

## L'autorisation, frein ou levier pour l'implication en analyse de pratiques professionnelles

**Patrick Robo**

Formateur-consultant, Béziers  
[patrick.robo@laposte.net](mailto:patrick.robo@laposte.net)

### *Résumé*

Dans certains groupes d'analyse de pratiques professionnelles (APP), une forme de retenue voire de gêne est parfois perceptible chez des participants, quels qu'ils soient, ce qui a une incidence sur leurs degrés d'implication. Comment expliquer ce phénomène alors que tous ont une expertise dans leurs métiers et des capacités attendues dans un tel dispositif ? Une hypothèse de compréhension serait liée à un manque ou à une restriction d'autorisation à s'exprimer. Un repérage de variables liées à l'autorisation dans la pratique de l'APP en groupe est présenté ici. Il permet d'identifier des causes possibles liées aux personnes, au groupe, au dispositif et à l'institution. Diverses réflexions et pistes sont proposées.

### *Mots-clés*

agent, acteur, auteur, autorisation, implication

### *Catégorie d'article*

Texte théorique

### *Référencement*

Robo, P. (2019). L'autorisation, frein ou levier pour l'implication en analyse de pratiques professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 14, pp. 48–62.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=3184>.

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

Lors d'un colloque organisé en 2009 par les Cahiers du CERFEE<sup>1</sup> et le LIRDEF<sup>2</sup> sur le thème de la socialisation démocratique, j'ai été invité à intervenir et à produire un écrit à propos de la question suivante : « *En analyse de pratiques professionnelles (APP), est-ce que les personnes s'impliquent différemment selon leur genre, leur domaine d'exercice, leur formation initiale ou continue ou d'autres variables ?* ». Considérant cela comme relevant d'un défi pour ma réflexion, j'ai alors choisi de m'intéresser à ce qui m'est apparu comme un facteur-clé au sein de tous les différents dispositifs d'APP dans lesquels j'œuvre depuis de nombreuses années, en tant que participant, exposant, observateur, animateur, formateur... que ce soit dans les domaines de l'éducation en formation initiale et/ou continue, de la santé, du social, de la justice, de la médiation, etc. Ce facteur-clé est l'autorisation.

Ce choix de m'intéresser à l'autorisation vient du constat suivant : à diverses reprises dans de nombreux groupes d'APP, j'ai remarqué, observé, pris tout particulièrement en compte une forme de retenue, parfois de gêne, liées à l'attitude de participants occupant des rôles différents lors des séances et ce quels que soient leurs âge, genre, fonction, statut, ancienneté dans le métier dans le groupe. Cette retenue, de l'aveu même de certains participants à des groupes d'APP, s'exprime dans les termes suivants : « Je ne me suis pas permis de... Je ne me suis pas autorisé à... Je ne me suis pas senti autorisé à... » et se traduit parfois par une impossibilité ou un refus, généralement et heureusement passagers, à participer, inter-agir, intervenir dans le groupe.

Outre le fait d'être source de parasitage éventuel de la réflexion et de l'intelligence collectives et/ou de frein à celles-ci pour le déroulement et l'efficience de l'analyse, la retenue, la gêne ont une incidence évidente sur le degré d'implication de certains participants, implication dans le groupe et dans l'analyse elle-même.

Se pose alors une autre question : *Pourquoi ces participants (dont certains ont par ailleurs une expertise d'enseignant, d'intervenant, de formateur, d'orateur...) ne participent pas ou peu, ne s'impliquent pas alors qu'ils possèdent les capacités attendues dans un tel dispositif ?*

L'hypothèse dominante, apparue dans différentes phases de métá-analyse de séances d'APP en groupe, est que cela serait lié à un manque ou à une restriction d'autorisations dans le cadre posé : autorisations extrinsèques (être autorisé, autoriser) et/ou intrinsèques (s'autoriser).

<sup>1</sup> CERFEE : Chercheurs et recherches en formation, éducation, enseignement. Les Cahiers du CERFEE sont devenus la revue Éducation et socialisation <https://www.entreviews.org/revues/education-socialisation/>.

<sup>2</sup> Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation est une équipe d'accueil (EA 3749) sous tutelle de l'Université de Montpellier (UM) et de l'Université Paul Valéry Montpellier 3 (UPVM).

