

Accompagnement à la problématisation des situations professionnelles et approche expérientielle
Accompanying to the problematisation of professional situations and experiential approach

Maëla Paul

Volume 11, Number 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088338ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088338ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Paul, M. (2022). Accompagnement à la problématisation des situations professionnelles et approche expérientielle. *Phronesis*, 11(3), 37–55.
<https://doi.org/10.7202/1088338ar>

Article abstract

The project of this contribution is to show that another way of thinking the practice analysis is emerging today, by “mutating” analysing to problematising/animating to accompanying/the group to the accompanying collective, and by placing the exhibitor in an analysing situation and not analysed one. This mutation is part of the theoretical framework of problematisation and in the understanding we currently have of accompanying. It is re-examining the concept of an experiential approach and the tension of its dual heritage: the North American current that supports the idea of experimentation and the European Bildung current that develops the idea of experience and the search for meaning.

Accompagnement à la problématisation des situations professionnelles et approche expérientielle

Maëla PAUL

Université de Nantes, France.

Mots-clés : *Accompagnement ; Analyse des Pratiques ; Approche expérientielle ; Problématisation*

Résumé : *Le projet de cette contribution est de montrer comment émerge aujourd'hui une autre manière de concevoir l'analyse des pratiques en « mutant » d'analyser à problématiser / d'animer à accompagner / du groupe au collectif accompagnant, et en plaçant l'exposant en situation d'analysant et non d'analysé. Cette mutation s'inscrit dans le cadre théorique de la problématisation et dans la compréhension que nous nous faisons actuellement de l'accompagnement. Elle réinterroge la conception d'une approche expérientielle et la tension de son double héritage : le courant nord-américain qui soutient l'idée d'expérimentation et le courant européen de la Bildung qui développe l'idée d'expérience et de quête de sens.*

Accompanying to the problematisation of professional situations and experiential approach

Keywords: *Accompanying; Practice analysis; Experiential approach; Problematisation*

Abstract: *The project of this contribution is to show that another way of thinking the practice analysis is emerging today, by “mutating” analysing to problematising/ animating to accompanying/ the group to the accompanying collective, and by placing the exhibitor in an analysing situation and not analysed one. This mutation is part of the theoretical framework of problematisation and in the understanding we currently have of accompanying. It is re-examining the concept of an experiential approach and the tension of its dual heritage: the North American current that supports the idea of experimentation and the European Bildung current that develops the idea of experience and the search for meaning.*

L'analyse des pratiques (APP) est présentée comme modalité de formation et moyen de professionnalisation. À travers la multiplicité de ses dispositifs, deux courants sont communément repérés : le courant de type clinique inspiré des théories psychanalytiques et des groupes de parole et le courant réflexif orienté dans l'acquisition de compétences. En fait, cette répartition commode néglige un troisième courant : celui de la formation expérientielle.

Or celui-ci s'inscrit dans un double héritage : le courant nord-américain qui soutient l'idée d'expérimentation et le courant européen de la *Bildung* qui développe l'idée d'expérience et de quête de sens. La première conçoit l'expérience comme expérimentation quand la seconde, comprise comme « formation par les expériences de la vie », questionne le lien entre la personne et la culture. Le concept de « formation expérientielle » résulte ainsi d'un amalgame entre ces deux influences. Entre le risque de la modélisation et du contrôle, et une injonction à la transformation et au changement des acteurs qui guettent les dispositifs d'APP, on doit bien constater qu'il y a un saut épistémologique qu'incarne cette troisième voie. La question « qui problématise ? » s'avère alors porteuse d'une remise en question des dispositifs actuels d'APP.

Le projet de cette contribution est de réinterroger l'implication du sujet exposant au sein du groupe, de la repenser à la fois dans le cadre théorique de la problématisation et dans la conception que nous nous faisons actuellement de l'accompagnement. Pourquoi convient-il de reconsidérer le sujet exposant en tant qu'« analysant », et non « analysé » ? En quoi la problématisation impose-t-elle cette exigence ? Quel rôle peut alors être dévolu au groupe de pairs ?

Cette contribution se propose d'étayer un triple défi puisqu'il s'agit de concevoir des dispositifs d'APP où l'on passe d'animer à accompagner (réinterrogeant la place de l'expert), d'analyser à problématiser (reconsidérant la place du sujet de la situation à problématiser), et du groupe à un « collectif accompagnant » (requestionnant le rôle des pairs).

État de la question

L'APP renvoie à des dispositifs qui conjuguent une pluralité de paradigmes, des visées parfois contrastées, et une diversité de finalités, de méthodologies et d'objets. Le terme de « pratique » désigne tantôt l'action, l'activité ou le travail et, bien que la plupart s'y réfère, la notion de « situation » elle-même ne recouvre pas pour tous la même définition.

