

Plaidoyer en faveur des Groupes d'Échange de Pratiques Professionnelles (G.E.P.P.)

Maurice Lamy

Formateur en analyse de pratiques

maurice.lamy@wanadoo.fr

Résumé

Dans le travail sur les pratiques professionnelles en groupe, l'échange de pratiques serait-il sous-utilisé par rapport à l'analyse de situations? Dans certaines conditions de formation et pour certains groupes, l'échange se révèle être plus adapté que l'analyse de situations. L'auteur placé dans ces conditions particulières a été amené à concevoir un cadre de communication centré sur l'échange de pratiques. Ce dispositif a été utilisé durant une dizaine d'années avant de faire l'objet d'une tentative de formalisation qui est présentée dans l'article. Ce dernier donne l'occasion de se questionner sur le choix entre l'analyse de situations et l'échange de pratiques, selon les situations rencontrées. Le débat est ouvert et invite les formateurs qui l'utiliseraient à témoigner sur le sujet.

Mots-clés :

communication, échange, expérimentation, formation, pratiques

Catégorie d'article

Texte de réflexion en lien avec des pratiques

Référencement

Lamy, M. (2020). Plaidoyer en faveur des Groupes d'Échange de Pratiques Professionnelles (G.E.P.P). In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 16, pp. 33-50. <http://www.analysedepatique.org/?p=3544>.

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.analysedepatique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 «Patrimoine – 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.

Un constat de départ : dans les différentes approches du travail en groupe sur les pratiques professionnelles, la modalité de l'échange de pratiques paraît largement moins utilisée que celle de l'analyse de pratiques. Est-ce le cas et à quoi cela est-il dû? Existe-t-il un dispositif fiable et pertinent qui pourrait être utilisé dans une perspective d'échange de pratiques?

Ce constat est en relation directe avec le terrain sur lequel j'intervenais, à savoir les lycées et collèges où j'étais chargé d'aider les enseignants à réfléchir sur leurs propres pratiques. C'était aussi celui de mes formations à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M) de Poitiers, où de 1991 à 1998 j'avais en responsabilité la formation des formateurs. C'était encore celui de l'École Supérieure des Personnels d'Encadrement (E.S.E.N.) de Poitiers où j'intervenais pour les formations des personnels d'encadrement (Corps d'inspection et Chefs d'établissement), mais aussi dans les Académies à leur demande pour démultiplier leur formation.

1. Une certaine désaffection

Lorsque je développe des formations de formateurs sur ces deux cadres de réflexion en groupes que sont l'analyse et l'échange de pratiques en groupes, je perçois comme une désaffection de l'auditoire pour l'échange de pratiques; comme un abaissement à devoir utiliser cette technique qui, reçue comme mineure, se trouve être plutôt désavouée et en définitive sous-employée. Tout se passe comme si elle était la mal-aimée d'un indispensable travail sur les situations et les pratiques professionnelles, alors qu'à mon sens, dans certaines situations de formation, l'échange serait plus pertinent. L'intérêt pour cette forme de travail est tout de même partagé par quelques praticiens, dont Marc Thiébaud qui a rédigé récemment un article à ce propos (Thiébaud, 2020).

Globalement l'échange de pratiques paraît beaucoup moins séduire les formateurs que l'analyse de pratiques (terme abusif à mon sens, puisqu'il s'agit bien davantage d'analyses de situations professionnelles que de véritables expositions de pratiques professionnelles, proprement dites) (Lamy, 2008). Est-ce le mot analyse qui valorise et même survalorise l'analyse dite de pratiques, qui la rend plus noble, plus magique? Est-ce la façon dont je présente dans mes formations sur cette technique de l'échange, qui la rend plus futile? Ou bien est-ce la technique elle-même, à qui il manquerait quelque chose d'important? Ou est-ce autre chose encore?

Tout en regrettant cette sorte de désaveu dans lequel semble placé l'échange de pratiques, je vais tenter de montrer les avantages que peut présenter, ce mode de travail dit d'échange sur les pratiques professionnelles.

Une des raisons de ce rejet, me semble-t-il, vient des représentations initiales des professionnels sur les échanges au sein d'un groupe. La plupart de ses représentations installent le présupposé que l'on sait échanger sur ce que l'on fait, de façon simple et très

spontanée sans jamais l'avoir appris et sans que l'on ait besoin d'un cadre pour pratiquer ce genre de fonctionnement en groupe.

Bien souvent ces professionnels disent faire depuis toujours de l'échange de pratiques avec leurs collègues, comme ça, entre deux portes, lorsque l'occasion se présente ou qu'il devient nécessaire de parler de ce que l'on fait.

Sans doute, au nom de la liberté de parole, chacun a pu pratiquer ce genre d'échanges, mais il y a un monde entre parler de ce que l'on fait, comme ça devant la machine à café et en parler dans un cadre de communication pensé et réfléchi, qui aide l'écoute et facilite l'énonciation du faire, donc de l'agir professionnel. Surtout quand on sait le mal que chacun peut avoir pour dire spontanément ce qu'il fait et la difficulté à déplier seul ses actions en dehors d'un questionnement particulier, précis et adapté.

Un cadre de communication quel qu'il soit, est souvent vécu comme une contrainte qui empêche de dire librement, alors qu'en réalité, il est pensé comme une aide à la structuration de l'échange et surtout du contenu de ce qui est échangé.