Fort de cette hypothèse et pour tenter d'apporter un peu de lumière, j'ai, avec d'autres, repéré un certain nombre de variables liées à la pratique de l'APP, plus particulièrement sous forme groupale, variables dans lesquelles une autorisation semble nécessaire, mais non suffisante, pour un minimum d'implication/participation des acteurs présents. Ce repérage a été réalisé en particulier par rapport à l'institution d'appartenance des participants mais aussi par rapport aux différents rôles possibles qu'ils pouvaient tenir dans ce type de dispositif de formation accompagnante (animateur, exposant, observateur ou participant<sup>3</sup>).

Avant de porter un regard sur ces variables peut-être est-il nécessaire de s'intéresser à l'autorisation...

## 1. De l'autorisation

### 1.1 Quelle définition ?

Un détour rapide par l'étymologie et quelques définitions peuvent déjà nous éclairer :

Autorisation provient de *auctorizacion*, action d'autoriser, de donner de l'autorité.

Autorité vient de *auctoritas* (capacité de faire grandir) avec le suffixe *-itas* ajouté à *auctor* qui désigne celui qui accroît, qui fait grandir (de *augeo* qui a donné augmenter).

Autoriser est issu du latin médiéval *auctorizare*, de *auctor* : auteur ; de l'ancien français *actorise* : donner autorité à quelque chose, certifier, prouver.

Parmi différentes définitions, nous retiendrons ici les suivantes :

L'autorisation est l'acte qui autorise, qui permet, mais aussi le résultat de cette action.

Action de donner la possibilité de faire quelque chose, par un accord explicite.

Nous pourrons retenir l'idée de permission mais aussi celle d'acte et d'action liées à ce terme autorisation, l'idée donc de mouvement, de mise en mouvement, de démarche, d'initiative, de possibilité voire de facilitation... avec cette triade : autoriser, être autorisé et s'autoriser.

Je ne reviendrai pas ici sur la définition de l'implication mais peut-être garderons-nous à l'esprit cette double acceptation : s'impliquer dans et être impliqué dans/par une pratique professionnelle, une situation vécue, analysée...

### 1.2 Des sensibilisations à l'autorisation en éducation-formation

Qu'en est-il de l'autorisation du côté des Sciences de l'Éducation ? Jusqu'à ce jour, j'ai rencontré peu d'écrits, de travaux liés à ce concept. J'évoquerai ici brièvement quelques réflexions qui ont accompagné et accompagnent mon cheminement à ce sujet.

---

<sup>3</sup> Le masculin étant utilisé dans ce texte de manière générique et non lié au genre.

Ardoino (1990) associe l'autorisation à l'idée d'autorité, de pouvoir de l'un sur l'autre, d'un supérieur sur un inférieur, dans le cadre d'une relation de subordination ou de dépendance, et ce avec « *une référence à des valeurs morales comme fondements d'une légitimité* ». Les sujets autorisant et autorisés étant alors le plus souvent agents ou acteurs si l'on se réfère à la trilogie de postures qu'il développe, à savoir agent-acteur-auteur (Ardoino, 1993).

Mais il évoque aussi l'autorisation comme une possible « *autorité personnelle* » qui permet au sujet « *de se faire soi-même son propre auteur (...) c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouverneront notre existence* ». Il est alors question de s'autoriser.

Ardoino considère cette acception de l'autorisation comme bien plus importante en éducation que la notion d'autonomie et il l'assimile à une démarche, un processus « *entendus comme capacité acquise, conquise autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie.* »

Pour avoir entendu à plusieurs reprises Ardoino parler d'autorisation et d'auteurisation... en reprenant ses propos, « *il faut entendre, alors, l'autorisation comme le fait de l'auteur, de celui qui crée, de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source, de son propre devenir.* » (1992)

Cette approche se recoupe, entre autres, avec celle, clinique, de Lemdani Belkaïd (2006) qui évoque à propos du travail biographique « *Une idée force (est) sous-jacente : l'autorisation de se dire et de réfléchir sur ce dire, seul et en partage avec les autres* », ou celle de Claudine Blanchard Laville (1998), qui, à propos de dispositifs d'APP, souligne un essentiel à (faire) respecter, « *à savoir de pouvoir instaurer un espace psychique qui autorise chacun à penser sa pratique* ». Cette idée est partagée par Cifali (1994, 2007), Monneraye (1999) et d'autres auteurs-praticiens de l'APP, également de sensibilité psychanalytique, tels que Lévine (2002), Imbert (1992), Pechberty (2003), ... pour ne citer que ceux-là avec qui j'ai eu le plaisir de cheminer à diverses occasions.

