



HAL
open science

De la plainte en analyse de pratiques : Le travail du récit

Thierry Bourgoin

► **To cite this version:**

Thierry Bourgoin. De la plainte en analyse de pratiques : Le travail du récit. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2008, Comment faire? Le défi de l'analyse de pratiques, 41, pp.35-48. hal-01884051

HAL Id: hal-01884051

<https://inshea.hal.science/hal-01884051>

Submitted on 29 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De la plainte en analyse de pratiques

Le travail du récit

Thierry Bourgoïn.

Un voyage de mille lieux commence par un seul pas
Maxime taoïste¹

Résumé

Pour les stagiaires en formation, entrer dans un travail d'analyses de pratique professionnelles est doublement exigeant. D'une part, ce travail sollicite l'individu dans sa capacité à se dégager des réalités professionnelles complexes pour en faire l'analyse, d'autre part il repose sur une capacité à mobiliser ses réflexions dans un collectif où doit régner un climat de tolérance et de respect. Cette double exigence est souvent contournée en première instance pour laisser place à un discours plaintif plus ou moins envahissant. En exposant un cadre et un processus de travail propres au développement des compétences collectives de réflexion, cet article tente de montrer comment s'exprime et se dépasse l'obstacle de la plainte au cœur du déroulement de l'analyse de pratiques pendant la formation spécialisée.

Mots - Clés

Entrée dans le métier – Plainte – Récit – Récit augmenté – Réflexivité – Groupe.

L'analyse de pratique professionnelle (AP) dans la formation spécialisée apparaît dans le B.O n°4 de février 2004 qui crée le Capa-Sh et le 2Ca-Sh : « la formation ainsi conçue favorise les questionnements issus de la pratique professionnelle et implique en conséquence l'organisation de moments d'analyse de cette pratique renforçant la réflexion distanciée que nécessite une formation spécialisée »². L'AP entend contribuer ainsi à la formation d'un « praticien réflexif » qui « maîtrise ses choix éducatifs et pédagogiques ».

Tout irait pour le mieux si tel était le cas ; or l'observation et l'écoute des stagiaires révèlent une autre réalité. Les difficultés rencontrées dans un métier qui s'avère complexe et la culpabilité de ne pas se sentir toujours « à la hauteur » font que les stagiaires n'analysent pas toujours la pratique selon une pensée rationnelle distanciée ; très souvent, en premier lieu, ils se plaignent. En reprenant des propos recueillis lors de séances d'analyse de pratiques³, nous donnons des expressions de cette plainte que nous pensons pour partie liée au temps même de la formation en alternance⁴. Nous montrons ensuite comment les séances d'AP que nous comparons aux étapes d'un voyage aventureux qui cheminerait plus dans les zones tropicales de la sensibilité chère à Spinoza que dans la voie aride du *cogito* cartésien, peuvent permettre l'érosion de la plainte et laisser place à une autre manière de parler du métier.

¹ HOFF B., *Le Tao de Pooh*, Traduction française Le Mail. 1990. Editions Philippe Picquier. Arles. 2004. Picquier poche n°216, p11.

² B.O spécifique n°4 du 26 février 2004, page 21

³ Thierry Bourgoïn et Evelyne Justin-Joseph ont été les formateurs en charge des séances d'analyse de pratiques auxquels il est fait mention ici. Ces séances se sont tenues durant les années 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007 avec des stagiaires Capa-Sh et le 2Ca-Sh.

⁴ Blanchard-Laville C., Nadot S. (sous la direction de), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan. 2000

L'épreuve de l'entrée dans le métier

Une plainte aux multiples aspects

L'alternance, avec ses effets de ruptures répétées place de fait les stagiaires dans une situation de tension. Entre d'une part les cours, la rédaction d'un mémoire, l'examen final et d'autre part la mise en oeuvre des projets pour les élèves, les liens avec leurs parents, les transitions avec le remplaçant se joue une alternance dans laquelle le terrain dénonce de forts décalages. Le bilan effectué sur les trois premières promotions montre par exemple que le contact avec la souffrance des élèves malades ou handicapés et celle de leurs familles, la difficulté parfois extrême à se vivre pédagogue sur poste spécialisé et la complexité des institutions engendre un fort malaise qui s'exprime d'emblée en AP.

« Je me sens écartelée entre la classe et la formation, et j'ai le sentiment de tout bâcler »

« Un peu de temps passé en classe et déjà il faut passer le relais aux remplaçants pour repartir en formation, je ne m'y retrouve pas et les élèves non plus... »

« Ce n'est vraiment pas évident de fréquenter des pathologies aussi lourdes, je ne m'attendais pas à ça en demandant la formation... »

« Je n'ai jamais tous les élèves, les rééducations prennent toute la place, j'ai l'impression de faire du saupoudrage ! »

« Comment je fais pour construire une identité de classe avec des pathologies aussi hétérogènes ? »

« Je ne sais plus quoi faire, s'approcher de cet élève est devenu insupportable tant son hygiène s'est dégradée, il déprime et se laisse complètement aller, mais en même temps avec son handicap il a besoin d'une aide constante en classe »

L'existence de la formation amplifie le malaise : *« Mes collègues du service me taxent de privilégié lorsque je pars en formation ! »* ou *« Je n'ai pas le droit de me plaindre, autour de moi tout le monde pense que la formation c'est la colonie de vacances ! »*.

