

Réflexions autour des ateliers d'analyse de pratiques professionnelles

Auteur :

Bignalet-Cazalet D.

ESPE d'Aquitaine et à l'université de Pau et des Pays de l'Adour (FRANCE)

Email : d.bignalet@laposte.net

Résumé

L'apparition des ateliers d'analyse de pratiques ne marquerait-elle pas la maturité du groupe, en tant qu'élément du quotidien ? Quoi qu'il en soit, il est nécessaire de remarquer que le groupe y adopte une place centrale. C'est pour cette raison que la question de la conduite du groupe qui compose un atelier d'analyse se pose de manière prioritaire. Une conduite qui aura, entre autres aspects, à distinguer et à considérer le niveau logique individuel et le niveau logique collectif.

Mots clés : analyse de pratiques, groupe, niveau logique individuel, niveau logique collectif.

Abstract

Would the appearance of practice analysis workshops mark the maturity of the group, as element of everyday life? Anyway, it should be noted that the group takes a central place there. It is for this reason that the question of the conduct of the group that composes an analysis workshop is a priority. A conduct that will, among other things, distinguish and consider the individual logical level and the collective logical level.

Key words: Analysis of practices, group, individual logic level, collective logic level.

Resumen

¿El surgimiento de talleres de análisis de prácticas no indicaría la madurez del grupo, como un elemento de la vida cotidiana? En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que el grupo ocupa un lugar central en esta vida cotidiana. Por esta razón, se da prioridad a la cuestión de la

conducta del grupo que conforma un estudio de análisis. Una conducta que debería, entre otros aspectos, distinguir y considerar tanto el nivel lógico individual como el nivel lógico colectivo.

Palabras clave: análisis de prácticas, grupo, nivel lógico individual, nivel lógico colectivo.

Resumo

O surgimento de ateliês de análise de práticas não indicaria a maturidade do grupo, enquanto elemento do cotidiano ? De qualquer forma, é necessário notar que o grupo ocupa um lugar central nesse cotidiano. É por essa razão que a questão da conduta do grupo que compõe um ateliê de análise se coloca de maneira prioritária. Uma conduta que deverá, entre outros aspectos, distinguir e considerar tanto o nível lógico individual quanto o nível lógico coletivo.

Palavras-chave: análise de práticas, grupo, nível lógico individual, nível lógico coletivo.

Réflexions autour des ateliers d'analyse de pratiques professionnelles

Introduction

Coïncidant avec les Trente Glorieuses, le groupe, en tant qu'élément d'étude, s'est très vite imposé comme le moyen principal du développement social et humain alors que jusque-là, aux Etats-Unis, depuis le début des années 1920, il avait été l'objet d'une attention particulièrement méticuleuse accompagnant le déploiement de l'industrie notamment, mais aussi outillant l'appréhension que l'on pouvait avoir des sectes et des bandes en plein essor sur le continent nord-américain. Pourtant, tel un ustensile usagé et démodé, son utilisation marquait le pas dès la fin des années 1980, alors que le mot qui l'indique prenait tous les contours de la ressource passe-partout véhiculant de multiples assertions des plus variées. D'aucuns expliquent ce passage à l'état de fruit trop mûr par l'avènement sans bruit de l'« *idéologie de l'individualisme* » (Berger & Donnadiou, 2014), dogme qui, tout en attirant l'individu vers le devant de la scène sociale, lui attribue l'entière charge des responsabilités et rend, du même coup, illisibles les subtiles enchevêtrements des structures sociales qu'il porte. Sans doute est-ce là une explication pertinente.

Alors, peut-on être étonné lorsque, quelques années plus tard, au milieu des années 1990, on constate l'apparition et l'extension rapide des ateliers d'analyse de pratiques professionnelles, ateliers, qui, entre autres caractérisations, disposent le groupe en position centrale. A ce commencement, fallait-il y voir une renaissance ? Probablement est-il préférable d'observer que si l'individualisme, élevé au rang d'idéologie, est loin d'être prêt à lever son emprise de nos sociétés – il nous faudra, pour quelques années encore, composer avec son ascendant – le groupe, après une jeunesse mouvementée, défrayant avec insistance les chroniques et soulevant les espoirs les plus hasardeux, gagnait en maturité et quittait la trop forte lumière de la célébrité pour se diriger vers des emplois plus discrets d'indispensable sagesse et d'incontournable confiance.

C'est, en effet, pour une attribution importante que le groupe est utilisé dans un atelier d'analyse et non dans une orientation économique : il permet de poursuivre une approche multiréférentielle des situations qui y sont soulevées tout en travaillant sur le lien social. De ce travail de recherche sur les relations entre les individus constituant le groupe, naît le

changement du groupe et des individus. Cela conduit à devoir repérer et distinguer le niveau logique individuel et le niveau logique collectif en assurant la circulation de la parole. Encore faut-il considérer avec soin les questions qui se posent pour la conduite du groupe dans les difficultés et les détours de son travail.

I – Le groupe, une coquille vidée ?

Après être apparu au début de la toute dernière décennie du XX^e siècle (quelques prémisses sont repérables au milieu des années 1980), les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles restent très utilisés dans différents champs de formation, particulièrement dans les secteurs sociaux (formations d'enseignants notamment), médicaux et sanitaires. Déjà en 2001, Lamy affirmait que l'intérêt suscité par ce type d'ateliers ne pouvait, en aucun cas, être considéré comme un « *simple effet de mode* ». Peut-être était-ce là une façon particulière de remarquer, en creux, qu'après le vif engouement produit par les recherches sur les phénomènes de groupes dans les années 1960 à 1980, à bas bruit, le groupe, en tant qu'objet d'étude, était lentement et inexorablement abandonné pour ne devenir qu'une sorte de coquille vide de sens (Bignalet-Cazalet, 2016)... à moins qu'il ne nous faille repérer dans ce changement de « *mode* », une réémission – une rémission – au milieu du puissant mouvement d'annihilation de ce que transporte la notion de groupe humain.

Force est de constater que tel un « *objet de mode* » dont on se détourne, le groupe est (re)devenu cette entité évidente d'une limpide apparence, qui ne suggère aucun commentaire et dont l'appellation même veut tout et ne rien dire à la fois. Il demeure transparent aux individus qui le composent jusque, parfois, aux professionnels qui sont amenés à s'en servir. Très régulièrement, il peut arriver à chacun d'entendre évoquer de front, par exemple, le « *groupe ethnique* », sorte de rassemblement théorique incluant dans une même communauté fictive des individus d'origines assimilées qui n'ont aucune connaissance les uns des autres, et plus loin, des « *effets de groupe* » à propos de ces faits divers quelquefois dramatiques, événements cathartiques qui semblent dépasser jusqu'à leurs auteurs. Dans cet embrouillamini d'acceptations fort différentes, pour ne pas dire incompatibles, le terme « *groupe* » arrive à en perdre tout son contenu avec une utilisation remarquablement commode lorsqu'il s'agit de procéder à des classements hâtifs ou des tentatives d'explications sommaires. Il est probable que le groupe a été victime de la notoriété dont il a été l'objet pendant les Trente Glorieuses,