Ces formes d'autorisation rejoignent encore celle apportée par Mosconi (2002) à propos de l'APP qui, écrit-elle, permet « *d'ouvrir sur l'avenir (...) d'autoriser la créativité* ». Donc une dimension heuristique, autrement dit « *l'art d'inventer, de faire des découvertes* »<sup>4</sup>.

J'évoquerai également à cet instant un concept relativement récent, « *l'autorisation noétique* » (Barbier, 1991), qui pourrait se définir comme la démarche d'une personne qui s'autorise à un mouvement réflexif au niveau de l'intellect et de la pensée. Macrez-Maurel (2004) la définit comme « *un cheminement de connaissance de soi, un voyage intérieur (et/ou extérieur) durant lequel un processus interne et continu de transformation de Soi*

---

<sup>4</sup> Cf. le Littré. Etymologiquement : l'art de trouver.

*démarre lorsque l'individu s'ouvre (suite à un flash existentiel, une prise de conscience de son ignorance et de sa souffrance, ou à un questionnement sur le sens de la vie) à un profond désir de changement et se confronte à l'inconnu, rencontre des archétypes ou symboles lumineux qui le touchent, l'ébranlent et lui dévoilent le réel derrière la réalité, l'esprit derrière la psyché, le monde ontologique derrière le monde des apparences, le monde de l'intelligence derrière le monde de la signification. »*

Nous entrevoyons ici, peut-être en amont de l'autorité personnelle nécessaire pour « se faire soi-même » selon Ardoino (1990), le besoin, sinon le désir d'ouverture à soi en vue de (se) changer. Et je ne me priverai pas ici de citer Lacan et sa fameuse formule « *Le psychanalyste ne s'autorise que de soi-même* »<sup>5</sup>. Nous pouvons alors nous demander *comment une personne peut s'impliquer en APP en devenant auteur, co-auteur de sa pensée, de son analyse, de sa formation, de son cheminement... en étant autorisée et en s'autorisant ?*

## 2. Tentative de compréhension de ce phénomène

### 2.1 Une démarche

A partir de ce questionnement j'ai tenté, avec une approche compréhensive (Kaufmann, 1996), de chercher et d'identifier des variables susceptibles d'aider à comprendre ce phénomène de non autorisation, de non implication. Ces variables sont liées à la personne, au groupe, au dispositif, à l'institution... et non considérées comme des monades mais plutôt en interrelation dans une dimension systémique et interactionniste telle que développée notamment par Watzlawick et l'école de Palo Alto (Watzlawick, 1972 ; 1981). Il pourrait éventuellement être envisageable, souhaitable (?) d'agir sur ces variables afin que vive, se réalise et se développe l'APP avec l'implication d'un maximum de participants.

Cette réflexion et cette quête ont été menées lors de la phase de métá-analyse instituée dans de nombreux G.F.A.P.P.<sup>6</sup>, mais aussi au cours d'entretiens individuels et de travaux de groupes en formation que j'ai conduits, animés.

### 2.2 Des variables

L'ensemble, non exhaustif, qui suit, est le fruit de réponses à une première question : « *Qu'est-ce qui est facilitateur ou frein à votre participation effective dans un dispositif d'APP ?* » d'où sont ressortis, avec des occurrences repérables, les termes « autorisation –

<sup>5</sup> In Proposition du 9 octobre sur le psychanalyste de l'Ecole.

<http://www.psicoanalisis.org/lacan/propasse.htm>.

<sup>6</sup> Groupes de Formation à et par l'Analyse de Pratiques Professionnelles.

Voir : [http://probo.free.fr/ecrits\\_app/ecrits\\_app.htm](http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm) et <http://www.gfapp.org>.

s'autoriser – être autorisé – se permettre – oser ». Cela a engendré une deuxième question pour repérer des variables possibles : « *Quelles formes d'autorisation favorisent ou non la participation et l'implication dans un groupe d'APP ?* »

Ainsi sont apparues de nombreuses variables facilitatrices ou freins, liés à l'autorisation et que j'évoquerai ici dans un classement en deux axes mais également en fonction des divers rôles possibles dans un groupe d'APP. Il va de soi que ces autorisations, selon qu'elles sont ou non mises en œuvre, acceptées ou non, favorisent ou gênent, voire parasitent l'implication des acteurs professionnels en APP.