2. Mise en place de l'échange de pratiques

Au début des années 1990, dans le cadre de la Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (M.A.F.P.E.N.) de l'Académie de Poitiers, je fus chargé d'aider les enseignants de lycées et collèges dans leur établissement, à mener un travail de réflexion sur leurs propres pratiques. Ceci dans le but de développer le travail en équipe et de favoriser l'échange des pratiques entre collègues.

Je travaillais le plus souvent avec le G.E.A.S.E (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives ; voir Etienne & Fumat, 2003). Dans ce dispositif, je rappelle qu'une personne accepte de venir parler au groupe d'une situation particulière et souvent difficile pour elle, qu'elle a vécue dans son environnement professionnel.

Si la plupart du temps, le travail s'effectuait avec une relative efficacité, il y eut des moments de formation où je fus confronté à quelques difficultés de gestion du groupe. En effet, dans un même établissement, les gens se connaissent forcément très bien, du moins le pensent-ils, et il y a souvent des situations de clans qui se créent dans les groupes pour diverses raisons (parfois extraprofessionnelles). Ainsi la personne qui vient parler de sa situation, peut faire l'objet de règlements de comptes, comme ce fut le cas à plusieurs reprises. Malgré la protection indispensable de l'animateur de la séance que j'étais, les personnes vivaient des moments difficiles, voire insupportables. Ajoutons que les participants autour de la table n'ont pas tous le même niveau d'informations sur la situation particulière qui est exposée. Cela entraîne des différences importantes dans la compréhension et le traitement de ces situations, incitant plus au jugement qu'à l'élucidation des faits présentés. Parfois, les séances devenaient

explosives dans une ambiance désastreuse et malgré tous mes efforts, il était le plus souvent impossible d'atteindre l'efficacité souhaitée.

Il me fallait donc trouver une autre façon de procéder, notamment empêcher qu'une personne seule, malgré la protection de l'animateur, soit exposée (voire malmenée!) et amenée à parler d'une situation singulière et problématique pour elle. Bref, dans ces établissements, l'utilisation du G.E.A.S.E. devenait difficile et menait souvent à une impasse.

3. Une nouvelle modalité pour un travail sur les pratiques

Comment ai-je construit cette nouvelle modalité pour aborder par l'échange, un travail sur les pratiques? Dans cet article, c'est bien d'échange de pratiques dont je parle. Et quand je parle de pratique, je désigne quoi exactement? Sous ce mot, les références que je mets ici en avant viennent essentiellement de Philippe Perrenoud (1997) et l'interprétation que je fais de sa phrase, qui au-delà du fait qu'elle définit les deux postures possibles de l'analyse de pratiques, encadre bien la pratique comme étant *l'agir du sujet* (voir figure 1, construite à partir de Perrenoud, 1997).

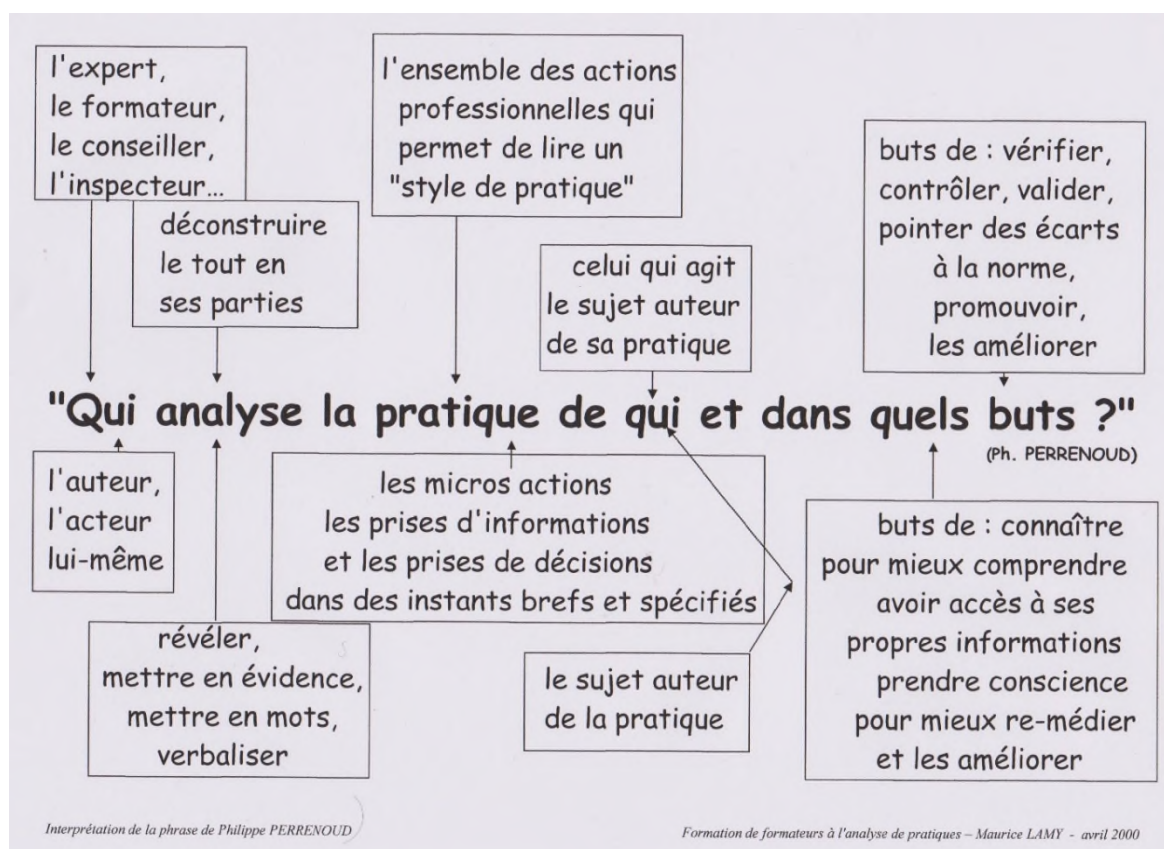


Fig. 1 Qui analyse la pratique de qui et dans quel but ?