au cours desquelles toutes les audaces, parfois même les imprudences, ont pu être expérimentées en son nom. Utilisé dans des registres aussi nombreux que divers, omniprésent dans l'entreprise, dans la formation ou l'enseignement mais également pratiqué à l'occasion d'innombrables programmes thérapeutiques ou plus communément encore lors de sessions de connaissance de soi ou de valorisation des potentialités et qualités de la personne, il a été un thème de recherche tous azimuts ; sujet principal s'il en fût, il était en passe de devenir un « *objet* » incontournable de la société moderne occidentale, sorte de couteau suisse du développement humain. Probablement a-t-il exercé, le long de ces trois décennies, l'attrait de la nouveauté, et assumé un puissant effet de modernité. Il avait pris le statut d'objet merveilleux tout à coup dévoilé, à l'ombre duquel chacun avait pu vivre pendant si longtemps sans même en soupçonner la moindre de ses possibilités qui apparaissaient alors toujours plus considérables. Une destinée aussi merveilleuse qu'éphémère. Il est vraisemblable que les amateurs les plus avides et les plus impatients n'ont pas bien accepté que les règles laborieusement mises à jour et théorisées à propos de ses fonctionnements ne soient jamais aussi concises et lumineuses qu'ils l'auraient souhaité ; en effet, l'aléatoire rend les processus à l'œuvre difficilement lisibles. Assurément, les implications logiques n'y sont que très peu évidentes, chaque effet débouchant rarement sur la conséquence précisément attendue. Certes, le déterminisme, pierre angulaire de la physique classique, ne peut être appliqué aux groupes sans insuccès fréquents, ce qui lui retire une grande partie de sa suprématie et de ses commodités attenantes. Il est vrai que dans les années 1960, les recherches sur les processus complexes n'en étaient qu'à leurs débuts et ne passionnaient qu'une partie bien circonscrite de la communauté scientifique. Même si aujourd'hui la complexité fait partie d'une culture beaucoup moins confidentielle, l'inconvénient majeur de la complexité réside dans le fait qu'elle reste complexe. Au demeurant, si Morin prend soin de nous alerter en nous soufflant que la complexité « *est un mot problème et non un mot solution* » (Morin, 1990) cela ne change rien aux difficultés à appréhender le fonctionnement d'un groupe dans toute sa diversité.

A tout cela on doit ajouter que les bouleversements suscités par l'introduction des technologies de l'information dans les moindres recoins de notre vie quotidienne ont amplement contribué à distiller l'idée, sinon l'habitude, ou, plus précisément et pour suivre Mauss¹, Elias (1993) et

¹ Marcel Mauss (1872 – 1950), auteur largement méconnu, un bref aperçu de ses travaux a été produit par Georges Balandier, 1996.

Bourdieu (1979), « *l'habitus* »², que la communication se fait de manière privilégiée avec mes alter ego distants et « *connectés* » plutôt qu'avec ceux que je frôle chaque jour. Cette inclination tend à circonscrire la relation humaine à une suite de confortables et sécurisantes interactions faites d'écrans³ et de systèmes numériques interposés, interactions d'autant plus efficaces qu'elles s'en trouveront dépouillées de tout parasite importun que propose inmanquablement la rencontre inopinée. Ainsi assistons-nous à de profondes modifications dans les contacts entre individus convergeant à cantonner chacun dans une bulle imaginaire toujours plus étroite, irrémédiablement inaccessible depuis une fruste approche physique. Certes, le groupe, réel celui-là et non ses ersatz des listes de diffusion, est bien loin de tout cela, il se révèle être un outil essentiel pour faire « *du lien* », le travailler, l'approfondir et le transformer.

II – Le groupe, pivot de l'atelier d'analyse de pratique

II- 1 Des changements individuels et sociaux

Or les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles⁴ inspirés, entre autres dispositifs, des G.E.A.S.E. (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives) eux-mêmes pratiqués au début des années 1990, en particulier à l'université Paul Valéry de Montpellier, s'adressent à des groupes stables dans le temps, c'est-à-dire des groupes constitués sensiblement des mêmes personnes avec une régularité temporelle certaine. Des groupes donc, ayant pour tâche principale de mener une approche compréhensive (Lamy, 2001) des pratiques professionnelles des participants, qui bousculent et propulsent dans une dimension collective ce qu'on aurait pu préférer limiter à la relation duale entre un formateur et un formé. Ce choix d'installer des groupes là où des moments de travail à deux auraient pu grandement suffire, ne se fait pas uniquement sur des considérations économiques, mais se tient en poursuivant plusieurs objectifs, par exemple :

² Pour Bourdieu, l'*habitus* est « un système de dispositions réglées », l'ensemble des éléments de socialisation des individus d'un même groupe social, qui tend à standardiser le comportement et l'interprétation de l'environnement de chacun.

³ Rappelons qu'« un écran a une fonction de protection, de dissimulation et de projection, souvent les trois à la fois », Bignalet-Cazalet (2019).

⁴ Dans ce présent texte, pour des raisons de place, je choisis de ne pas parler d'autres formes d'ateliers d'analyse de pratiques professionnelles que celles qui prennent appui sur une situation vécue par un des participants de l'atelier. Je choisis donc de ne pas parler des ateliers dont le travail est l'analyse d'une vidéo d'une pratique professionnelle ni des ateliers qui, à partir de l'observation d'une pratique professionnelle, adopte le point de vue d'un outillage théorique ; l'analyse développée dépend alors complètement de cet outillage théorique.

- permettre qu'une expérience unique et ses interprétations puissent servir d'élément de référence à plus d'une seule personne, qu'elles soient partagées ;
- permettre d'élargir le champ des référents théoriques ou pratiques structurant la compréhension des situations vécues et proposées en suscitant les plus diverses hypothèses dans une perspective de multiréférentialité ⁵ ;
- permettre à chaque participant de s'entraîner à l'analyse de situations dans la pratique de la multiréférentialité ;
- permettre à chacun de s'entraîner à l'écoute des autres et (au passage, ce qui en constitue une scolie) à la prise en compte de divers points de vue fussent-ils divergents ;
- permettre à chacun de sortir de son isolement vécu, sinon fantasmé ;
- ...

L'idée princeps qui est véhiculée dans ce choix est que les diverses compréhensions d'une même situation puissent amener un changement. Un changement nécessairement individuel et social à la fois, pensé et mis en œuvre au sein même de la pratique du groupe ce qui est, rappelons-le, l'objet d'étude principal de la psychosociologie. Puisqu'il est question de changement, il ne peut plus s'agir de tenter de respecter la traditionnelle et infranchissable frontière – traditionnelle dans son caractère indépassable – entre praticien et chercheur. L'explication des modes de relation à l'intérieur d'une collectivité ne peut se faire que par la modification des conditions de ces relations puisque c'est cette altération qui fait évoluer les systèmes de défense. Nous nous trouvons « *aux antipodes du postulat classique qui veut qu'une recherche vise à ne pas modifier son objet ou à le modifier le moins possible* » (Pagès, 1968), fût-ce, au minimum, en appréhendant la recherche comme explication du sentiment vécu dans la relation. Dès lors, il est nécessaire de conjuguer recherche et pratique pour estomper petit à petit cette frontière illusoire qui ne constitue rien d'autre qu'un « *leurre* » (Pagès, 1968). Il faut nous rappeler que, déjà en 1942 Kurt Lewin, montrait la voie dans ce domaine en employant le terme « *action-research* » (recherche-action). Ces remarques tendent à indiquer qu'il nous faut nous arrêter sur la position même du chercheur en la considérant sous une approche d'ordre épistémologique. En cela, on suit la proposition de distinguer trois « *niveaux* » dans tout travail