### 2.3 Autorisations extrinsèques

Il s'agit de celles qui n'appartiennent pas spécifiquement aux personnes mais se rapportent au contexte, aux circonstances, au cadre de fonctionnement, celles qui pourront permettre à des acteurs de s'autoriser, car comme le précise Ardoino (1992), « *la conquête de l'autorisation personnelle suppose encore sa facilitation par des moyens sociaux appropriés, notamment ceux intéressant la dévolution du pouvoir.* »

#### 2.3.1 Autorisations de l'institution d'appartenance

Il est possible d'identifier à ce niveau au moins deux types d'autorisations :

Des autorisations favorisant la mise en œuvre de dispositifs d'APP et/ou la participation des professionnels à de tels dispositifs en reconnaissant explicitement ceux-ci comme des modalités de formation et d'accompagnement professionnel et ce par :

- des textes officiels impulsant, recommandant l'APP
- des dispositifs de formation, du temps alloué, des remplacements éventuels accordés
- la mise à disposition de formateurs formés à l'APP ;

Des autorisations accordées, dans ce cadre-là, par des responsables institutionnels qui, convaincus de l'intérêt de l'APP, favorisent, voire promeuvent la participation de professionnels à de tels dispositifs.

#### 2.3.2 Autorisations propres au dispositif d'APP

J'évoquerai ici des autorisations liées à ce que je nomme le cadre du dispositif d'APP intégrant des aspects institutionnels (au sens de ce qui est institué par l'animateur, par le groupe), des aspects organisationnels, fonctionnels, réglementaires, éthiques et déontologiques. Le cadre est mis « *au service de la construction d'un espace de pensée* » (Blanchard-Laville, 1998) avec « *une double dimension : pragmatique et symbolique* » (Noël,

1998) ; il crée un espace autorisant le « JE », un « *espace transitionnel* »<sup>7</sup> emprunté à Winnicott (1975) et souvent évoqué par Lévine (2000)<sup>8</sup> dans le cadre du Soutien au soutien<sup>9</sup>.

Nous renconterons notamment ici :

Les autorisations à participer à un dispositif, à l'analyse d'une situation, d'une pratique professionnelles ; autorisations liées à la clarification du contrat de départ (Robo, 2017), des objectifs visés et des modalités de fonctionnement, d'analyse ;

Celles découlant de la posture d'un animateur compétent, formé à l'APP, garant du dispositif et de la sécurité des personnes ;

Les autorisations favorisées par les principes-clés du dispositif ouvrant au respect mutuel et à la mise en confiance des acteurs : volontariat de participation, régularité, assiduité, confidentialité, suspension du jugement, non conseil, non intrusion dans la vie privée, absence de supérieurs hiérarchiques de participants, co-responsabilité partagée, bienveillance sans complaisance ;

Celles liées au protocole rigoureux mais non rigide car institué et instituant<sup>10</sup>, avec ses phases successives, structurées, ritualisées qui permettent, toujours sur le principe du volontariat, d'exposer une situation, de questionner, d'émettre des hypothèses de compréhension ;

Toutes les autorisations induites par des règles de fonctionnement collectivement partagées, évolutives et donnant :

- des droits et libertés de parler librement dans le cadre adopté ou de ne rien dire, de pouvoir exposer toute situation professionnelle vécue, de prendre des notes anonymisées, de ne pas répondre à certaines questions sans avoir à se justifier, de se sustenter si nécessaire (prise en compte du corps avec collations autorisées)...
- des devoirs toujours liés au respect des personnes : suspension du jugement ; non conseil ; obligation d'évoquer lors de l'émission d'hypothèses, la fonction, le rôle du professionnel (ayant exposé) et non la personne elle-même nominativement (prénom et/ou nom) ; interdiction des apartés ; respect du tour de parole...

<sup>7</sup> Winnicott pensait le jeu de l'enfant comme une « aire intermédiaire » qui permettait la transition entre le moi et le non-moi, entre l'enfant et la mère : un espace entre le dehors et le dedans, entre la réalité extérieure et la réalité interne de l'enfant, entre la réalité matérielle et la réalité psychique.