Cette référence conjuguée à celle de Pierre Vermersch (2006) et *les satellites de l'action vécue*, (voir figure 2 ci-après) confirme que cet agir n'est pas toujours directement accessible par le sujet auteur.

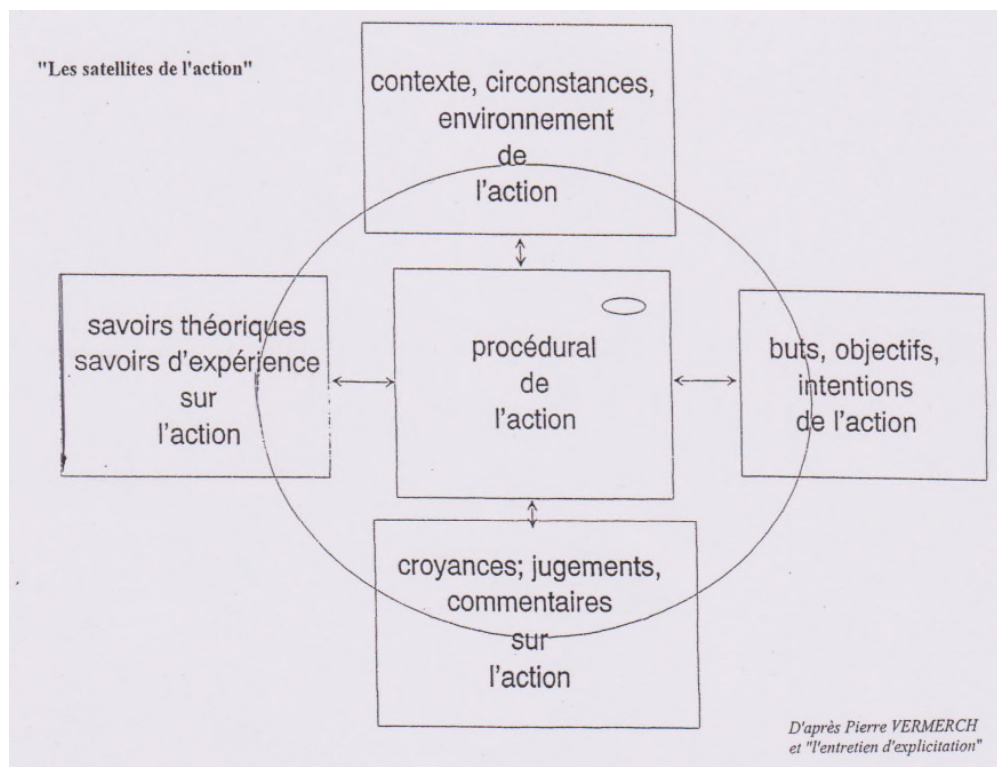


Fig. 2 Les satellites de l'action (in Vermersch, 2006, p. 45)

On pourrait résumer ainsi l'ensemble de ces références : *le sujet qui agit opérationnalise son action, souvent en micro-actions, par des prises d'informations multiples parfois infimes (Cifali, 1995) et des prises de décisions ultra-rapides, qu'il concrétise dans des gestes professionnels ou/et des activités mentales.* La plupart du temps, le sujet n'a pas d'accès direct en conscience, à l'ensemble de ces éléments. Ou encore, plus simplement : *la pratique représente l'agir professionnel d'un sujet dans un contexte intime et environnemental.*

Le sujet va donc avoir besoin de l'aide du groupe pour verbaliser l'ensemble des composantes qui ont construit son agir. Pour que le groupe puisse aider le sujet à cela, il y a nécessité de se doter d'un cadre de communication.

En réalité, lorsque dans un groupe, on amène un moment d'échange de pratiques et qu'on laisse les personnes partir là-dessus, et s'exprimer librement, ils se racontent, relatent des faits, décrivent des situations de travail, mais donnent spontanément très peu d'informations concernant leur pratique, leur faire véritable, c'est-à-dire une description fine et ordonnée de ce qu'ils font dans la réalité de leur travail, de leurs actions, avec autant de détails et de

précisions qu'il serait nécessaire, pour rendre compte exactement de leur agir professionnel, de leur pratique.

Ceci est parfaitement normal, car comme le dit Pierre Vermersch (2006) : *"...la verbalisation de l'action se heurte au fait que l'action est une connaissance autonome et qu'elle contient de par sa construction une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non conscient pour le sujet. Autrement dit, toute action comporte une part d'implicite dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue..."*. Il est donc normal que la verbalisation du faire ne se fasse pas d'elle-même, en tout cas qu'elle ne soit pas aussi spontanée qu'il y paraît à première vue.

4. De la nécessité de cadres de communication dans le travail sur les pratiques en groupe

Un de ces cadres de communication est incarné par la méthode du G.E.A.S.E. et à son dérivé les G.E.A.S.P. (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Professionnelles) (Lamy, 2001), ou autres appellations : G.A.P.P., etc.