⁵ Démarche consistant à tenter de concevoir une situation depuis plusieurs points de vue distincts sans chercher à en établir une synthèse mais en conservant les spécificités de chacun (Ardoino 1993). Elle est le résultat logique de l'application d'un principe fondamental postulant que la réalité dépasse « chaque langage, chaque structure théorique, chaque éclairage conceptuel » (Prigogine & Stengers, 1986).

de recherche : le niveau empirique, le niveau théorique et le niveau épistémologique⁶. Ce point de vue épistémologique doit nous conduire, non comme nous le propose le regrettable usage francophone à le cantonner à des considérations historiques (même s'il s'agit en l'occurrence de l'histoire des sciences), mais à étudier des discours (logos) sur la connaissance (épistémè) (Le Moigne, 1995), ou théorie de la connaissance. Cela suppose d'interroger la légitimité de ce que l'on repère comme relevant de la connaissance⁷ ainsi que les méthodes qui ont permis d'y parvenir, sans excepter les questions éthiques qui s'y réfèrent (Le Moigne, 1995).

II- 2 L'étude du lien social

L'étude du lien dans le collectif « *vise l'autonomie des sujets et des collectivités, elle ne se soumet pas à d'autres critères et, dans sa visée clinique, dépasse donc d'entrée de jeu l'opposition entre science " pure " et science " appliquée " »* (Pagès, 1997). Autrement dit, l'étude du lien social, par ce qu'elle provoque, ce qu'elle déconstruit et reconstruit tour à tour, est le moyen favori utilisé puisque le changement intervient par les interactions des individus entre eux, les « atomes » sociaux, et avec leur environnement. Au sein de ce mouvement alterné de construction-déconstruction-réassemblage, il s'agit, comme le souligne Pagès (1997) à propos de la psychosociologie, de la difficile et délicate expérimentation du passage « *d'une vision unitaire à une vision multipolaire, de la pratique des synthèses et des amalgames théoriques à l'étude des articulations »* (Pagès, 1997). Le changement survient de l'échange et, avec lui, la rigidité comme les résistances dont elles sont le produit se transmutent imperceptiblement en jointures et emboîtements ; l'immobilité, ou au moins la peur devant toute éventualité de changement, cède la place au mouvement, gage de vie. Par le travail de la collectivité sur elle-même, le lien social se trouve inévitablement modifié ; cette transformation

⁶ Sallaberry, 1996, 2008. En suivant cet auteur, les trois niveaux sont bien à distinguer dans une démarche de recherche, pour « la structuration et l'émergence du sens » :

- le niveau empirique est constitué par le moment de la prospection sur le « matériau » de base sur lequel porte la recherche pour en développer différentes interprétations et des outils fondés sur l'expérience présente et passée ;
- le niveau théorique est celui de l'utilisation d'outillages théoriques existants, de la proposition de nouvelles hypothèses, de la production de nouveaux concepts par le perfectionnement des outils développés au niveau empirique ;
- le niveau épistémologique qui impose de s'extraire, au moins provisoirement, des deux autres niveaux afin d'interroger la légitimité de la démarche poursuivie sous son aspect novateur (fût-il celui de la proposition d'un point de vue singulier), ses modalités méthodologiques, ses perspectives éthiques.

⁷ Au passage, il faut noter que l'épistémologie transporte une dimension normative, puisque poser la question de ce qu'est la connaissance ou une connaissance, pose simultanément la question de ce qui n'en fait pas partie.

représente le ferment des changements des individus. Chaque changement devient à son tour l'origine d'autres changements. Dans ce processus identitaire⁸ (individuel ou social, individuel et social, l'un et l'autre s'accompagnant mutuellement), il est clair que les changements survenus chez chacun des sujets auront une incidence sur le lien social et réciproquement, les modifications opérées sur le groupe et son fonctionnement⁹ auront inévitablement des réverbérations sur chaque participant. Je parle bien ici de processus identitaire puisque c'est la manière dont se perçoit chaque sujet ou le groupe, la façon dont il perçoit ses forces comme ses faiblesses qui augure de ses audaces ou, au contraire, de ses retenues, voire de ses impossibilités ; cette représentation de soi qu'est « *l'identité* », à l'image de la carte du même nom, est une « *représentation codée de soi ; elle est ce qui institue l'individu et, dans cette mesure, l'assigne dans un système de repérages objectifs et sociaux qui existe en tant que tel, quel que soit le traitement subjectif qu'il en fait, ce qu'il en ressent* » (Barus-Michel & Giust-Desprairies, 1997). Dans une collectivité, la circulation de la parole et avec elle, celle des représentations¹⁰, les réflexions et les rebonds qu'elles ordonnent, les articulations qu'elles composent, combinent et structurent les outils à penser, les outils de pensée. Comme je le montre par ailleurs (Bignalet-Cazalet, 2019), une partie importante de cette pensée sera immanquablement mise au service de la recherche de son sens à soi ou de celui du groupe

⁸ Puisque c'est bien de cela dont il s'agit, d'un processus identitaire : la façon dont se perçoit, se caractérise ou se définit toute « entité » sociale ou individuelle est en perpétuelle variation, elle n'est jamais arrêtée à la manière d'une photo (d'identité), le processus est toujours d'actualité (Barus-Michel, Giust-Desprairies in *l'aventure psychosociologique*, Aubert, De Gaulejac, & Navridis, 1997).

⁹ Avec ce terme « le fonctionnement » d'un groupe, il faut y entendre son organisation explicite (par exemple, concernant les modes de prises de parole de ses membres, ses manières privilégiées de prises de décision, ses rythmes de travail, ses jeux avec le temps (la montre), ses rites...) comme son organisation implicite qu'elle soit consciente ou pas (sur ce vaste terrain de l'organisation inconsciente du groupe, les exemples pris précédemment pour éclairer son organisation explicite peuvent tout à fait s'y retrouver de façon complètement contradictoire. Que ce soit au niveau individuel ou collectif, on peut avoir décidé un fonctionnement particulier et, dans les faits, en appliquer un autre, radicalement différent). Sur ce registre des fonctionnements d'un groupe, signalons que je reprends la proposition de Sallaberry (2010) de parler de « forme », « on appellera forme ce qui organise (la vie collective, notamment – et, conséquence, la vie individuelle aussi) » (2010) et donc de « forme groupale » (Bignalet-Cazalet, 2012). Cf : Vannereau, 2016). Ce terme « forme » me paraît bien plus précis et évocateur, par ce qu'il énonce de ce que peut façonner et disposer une forme au sein de l'espace psychique d'une collectivité, que celui d'« organisation » et plus encore que celui, à mon sens, bien trop « mécaniste » de « fonctionnement ».