<sup>8</sup> Lévine signifiait que le cadre (à la fois matériel, spatial et symbolique dans lequel le groupe fonctionnait) permettait, autorisait la transition entre la réalité rapportée par l'exposant et son appropriation par le groupe afin de tendre vers une analyse partagée. Il disait qu'ainsi la situation de l'exposant devenait la situation du groupe...

<sup>9</sup> Cf. l'Association des Groupes de Soutien au Soutien. <http://www.agsas.fr/>.

<sup>10</sup> Au sens où le groupe est autorisé lors des phases méta en fin de séance de proposer des évolutions du et dans le dispositif.

Des autorisations découlant du choix du lieu (neutre) de déroulement de l'APP, de l'organisation de l'espace (chacun voit tous les autres) et de la gestion rigoureuse du temps conduisant à l'essentiel.

## 2.4 Autorisations intrinsèques

Celles relatives à l'identité, à l'ipséité<sup>11</sup>, à l'intime des personnes en tant que professionnels, et à ce niveau, je distinguerai les autorisations liées aux rôles « fonctionnels » d'un dispositif d'APP à savoir, *a minima*, animateur et/ou observateur, puis celles liées aux autres rôles de participants et/ou exposants.

### 2.4.1 Autorisations de l'animateur<sup>12</sup>

Il est à noter que si l'on considérait uniquement l'implication des acteurs en APP dans les seuls rôles de participant et/ou d'exposant, je pourrais éventuellement classer les autorisations de l'animateur dans une catégorie « extrinsèques aux participants/exposants » car faisant partie du « cadre » et destinées à favoriser l'analyse par et avec les autres. Je choisirai ici de considérer celles de l'animateur, en tant qu'acteur de l'APP, dans les autorisations intrinsèques car relevant de la personne.

Nous rencontrerons ici les autorisations qu'il peut (devrait ?) se donner afin de permettre que l'analyse ait lieu, se vive et que chacun soit en sécurité ; ainsi, au-delà des techniques et postures liées aux compétences minimales d'animateur d'APP (Robo, 2003 & 2004), celui-ci peut s'autoriser à :

(faire) reformuler ce qui vient d'être énoncé ;  
relancer le questionnement, l'émission d'hypothèses, voire d'y participer ;  
interrompre, dans son rôle de garant des personnes, un participant qui ne respecterait pas le cadre posé au départ, quitte à s'en expliquer en phase métá ;  
moduler le temps des phases (cadre horaire) ;  
intervenir à tout moment pour accompagner le déroulement de la séance ;  
faire évoluer le protocole, le rituel, les règles de fonctionnement... le cadre ;  
censurer une intervention transgressive risquant de mettre en danger psychique un participant ;  
interpréter sans nécessairement en faire part explicitement ;  
intervenir dans le temps de l'analyse en s'impliquant sans être impliqué ;  
accompagner, rompre des silences pouvant être ressentis comme « pesants » ;

<sup>11</sup> Ce qui fait la singularité d'une personne (son histoire, ses valeurs, ses opinions, ses croyances, ses connaissances, sa formation...)

<sup>12</sup> Pour mémoire, animer vient du latin *animare* (de *anima* « principe vital, âme ») ; donner la vie.

prendre des décisions imprévues dans l'action et en s'en expliquant éventuellement en cours d'action ou plutôt dans la phase de métá-analyse s'il la met en œuvre ;  
intervenir dans le temps d'analyse du fonctionnement, du dispositif lors de la phase de métá-analyse ;  
proposer éventuellement une situation personnelle à analyser (en confiant à un autre ou non le relais de l'animation) ;  
interrompre momentanément ou totalement une séance en s'en expliquant, s'il perçoit un « danger » pour la sécurité des personnes ;  
demander/proposer une co-animation ;  
se doter de et utiliser des outils d'animation ;  
investir une fonction symbolique de « père » garant de l'autorité, de la Loi, tout en privilégiant « *la horde des frères plutôt que le père primitif* » (Balint, 1960), c'est-à-dire en n'étant pas dans la toute-puissance paternelle mais en faisant confiance au groupe, en s'appuyant sur les participants pour favoriser l'intelligence collective ;  
adopter la posture de « *mère suffisamment bonne* »<sup>13</sup> (Winnicott, 2006) qui permet et favorise le développement de chacun dans un cadre social, posture qui correspond à une démarche d'accompagnement en cheminant dans la durée, au côté de l'Autre, en se mettant à son service sans être ni dans le trop, ni dans le trop peu accompagnant ;  
...