Ce cadre méthodologique, excellent au demeurant et inspiré des structures et du fonctionnement des Groupes Balint (Balint, 1960), traite avant tout des situations professionnelles qui certes contiennent en leur sein l'agir professionnel du sujet, donc les pratiques de l'auteur de la situation au sens où je les définissais plus haut ; mais celles-ci n'affleurent que rarement au cours des déroulements de ces dispositifs et en tout cas elles ne s'y expriment pas directement. Aussi vaut-il mieux parler, d'analyse de situations (Lamy, 2008), ce n'est pas là, à proprement parler, de l'analyse de pratiques. Sous cette appellation d'analyse de pratiques, trop vaste à mon sens, on entretient une confusion préjudiciable à la conceptualisation d'un véritable travail différencié sur les pratiques.

Pour développer l'échange de pratiques en groupe, il convient donc de construire un cadre spécifique permettant l'échange, qui comme dans le cas de l'analyse de situations, va permettre la médiation du travail par le groupe. À cet effet, j'ai construit deux cadres de mise en œuvre de l'échange de pratiques sur des schémas très voisins, mais tenant compte de publics différents (experts ou débutants).

4.1 Les deux cadres de communication de l'échange de pratiques

- Celui de l'échange de pratiques entre praticiens expérimentés : groupe de professionnels en fonction, praticiens qui rencontrent des situations de travail, des tâches semblables et qui pratiquent le même métier (voir annexe 1a).

- L'autre intéresse l'échange entre praticiens en formation (stagiaires ou débutants) qui se forment à de mêmes fonctions dans des domaines communs de pratiques professionnelles (voir annexe 1b).

Ces deux cadres sont fondés sur des référents déjà cités plus haut et ils ont été construits progressivement au cours d'une expérimentation d'une bonne dizaine d'années.

Voici un aperçu des différentes phases décrites dans ces deux annexes 1a et 1b du déroulement d'une séance d'échange de pratiques d'environ 1h 30 à 2h, selon qu'il s'agisse d'une séance entre pairs expérimentés ou d'une séance avec des stagiaires :

- 1 – **Choix en commun d'une pratique professionnelle** sur laquelle le groupe souhaite échanger (5 minutes).
- 2 – **Temps d'écriture personnelle** en utilisant le support de l'annexe 2a (env. 8 mn).
- 3 – **Temps d'exposition de ce qu'ont écrit 4 à 5 volontaires** (5 mn par présentation de pratiques). Les autres sont en "écoute active" et notent à l'aide de la fiche (annexe 2b) (15 à 20 mn).
- 4 – **Temps de questionnement d'approfondissement** par le groupe des pratiques entendues (env. 20 mn)
 - En formation (annexe 1b) : suivi d'une **pause structurante** pour faire le point sur : "*ce que j'ai appris de plus*") (3mn).
- 5 – **Temps d'informations complémentaires** par ceux qui ont choisi de ne pas présenter leurs informations au temps 3. (5 mn)
- 6 – **Temps de discussion, d'échanges sur les pratiques** avec mise en débat et confrontation des points de vue et des idées (15 – 20 mn).
 - Avec de stagiaires en apprentissage : suivi d'un temps éventuel de formation si le groupe est constitué (20 mn).
- 7 – **Temps de formalisation individuelle** (5 mn) suivi d'un éventuel moment oral de bilan.

Comme dans tout travail en groupe on peut y ajouter un temps final à l'oral pour opérer un "*Retour Réflexif* du groupe *sur l'Action et le Vécu de l'Expérience* " (R.R.A.V.E.)

4.2 Quelles sont les caractéristiques de ces deux cadres?

Il me fallait construire une situation de communication qui permette de mener des échanges avec efficacité. Il me vint l'idée de mettre en avant ce que l'on ne pouvait pratiquement jamais atteindre directement selon moi dans le cadre normal du G.E.A.S.E., lors du travail sur des situations problématiques : la pratique du sujet.

En termes de communication toujours, comme c'est le cas pour les dispositifs d'analyse de situations déjà cités, les deux cadres organisent et favorisent l'alternance des phases d'écoute, de questionnement pour prises d'informations et du partage des points de vue.

La finalité de cette communication peut se définir ainsi : *" écouter pour pouvoir questionner utilement afin d'obtenir davantage d'informations avant d'entrer réellement dans un échange fructueux et efficace "*.

En termes de contenus, ce sur quoi l'on échange, l'objet du travail donc, est directement l'expression de la pratique, c'est-à-dire du " faire ", des actes, gestes et actions professionnelles, de l'agir d'un sujet. Le cadre et les consignes qui l'accompagnent, sont là pour favoriser l'expression (la verbalisation), le dépliage et la mise à plat des actions non conscientisées d'emblée le plus souvent.

En termes de méthodologie : le temps d'écriture initiale, même s'il est bref est, selon moi, fondamental. En effet plutôt que de se lancer " le dire " sans avoir organisé ses idées, chacun est obligé à un minimum de réflexion sur une pratique précise donnée. L'écriture est le premier temps de médiation entre soi et son savoir.

Dans le temps qui suit, celui de questionnement, l'interpellation pour un sujet de sa pratique par le groupe, l'amène à une nécessaire mise en forme explicative et à un certain dépliage de ses actions et donc à mieux connaître ce qu'il fait.

Puis dans l'étape de l'échange proprement dit, la mise en place et la gestion du conflit socio-cognitif, comme élément de médiation amène pour le sujet la nécessité d'argumenter et de confronter ses points de vue à d'autres ; et en définitive de questionner sa propre réflexion et la formalisation de ses actions professionnelles.