¹⁰ Sallaberry (1996) postule qu'« *une représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent ; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations* ». Rappelons aussi la position de Bruner (1997) concernant la circulation de la parole et des représentations dans une communauté fonctionnant sur le principe de l'« apprentissage mutuel », construit « des manières de faire et de penser ; elle suscite l'émulation, donne l'occasion de commenter le travail au fur et à mesure de sa progression ».

auquel je participe¹¹. Cela est une autre façon de parler d'identité ou plutôt de processus identitaire. « *Aucun individu, aucun groupe et pas une société ne peuvent se passer – durablement – de produire du sens. Du sens, c'est-à-dire un horizon discernable* » (Barel, 1987). Scruter une ligne d'horizon c'est aussi s'y projeter, s'interroger sur le sens qu'on croit y déceler et conduit, tôt ou tard, à se poser la question de son propre sens.

Ainsi, la démarche de l'atelier d'analyse se structure-t-elle autour d'un groupe et du travail que ce dernier accomplit – il est souvent nécessaire qu'il soit aidé à cela – dans la recherche des moyens assurant la circulation de la parole en son sein et, conséquemment, celle des représentations. Le mouvement créé, par l'articulation entre le niveau de l'individu et celui du collectif, amène petit à petit, des changements sur ces deux niveaux qui s'épaulent l'un l'autre. Autrement dit, il faut que les deux niveaux soient, à la fois, minutieusement distingués mais aussi articulés ; nous reviendrons sur cette nécessité dans le paragraphe suivant. Dans cette dynamique, la façon dont chaque participant se perçoit et parallèlement, la façon dont le groupe s'appréhende lui-même, c'est-à-dire le processus identitaire que nous avons vu plus haut – au niveau logique individuel comme au niveau logique collectif – occupe une place centrale. La confiance en soi acquise au cours des échanges, par exemple, sur le plan de la dextérité à l'analyse (avec une prise en compte de la complexité de la situation étudiée), ou sur le plan de l'écoute des autres, ou bien sur celui de l'acceptation de la contradiction, ou encore du point de vue de la construction de solutions, est un moteur pour le changement ; bien entendu, la place qu'adopte le groupe dans le travail se révèle être un élément central dans le processus. Des conditions telles que : respect des résistances de la personne, posture d'empathie, de générosité¹² et d'authenticité, écoute – et considération – de chaque parole¹³, refus de juger, confidentialité, confiance en la situation, confiance en chacun..., sont indispensables à un atelier d'analyse ; sans cela, aucun travail digne de ce nom n'est possible, encore moins un travail susceptible de déboucher sur un quelconque changement.

II– 3 L' « approche compréhensive »

¹¹ Je n'omet pas une autre part importante de la pensée mise au service de la recherche de ce qui fait sens, pour soi ou pour le groupe.

¹² Empathie et générosité, ce que l'on peut résumer sous le terme de « bienveillance », malheureusement ce mot est en passe de devenir un lieu commun, lui aussi vidé de sens, de l'Education Nationale.

¹³ Sur cette question de l'écoute, je renvoie le lecteur à l'œuvre fondatrice de Carl Rogers autour de ce qu'il nomme la « relation d'aide ». C'est au travers de ce travail que l'on peut bien percevoir l'écho qu'en donnent Cifali et Giust-Desprairies lorsqu'elles décrivent la qualité d'écoute à observer comme tenant d'une recherche « d'une compréhension originale et (de) la rencontre avec un autre » 2008.

Arrivé à ce point du développement, il me semble important de situer le propos avec une remarque que Vermersch fait au sujet de « *l'entretien d'explicitation* » (Pierre Vermersch, 1994) : « *le travail psychothérapeutique, s'il doit amener au changement, repose relativement peu sur la prise de conscience* »¹⁴. Le moins que je puisse dire est que lorsque j'ai entendu, pour la première fois, cette affirmation, j'ai été troublé et simultanément propulsé dans un abîme de questionnements, aussi intime qu'incommode, d'autant que, plus loin dans l'interview qu'il accorde, Vermersch, enfonçant un peu plus le clou ajoute : « *Je peux prendre conscience de ce qui fait problème et ne pas bouger d'un poil* »¹⁵. Une fois passé le temps de l'émoi procuré par cette observation : la relative impuissance de la prise de conscience à être le moteur du changement, j'étais en mesure de reconnaître sa pertinence, tout en convenant qu'elle me décontençait puisqu'elle prenait à rebrousse-poil mes positions en la matière.

Tout d'abord, soulignons que l'auteur parle, à cet endroit, du « *travail psychothérapeutique* » et non du travail de formation qui est la situation d'un atelier d'analyse. Les deux objectifs sont nettement distincts – et à distinguer¹⁶ – et ne peuvent être confondus ni que l'un soit pris pour l'approximation de l'autre. Tout en constatant qu'en effet, la prise de conscience n'est pas la voie royale conduisant au changement, en formation, elle paraît indispensable, elle en est même constitutive. En ne considérant que le terrain de la formation et en prenant garde de ne pas empiéter sur celui de la psychothérapie, si le sujet a à changer quelque chose de son action et de ses représentations c'est en prenant en compte un contexte, la plupart du temps, humain. L'étude de ce contexte passe inévitablement par sa compréhension, du moins par ce travail d'approche compréhensive (Lamy, 2001), et donc d'une « *mise en paroles* », d'une « *mise en mots* », collective, comme de la circulation de ces paroles et de ces mots ; la circulation des paroles et des mots assurant leur élaboration et leur affinement comme leur appropriation, sinon par tous, du moins par le plus grand nombre. Soit dit en passant, nous pouvons repérer maintenant que cette proposition concernant l'approche compréhensive est bien plus précise, bien plus juste, que le terme de « *compréhension* », puisque personne ne peut prétendre comprendre totalement une situation ; de plus, il s'agit bien d'une approche lorsque

¹⁴ Au cours d'un entretien capté par vidéo : « Entretien et psychothérapie », (Vermersch, « autour de l'explicitation », 2013), visible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=iPeetLuHTNo>.

¹⁵ Entretien capté par vidéo, visible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=iPeetLuHTNo>.

¹⁶ Deux situations et objectifs à distinguer bien sûr, mais nous devons remarquer qu'une formation peut avoir, pour tel ou tel, des effets thérapeutiques, même si son orientation principale n'est pas celle-là.

l'entreprise exige d'adopter une perspective multiréférentielle, donc se faisant de manière progressive, graduelle, qui tient compte de plus en plus d'éléments, et donc, par définition, jamais achevée. En outre, ce terme d'approche compréhensive rappelle la formule de Rogers la « compréhension empathique » Rogers, 2006) : « *tenter de comprendre la signification exacte de ce que la personne communique* ».