#### 2.4.2 Autorisations de l'observateur

Comme précisé pour les autorisations de l'animateur, celles-ci pourraient entrer dans la catégorie « extrinsèques aux participants/exposants ». Si la modalité de fonctionnement d'un groupe d'APP autorise, favorise l'activité d'observateur(s), les volontaires pour ce rôle peuvent s'autoriser à :

choisir leurs mode et moyen d'observation ;  
participer ou non à l'analyse de la situation évoquée ;  
être subjectifs dans leur manière d'observer ;  
interpréter des phénomènes de groupe, des fonctionnements individuels toujours dans le cadre du respect des personnes ;  
faire un retour constructif « en amis critiques » (Jorro, 2006) sur la mise en œuvre de la démarche d'APP ;  
proposer, lancer une réflexion sur le fonctionnement ;  
proposer des évolutions du fonctionnement ;  
...

<sup>13</sup> Pour Winnicott (s'inspirant de Mélanie Klein qui parlait « *d'expériences suffisamment bonnes* » (voir <http://www.melanie-klein-trust.org.uk/la-position-schizo-paranoide>), la mère suffisamment bonne doit trouver le juste équilibre qui permet à l'enfant de grandir, de se construire : ni trop, ni pas assez présente, maternante.

### 2.4.3 Autorisations de l'exposant

Rappelons à nouveau le principe du volontariat qui autorise, mais n'oblige pas à exposer. Ainsi tout participant peut s'autoriser à :

revenir sur un vécu professionnel personnel (prise de recul réflexif) ;  
proposer ce vécu professionnel à l'analyse avec un autre, avec d'autres ;  
choisir et dire tout ce qu'il souhaite d'une situation dans laquelle il était impliqué en tant que professionnel ;  
apporter des compléments d'informations dans la phase des questions ;  
dire ses ressentis et ses émotions dans le cadre professionnel (voire personnel) ;  
évoquer ses hypothèses interprétatives et/ou de compréhension ;  
demander à ce que l'on interrompe le processus d'analyse en cours ;  
reprendre la parole dans la dernière phase de l'analyse pour conclure cette dernière ;  
...

### 2.4.4 Autorisations des participants

Par participant nous entendons ici tout professionnel qui participe (sans rôle fonctionnel) à l'analyse d'une situation professionnelle présentée par un tiers. A ce titre, pour contribuer à cette analyse il peut s'autoriser à :

proposer une situation professionnelle, et si elle est retenue, à l'exposer (s'exposer), devenant alors exposant ;  
ne rien dire, ne faire qu'écouter ;  
dire « je » quand il s'exprime ;  
dire sa pensée ;  
« *avoir le courage de sa propre bêtise* » selon la formule de Balint (1960) ;  
s'émanciper d'une forme d'inhibition professionnelle liée aux habitus de certaines professions, notamment dans l'Éducation nationale ;  
s'impliquer dans l'analyse sans se sentir nécessairement impliqué dans la situation analysée ;  
poser des questions à l'exposant ;  
formuler des/ses hypothèses de compréhension ;  
s'ouvrir à une approche multidimensionnelle voire multiréférentielle telle que développée par Ardoino (1993) ;  
entendre et accepter des points de vue différents des siens ;  
interagir, inter-réagir avec les autres participants dans le temps de l'émission d'hypothèses et donc alimenter le conflit sociocognitif et l'intelligence collective en renforçant des hypothèses formulées par d'autres ou en les contredisant ;  
proposer des évolutions de fonctionnement du dispositif ;

se porter volontaire pour être observateur, éventuellement animateur lors d'une prochaine séance ;

...

### 3. Tentative d'explications

A partir de ces données recueillies, une question demeure cependant : *Pourquoi, même lorsque les autorisations extrinsèques sont présentes, certains participants refusent ou sont dans l'impossibilité de s'autoriser à intervenir, à interagir dans un dispositif d'APP alors qu'ils s'autorisent facilement à prendre la parole dans d'autres cadres professionnels, dans d'autres modalités de travail, de formation ?*

Des réponses possibles ont été apportées lors d'entretiens que j'ai eu l'occasion de mener. En voici quelques-unes.