L'identité professionnelle est questionnée et en particulier la place de l'enseignement dans l'établissement : *« Lorsque cet élève entre dans la classe après son traitement, il est tellement fatigué que j'en arrive à ne plus savoir quoi lui proposer, c'est très pénible en ce moment »* ou *« J'ai un élève qui est en phase terminale, est-ce que les apprentissages ont encore un sens pour lui ?... Est-ce que j'ai le droit de me poser cette question ? »*. Le métier est vécu douloureusement, le malaise dépasse le cadre professionnel et la mise en question s'installe.

« C'est dur pour tout le monde, moi, mes élèves, mes collègues... et ma famille. »

« Je n'ai pas le droit d'échouer pour tous les sacrifices consentis par mes proches. »

« Je sens bien que je n'arrive à rien de bon en classe, et que je m'y prends mal. »

« L'écart entre ce que je peux proposer aux cas les plus lourds et le programme est énorme, je me demande si je suis encore une pédagogue. »

La formation n'échappe pas à la plainte : les contenus, le mémoire mais aussi l'hôtellerie, les grèves de transports ou les variations locales de l'examen sont prises à partie : *« Comment se fait-il qu'en fonction des académies on rende le mémoire à des dates si différentes ? C'est un examen national, non ? »* ou *« Il y a trop d'AP dans la formation et pas assez de temps pour... le mémoire... les visites d'établissements spécialisés... se documenter... »*.

Que peut l'AP face à la plainte

Ces propos extraits des séances de pratiques que nous avons conduites traduisent l'état dans laquelle se trouvent les stagiaires ; l'analyse « réflexive et critique de sa pratique professionnelle » est inévitablement brouillée par l'impact émotionnel des situations vécues.

Le contexte dans lequel travaille l'enseignant spécialisé contient une charge élevée de stress et de tensions et certaines situations font naître une sensation d'impuissance. De l'anxiété au découragement, du permanent au passager, c'est l'écart entre la réalité du terrain et l'idéal d'un enseignant supposé savoir quoi faire en toutes circonstances qui qu'exprime de manière

diffuse ou explicite. Il est d'ailleurs probable que cette anxiété ou ce découragement soient augmentés par l'AP elle-même, en ce qu'elle révèle une formation qui ne permet pas toujours de dépasser ces problèmes.

Ces sentiments font alors écran ; l'attitude réflexive nécessaire en AP est difficile à atteindre. Le potentiel cognitif des stagiaires n'est évidemment pas en cause, le problème est ailleurs. Lorsque chacun est envahi de profondes remises en question de son identité professionnelle, ce potentiel ne peut s'exprimer ; c'est la plainte qui occupe le devant de la scène.

Les propos échangés en AP présente un stagiaire déboussolé, coincé « *la tête dans le guidon* » et qui s'en plaint même si, parfois, une tonalité positive se manifeste : « *Heureusement qu'on a un espace de ce genre pour vider notre sac !* ». Les propos disent en général la difficulté du réel. Les professeurs de lycée et de collège en font état dès la première de leurs trois sessions ; leurs collègues du primaire dès la seconde de leurs cinq sessions, celle-ci suivant justement la prise de fonction sur poste spécialisé. Ces propos expriment un affolement intérieur où les équilibres, entre ce qui est vécu et ce qui est pensé sont rompus.

L'expression du négatif est néanmoins un message en quête de destinataire. Son émergence montre que l'AP est d'abord investie pour y déposer ses doutes, ses inquiétudes et ses faillites. L'intérêt de pouvoir exprimer la plainte n'est pas mince ; cela permet de constater que l'on n'est pas seul à « *patauger* », que les collègues « *rament* » tout autant. D'emblée, le positif de l'affaire, c'est que la traversée de la formation est vécue et partagée par les pairs. Chargé de problèmes singuliers, chacun reçoit l'écho de cas analogues vécus par ses pairs. Des échanges se nouent autour de difficultés typiques, et les scénarii professionnels déroutants créent du lien. Ce passage de l'individuel -moi et ma plainte- au collectif -le métier et ses difficultés- permet au groupe de trouver une cohésion, une unité dans ce partage. La plainte apparaît moins liée aux facteurs personnels et plus aux dimensions socioprofessionnelles. Dans le cas qui nous intéresse, elle se connecte au groupe d'appartenance professionnelle.

Pourtant, si l'accueil de la plainte attire l'attention des animateurs de l'AP, se contenter d'en dresser l'inventaire serait vite improductif et décourageant à l'image du Sisyphe condamné derrière son rocher. Pour que l'AP n'en reste pas aux constats plaintifs, il s'agit d'amener le groupe à réfléchir et à parier sur l'intelligence collective pour éclairer des situations difficiles et par là même obscures.

L'AP pour dépasser la plainte

Une aventure collective

Dès la première séance la confiance, entre stagiaires et animateurs, est décisive pour éviter l'enlèvement dans la plainte. Et ce d'autant plus que l'injonction, « *soyez spontanés !* », qui correspond dans la version AP à « *impliquez vous !* », ouvre un paradoxe. Obéir à la prescription interdit la spontanéité : « *Dans l'antique Olympe logique, la coercition et la spontanéité (c'est-à-dire ce qui procède de l'intérieur en dehors de toute contrainte ou convention extérieures) sont impossibles. (...) Ou bien on agit spontanément, c'est-à-dire à sa propre discrétion ; ou bien on obéit à un ordre et par conséquent on n'agit pas spontanément. D'un point de vue purement logique, il est impossible de faire les deux à la fois* »⁵. Reste donc à manoeuvrer entre le Charybde de la spontanéité et le Scylla de la contrainte de formation.