Par ailleurs, l'atelier d'analyse est basé sur un groupe, donc loin de la relation duale entre un « *formé* » et « *son formateur* ». Comme nous l'avons vu, c'est le travail de recherche que le groupe accomplit sur les liens que ses membres établissent et maintiennent entre eux qui prépare et construit le changement (du collectif et des individus, du collectif avec les individus). Cette recherche se doit de privilégier une approche multiple et multiréférentielle des interprétations, des explications. La prise de conscience et les explications des modes de relation à l'intérieur de la collectivité procède des modifications des conditions de ces relations. Nous en venons donc à nous interroger sur la place que doit prendre le formateur dans ce dispositif puisque ce dont il est question est le rapport formé/formateur. La relation qu'un formé établit avec son formateur est fondée, en toute logique, sur une attente, celle, sinon des explications, du moins des conseils qu'il pense que le second doit lui prodiguer. Par cette remarque, je veux souligner les travaux de Lhotellier (2001) pour qui, devant une situation problème, une difficulté, la pertinence n'est pas de donner un conseil (souvent dans la précipitation, l'urgence et l'improvisation), mais de « *tenir conseil* » « *en tant que délibération pour agir. Le conseil [est alors] défini par les conditions de l'acte de tenir conseil, c'est-à-dire : la création d'une communication dialogique où prévaut la pensée de l'autre ; la recherche méthodique et plurielle [multiréférentielle] du sens d'une situation problème ; et la construction d'une démarche active et créatrice* » (Lhotellier, 2001). Il s'agit donc de tenter d' « ouvrir » – certains diraient « trianguler – le rapport formé/formateur et de lui offrir toute la respiration qu'il mérite. Le groupe – dont fait partie le formateur – en est un moyen en tant que lieu dialogique (lieu de circulation des paroles et des représentations) dans lequel le formateur a la nécessité de troquer sa place de formateur-expert pour une autre probablement tout aussi noble mais bien moins visible.

III – Spécificités de la conduite d'un atelier d'analyse

III- 1 L'obstacle épistémologique pour un enseignant

Pour ma part, je n'ai pas participé aux différents balbutiements et tentatives qui ont annoncé les ateliers d'analyse. C'est à l'occasion d'un important programme de sensibilisation et de formation lancé par l'IUFM¹⁷ d'Aquitaine, dont je faisais partie, en direction de ses propres formateurs au début des années 2000, que j'ai pu rencontrer et vivre des ateliers d'analyse de pratiques. Plusieurs formes d'ateliers étaient proposées et suivies de moments d'échange parfois vifs. Entraîné et aguerri à la conduite non directive de groupes ainsi qu'à la pédagogie institutionnelle, par un long et assidu compagnonnage avec des mouvements d'éducation nouvelle, tels que les C.E.M.E.A.¹⁸, en particulier, et une forte implication dans de nombreux stages de formation B.A.F.A.¹⁹, j'ai très vite repéré dans les différentes méthodes proposées au cours de ces formations, l'intérêt qu'elles présentaient pour le formateur que j'étais ; d'autant que j'y reconnaissais aussi, disons-le, des savoirs, du moins des savoir-faire que je savais avoir déjà croisés à de multiples reprises lors de mon parcours. Si pour moi, les choses semblaient présenter des allures de terrains connus, il n'en était pas de même pour tous mes collègues que je croisais alors. L'incompréhension, la perplexité, quand ce n'était pas l'effroi, se lisaient dans de nombreux regards. Les craintes et les résistances dont beaucoup faisaient preuve se parlaient ou se traduisaient alors sous la forme d'une « *psychologisation* » du métier (de formateur mais aussi d'enseignant). Dans les remous provoqués par ces formations, je n'ai pas essayé d'approfondir ce que ce terme de « psychologisation » pouvait recouvrir, mais je pense qu'il s'éclairait avec des questions telles que : « *Sur quel contenu est basé cette formation ?* » ou encore, ce qui est très proche : « *Dans cette formation, le formateur est censé apporter quel contenu ?* ». Je me rendais compte, alors, que la plupart des formateurs que nous étions, étaient des enseignants et parmi eux, un très grand nombre n'avait pas eu l'opportunité de croiser durablement autre chose que l'enseignement. Retirez l'enseignement à l'enseignant, que lui reste-t-il ? C'était bien un non-sens, une voie sans issue, une situation digne du théâtre de l'absurde. Du moins, du point de vue d'un enseignant, lui proposer d'enlever tout de go une part significative de ce à quoi il a toujours aspiré pour l'exercice de son métier : « *transmettre*

¹⁷ Institut Universitaire de Formation des Maîtres précédant les ESPE (Établissement Supérieur du Professorat et de l'Éducation).

¹⁸ Les Centres d'Entraînement de de recherche aux Méthodes d'Education Actives.

¹⁹ Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur : le Graal facilitant l'accès aux fonctions d'animateur dans les centres de vacances et les centres de loisirs.

des connaissances », relevait de la plaisanterie d'un goût exécrable, on peut facilement en convenir.

Le passage de la posture d'une transmission d'un savoir disciplinaire à celle d'une conduite d'un atelier d'analyse de pratiques n'est pas simple : il exige en effet une rupture épistémologique pour assurer un bouleversement de positionnement. L'atelier d'analyse de pratique est fondé sur une approche compréhensive appliquée à une situation vécue²⁰ et proposée par un membre du groupe rassemblé pour l'atelier. Le travail de l'approche compréhensive est effectué par le groupe pour chercher à assurer une pluralité maximale des points de vue et pour que chacun développe sa propre capacité d'analyse et évolue vers une posture de praticien réflexif ; ce travail ne peut pas être la « propriété » du formateur, ce qui reviendrait à une prise de pouvoir insupportable de sa part. « *Un formateur en analyse de pratiques a continuellement à s'interroger. Utilise-t-il son savoir comme défense, comme arme contre l'autre, pour avoir raison à tout prix, ou son savoir lui permet-t-il de se guider tout en étant ouvert à la surprise d'une compréhension originale et à la rencontre avec un autre ?* » (Cifali & Giust-Desprairies, 2008). Il est facile (tentant), en effet, de brandir son savoir en bouclier afin de gagner les oripeaux de la maîtrise et de la distance. A contrario, l'authenticité de celui qui conduit l'atelier, sa congruence (Rogers, 1968, 1972) invite, sensiblement, chacun à faire appel à sa propre authenticité. « *Si je puis me montrer sans armure, sans faire d'efforts pour me montrer autre que je ne suis, alors j'apprends beaucoup plus [...], le fait que j'accepte de me montrer vulnérable fait apparaître bien plus de sentiments vrais chez ceux qui sont en relation avec moi* » (Rogers, 1972).

III– 2 Conduite de la forme ou conduite du fond

Et puis, « *dans l'analyse de pratiques, il y a un présupposé qui engage le formateur à reconnaître que la subjectivité dans l'action ne peut pas être éludée* » (Cifali & Giust-Desprairies, 2008), elle fait partie intégrante des situations développées et sa part dans l'exposition d'une situation comme son influence sur le travail est à recueillir comme s'il s'agissait d'un fragment de « vérité », celle construite par le groupe. Quant à l'intersubjectivité, elle commande les boucles

²⁰ Le piège que représente l'étude d'une question générale, non fondée sur une situation vécue, réside dans le risque de transformer l'atelier d'analyse en lieu de discussions autour du thème abordé. Certes, une réunion de discussion a son intérêt, mais ne met pas du tout en jeu les capacités d'analyse de chacun ni la prise en compte de la complexité que propose nécessairement une situation particulière et ne permet pas de développer de manière satisfaisante des regards multiples et multiréférentiels.

et les détours qu'emprunte le groupe dans les approches compréhensives qu'il mène. Autrement dit, la conduite d'un atelier d'analyse de pratiques est en partie fondée sur la sensibilité de celui qui en a la responsabilité, elle donne la coloration de l'atelier (par exemple, la façon dont les règles de fonctionnement sont données, rappelées et tenues, comme, autre exemple, la manière de donner la parole ou pas...), mais elle n'est pas la propriété de celui qui conduit²¹.