Ces cadres ménagent donc des temps de réflexivité, pour que chacun puisse questionner sa pratique en même temps que celle des autres et se ressourcer à l'aide de ses propres référents. Un des objectifs est de pouvoir mener à terme ce questionnement appliqué à soi-même, à son agir professionnel, tant dans sa forme que dans son contenu ; un auto-questionnement qui ne fait généralement pas partie de *l'habitus professionnel* des acteurs (voir Bourdieu, 1980).

Je pensais également qu'il n'était pas souhaitable de mettre le sujet seul face au groupe pour traiter d'une situation (voire d'une pratique!) dans laquelle il avait été en difficulté, mais plutôt de s'appuyer sur plusieurs façons de s'y prendre sur un thème de pratiques spécifique et consensuel, choisi par les sujets eux-mêmes.

Mettre en avant la pratique et permettre à plusieurs sujets d'en parler sans se centrer d'abord sur leurs difficultés. Ce sont là les deux appuis fondamentaux dans la conception de cette méthodologie au service de l'échange. Justement parce que plusieurs personnes sont amenées à parler de ce qu'elles font dans une pratique professionnelle particulière, celle-ci devient l'objet du travail.

Les modalités vont donc articuler dans une succession réfléchie, des temps d'écoute, de prises d'informations complémentaires, de questionnement, de réflexion et de formalisation. Les outils permettant un temps d'écriture (annexe 2a) puis de recueil des informations (annexe 2b) sont fournis comme facilitateurs à la réflexion, en même temps qu'ils constituent une base commune permettant de se parler.

Une autre composante de ce dispositif tient à la manière de faire en sorte, comme dans le G.E.A.S.E., d'obliger à s'informer au maximum sur ce qu'évoque quelqu'un (l'écouter) avant de pouvoir se construire une idée trop précise de ce dont il est question. Cette écoute est nécessaire à cause de cet implicite naturel sur l'agir d'un sujet, implicite souvent partagé professionnellement avec les personnes qui font le même travail. En effet, généralement, on ne questionne pas ce que l'on est censé faire de la même façon. Donc le principe du questionnement spécifique et pointu, moteur d'un travail sur les pratiques, est ici conservé et même amplifié.

À ce propos, la grille d'écoute active (annexe 3), fournie d'emblée et largement commentée dans le cas des praticiens expérimentés, est diffusée en phase méta (postérieure au temps 7 du cadre pour des praticiens en formation) et progressivement complétée au fil des séances. L'une des finalités majeures de cet échange sur les pratiques étant de permettre, à terme, l'appropriation d'une grille d'écoute de ce genre.

Dans ce dispositif, le rôle du formateur – animateur est :

- Sur la forme essentiellement, de tenir les temps de chaque étape et le bon déroulement de leur succession et de distribuer la parole ;
- Sur le fond d'aider au questionnement recherchant de l'information, en en reprenant les questions fermées ou trop inductrices de contenus et en favorisant les questions portant sur les déroulements des actions, pour faire déplier et préciser ces dernières.

5. Quelle organisation de ces deux cadres?

L'organisation de ces cadres de Groupes d'Échange de Pratiques Professionnelles (G.E.P.P.), ainsi que leur formalisation, ont été le fruit d'une longue expérimentation sur le terrain évoqué plus haut.

Il est évident que ces modalités de l'échange (pour les distinguer de celles de l'analyse), n'ont pas été forgées directement en une seule fois. Elles sont l'aboutissement de plusieurs années d'expérimentation sur le terrain, d'utilisations répétées, questionnées, analysées et régulées.

La dizaine d'années de mise en expérience de ces cadres m'a permis de les formaliser sous la forme présentée aujourd'hui dans les annexes 1a et 1b.

Pour l'heure, je livre cette formalisation au point où elle en est. Mais évidemment, rien n'est figé et d'autres peuvent s'en emparer pour la faire évoluer, l'améliorer. Il serait intéressant que les formateurs, dans tous les domaines professionnels, qui me disent utiliser le G.E.P.P., témoignent eux aussi de l'emploi qu'ils font de ce dispositif d'échanges de pratiques. D'ailleurs, je sais que c'est le cas pour quelques formateurs avec qui je suis resté en relation et qui me disent l'utiliser en mettant le concept à leur main en fonction de leurs interventions et avec leurs publics respectifs¹. Cela permettrait à ces modalités d'être transformées et de prendre du sens pour chacun.

6. Sur quels types de chantiers de formation professionnelle choisir plutôt l'échange que l'analyse de pratiques professionnelles?

Mon but n'est pas d'opposer ces deux paradigmes, que sont l'analyse et l'échange, mais de prendre en compte leur complémentarité (voir Annexe 4) : *Comparaison des intérêts de chaque paradigme : analyse et échange*.

Déjà, j'avance qu'ils peuvent se compléter l'un l'autre. Ainsi dans le cas de l'analyse de situations, lors de la phase de formation qui peut prolonger un G.E.A.S.E./G.E.A.S.P. proprement dit, temps de formation dite calibrée (Lamy, 2010), on peut utiliser certains moments du cadre de l'échange de pratiques entre les participants. Dans ce cas, les analyses de situations se prolongent par de l'échange sur les pratiques.

¹ C'est notamment le cas avec les enseignants-formateurs et cadres infirmiers, ayant pratiqué ces dernières années dans de nombreux Instituts de Formation en Soins Infirmiers (I.F.S.I.) et d'École des Cadres de Santé. Il serait intéressant que ces formateurs publient à ce sujet des témoignages et des remarques sur les outils qu'ils ont mis au point à partir de ce cadre du G.E.P.P.