La curiosité des stagiaires pour cette modalité de formation n'est pas absente mais une hésitation empêche la confiance et l'engagement ; une interrogation subsiste : « *Bon, ça a l'air intéressant, mais en fait ça nous sert à quoi ?* ». En prescrivant une communication

⁵ P.WATZLAWICK ; *Faites vous-même votre malheur*. Seuil. 1984. p 83 à 90.

ouverte, l'équivoque peut s'installer : « *Mais, vous savez, on fait déjà ça tout seuls, on en parle entre nous de nos difficultés !* ».

L'utilité de l'AP est interrogée. Ni cours théorique, ni guidage d'un acte d'enseignement, elle est intermédiaire. Elle déstabilise en invitant sur un terrain méconnu. L'AP n'est pas utile au sens d'une réponse simple et générale. Pour lever le doute, il reste à convaincre qu'elle interroge la pratique à distance, sans viser à la transmission de la « bonne » pratique. C'est une aventure de réflexion et de création partagées, un temps de réciprocité des intelligences où l'exploration d'un problème appelle les interprétations permettant d'en comprendre et d'en démêler les nœuds enchevêtrés. L'image de l'odyssée peut illustrer ce qui se joue ici, car nul voyage, nulle aventure ne saurait savoir d'avance ce qui va être rencontré et appris. Pour accéder à ce savoir-là puis connaître la joie de l'aventure réussie, il faut s'engager, sans préjuger ni du résultat ni des dangers rencontrés en chemin. En AP, le coût de l'aventure consiste bien à explorer un objet singulier pour y chercher des voies permettant de gagner en intelligence. Cet objet, c'est le récit.

Le récit comme ouverture au voyage

Tantôt le récit surgit avec impatience, tantôt il n'émerge qu'après un tour de table des plaintes. Il tient en quelques indications ou c'est une fresque. Il relate des faits lointains ou il appartient à l'actualité brûlante du stagiaire. Son arrivée est un phénomène qui émerge et dont la dynamique demande à être guidée plus que véritablement maîtrisée.

Dans tous les cas, dès les premiers énoncés, le récit signe une transformation de la plainte. Le stagiaire fait un détour par une mise en contexte. Il dessine une perspective, celle d'une histoire de sa situation. Déjà, la décision du récit avait traduit la nécessité de quitter la surface des plaintes pour creuser l'épaisseur de la difficulté. Le récit en se formant fait objet de réflexion, y compris pour son auteur. Le récit donne une distance sur un épisode dont la charge affective peut se révéler particulièrement oppressante : « *J'ai perdu un élève... Il est décédé des suites de sa myopathie... On savait tous que ça allait arriver mais ça fait très mal quand même... aux parents, aux élèves, aux collègues ... à moi aussi... Est-ce que je peux parler de ça ?* ». Entre l'étouffement solitaire dans une douleur muette, le déni ou l'explosion de la plainte, l'AP offre une voie pour fabriquer d'autres manières de « faire avec » en donnant du sens à l'émotion. Ce travail mobilise des ressources profondes du sujet selon David Lebreton : « les émotions naissent d'une évaluation plus ou moins lucide d'un événement par un acteur nourri d'une sensibilité propre, elles sont des pensées en acte, étayées sur un système de sens et de valeurs »⁶. Dès ce premier temps, les relations se transforment. L'échange du négatif est délaissé, la coopération s'installe.

Mais surtout, le récit vaut pour un don ; il est offert au groupe. Il faut un courage certain pour s'élancer face au collectif des pairs, mais ceci ne saurait être synonyme de témérité, encore moins d'esprit de sacrifice. La mise en histoire d'un événement problématique ne doit pas être assimilée à une prise de risque, encore moins à une mise en danger. Nul sujet singulier ne peut relever un défi de ce type s'il se sent menacé. Le groupe se fait ici suffisamment confiance pour s'engager dans l'aventure ; la bienveillance du groupe est requise. A cette étape, la brume des plaintes se lève, un récit a été délivré, en attente de réactions.

Trois principaux écueils à éviter

Le second temps vise à compléter le récit initial par des questions venues du groupe et des réponses apportées par l'auteur du récit. Élargir le point de vue et approcher les détails de la situation, telle est la tâche à mener. On serait porté à croire que pour les enseignants que sont

⁶ D.LEBRETON ; *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. 1998 chez A.Colin -Masson. Pour l'édition de poche, Petite bibliothèque Payot, 2004. p 12.

les stagiaires le fait de poser des questions est facile. L'interrogation est aisée pour ceux qui font profession d'enseigner, elle s'enracine dans le quotidien, peut-être avec plus d'acuité encore sur poste spécialisé. Se poser des questions sur les adaptations pédagogiques, interroger des élèves malades ou handicapés, chercher conseil près d'un collègue expert, solliciter l'avis d'un partenaire médical ou le ressenti d'un parent d'élève est familier, presque banal. Il n'est pas rare que le questionnement qui fait suite au récit soit tout autre. En voici trois éventualités qui empêchent d'élargir le point de vue sur la situation.

Une première éventualité : la proposition de réponse directe sur le terrain du « faire » : « *C'est évident, il n'y a qu'à agir au niveau de ... Tu trouveras tout ce qu'il te faut dans le manuel de... Il faudrait que tu essayes avec la méthode de... Tu as cherché sur le net ? y a pas mal de trucs sur ce sujet tu sais !* » ou « *Pour avoir vécu une situation analogue, je sais qu'avec ce genre de parent d'enfant handicapé il faut...* » ou « *Je suis passée par là moi aussi, j'ai déjà travaillé avec de type de handicap et je peux te dire que la solution de ton problème c'est...* ». Tout se passe comme si le récit appelait une réponse, un conseil prêt à l'emploi ou une injonction à faire. La situation semble si limpide en apparence qu'il suffit de s'en tenir aux éléments rapportés pour adopter une marche à suivre. La situation venant à peine d'être décrite, des démarches sont déjà envisagées pour résoudre le problème qu'elle contient.