La conduite de l'atelier doit être centrée, en priorité, sur la conduite du groupe (sans laisser baisser sa vigilance sur les personnes), et ce, autant sur la forme que sur le fond. Par « *la forme* », je pense à tout ce qui touche au déroulement de l'atelier, à ce qui le structure et qui facilite son déroulement ; quant au « *fond* », il s'agit du sens véhiculé par les paroles, les représentations et ce qu'elles soulèvent dans le groupe. J'en conviens, voilà une distinction bien artificielle : forme et fond, puisque les deux registres sont étroitement imbriqués, de plus l'un, la forme, est en principe au service de l'autre, le fond. Cependant je pense que cette partition peut être aidante dans la mesure où, à mon sens, le formateur a à investir en priorité la forme pour laisser, si possible et le plus possible²², le fond au groupe. J'ai appris à être patient et à accepter un groupe tel qu'il est ; bien souvent, les remarques sur le fond que je m'apprête à développer en constatant (trop vite) que le groupe ne les fait pas, le groupe en vient à les organiser lui-même et, fréquemment, de façon bien plus pertinente et mesurée que je ne me préparais à le faire moi-même.

Conduite sur la forme :

- un atelier d'analyse des pratiques professionnelles est à structurer selon plusieurs parties distinctes (présentation de la situation ; questions-réponses de clarification de la situation ; formulations d'hypothèses ;...), il est nécessaire de rappeler ces différentes parties, de préciser clairement les moments où l'on en change, de renvoyer à plus tard des interventions qui arrivent trop tôt dans le déroulement ou encore d'empêcher, au moins de signaler, celles qui adviendraient alors que la partie à laquelle elles se réfèrent a déjà été étudiée ;
- ponctuer le temps, par exemple en rappelant le temps qu'il reste ;

²¹ Il appartient à chacun, dans le groupe, de ressentir le besoin de rappeler l'objectif de la partie traitée ou de rappeler l'heure pour inciter à accélérer le travail ou à le compléter, par exemple ; ceci peut déboucher sur des interventions de conduite.

²² Dans la mesure où le groupe la prend en charge, au moins partiellement.

- assurer les tours de parole (seulement si les personnes du groupe n'arrivent pas à les gérer sans le concours du formateur ou si le désordre s'installe dans le cas où un grand nombre de personnes cherchent à intervenir en même temps) ;
- s'assurer que chaque intervenant puisse aller jusqu'au bout, de son idée, de sa parole, sans être interrompu ne serait-ce que par des remarques d'approbation²³ ;
- arrêter le plus tôt possible toute intervention faite sur un mode de jugement ;
- éventuellement solliciter les « taiseux »²⁴ ; éviter que plusieurs interventions contradictoires sur le même thème ne se succèdent trop rapidement, ce qui est souvent le signe de la recherche de l'argument ultime, sans intérêt, en particulier dans un espace où l'on entend privilégier une perspective multiréférentielle ;
- ...

Conduite sur le fond :

- solliciter des éclaircissements ou des approfondissements à propos d'une intervention auprès de celui qui vient de la faire comme des autres personnes ;
- reformuler une intervention, ce qui permet toujours de déplacer, de décaler, fût-ce légèrement, le propos, donc de le présenter différemment et de l'étoffer ;
- rappeler une idée déjà développée qui pourrait être passée au second plan, ou oubliée, pour la mettre en regard avec un autre point de vue ;
- répéter une partie ou la totalité d'une intervention dans le but de souligner l'élément choisi ;

²³ Sans doute, les interruptions de parole peuvent-elles donner un aspect dynamique aux échanges (un aspect seulement), permettant de maintenir l'attention d'un hypothétique spectateur extérieur (à éviter à tous prix dans un atelier d'analyse de pratiques basé sur l'implication de chacun, je précise que la prise de parole n'est pas le seul signe de l'implication) ou évitant la frustration des intervenants suivants (la frustration est certainement le plus puissant moteur de la vie) mais présente l'inconvénient majeur d'amener le locuteur à oublier une partie de son développement ou à s'en tenir à un développement appauvri. De plus l'interruption pousse celui que la commet, et les autres, à en rester à une compréhension approximative et diminuée de ce qui est avancé. En outre, dans le cas d'une incompréhension de la part d'un auditeur, l'interruption évite trop souvent de demander des éclaircissements, des approfondissements, opportuns à tous (auditeurs comme intervenant). Enfin, l'interruption qui consiste à « aider » celui qui s'exprime, empêtré dans une hésitation, en lui « soufflant » une fin d'intervention, un mot, une phrase, revient, pour celui qui cherche à venir en « aide », à poursuivre son propre développement en évitant de se laisser surprendre par celui qu'il pensait comprendre avant qu'il ne soit achevé.

²⁴ Voilà une action à utiliser avec parcimonie : elle présente l'avantage de pouvoir débrider un point de vue différent de ceux exprimés jusque-là, voire contradictoire, éventuellement de donner l'impulsion décisive à une personne hésitante, mais elle peut aussi gêner ou arrêter une réflexion en cours ou encore « tétaniser » un timide (ce dernier inconvénient n'est sans doute pas à redouter dans le cas d'un atelier d'analyse de pratiques professionnelles destiné à des enseignants, notamment). Cependant, « Je puis accepter le silence ou le mutisme chez quelqu'un, à condition d'être bien certain qu'il ne s'agit pas de souffrance ou d'opposition non exprimées », Rogers, 2006.

- solliciter le plus possible les développements et les enrichissements afin que la superficialité ne gagne pas les propos et le groupe ;
- faire des synthèses ou solliciter le groupe pour qu'il en fasse, en prenant la précaution que ces synthèses ne soient pas de simples « *lignes médianes* » asséchantes mais qu'elles tiennent compte de regards différents, voire opposés, bref, qu'elles prennent en compte la complexité des situations ;
- ...

Toujours pour ce qui concerne la conduite sur le fond, je voudrais revenir sur ce que j'ai déjà évoqué dans le paragraphe précédent à propos de la distinction à faire entre les niveaux logiques (individuel ou collectif, individuel et collectif) empruntés par les représentations qui circulent dans le groupe. Ces représentations constituent l'articulation entre le niveau logique individuel et le niveau logique collectif. De la même manière que l'on ne peut pas considérer de la même façon l'élément et l'ensemble auquel il appartient, il n'est pas question de penser de façon identique l'individu, la partie élémentaire de l'espace social, et le collectif. Il est alors essentiel de repérer et d'aider le groupe à le faire, ou le (les) niveau(x) concerné(s) par telle ou telle représentation. Les représentations qui sont sur le niveau logique collectif (tout en étant aussi sur le niveau logique individuel) parlent du groupe, de son parcours, de ses difficultés et de ses plaisirs dans la tâche qu'il entreprend. Cela fait donc partie d'une approche compréhensive de discerner et d'aider à le faire, ce que le groupe dit de lui-même et la façon dont il commente son propre travail, tout en traitant, comme c'est bien souvent le cas, une situation proposée qui pourtant, à première vue, semble ne pas du tout s'apparenter aux conditions de ce groupe, « *ici et maintenant* ». Ce qui s'est déroulé au niveau de l'individu est aussi à concevoir au niveau du collectif. Du point de vue de la conduite, il s'agit alors de pratiquer ce que Freud appelle « *l'attention flottante* » (Freud, 1900) qui consiste à accepter de se laisser surprendre par des paroles, des silences, des métaphores utilisées, des actes (paroles) manqués, pouvant aider à apercevoir la structure fondamentale du groupe, sans se laisser obnubiler par le contenu manifeste, afin de repérer (et d'aider à les repérer) les articulations entre le niveau individuel et le niveau collectif. Cette attention n'est jamais simple : elle nécessite un entraînement long et difficile et n'est pas toujours possible à un moment où le sens manifeste occupe une part importante de l'atelier d'analyse. Cette attention « flottante »,

n'est pas du tout une attention « *vague* », celle que l'on pourrait tenir dans un état de léthargie, elle nécessite une très grande concentration de celui qui la pratique.