Dans le cas de l'échange, comme je l'ai signalé dans la présentation des deux cadres de communication (annexes 1a et 1b), on pourra être amené à prendre (et à faire prendre aux participants) une posture d'écoute et un questionnement relevant de l'analyse d'un moment de la pratique professionnelle. Ici, c'est un moment d'analyse de la pratique qui s'insère dans celui de l'échange.

Il n'en reste pas moins que l'échange de pratiques, tel que je le conçois, très directement recentré sur la pratique et reléguant la situation professionnelle d'ensemble au second plan (ramenée au niveau du – ou des – contexte – s) aura mon choix pour certaines situations de formation, notamment initiale ou de remédiation; par exemple dans les situations de formation tutorale en groupes, en séances de débriefing de préparation ou de retour de stage. L'échange de pratiques aide à mobiliser des concepts et des connaissances théoriques et à les mettre en lien avec des gestes et des situations professionnelles.

Le G.E.P.P. peut aussi permettre d'effectuer un travail en situation d'anticipation pour préparer un stage ou une action sur le terrain, sur une pratique vécue et affirmée ou tout aussi bien dans une projection d'actions professionnelles. C'est aussi là un avantage sur le G.E.A.S.E./G.E.A.S.P. qui travaille exclusivement sur des situations et des pratiques vécues et donc passées.

Par extension, je serais tenté de préconiser que lorsque l'on souhaite faire réfléchir une équipe déjà constituée (d'enseignants, ou de cadres, ou de soignants ou de toute autre fonction) et travaillant ensemble sur leurs pratiques professionnelles, l'échange de pratiques me paraît bien mieux adapté à faire évoluer les pratiques et à les féconder, que les dispositifs d'analyse de situations, cités plus haut.

J'essaie dans mes formations de formateurs d'amener ces derniers à bien distinguer ces deux registres; celui de l'analyse de situations et l'autre qui relève davantage de l'échange de pratiques. J'essaie de faire en sorte qu'ils appréhendent les spécificités de ces deux registres ainsi que leur complémentarité. Et ce faisant, de les inciter à bien choisir l'un ou l'autre à bon escient, en fonction des situations de formation rencontrées.

Sous une forme ou sous une autre, ce travail sur les pratiques est un outil majeur de la professionnalisation. Du fait de sa nécessité pour chacun d'organiser un retour réflexif sur l'action et l'agir professionnel.

7. Conclusion provisoire

J'espère que ma prise de position toute personnelle sur cette question de l'échange de pratiques suscitera des débats, voire des désaccords.

Il est évident qu'un seul point de vue, même expérimenté, ne saurait créer de façon définitive, un cadre, un dispositif, une méthodologie. D'où l'idée d'une nécessaire coopération de praticiens de ces dispositifs d'échanges (en situation de formation et sur le terrain) pour affiner des concepts, des principes, des repères, pour que ceux-ci puissent devenir des éléments transposables dans un grand nombre de situations. Je souhaite que de nombreux témoignages et de points de vue viennent étayer la discussion.

J'ajoute pour terminer que si j'ai formalisé ce cadre de travail sous cette forme, au moins pour un temps, c'est parce que pour avancer, il m'est indispensable d'essayer de théoriser ce que je fais. Cet article est humblement l'expression de ce besoin.

Je reste à disposition pour en discuter.

Références bibliographiques

- Balint, M. (1960). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit.
- Cifali, M. (1995). *Ecriture et transmission de l'expérience " : l'action, est faite de mille petits riens..."* Université de Genève, Actes de l'université d'été de Saint-Jean d'Angély.
- Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. ESF.
- Lamy, M. (2001). Propos sur le G.E.A.S.E. In Revue *Expliciter* du G.R.E.X. N° 43.
- Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ? In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 2, pp 50-58. <http://www.analysedepratique.org/?p=?p=1103>.
- Lamy, M. (2008). Quel lien entre l'Entretien d'Explicitation et Analyse de pratiques en groupe ? In Revue *Expliciter* du G.R.E.X. N° 76.
- Lamy, M. (2010). De l'importance d'un temps de formation post-G.E.A.S.P./post-G.E.A.S.E. dite « formation calibrée » notamment pour l'aide à la re-médiation des pratiques professionnelles. http://probo.free.fr/textes_amis/app_formation_calibree_m_lamy.pdf.
- Perrenoud, P. (1997). De l'utilité de l'analyse des pratiques. *Conférence à l'E.S.E.N.* – Poitiers.
- Thiébaud, M. (2020). Analyse de pratiques <-> échange de pratiques. Quels points communs ? Quelles différences ? Quelles complémentarités ? In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 16, pp. 51-80. <http://www.analysedepratique.org/?p=3629>.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, (5^e Edition).

Annexes

Annexe 1a

Cadre méthodologique de communication pour un travail en *échange de pratiques* entre praticiens expérimentés

