse réflexive, ces derniers sont mêmes demandeurs de créneaux d'APP.

### 3. Synthèse

Si le fonctionnement de groupe d'APP ne semble pas rencontrer d'opposition absolue et ce chez tous les acteurs du système, la base du volontariat aurait pour conséquence de différencier les apports de la formation. C'est dans ce domaine que semblent apparaître les plus grandes difficultés. En effet l'institution, l'équipe enseignante et la majorité du public formé semble s'accorder sur le caractère normatif de la formation et s'il n'y a pas de refus de principe sur la mise en œuvre de groupe d'APP cette dernière n'apparaît qu'en complémentarité et à placer après avoir transmis l'essentiel de la connaissance sous une forme magistrale ou détournée finissant tout de même par y aboutir.

En dernier lieu le problème de la validation certificative, conçue comme un pilier de l'édifice éducatif français, ne semble guère s'accommoder de l'incertitude que crée l'APP.

En résumé, par tradition de fonctionnement, absence de formation des personnels ou angoisse des publics et formateurs, l'APP apparaît à l'heure actuelle comme un possible non essentiel. Faisabilité, légitimité et crédibilité articule donc un système autour duquel les réflexions doivent permettre de modifier cet état de fait.

Pour finir, cette contribution ne vise pas à l'évolution directe ou la résolution de la situation mais à l'exposé comme moyen d'approfondissement des hypothèses de compréhension.