L'itinéraire qui conduit si rapidement de la situation à son problème puis à sa solution, postule une transparence de la situation qui s'avèrera par la suite loin d'être évidente. Cela peut être rapproché d'une vision technique, voire techniciste de l'activité enseignante. Approche réductrice pour certains, satisfaisante pour d'autres, elle annule en tout cas le processus réflexif visé en AP. A ce titre, elle est déclarée prématurée à ce moment-là, mais il est précisé qu'elle trouvera sa place dans un troisième temps. L'AP nécessite de compléter le récit qui, quelle qu'en soit la richesse, ne saurait épuiser la totalité des événements associés.

Enfin, la piste dégagée par ces solutions toutes faites, fragilise l'autonomie de décision chez l'auteur du récit. Qu'une telle opération se fonde sur des analogies ou sur une lecture rapide de l'histoire, elle avance un principe qui mérite d'être écarté en AP : « je peux décider à ta place ». En la matière, nul n'est pourtant mieux placé que l'intéressé pour trancher ; c'est une affaire de responsabilité, c'est aussi affaire d'éthique.

Une deuxième éventualité : le récit suscite une réaction non pas en raison de son apparente facilité, mais au contraire parce qu'il interdit tout accès à la situation : « *Alors là, je ne vois pas du tout comment tu peux t'en sortir !* » ou « *Ce n'est pas possible ! Comment tu fais pour supporter ça tous les jours ?* ». Le récit dérange par sa radicalité extrême, il paralyse le questionnement devant un univers de préoccupation qui donne le vertige. Solidaires à travers ce qui affleure d'insupportable, des voix proposent l'évasion : « *Le mieux pour toi, ce serait sans doute que tu changes d'établissement, non ?* » ou « *Ta situation est vraiment impossible, tu ne peux pas demander un autre local ?* ». Bloqué devant la paroi lisse d'un récit impossible à escalader, le groupe n'interroge pas l'obstacle, ne cherche pas à en découvrir les aspérités cachées, préférant opter pour une stratégie alternative, celle du contournement : « *Moi, si j'étais à ta place, j'en référerais à la hiérarchie pour trouver une solution...* »

Cette réception fait une fois de plus l'économie de la mise en question, l'appropriation de la méthode de travail en AP reste à venir. D'une certaine manière, le récit n'a pas encore acquis le statut d'un authentique « objet » de travail. Trop proche ou trop éloigné des références professionnelles du groupe, il suscite des réactions épidermiques comme si le terrain de réception était contaminé par le *réel* radioactif des faits.

Une troisième éventualité : le silence. Si l'on peut nuancer le décryptage des silences du groupe, celui qui nous intéresse ici c'est ce silence lourd où l'abattement qui se lit sur les

visages se conjugue à l'affaissement des postures corporelles. C'est un silence épais, dense de toute l'émotion contenue dans un récit bouleversant. Il est des épisodes vécus sur poste spécialisé dont l'exposé produit l'effet d'un véritable trou noir aspirant les énergies du groupe. L'interrogation devient impossible, les facultés à penser ensemble sont au point mort. Seul le partage du silence réunit le groupe autour d'un récit dont nul ne peut rien dire tant il est douloureux. Devant l'indicible, c'est aux animateurs de remettre en circulation une parole qui va tisser de quoi traverser le silence.

Ces trois éventualités sont des écueils à surveiller lors de la réception du récit. L'enjeu, c'est l'avancée du récit par le questionnement et la prise de distance qui permet de diminuer la charge émotionnelle et de différer dans un premier temps le point de vue opérationnel.

L'exploration collective et les découvertes

Le récit étant saisi comme « objet mental », équivalent à tout autre objet telle qu'une notion ou une théorie, le questionnement peut partir en quête des inconnues : « *Est ce que tu peux m'en dire un peu plus ? il me manque des pièces pour comprendre* ». Dans la foulée, une question interroge le sens attribué à la situation : « *Tu veux dire que tu as l'impression d'avoir été débordé par cet incident, c'est ça ?* ». Une autre question porte sur des indices temporels : « *Et l'autre élève à quel moment est-ce qu'il a pété les plombs ? avant ou après l'arrivée du kiné dans la classe ? C'est important, non ?* ». On s'inquiète encore de la localisation précise des événements : « *..Non, excuse moi mais je n'ai pas bien compris, cette élève, quand elle est tombée de son fauteuil, c'était sur le trajet ou vous étiez déjà arrivés devant le musée ?* ». Les questions soulèvent le quand, le pourquoi, le où et le comment des faits. À mesure, les réponses ajoutent de la dimension et de la richesse au récit : « *..Ah oui ! ce que je n'ai pas dit c'est que l'info n'avait pas été transmise, et le toubib n'était pas au courant de la sortie. Et ça bien sûr vous ne pouviez pas le deviner !* ». La mémoire de la situation s'épaissit tandis que l'auteur tisse des liens, levant au passage certaines inhibitions à dire le plus sensible de l'affaire : « *...Oui mais le problème c'est que pendant que je vérifiais son respirateur, il en a profité pour... ouvrir son pantalon ... c'est un peu gênant de dire ça ici mais c'est important que vous le sachiez parce qu'après ça, vous comprenez bien que j'étais mal* ». Par le jeu des associations d'idées se reconstruit le puzzle de la situation. Au passage, l'intéressé s'étonne parfois d'y retrouver une pièce centrale : « *... Non attendez une petite minute, ça me revient seulement maintenant, mais j'avais vu ses parents la veille et ça s'était très mal passé... J'aurais dû commencer par là !* »