Pour Marcel (2002), trois visées parfois cohabitent dans un même dispositif : une visée de formation (centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire), une visée de transformation et d'évolution des pratiques et une visée de production de connaissances sur les pratiques (la visée heuristique traditionnelle de la recherche).

Dans le champ de l'enseignement, la démarche d'orientation psychanalytique des Groupes Balint a été importée dans les années 70 par le psychanalyste Levine qui adapte la méthode en créant le « Groupe de Soutien au Soutien ». Il s'agit là de 10 à 12 enseignants, de même discipline, qui se réunissent avec un psychanalyste, hors de l'institution. Le groupe y est compris comme « un lieu de parole où peuvent se dire les blessures narcissiques du praticien et de l'élève ; c'est un lieu d'intelligibilité des conduites qui font problème ; c'est un lieu de recherche du modifiable sur le plan pédagogique et relationnel ; c'est un lieu où chacun peut opérer une conscientisation de son mode de fonctionnement professionnel » (Levine, 2011). On s'y entraîne, à partir de problèmes concrets du terrain, à une « co-réflexion à égalité ».

Avec De Peretti (1975) et les « Groupes d'Approfondissement Professionnel » s'effectue la rupture avec la tradition psychanalytique. Les groupes destinés aux enseignants ne nécessitent plus la présence d'un psychanalyste. De plus, De Peretti pose l'hypothèse qu'on peut remplacer l'animateur par la rigueur d'un protocole. L'animation du groupe résulte alors du respect d'un protocole établi en cinq étapes. N'importe quel membre du groupe peut, à tour de rôle, animer la séance d'analyse. C'est qu'avec l'influence de Rogers souffle un vent de non-directivité. L'analyse des pratiques apparaît comme une méthode de « formation par le groupe », propre aux années 1980-1990.

C'est une analyse centrée sur la personne enseignante, sur son champ relationnel et son implication professionnelle mais c'est le groupe qui analyse les situations, formule des hypothèses et éventuellement des solutions : « ce qu'ils feraient s'ils étaient à la place de ».

Dans les années 80, Lewin propose une méthode d'apprentissage expérientiel, structurée en quatre étapes, que Kolb (1984) contribuera à diffuser. Argyris, dans la décennie suivante, propose un processus pour étudier méthodiquement l'identification des savoirs imbriqués dans l'action. C'est enfin avec Schön (1994) que l'on développera l'idée du « praticien réflexif ». Les dispositifs d'analyse des pratiques deviennent alors le lieu où s'acquiert cette compétence inscrite dans tous les référentiels : la compétence réflexive.

C'est au cours des années 90 que l'APP, préconisée par le rapport Bancel, prend de l'ampleur avec la question de la formation des formateurs. La notion de compétence s'émancipe de l'idée de qualification. Apparaît la question d'une acquisition, aux côtés des savoirs formalisés, de savoirs qui ne peuvent être acquis que par l'expérience. Avec la compétence, le pôle fort de la formation devient le terrain : non seulement la compétence se construit à partir des situations de travail mais elle met l'accent sur le fait qu'elle ne peut être acquise une fois pour toutes, ce qui suppose la mise en place de dispositifs tout au long de l'exercice professionnel. C'est dans ce contexte que l'APP apparaît comme processus de professionnalisation (Altet, 2000).

Comme le remarque Marcel (2002), l'intérêt grandissant pour les pratiques s'accompagne d'une certaine confusion. L'expression « analyse des pratiques professionnelles », comme de nombreuses dénominations voisines, renvoie à un ensemble de dispositifs et de pratiques disparates faisant appel à des systèmes de référence multiples et variés. D'une part, la terminologie est mal stabilisée : les termes d'action, d'activité(s), de pratique(s), de situation ne renvoient pas aux mêmes définitions. De l'autre, sous une même appellation, les dispositifs se réfèrent à des paradigmes fort différents : la clinique du travail et la clinique de l'activité chez Clot, la didactique professionnelle de Pastré ont, parmi d'autres approches, leur champ théorique propre.

Ainsi la formation des adultes a-t-elle fourni un creuset favorable au développement de ces dispositifs d'APP. Ils ont pour finalité l'acquisition ou le développement des compétences requises à des fins de professionnalisation des praticiens (Fablet, 2004). Ce qui domine est l'idée d'une 'formation à' l'acquisition d'un savoir-analyser, d'un savoir-réflexif, d'un savoir-écouter, etc. - et d'une 'formation pour' l'exercice d'un métier. La nécessité de développer des compétences « à l'analyse et par l'analyse » des pratiques professionnelles semble aujourd'hui un principe accepté par la plupart des acteurs de la formation des enseignants.