Ces freins pourraient être dus à :

- une incompétence<sup>14</sup> liée à un manque d'information, de formation, de préparation, d'entraînement, d'expérience, de vécu relatifs à l'APP ;
- un parasitage de la participation dû à la découverte d'un dispositif nouveau, d'un cadre plus ou moins institué, institutionnalisé, perçu comme contraignant quant à la liberté de pouvoir (se) dire quand on en a une envie « pressante » ;
- une difficulté à cheminer dans la multidimensionnalité et/ou la multiréférentialité ;
- une incompréhension de ce qui se passe, de ce qui se joue dans la séance ;
- une gêne à évoquer sa pratique devant des pairs ;
- une timidité profonde, de l'humilité, de l'inhibition ;
- un manque de confiance en soi ;
- un blocage psycho-affectif ;
- une crainte de blesser l'Autre qui s'exprime, s'expose ;
- une difficulté à analyser, synthétiser une (la) pensée ;
- une difficulté à s'exprimer ;
- une difficulté à mettre à distance et à prendre du recul
- une difficulté d'écoute ;
- une difficulté à interpréter et à inférer ;
- une gêne à partager ses idées, sentiments, opinions, et entrer dans du conflit sociocognitif ;
- une difficulté à faire le deuil de sa toute puissance et donc difficulté à chercher à comprendre, à aider plutôt que de conseiller et de dire « *ce qu'il est bon de faire, de penser, dans le soi-disant intérêt de l'Autre* » ;

---

<sup>14</sup> Parfois il s'agit seulement d'un sentiment d'incompétence.

- une difficulté à être soi, authentique dans un cadre professionnel, une difficulté à « ôter le masque »<sup>15</sup>, à ne pas jouer un personnage, un rôle... de composition ou de protection ;
- ...

Nous entrevoyons donc ici un ensemble d'explications (de causes) possibles concernant semble-t-il davantage la personne que le professionnel, sachant bien entendu, comme le répète souvent Cifali (2017), qu'il n'existe pas de clivage chez un individu entre le professionnel et le privé, les deux étant en intime interaction.

#### 4. Et après ?

Des pistes... à explorer.

A la lumière de ces constats, je pourrais m'autoriser à suggérer des pistes qui pourraient favoriser, faciliter davantage de participation et d'implication dans des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles, pistes qui permettraient à des personnes désireuses de développer leur « savoir analyser » d'être plus présentes dans de tels dispositifs et dans l'acte d'analyse. Autrement dit, et à nouveau en référence à Ardoino (1993), permettre à des personnes de devenir davantage acteurs et auteurs de leurs actes, pensée(s), parole(s)... dans une démarche d'analyse de pratiques.

Ces pistes entraînent inéluctablement vers une nécessaire formation (auto - co - trans) pour accompagner chacun des participants dans une démarche de professionnalisation utile aussi au développement de son identité professionnelle et d'une meilleure estime de soi. Cette formation devrait être pensée, structurée, organisée, instituée dans le dispositif lui-même comme c'est le cas dans les G.F.A.P.P. et ne pas être simplement envisagée comme une formation par imprégnation, osmose, mimétisme du simple fait d'être présent dans un dispositif d'APP. Elle induit un travail théorique et technique en même temps que psychique favorisant une meilleure connaissance de soi et un meilleur développement professionnel pour se construire et s'anticiper différent. Ainsi, elle pourrait se décliner d'une part en formation à la prise de parole, à l'écoute, à la synthèse, à l'usage de la multidimensionnalité et à la multiréférentialité, à la (re)formulation, au questionnement, à l'émission d'hypothèses, etc., et d'autre part en une formation à la connaissance et au contrôle de soi, à la gestion de ses résonnances, de ses émotions, à la prise de recul réflexif, etc.