Le tour pris par ces échanges est révélateur d'un travail dans la mesure où l'auteur en est le premier bénéficiaire. Rappelons nous son désarroi en début de séance et observons le à présent : soucieux de fournir les informations manquantes dont il est l'unique détenteur, impliqué dans la reconstitution des faits dont seul, il a été l'acteur. Cette position d'exclusivité sur le groupe lui permet de quitter la place basse des premiers balbutiements du récit. L'effet se perçoit au redressement de sa posture, au timbre plus assuré de sa voix, on le goûte aussi au retour du sens de l'humour.

Parallèlement, du côté du groupe, un fait déterminant est à l'œuvre : par leurs questions, les participants contribuent à un phénomène décisif : le « récit - augmenté ». En voici deux images évocatrices. Le récit - augmenté vu comme une bulle dont l'expansion est à la mesure de la dynamique collective ; plus le groupe cherche et plus il trouve, plus il trouve et plus le volume de la bulle augmente. L'expansion repose sur la masse des informations ajoutées par l'exploration du groupe, conséquence : ce dernier dispose ainsi d'une quantité croissante d'informations sur la situation. Le récit - augmenté vu comme un diamant dont le nombre de faces dépend de la variété des angles d'attaque du récit ; plus les questions les diversifient, plus le nombre de facettes augmente. Les participants dévoilent une situation complexe qui se

révèle par leurs angles d'interrogation, résultat : des informations de qualités différentes sont disponibles. Le récit - augmenté étonne souvent par l'ampleur de ses dimensions et l'exubérance de ses détails et il amène la réflexivité.

La réflexivité est sans artifice, elle se tient dans les glissements furtifs du « tu » au « je » de la question posée : « *Est-ce que tu peux compléter la description de ta situation ? tu peux me dire où...* » ou « *Qu'est-ce que je comprends vraiment de ta situation ? j'aimerais savoir si...* ». Avec la réflexivité, on peut faire l'hypothèse que s'entame alors une mutation dans les processus mentaux. L'emploi du « tu » signale une activité du *dehors*, elle porte sur le récit mais l'examine de l'extérieur, ce qui la rend particulièrement aveugle à ses propres postulats interprétatifs. L'emploi du « je » indique au contraire, une réflexion qui se tient du *dedans* ; c'est une délibération qui se pense elle-même pour s'examiner de l'intérieur. Au final, il y a dans cette phase de travail une aventure solitaire et collective à la fois, où chacun bricole de la nouveauté en profitant des outils et des matériaux apportés par d'autres. Chacun peut affirmer sa différence, cognitive autant que discursive, et contribuer ainsi à l'émergence d'un faisceau de points de vue sur la situation. On saisit ce que les participants ont à gagner à fabriquer un récit - augmenté aussi complet que possible, dans la mesure où l'étape suivante donne lieu à une restitution des analyses et des interprétations. Après le temps du don d'un récit, vient le temps des contre dons.

Les contre dons comme clôture du voyage

La réciprocité est centrale en AP, et, sous ses airs de nouveauté, elle s'enracine autour de rituels qui plongent dans le passé des sociétés humaines. Dans le siècle précédent, Marcel Mauss avait dégagé la permanence du « Donner Recevoir Rendre », lors de ses profondes études sur les rites et les coutumes des peuples primitifs. On souligne ici notre dette envers ce penseur, car il a légué des principes fiables, tel celui du « don, contre don »⁷, pour nous risquer dans cette anatomie de l'AP au cours de la formation spécialisée.

Si l'archaïque peut-y être dévoilé, en revanche la modernité de l'AP ne fait aucun doute car elle s'appuie sur des approches récentes de la pensée. L'auteur est à l'écoute, prêt à accueillir et à construire des pensées, hypothèses et solutions. Vygotsky a précisé cette délivrance : « la pensée ne trouve pas simplement dans le langage une expression, elle y trouve sa forme et sa réalité »⁸. En même temps que chacun écoute l'autre, il trouve de nouvelles matières à penser dans ce qui lui est renvoyé : « *Telle que je la comprends maintenant, ta situation me fait penser qu'on pourrait parfaitement imaginer de...* ». Les participants font état de leurs butins sur les terres réservées de leur collègue : « *Tu sais, moi ce que j'ai attrapé dans tout ce qui s'est dit de ta situation c'est...* ». Un changement de gravité est palpable, le groupe n'est certes pas en apesanteur, mais la distance est là, rendant même possible la formulation des élucubrations : « *Excuse- moi, tu vas peut-être trouver ça vraiment farfelu, mais il m'est venu l'idée qu'on pouvait peut-être... on pourrait aussi voir les choses autrement ...* » ; l'emploi du conditionnel révèle une pensée qui joue sur l'aire des éventualités : « *Après tout ce qui s'est échangé, j'en viens à penser qu'il serait peut-être possible de...* »

À dresser ainsi un répertoire des possibilités de résolution, cette phase du travail dessine une collection de solutions, ni réelles ni irréelles, mais simplement plausibles. Ceci rappelle le temps de l'enfance et son imaginaire déployé sur le mode du « on dirait que... » On convoque Donald Winnicott⁹ et la différence subtile qu'il a pointée entre le *play* et le *game*. À la différence du jeu libre mais chaotique qu'est le *play*, si l'AP est un jeu, elle appartient à

⁷ M.MAUSS ; *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. L'année sociologique, seconde série, tome 1, 1923-1924 (repris dans *Sociologie et anthropologie*, Paris PUF, 1950, p143-279).