- 1^{er} temps : **choix** d'un thème ou d'une pratique en concertation avec le groupe (5 mn)
- 2^{ème} temps de **préparation** : sur cette pratique choisie, mise en écriture de la pratique de chacun (8 à 10 minutes). (Voir support proposé à l'annexe 2 a)
- 3^{ème} temps : **exposition** des éléments préparés (4/5 minutes par personne). Cinq interventions au maximum. Les autres participants sont en **écoute active**. Moment **d'échange de pratiques**. (Voir annexe 2 b, et annexe 3)
- 4^{ème} temps : **temps de questionnement** des participants en direction de telle ou telle pratique exposée. Questions visant à s'informer davantage sur les pratiques (environ 15 minutes).
- 5^{ème} temps : **Apports complémentaires sur les pratiques** : il est demandé à tous ceux qui n'ont pas exposé leur préparation au temps 2, de préciser rapidement **ce qu'ils font de différent** par rapport à ce qui a déjà été dit. Des questions peuvent être posées à propos de ces apports en vue d'obtenir des précisions.
- 6^{ème} temps : Moment **d'échange à propos des pratiques** : (15/20 minutes). Avec **échanges de points de vue et débats** (dans le sens : conflits sociocognitifs) sur les différents points ressortant des pratiques investies. Durant ces échanges ouverts, dont le but est d'argumenter et de faire valoir des points de vue, **des moments d'autoformation** peuvent avoir lieu. **Des participants** (plus informés ou ayant des spécificités sur les points débattus) **peuvent apporter des points de référence** qui enrichissent l'ensemble du groupe.
- 7^{ème} temps : Temps de **formalisation individuelle finale** (4 à 5 minutes) : "*Qu'est-ce que je peux faire différemment désormais dans ma façon de m'y prendre*". A partir des échanges et du débat, ce qui reste d'important à chacun. Et quel point il souhaiterait approfondir encore sur ce thème ou cette pratique.

*Remarque : Aux 3^{ème} et 4^{ème} temps, l'animateur peut introduire, avec l'accord du groupe et du participant concerné, un moment **d'analyse de pratiques ("dépliage" d'actions importantes)**, basé sur le **questionnement** par l'animateur lui-même visant à faire expliquer davantage (voire expliciter) les actions menées par le sujet.*

Annexe 1b

Cadre méthodologique de communication pour un travail en *échange de pratiques* entre praticiens en formation

- 1^{er} temps : **choix** d'un thème ou d'une pratique en concertation avec le groupe (5 mn)
- 2^{ème} temps de **préparation** : sur cette pratique choisie, mise en écriture de la pratique de chacun (8 à 10 minutes). (Voir support proposé à l'annexe 2 a)
- 3^{ème} temps : **exposition** des éléments préparés (4/5 minutes par personne). Cinq interventions au maximum. Les autres participants sont en **écoute active**. Moment **d'échange de pratiques**. (Voir annexe 2 b et annexe 3).
- 4^{ème} temps : **temps de questionnement** des participants en direction de telle ou telle pratique exposée. Questions visant à s'informer davantage sur les pratiques (environ 15 minutes).
- 4 bis " Pause structurante " : **1^{er} temps de formalisation** (3/4 minutes) : demander à chacun de reprendre sa production (temps 1), avec la consigne : "*Qu'est-ce que je peux changer, ajouter, retrancher, après avoir entendu ce qui s'est dit?*".
- 5^{ème} temps : **Apports complémentaires sur les pratiques** (env. 8 à 10 minutes) : il est demandé à tous ceux qui n'ont pas parlé de leur préparation au temps 2, de préciser rapidement **ce qu'ils font de différent** (ou en plus, ou autrement), par rapport à ce qui a déjà été dit.
- 6^{ème} temps : Moment **d'échange sur les pratiques**. (15 – 20 minutes). Avec **échanges de points de vue** et **débats** (au sens du conflit sociocognitif) sur les différents points ressortant des pratiques investies. Dans ce premier moment, le formateur – animateur recueille des informations sur des éléments nécessitant **des mises au point et/ou des apports sur les pratiques**, sans se mêler d'emblée aux débats et aux dires des stagiaires en formation.
- 6 bis : (facultatif) : **temps de formation** par le formateur –animateur lui-même, ou un expert dans le domaine travaillé. Mise en place **d'apports structurés** en réponse à des points soulevés dans le débat ou à des demandes d'approfondissement. (Ce temps peut aller de 10 à 30 minutes, voire davantage, selon les besoins).
- 7^{ème} temps : Clôture : Même si le temps 6 de formation n'a pas eu lieu, mettre en place un moment de **formalisation individuelle finale** : pouvant même aller jusqu'à une **élaboration complète d'une nouvelle façon de s'y prendre** dans le domaine concerné.

() Remarque : Aux 3^{ème} et 4^{ème} temps, l'animateur peut introduire, avec l'accord du groupe et du participant concerné, un moment **d'analyse de pratiques ("dépliage" d'actions importantes)**, basé sur le **questionnement** par l'animateur lui-même visant, à faire expliquer davantage (voire expliciter) les actions menées par le sujet.*

Annexe 2a

Cadre proposé pour un temps de préparation (temps 1) en vue de l'élaboration de l'exposé (temps 2) sur les pratiques

Le thème étant choisi en accord avec les participants, les prévenir que cette phase de préparation d'environ 8 minutes est destinée à mettre en place des repères pour un exposé de présentation de 4 minutes maximum, sous les rubriques suivantes :

- **Quelques éléments de contexte** dans lequel s'exercent ces pratiques :
- Les **principales actions**, que vous considérez comme les plus importantes selon vous, (celles qui vous tiennent le plus à cœur) dans l'exercice de ces pratiques :
- **Les leviers, les points d'appui**, ce qui facilite la mise en place de ces pratiques :
- **Les freins, les obstacles**, ce qui entrave le plus selon vous les mises en œuvre :

Remarques : Les quatre rubriques proposées ci-dessus ont le mérite d'être ouvertes et de se prêter à peu près à toutes les types de pratiques professionnelles. Ces rubriques peuvent toutefois être modifiées en fonction des thèmes choisis. Il est possible que d'autres rubriques soient utiles à certaines situations de pratiques professionnelles. Il appartient aux animateurs de veiller à ce que leur formulation soit la plus pertinente possible.