Au-delà de cette formation qui s'avère nécessaire, il conviendrait aussi et peut-être prioritairement d'envisager une formation de formateurs/animateurs de dispositifs d'APP compétents et utilisant, non pas une seule modalité, voire une « méthode » d'APP, mais sachant choisir, proposer, mettre en œuvre celle qui sera la plus, la mieux (?) adaptée à

---

<sup>15</sup> Pour mémoire, « Personne » vient du latin *persona* (masque de théâtre, personnage).

l'atteinte des objectifs visés, que ce soit, entre autres, le développement personnel/professionnel, l'acquisition de la métacomptérence-clé qu'est le "savoir-analyser" (Ferry, 1983), l'acquisition de savoirs professionnels, la quête de réponses à des questions liées à des situations toujours singulières, voire la résolution de problèmes rencontrés dans l'exercice de son métier...

Et pour cheminer dans la réflexion sans conclure, je partagerai cette citation de Bettelheim (1967) : « *Je progresserai d'autant mieux que vous m'autorisez à régresser.* »

## Références bibliographiques

- Ardoino, J. (1990). In *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques, dictionnaire, 2 T., Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1992). Dialogue à plusieurs voies à propos du sujet, éditorial in *Pratiques de formation-analyses*, 23, "Pédagogie et psychanalyse", formation permanente, Université Paris VIII, Paris.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de Formation-Analyses*, Formation Permanente, n° 25-26, janvier-décembre 1993, pp. 15-34.  
[http://probo.free.fr/textes\\_amis/approche\\_multireferentielle\\_situations\\_educatives.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf).
- Balint, M. (1960). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Barbier, R. (1991). Krishnamurti, une approche radicale pour la recherche contemporaine en éducation. *Pratiques de Formation/Analyses*, 21-22, Université Paris 8.
- Bettelheim, B. (1967). *La forteresse vide*. Paris : Gallimard (16<sup>e</sup> rééd. 1996).
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (dir.) (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2007). Exigences d'une position clinique : [https://mireillecifali.ch/Articles\\_\(2007-2012\)\\_files/Exigences%20d'une%20position%20clinique.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/Exigences%20d'une%20position%20clinique.pdf).
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 20-27.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=1014>.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.

- Jorro, A. (2006). *Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ?* *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, 1, pp 31–44.
- Kaufmann, JC. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lemdani Belkaïd, M. (2006). Travail biographique et formation clinique in M. Cifali et F. Giust-Desprairies. *De la clinique : Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Lévine, J. et Moll J. (2000). *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : E.S.F.
- Lévine, J. (2002). Le Soutien au Soutien (S au S) ou Balint-Enseignant.  
[http://probo.free.fr/textes\\_amis/soutien\\_au\\_soutien\\_balint\\_enseignant.htm](http://probo.free.fr/textes_amis/soutien_au_soutien_balint_enseignant.htm).
- Macrez-Maurel J. (2004). *S'autoriser à cheminer vers soi. Aurobindo, Jung, Krishnamurti*. Paris : éditions Vega.
- Monneraye, Y. De La. (1999). S'ouvrir à la parole entre enseignants.  
[http://probo.free.fr/textes\\_amis/s\\_ouvrir\\_a\\_la\\_parole\\_entre\\_enseignants\\_ydlm.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/s_ouvrir_a_la_parole_entre_enseignants_ydlm.pdf).
- Mosconi, N. (2002). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Noël, J. (1998). L'analyse des pratiques éducatives : Un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant, in C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.) (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond, in *Ela. Études de linguistique appliquée*, 131, 3 pp 265 – 273.  
<https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-265.htm>.
- Robo, P. (2003). Quelles compétences pour un animateur de GFAPP ?  
[http://probo.free.fr/ecrits\\_app/competences\\_animateur\\_gfapp.htm](http://probo.free.fr/ecrits_app/competences_animateur_gfapp.htm).
- Robo, P. (2004). Animer un Groupe d'APP ce n'est pas si simple.  
[http://probo.free.fr/ecrits\\_app/animer\\_pas\\_simple.pdf](http://probo.free.fr/ecrits_app/animer_pas_simple.pdf).
- Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, pp 39–48. <http://www.analysedepratique.org/?p=435>.
- Robo, P. (2017). Vers un mémento pour mettre en place et démarrer un groupe d'APP... In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, pp 23–41.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=2433>.
- Watzlawick, P., Beavin, J.-H. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Watzlawick P. (1981). *Sur l'interaction, Palo Alto, 1965–1974*. Paris : Seuil.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard, traduction française.

Winnicott, D.W., (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.