⁸ L. S.VYGOTSKY ; *Pensée et langage*. 1934. Paris éditions Sociales.1985. p 73.

⁹ D.W.WINNICOTT ; *Jeu et Réalité*. Paris éditions Gallimard NRF. 1975.

l'univers du *game*. C'est un jeu structuré et régit par des règles qui permettent, parce qu'elles sont stables, d'inventer de la nouveauté à chaque partie renouvelée.

La sortie du réel aliénant de la situation professionnelle dépend de cette capacité collective à générer du « autrement ». Ce qui s'offre alors à l'auditeur, c'est un temps pour relever « *la tête du guidon* », et camper à la source où se fabriquent les scénarii d'un réel à venir. Les bénéfiques sont à proportion de l'abondance des propositions apportées par le groupe.

Nous soutenons à cet endroit un lien entre la simulation mentale du réel et la capacité d'agir sur lui. Pour confirmer ce point, retrouvons l'exemple du grimpeur qui commence par regarder la paroi avant toute action motrice effective. Son apparente inactivité est trompeuse, car en en visualisant son trajet à venir, il construit mentalement son projet de déplacement ; en d'autres termes, il s'invente une simulation privée de son futur itinéraire avant d'agir corporellement et de s'engager dans le réel physique de la voie.

Au terme de cette étape, l'essentiel du trajet de l'AP a été fait. Il ne reste plus à l'intéressé qu'à jouer une fois de plus le jeu de la réciprocité, en rendant à ses pairs le bilan de ce procès. Ce dernier leur *rend* quelque chose de la moisson qui est la sienne parmi les propositions imaginées dans la phase qui vient de s'achever. Dans le meilleur des cas, cette première récolte se montre prometteuse de marges de manœuvre nouvelles pour anticiper le réel à venir. La collecte des pistes d'action restitue des degrés de liberté pour penser la situation autrement. Le désir d'entreprendre se restaure, comme si la pensée recouvrait sa liberté après avoir été aliénée dans une situation absconse. Grâce aux matériaux offerts, le stagiaire retrouve sa capacité de décision : « *Au final, j'ai récolté pas mal de billes pour régler le problème autrement...* ». La collaboration des pairs lui permet de se dégager des liens anxieux à la situation : « *Je vois mieux comment sortir du tunnel dans lequel je me trouvais...* ». Le stagiaire constate que le groupe l'a aidé à prendre une distance, il retrouve le sens et le goût de l'action et c'est un soulagement : « *Tout ce qu'on a dit ne va pas forcément me servir, mais, en tous les cas, ça m'a permis de prendre du recul... Je dois vous dire une chose, c'est fou ce que ça m'a fait du bien !* ». Il renvoie, parfois avec humour, un constat qui souligne le changement de point de vue, et la compréhension nouvelle qui est la sienne : « *Je ne m'étais pas du tout rendu compte qu'il y avait tout ça dans ma situation, en fait je voyais les choses par le petit bout de ma lorgnette !* ». Ce recul délivre de la charge entière et solitaire du problème : « ce n'est pas que moi, c'est aussi le métier, les autres, le contexte, les événements... » Et c'est déjà beaucoup. Cependant, l'AP emporte plus loin. Elle conduit jusqu'à ce promontoire d'où l'on peut contempler le problème et les termes dans lesquels il est posé. Cette réflexion examine la construction même du problème. Les cas exposés se focalisent sur des thèmes qui ont souvent moins à voir avec le savoir plein (académique ou didactique), qu'avec une perception brouillée de l'identité professionnelle, ou bien des relations fragilisées aux autres (élèves, parents, partenaires...). La légitimité de ces sujets n'est pas en question, l'enjeu est ailleurs. Ce que l'on capte dans les bilans c'est aussi et c'est surtout, une autre manière de formuler le problème. Ce qui a pour effet de pouvoir en envisager la solution en d'autres termes que ceux initialement recherchés avec inquiétude pour colmater les brèches ouvertes par une réalité déstabilisante. Pendant le bilan, il arrive que l'intéressé témoigne avec enthousiasme de cette expérience : « *Aujourd'hui c'était génial, je n'aurais jamais imaginé qu'on puisse travailler de cette manière en formation !* »

Retour sur l'AP et le chemin parcouru

Une vendange tardive

On devine que cet écrit est orienté sur la face lumineuse de l'AP. L'honnêteté oblige à dire que ce n'est pas toujours ainsi, qu'il n'est pas rare que le chemin comme son terme soient plus