Annexe 2b
Grille de recueil des informations en vue de l'échange de pratiques
Formation à l'analyse et à l'échange de pratiques

Maurice LAMY – janvier 2004 –

Qui dit sa pratique	Eléments du contexte	Principales actions entendues	Leviers (points d'appui)	Freins (obstacles)	Observations

Annexe 3

**Passer progressivement de l'analyse de situations professionnelles
à l'analyse de pratiques en situation professionnelle**

– Maurice LAMY – 10 mai 2009 –

Remarques liminaires en vue de son utilisation :

Il s'agit d'introduire, en principe à la fin d'un G.E.A.S.P. ou d'un échange de pratiques, dans la phase méta, cette grille a posteriori par les explications données dans le débriefing. Cela suppose que l'animateur l'aura utilisée durant la phase de questionnement, de façon à reprendre en exemple les questions posées par l'animateur pour illustrer cette écoute. Ces explications peuvent être données par l'alter ego, observateur – régulateur durant le G.E.A.S.P. Cette grille sera ensuite introduite par l'animateur en début de G.E.A.S.P. suivant (avant la phase 1), en même temps que celle des "champs", et sera réactivée au fil du questionnement (phase 2).

Enfin "**cette grille d'écoute**" est la même que celle qui nous sert en entretien d'accompagnement pour amener A à mieux explorer ses pratiques, je la redonne donc ci-dessous dans son intégralité.

Cependant au niveau d'un G.E.A.S.P., les points soulignés dans la liste ci-après sont plus importants que d'autres à questionner par les participants, pour amener le narrateur **A** à **déplier davantage ses pratiques** plutôt que rester constamment sur la description du contexte de la situation et sur ses propres commentaires.

Description de la "grille d'écoute" :

On entendra tout particulièrement :

- *les verbes d'action* et notamment ceux qui contiennent des opérations de base restées implicites (ex. : "j'ai essayé de leur expliquer...")
- *les prises d'informations* faites par A dans sa situation, informations qui ont peut-être pesées sur ces décisions d'action (ex : "là, j'ai compris que"...)
- *l'énonciation des pronoms*, les "on" les "nous", les "ils" (A, parle-t-il en première personne...)
- les généralisations : "*On sait bien qu'avec les profs, il vaut mieux faire plutôt comme ci que comme ça...*" ou encore les croyances : "*Il faut présenter aux élèves des choses extrêmement structurées, si on veut qu'ils apprennent bien et correctement...*"
- *le rapport qu'entretien A avec ce dont il parle* et la façon dont il en parle : est-ce un rapport enthousiaste, de conviction, d'hésitation, distancié, de certitude, impliqué, etc.
- *tout ce qui est implicite dans la narration et les réponses de A.*

En résumé : dans le G.E.A.S.P., comme dans l'échange de pratiques entendre les verbes d'action et les prises d'informations du sujet A, où il y a un fort implicite. Questionner sur comment il l'a fait, comment il le sait, en même temps qu'on entendra s'il est dans une forte hésitation ou une grande certitude, aidera à **faire déplier A** (et donc aidera à l'éclairer) **sur ses actions et ses prises d'informations dans la situation qu'il décrit.**

Annexe 4

Analyse de situations/Échange de pratiques

<p>1 – Différences essentielles entre échange de pratiques et analyse de situations</p> <p><i>Dans l'échange de pratiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - l'objectif premier est l'échange. Chaque participant cherche à s'informer sur différentes manières de faire dans un domaine donné; - conséquence en termes d'organisation, on cherche l'expression de plusieurs pratiques; - le cadre de communication permet de travailler directement sur les pratiques, les situations restant à l'arrière-plan; - sur un thème donné l'échange travaille au niveau des actions de pratiques qui peuvent être un peu différentes, dans le but de les formaliser pour les rendre plus généralisables alors que l'analyse de situations travaille toujours sur un moment de la pratique très spécifié, très précis et particulier. <p><i>Dans l'analyse de situations dite "de pratiques" :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - l'objectif essentiel est la "déconstruction de la situation" en vue de sa compréhension. A la différence de l'échange, il convient de faire s'exprimer la pratique contenue dans la situation. Puis on travaille à élucider une pratique dans une situation dite "spécifiée", donc à en faire s'exprimer tous les détails nécessaires; - elle est avant tout au service de l'auteur, sur sa situation et sur sa pratique. Les participants travaillent à s'informer davantage et à faire des propositions, en fonction de leur propre pratique. 	<p>2 – Points communs à l'échange de pratiques et à l'analyse de situations</p> <p><i>Toutes deux reposent sur :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le fait que ce sont les pratiques ou les situations des praticiens qui sont le matériau premier et privilégié du travail engagé. Permettre à l'auteur de la pratique ou de la situation de verbaliser ce qu'il fait; - nécessité de l'acceptation d'un cadre méthodologique de communication. L'animateur est garant de ce cadre; - le cadre de communication géré par l'animateur s'oppose à toute interprétation hâtive et à tout jugement de valeur; - la coopération au sein d'un groupe de pairs; l'une et l'autre nécessitant une implication volontaire des participants et leur adhésion à cette forme de travail; - la présentation et le questionnement de "l'agir professionnel" (des actions) du sujet qui dit sa pratique. La question "comment" prime sur la question "pourquoi"; - la capacité à questionner par des questions à caractère informatif, avant toute interprétation; - l'écoute active de ce que peut dire un sujet de ses pratiques et de ses situations qui conditionne la qualité du questionnement du sujet; - un retour réflexif sur ses propres situations et ses propres pratiques.
---	--