Il va de soi que dans le cas où une personne, autre que celle qui conduit, prend en charge l'un quelconque des points que je viens de souligner concernant la conduite, que ce soit du côté de la forme ou du côté du fond, le formateur qui conduit l'atelier n'a pas à le recevoir comme un dessaisissement de sa tâche ou une remarque sur sa propre lenteur ou sur sa torpeur mais comme un vrai et magnifique cadeau, puisque ce sera la manifestation de la prise en compte de la tâche de la conduite ainsi de la volonté de sa prise en charge par le groupe lui-même.

III- 3 « *Faciliter* » le groupe, un choix

On voit bien que pour la conduite d'un atelier d'analyse de pratiques, il n'est nullement question de « *contenus* » ou d'apprentissages, du moins on peut largement faire confiance au reste du groupe pour prendre en charge ce point, mais il s'agit de l'aider à y mettre de l'ordre dans l'opulence qui, bien souvent, ne manque pas d'arriver. Il s'agit avant tout de s'efforcer d'amener, le groupe, et chacun – à faciliter – dans une démarche de décentration de la situation problème, une décentration qui passe par un changement de représentations. Cela revient à dire que la conduite doit, en priorité, s'attacher à poser des questions, plutôt qu'apporter des réponses, les seules propositions de réponses qu'il sera opportun de développer seront celles amenées par le reste du groupe, réponses qu'elle s'efforcera de questionner, d'aider à organiser, à comparer, à mettre en perspective. Et puis, l'objectif principal à ne pas perdre de vue, sous aucun prétexte, consiste à maintenir, dans le groupe, les conditions de l'écoute, pas celle, fugace et partielle, que, sans y penser, on pratique tous les jours, mais d'une « *écoute en profondeur* » dont parle Rogers : « *Je veux dire que j'écoute les mots, les pensées, les intonations, la signification qu'y met la personne, et même la signification qui se trouve au-delà de l'intention consciente de celui qui parle* » (Rogers, 1972). Il va sans dire que le temps, le temps de l'assimilation, le temps d'acculturation²⁵, est une caractéristique indispensable à cette qualité d'écoute, on n'y accède pas de façon automatique, elle exige une préparation et une « *mise en condition* ». Notons que cette écoute particulière a pour conséquence une « *circulation de parole* » efficiente dans le groupe. La qualité de l'une (la circulation de la parole) est dépendante de la qualité de l'autre (l'écoute). Rappelons que la circulation de la parole est aussi le gage de la circulation des représentations, qui, elle-même est la condition nécessaire des changements

²⁵ Le temps d'un instant adopter la culture de l'autre, prendre ses références.

(collectifs et individuels)). Pour reprendre une image : un groupe est régulièrement associé à une « enveloppe qui fait tenir ensemble des individus » (Didier Anzieu, 1994), « *l'écoute en profondeur* » est l'enveloppe qui fait tenir l'atelier d'analyse (cette enveloppe doit être tenue par celui qui a en charge la conduite de l'atelier, ce qui ne signifie pas qu'il doit être le seul à s'en soucier, il peut y être aidé par chacun des participants). Maintenir cette qualité d'écoute « en profondeur », précise et pourtant délicate, a aussi pour conséquence de faire s'épanouir la confiance en la situation proposée par l'atelier, comme de laisser se développer la confiance aux autres et au groupe. La confiance installée dans l'atelier permettra à chacun de se « dépasser », (de se transcender dirait Yves Barel, 1987) c'est-à-dire de prendre des risques, pour lui-même et pour tous, puisque l'écoute profonde et l'approche compréhensive ne peuvent se mener qu'en cherchant, sans cesse, à sortir des sentiers battus et en construisant, en inventant, au fur et à mesure et collectivement le chemin à parcourir.

Si la personne qui conduit l'atelier est un enseignant devenu formateur, alors on comprend qu'elle a une véritable révolution à mener au sein de ses propres représentations sur sa fonction pour pouvoir abandonner les « contenus » au profit d'une facilitation de la circulation de la parole, de la circulation des représentations, d'une construction collective d'une démarche compréhensive. Elle a un chemin ardu à franchir pour accepter de se défaire de son pouvoir (et de la protection) que lui confèrent ses connaissances et pour n'utiliser ces dernières comme seuls guides, des invitations à l'ouverture vers la nouveauté pour la rencontre de nouveaux points de vue, la rencontre de personnes ; bref, accepter de ne pas avoir la maîtrise du « fond » tout en restant inflexible sur la « forme », accepter de se laisser surprendre ou pour reprendre une belle formule que prononçait mon regretté ami Jean-Paul Aribat²⁶ : « *laisser circuler le désir* », ce qui est bien loin de la « culture enseignante », j'en conviens, c'est grand dommage.

Conclusion

Alors qu'au début des années 1990, le groupe en tant qu'objet d'étude et de développement humain perdait progressivement de sa superbe pour disparaître de la scène médiatique, les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles faisaient leur apparition et s'installaient durablement dans les différents champs de la formation. Peut-être cette naissance marque-elle

²⁶ Jean-Paul Aribat, 2016. Maître de conférences honoraire à l'Université Victor Segalen Bordeaux II (sociologie), psychanalyste, inlassable passeur de Carl Rogers en France avec André de Perretti.

la transition du groupe vers sa maturité. Le groupe, en effet, est bien l'élément pivot indispensable à la démarche d'« *approche compréhensive* » dont parle Lamy, elle-même élément de référence et de structure d'un atelier d'analyse. Une approche fondée sur la multiréférentialité qui s'efforce de concevoir une même situation depuis plusieurs perspectives foncièrement différentes, voire opposées, en refusant de les réduire dans une synthèse nécessairement desséchante et stérilisante mais en recherchant sans relâche les relations et les articulations entre les différents points de vue. La formation proposée par un atelier d'analyse se construit par les changements, sociaux et individuels à la fois, résultant de l'étude du lien social à l'intérieur du groupe. Une recherche du groupe sur les liens qui le constituent, recherche qui, conséquemment, modifie ces liens.