tortueux, qu'ils suscitent la perplexité voire la déception. Le côté obscur des analyses de pratique en formation existe, il conduit à en interroger l'intérêt, y compris au sein de l'institution. Mais la portée d'une séance se mesure rarement pendant le bilan. On apprécie certes un regain d'énergie et de confiance, la réparation d'un espace de décision ou la dissolution de l'anxiété. En revanche, il est difficile de se prononcer en termes d'efficacité sur le terrain. C'est un fait que l'AP est calée entre le « dire » des cours théoriques, et le « faire » de la mise en oeuvre sur poste spécialisé. Sa portée se dévoile parfois tardivement. Elle s'étire avec lenteur sur les plages de l'alternance, entre présence et absence du stagiaire : « *Il faut que je vous dise qu'après la dernière séance j'ai retrouvé la classe avec plaisir...J'ai fait mon marché dans ce qu'on a dit la dernière fois, et depuis je me suis lancée dans un nouveau projet...* ». L'effet de la séance est structuré par le calendrier de la formation. L'écho des retrouvailles du stagiaire avec sa réalité de terrain ne revient aux oreilles des animateurs que lors de la session suivante. Il est susceptible alors, mais alors seulement, de renseigner sur ce qui a été produit par le travail d'AP. De tels échos indiquent, à rebours de son réel modifié, qu'un changement avait débuté sa germination souterraine « dans la tête » du stagiaire, avant de s'exprimer dans la réalité : « *C'est drôle, vous savez, mais le simple fait d'en parler ici, ça a bien fait bouger les choses en classe* ». Cette vendange tardive souligne comment se fabriquent et s'enlacent la pensée et l'action dans le cadre de l'AP ; en d'autres termes, elle met en exergue ce que Lionel Naccache décrit comme « Le processus interprétatif (cognitif) conscient qui scénarise le réel afin de pouvoir agir sur lui »¹⁰.

Pourquoi ça marche ?

Avons-nous la plus petite idée des conditions ou des principes qui favorisent l'équilibre d'une, voire de plusieurs séances de rang ? À cet endroit-là, le courant des incertitudes est fort, mais rien n'interdit d'y déposer quelques pierres pour le traverser. La première est celle du cadre qui fixe les règles du jeu et les valeurs qui les soutiennent. Le changement survient dans un cadre tenu et assuré qui soutient l'émergence du nouveau et de l'inventif. La seconde pierre : le groupe impliqué. Sans lui le cadre reste vide car rien ne s'y reflète. Pas de cadre, pas de groupe productif ; un groupe inactif, un cadre stérile. Troisième pierre : le rôle, ou plutôt les rôles à tenir par les animateurs. Garants du cadre et des valeurs, gardiens du temps et de l'espace de paroles, ce duo veille sur les interdits et les transgressions. Suspender le jugement de valeur ! C'est écrit dans la loi commune, il en va de la fiabilité du dispositif. Autre pierre : celle de joueur sur le terrain. Rôle d'attrapeur d'idées, de mise en lien, de reformulation et de proposition dans le temps des contre dons à l'occasion. Enfin, dernière pierre : le guidage du processus. On en perçoit la dimension incertaine car rien n'est garanti d'avance. Ce rôle a plus à voir avec celui du guide de haute montagne qu'avec celui de l'ingénieur préparant le vol d'un satellite. L'envol de la réflexion collective ne relève pas de procédures numérisées. C'est affaire d'intelligence située et d'observation impliquée, plus que de menus automatisés conduisant au décollage. Cela rend modeste et attentif, à l'instar des guides avertis des dangers de l'altitude. La priorité de l'affaire, c'est toujours la sécurité du stagiaire exposé et son arrivée à bon port. Avec dans ses bagages, un peu de ce parfum respiré là-haut qui fait retrouver la vallée avec joie et courage.

Un territoire et ce qui permet de l'arpenter

Sur le terrain de l'AP et dans cet ordre, il y a : un groupe, qui parle, sur de l'activité professionnelle, qui fait penser, qui se réfléchit, pour repartir à l'action... Et c'est compliqué ! Ce qui complique un peu plus les choses en formation, c'est que les cours théoriques ne peuvent répondre à la diversité des configurations de la réalité professionnelle. Il y a à cet

¹⁰ L.NACCACHE ; *Le Nouvel Inconscient*. Éditions Odile Jacob. Paris.2006. p 436.

endroit un impossible. À l'opposée, les expériences du terrain sont singulières ; sauf à tomber dans le recueil des anecdotes ou des recettes, c'est là l'autre butée du parcours de formation. L'élément central de ce procès est la matière grise des stagiaires. Argument qui s'appuie sur un certain nombre de postulats, dont celui de Suzanne Nadot : « l'action est considérée ici comme insuffisamment programmable. L'hypothèse est que chaque praticien doit mobiliser dans l'action plus de connaissances que la formation ne peut transmettre et qu'il existe une intelligence en acte »¹¹.

C'est aussi une ressource pour réunir et partager l'information. Pourtant « considérer le monde comme un simple réservoir d'informations, que chacun traiterait à sa façon, ce serait perdre de vue la manière dont l'homme se forme et fonctionne »¹². La signification des faits appelle l'échange et la confrontation des points de vue. Les pensées partagées font alors émerger des stratégies inédites pour l'avenir. Au final les choses resteront tout de même compliquées. Car un dernier mystère demeure, inextricable celui-là, comme l'indique Edgar Morin : « Toute théorie est incertaine, non seulement parce qu'elle ne peut exclure la possibilité de réfutation par une nouvelle théorie, mais aussi parce qu'elle repose sur des postulats indémonstrables et des principes invérifiables, qui concernent la nature profonde du réel et la relation entre l'esprit et le réel »¹³.

Hypothèses sur l'avenir du « praticien réflexif »

Une hypothèse basse, le praticien réflexif est une nouvelle norme équivoque dans ce moment où les évolutions du système éducatif transmettent des messages paradoxaux. À terme, le praticien réflexif pourrait ne rester qu'une coquille vide, sans impact sur le réel des difficultés croissantes du terrain. La plainte en formation murmure l'impuissance éprouvée par l'individu face à l'impératif moderne de la « performance ». L'imaginaire social qui vénère les « gagnants » fait porter sur les épaules de l'individu, la charge entière et la responsabilité de ses tourments aux prises avec un réel professionnel d'autant plus insaisissable, qu'il est lui-même travaillé de rapides mutations structurelles et culturelles. Les temps d'AP comme des lieux - soupape pour des professionnels au bord de la crise de nerfs ? Un praticien réflexif sur la pente d'un éternel enfer, à l'image de Sisyphe ?