L'approche clinique

Ce premier courant (historiquement) est orienté par une approche psychanalytique inspirée des groupes Balint. Pour Blanchard-Laville (2001), par le biais d'un récit suivi de questions-réponses, d'évocations, de formulation d'hypothèses par le groupe, l'objectif est de « faire prendre conscience intellectuellement et affectivement des processus inconscients en jeu ». Cifali (1994) quant à elle définit la démarche clinique comme « un espace où une pratique trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel ».

La conception opte pour une dimension groupale. Le groupe, dès lors qu'il résulte d'une synergie d'écoute, de ressources empathiques, constitue un « espace potentiel » (au sens de Winnicott) qui offre les conditions pour une élaboration des affects et des pensées (Blanchard-Laville, 2016). Ainsi le partage des émotions dans le contenant groupal permet-il de participer d'un « penser ensemble » et de « co-construire de manière interactive groupale un nouveau récit, c'est-à-dire d'exercer une sorte de co-narrativité » (Golse et Missonier, 2005).¹

¹ Cité par Blanchard-Laville (2013).

Suivant Winnicott, le groupe y est conçu dans sa fonction d'espace transitionnel, en tant que champ d'expérience intermédiaire entre la vie intérieure et la réalité extérieure, au sein duquel s'opère la métabolisation de la réalité du dedans et de celle du dehors.

L'élaboration groupale s'appuie également sur les travaux de Kaës pour lequel le groupe est conçu comme l'espace intersubjectif qui précède et étaye le sujet de l'inconscient.

La rencontre de type clinique n'est donc pas uniquement centrée sur la dimension individuelle. Au-delà des aspects intersubjectif et intrapsychique, elle mobilise la prise de conscience de la dimension groupale au sens élargi (englobant les sphères sociale, culturelle, etc.) qui enveloppe un sujet humain. Car celles-ci constituent des dimensions enchevêtrées qui « conditionnent » la rencontre avec autrui et agissent sur le rapport qu'entretient le sujet avec le monde.

L'approche réflexive

Parallèlement, et surtout depuis 2002,² la dynamique du « tournant réflexif » mobilise l'ingénierie des formations en Sciences de l'Éducation. Dans une optique de professionnalisation, l'objectif est de former des enseignants réflexifs. Ainsi, le modèle du « praticien réflexif » promulgué par Schön est-il privilégié et les dispositifs dits professionnalisants doivent valoriser l'action professionnelle et la réflexion sur celle-ci, tout en confrontant les futurs enseignants à des savoirs scientifiques 'à' enseigner et 'pour' enseigner.

Mais tous les secteurs professionnels sont concernés : le secteur de la santé notamment, l'entreprise aussi, secteur privé ou public. Tout professionnel doit devenir un « praticien réflexif » dans le même temps que la logique de compétence s'étend à tous les référentiels de métier. Or cette logique, par les catégorisations qu'elle opère, plutôt que de prendre en compte le cœur du métier qui, dans l'enseignement ou le soin notamment, est celui de la relation à l'autre, segmente le métier. Non seulement, à travers la généralisation de la réflexivité se profile le risque d'un façonnage des praticiens, mais la logique de compétence, à travers l'analyse de l'activité, découpe, rationalise et finalement met à mal la conception d'un métier. Car un métier n'est pas une somme de compétences mais une manière de s'inscrire dans un héritage, une culture, dont dépend le sentiment d'appartenance et la possibilité d'œuvrer 'de l'intérieur'.

Manifester des compétences professionnelles, c'est être capable, face à une situation complexe, en cours ou à l'issue de l'action, de tirer quelques enseignements : car les compétences se développent par l'action et la réflexion sur l'action (Schön, 1994). Le Boterf le précisera (2003, p. 63) : il y a une différence essentielle entre savoir réussir et savoir comprendre pourquoi et comment on a réussi, seule configuration révélant l'autonomie d'un sujet capable d'autoréguler ses actions. En tant que compétence, la réflexivité désigne donc l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie.

La pratique réflexive s'impose alors comme méthode et comme finalité : « Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte pratique (...). Il ne sépare pas la réflexion de l'action » (Schön, 1994, p. 97). Dire que « l'agir intelligent » (Schön, 1996) implique en fait la conjugaison de trois postures : explicative, interprétative, compréhensive, c'est souligner que « la réflexivité ne peut se limiter à décrire les difficultés rencontrées dans sa pratique, ni même à porter un regard critique sur celle-ci » (Wentzel, 2012). Pour autant, la posture du professionnel n'est pas celle d'un scientifique, même si « elle contribue à la structuration d'un habitus réflexif » (*ibid.*) : *a minima*, elle postule qu'un professionnel puisse être 'en recherche'.