Se pose alors la délicate question des conditions de la conduite de l'atelier d'analyse. Elles sont à établir, bien évidemment, non sur un « *contenu* » illusoire et mythique qui répondrait complètement et définitivement à la situation problème proposée (ce qui serait une fermeture du sens, à l'intérieur d'un travail qui recherche, au contraire, son ouverture (Vannereau, 2019)), mais en tentant de repérer une sensible distinction entre forme (les conventions qui facilitent et structurent le travail du groupe) et fond (la structure fondamentale du groupe, on pourrait aussi parler de processus identitaire du groupe, et dans le groupe). La conduite d'un atelier d'analyse doit tendre à investir la forme, elle aura à « *faciliter* » le groupe et les individus, pour laisser, autant que possible, le fond au reste du groupe, et en particulier elle aura à soutenir, et à aider à soutenir, une « *écoute de qualité* », comme à aider le groupe, dans ses investigations, à faire la distinction entre niveau logique individuel et niveau logique collectif, ce qui permet de questionner les représentations que le groupe a de lui-même. Une part importante et incontournable de la forme à donner à l'atelier d'analyse des pratiques réside à se préoccuper de lancer les bases de la confiance dans le groupe et de la développer. Cependant, la confiance ne se décide pas, ni ne se promulgue, elle s'élabore et s'entretient. L'écoute en « profondeur » est un élément primordial de la construction de la confiance en la situation, aux autres et au groupe, sans doute, mais cela ne doit pas exclure la possibilité de tenter de l'établir, dès l'origine du groupe, en la présentant comme un des fondements du groupe, du travail de l'atelier pour l'installer comme une convention que le groupe passe avec lui-même. En outre, l'écoute de qualité, l'écoute en profondeur, autorise un regard différent, autre, porté sur l'expérience

vécue. Et c'est le partage de cette confiance et de cette position d'écoute qui permet au « narrateur » de pouvoir accueillir un regard différent sur ce qu'il (elle) a vécu.

Ce point de vue différent, entendu et accepté, constitue une décentration. Et cette dernière peut déboucher sur un recadrage (au sens strict d'une prise en compte d'un contexte), qui, dès lors, peut changer l'interprétation, donc le sens, attribué à la situation racontée (et vécue). Remarquons d'ailleurs que cette décentration peut ne pas être le bénéfice pour la seule personne qui est venue livrer son expérience, c'est chacun qui en dispose lorsqu'il se projette dans l'expérience rapportée, une projection encouragée et soutenue par le couplage de l'écoute profonde et de la confiance dans le groupe.

Références :

- Aribat, J.-P. (2016). Rogers, Lacan et quelques autres, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* – 2016, 147 – 158.
- Anzieu, D., Martin, J.-Y., 1994 (1968). *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente, N° 25-26, janvier-décembre 1993.
- Aubert, N., De Gaulejac, V., Navridis, K. (1997). *L'aventure psychosociologique*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Barel, Y (1987). *La quête du sens. Comment l'esprit vient à la cité*. Paris. Editions du Seuil.
- Balndier, G. (1996). Marcel Mauss, un itinéraire scientifique paradoxal, *Revue européenne des sciences sociales*, n°105, 21-25.
- Berger, G., Donnadiou, B. (2014). L'École Nouvelle, lieu de résistance à l'individualisme néo-libéral (et à "l'individualisation"), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* – 2014, 15 – 32.
- Bignalet-Cazalet, D. (2012). *Repérage d'émergence de formes dans les groupes, le cas d'un groupe en formation*. Thèse. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Bignalet-Cazalet, D. (2015). Représentations et formes, les structurations d'un groupe, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* – 2015, 93 – 114.
- Bignalet-Cazalet, D. (2016). Invitation au niveau logique collectif ; les formes groupales, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* – 2016, 43 – 61.

- Bignalet-Cazalet, D. (2019). A la recherche de sens dans les groupes, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* – 2019 (à paraître 2^{ème} semestre 2019).
- Bignalet-Cazalet, D. (2020). Colloque AFIRSE, « L'apport de Varela et la question de la représentation », Bordeaux, 2019, Actes à paraître 2^{ème} semestre 2020.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bruner, J., traduction française 1997, (1996), *L'éducation entrée dans la culture*, Paris : Retz.
- Bruner, J. (1997). *... car la culture donne forme à l'esprit*, Genève : Eshel.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (2010). *Agir en clinique du travail*, Paris : Erès.
- de Peretti, A. (1997). *présence de Carl Rogers*, Paris : Erès.
- Elias, N., 1993 (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris : Pocket (Agora).
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques, *Recherche et formation*, n° 51, 2006, 89 - 104.
- Freud, S., 2013 (1900). *L'interprétation des rêves*, Paris : Points.
- Freud, S., traduction française 1924 (1913). *Totem et tabou : Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*, Paris : Payot.
- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité*, Paris : Maspéro, (3^{ème} éd., La Découverte, Paris, 2003).
- Ionesco, E (1972). *Rhinocéros*, Paris : Gallimard.
- Lamy, M. (2001). Aperçu sur la place d'un travail en analyse de pratiques dans la construction des compétences professionnelles, disponible sur : http://probo.free.fr/textes_amis/textes_amis.htm.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod, rééd.1999.

- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Lévy, A. (2002). « Analyse des pratiques », *Vocabulaire de psychosociologie*, Paris : Erès, 302-312.
- Lewin, K., 1975 (1959). *Psychologie dynamique : Les relations humaines*, Paris : PUF.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil*, Paris : Seli Arslan.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*, Paris : Les Editions de Minuit.
- Malherbe, J.-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*, Montréal : Liber.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur.
- Mucchielli, R. (1971). *La dynamique des groupes*, Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.
- Prigogine, I., Stengers, I., 1986 (1979). *La nouvelle alliance*, Paris : Gallimard.
- Rogers, C., R. (1968). *Le développement de la personne*, Paris : Dunod (organisation et sciences humaines).
- Rogers, C., R. (1972). *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.
- Rogers, C., R., 2006 (1972), *Les groupes de rencontre. Animation et conduite de groupes*, Liège, Interéditions.
- Sallaberry, J.-C. (1986). *Atelier sonore et sémiologie. Structuration d'un groupe et structurations des représentations*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- Sallaberry, J.-C. (1986). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris : L'Harmattan (Cognition et Formation).
- Sallaberry, J.-C. (1998). *Groupe, création et alternance*, Paris : L'Harmattan (Cognition et Formation).
- Sallaberry, J.-C. (2004). Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif, in s/d Ardoino, Boumard, Sallaberry *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris : L'Harmattan, (Cognition et Formation), 75 – 110.
- Sallaberry, J.-C. & Vannereau, J. (2010). Le groupe et l'émergence des formes : repérages, avant-propos à *L'émergence des formes d'organisation dans les groupes de formation*, s/d Sallaberry JC et Vannereau J., Paris : L'Harmattan (Cognition et Formation).

- Sallaberry, J.-C. & Claverie, B. (2018). *Introduction aux sciences humaines et sociétales*, Paris : L'Harmattan.
- Vannereau, J. (2007). Contribution à un paradigme systémique pour les groupes, *Revue Cognitiques*, n° 11.
- Vannereau, J. (2016). Les processus informels dans les groupes, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2016*.
- Vannereau, J. (2019). Conférence université de Bordeaux, Accompagnement et conseil : quelques repères pour les fonctions tutorale et d'animation en formation, disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02168803>
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et Connaissance, essai sur le vivant*, Paris : Seuil.
- Varela, F. J., Thompson E. & Roch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris : ESF.
- Vermersch, P., Depraz, N., Varela, F. J. (2001). *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*, Paris : Zeta Books.