Une hypothèse haute, le praticien réflexif est un paradigme de travail avec les professionnels pensants, et les espaces de l'AP des laboratoires où se construisent les actions qui, demain, modifieront le réel. Car on sait que la réunion des intelligences au travail sur des problèmes réels mis en récit conduit à des solutions innovantes et à restaurer le goût de l'action. On sait aussi que la réciprocité, la bienveillance et le soutien entre pairs aident à résoudre les difficultés. On sait encore que loin des « grandes » solutions, seule une politique des « petits pas » peut emmener vers la sortie des impasses. Karl Popper a indiqué cette voie : « Toute solution d'un problème donne naissance à de nouveaux problèmes qui exigent à leur tour solution ; l'importance du phénomène est fonction de la difficulté du problème initial comme de la hardiesse de la solution proposée »¹⁴. Les artisans de l'AP font avec un cadre fiable. Parce qu'il est stable, ce cadre permet d'inventer d'autres façons de penser et d'agir dans le champ professionnel. C'est un espace de jeu au sens où il restitue des degrés de liberté à la pensée. Si l'AP est un jeu, elle est ce que Pierre Parlebas a exprimé au sujet des jeux

¹¹ S.NADOT ; déjà cité. 2003. p 21.

¹² J. S. BRUNER ; *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Editions Eschel. Paris. 1991. p 27.28.

¹³ E.MORIN ; *La Méthode(t. 3). La connaissance de la connaissance*. Seuil,1986, et collection *Points Essais* n° 236. 1992. p 224.

¹⁴ K.POPPER ; *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*. Editions Payot. 1985 pour la traduction française. Payot et Rivages poche. 1998. Petite bibliothèque n° 241, p150.

traditionnels, en disant d'eux qu'ils étaient « le laboratoire de l'idéologie de leur époque »¹⁵. À la fin, la marée ne cesse pas, mais on ne traite qu'une vague à la fois en résolvant les problèmes au fur et à mesure. L'analogie avec la méthode d'un célèbre détective est tentante. Il est connu pour n'appliquer que la seule et pacifique arme de sa matière grise à la résolution du cas posé. Le lieutenant Colombo : un modèle pour le praticien réflexif ?

Un bilan provisoire

Comme le note Suzanne Nadot : « (...) Les attentes et les exigences que la société porte à l'école s'accroissent : il faut faire aussi bien que ce qui se faisait hier en le faisant aussi avec des élèves où hier cela ne se faisait pas »¹⁶. Dans cet esprit, le texte de loi du 11 février 2005 a renforcé le droit à l'école pour tous les élèves porteurs de handicaps ou de maladies. Sur le chapitre de l'accueil et de la prise en compte, la mobilisation des enseignants est réelle : leur engagement en formation comme en établissement en atteste. En revanche, certaines situations sur le terrain sont vécues dans la confusion ; les stagiaires sont déroutés, leur identité professionnelle est fragilisée et ils ont vis-à-vis de la formation un discours plaintif. Dans la plupart des cas, l'obstacle de la plainte trouve une issue favorable au cours de l'année. Néanmoins les débats restent vifs. L'AP enseigne, sur cela, quelque chose aux stagiaires.

L'AP enseigne moins un savoir qu'un savoir de mise en question. Son intérêt n'est ni spéculatif ni gratuit, c'est un espace de *savoir - interroger* professionnel. On s'y penche sur une réalité du métier, et sur l'interprétation du problème rencontré. Le savoir issu des séances n'est donc ni vide ni plein, ni total ni spectral, c'est un savoir médian. Son contenu se place à cet endroit précis où l'action passée interpelle la pensée au présent, et où la pensée du présent appelle l'action future. Sa texture se situe entre le roc d'un modèle théorique et le parfum évanescents d'une journée sur le terrain. Au cours de ce travail, les stagiaires développent des compétences qui tiennent à la qualité et à la rigueur de l'interrogation, aux attitudes d'écoute et de soutien entre pairs, à la mise en sens et/ou à la résolution des situations

Lorsque la pensée se décourage devant la réalité insensée, le courage de penser le sens de la réalité est nécessaire. C'est le but de l'AP que de mobiliser ce courage pour dépasser la plainte. L'expérience montre que le récit puis son enquête, apportent des outils et des réponses pour décrypter des énigmes du réel. Ce qu'offre l'AP, c'est un temps partagé et de la méthode pour travailler à partir d'études de cas vécus sur poste spécialisé. De sorte qu'entre le destin de Sisyphe, privé pour l'éternité de tout espoir de résoudre son unique problème, et celui de Colombo, confronté à des enquêtes dont la résolution complète est à chaque fois le fruit mûr de son intelligence chaleureuse et appliquée, est-il vraiment besoin d'indiquer où va notre préférence ?

¹⁵ P.PARLEBAS ; *Une rupture culturelle : des jeux traditionnels au sport*. In *Le Sport à corps et à cris*. Revue internationale de psycho - sociologie n°20. Printemps 2003.

¹⁶ S.NADOT ; *L'analyse de pratiques dans le discours de la formation*. in *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Les Actes de la DESCO, université d'automne 2002. Caen. SCEREN éditions. 2003. p 15.