Comme il n'est pas possible de saisir le sens d'une compétence dans l'abstrait, c'est une logique situationnelle qui prévaut. Or une personne n'entre pas dans une situation comme si elle entraînait dans une pièce vide : personne et situation sont deux composantes indissociables (c'est du moins la conception, comme on le verra, qui en est faite par Dewey). Seul le sujet a un « site » au sens d'être localisé et localisable. Dans cette conception, l'homme n'y est pas comme un objet « posé là » dans un monde qui en serait le contenant.

² Plan de rénovation de la formation professionnelle des enseignants.

Tant que cette conception n'est pas explicitée, on sera tenté d'analyser le contenant comme passible d'être la cause d'une difficulté ou, à l'inverse, de reporter sur l'acteur son incapacité à s'adapter à ce qu'on appelle inexactement « une situation ». Le concept de situation ne signe ni appartenance ni inclusion dans une spatialité mais désigne la spécificité d'un rapport au monde sur le mode d'une transaction.

Une situation n'a donc pas de réalité en dehors du vécu de celui qui la constitue comme telle. C'est lui - et lui seul - qui la perçoit, la décrit, est en mesure de la comprendre en fonction du sens qu'il lui attribue. Or, pour une grande majorité, les groupes d'APP fonctionnent sur une modalité selon laquelle, après l'exposé d'une situation vécue par un membre du groupe, ce dernier réagit par un questionnement à l'adresse de l'exposant, puis les participants analysent la situation, émettent des hypothèses dites de compréhension et proposent des liens par association. L'exposant, se tenant alors décentré, écoute l'analyse qui est faite, par le groupe, de sa situation voire les suggestions qui lui sont adressées « s'ils étaient à sa place ». Le travail de l'animateur consiste à assurer le cadre, garantir les conditions de base de la communication en groupe et le respect du contrat, mais il arrive aussi qu'il propose, en tant qu'expert du savoir, des liens théoriques ou suggère des axes de réflexion.

Sans lui attribuer le sens qui lui est dévolu par l'approche clinique, la dimension groupale est en fait caractéristique de la majorité des dispositifs d'APP, le groupe constituant une dimension formative. Pourtant, dans une action de cette nature, les interactions entre participants diffèrent de celles qui existent dans des groupes de formation proprement dite, ne serait-ce que par le centrage sur le récit d'une situation professionnelle vécue par un membre du groupe.

Certes, le fait d'avoir à exposer une situation vécue et d'avoir à se rendre compréhensible à d'autres constitue une expérience majeure dans la compréhension de la situation exposée. La réflexivité, dans une perspective socioconstructiviste est comprise comme une prise de distance permise et réalisée par le fait que « le langage est naturellement, intrinsèquement réflexif » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 4). À travers lui, la pensée revient et agit sur elle-même. Ainsi le langage est-il constitutif du processus réflexif lui-même. Aucune réflexion ne peut avoir lieu hors du langage. De ce fait, les formes de celui-ci ont une importance non négligeable en ce qu'elles permettent, encouragent, dirigent même la pratique réflexive et, à la suite, conditionne la place attribuée au sujet de la situation. La médiation narrative entre pairs apparaît alors essentielle. Mais il reste à se questionner sur la modalité de cette médiation.

Par suite, la réflexivité renvoie à trois pratiques complémentaires (Bouissou et Brau-Anthony, 2005) : langagière, dialogique (elle incite à anticiper un dialogue et des réactions) et sociale (dès que d'autres personnes sont impliquées dans le processus), renvoyant au concept de réflexion collective. De là découle que le choix de la forme langagière et la place de chacun dans cet échange a une importance majeure. Sachant que nul ne peut avoir accès à la pensée d'un autre, ni à la pensée qu'il tient sur son action, c'est donc à ce qui se joue dans la médiation à laquelle participe le groupe de pairs qu'il convient d'être attentif.

S'il n'est pas aisé de fournir une définition au concept de réflexivité tant son usage est inflationniste, il y a néanmoins deux constantes : le sens d'un « retour sur soi-même » : « retour du sujet sur l'objet par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique » (Vandenbergue, 2006, p. 975), et le fait que le professionnel a besoin d'un appui extérieur mobilisant la réflexivité. Dans le cadre de l'APP, c'est du groupe de pairs que l'on attend d'être des interlocuteurs interactifs, incitateurs de réflexivité. Mais ce déplacement, du formateur susceptible d'être dans une posture de « sachant » au groupe de pairs, modifie-t-il réellement les postures de savoir et de pouvoir dès lors qu'il leur est confié le soin d'analyser la situation exposée ?

Approche expérientielle et formation par l'expérience

Les deux termes ne sauraient être confondus. Or le concept de « formation expérientielle »³ résulte d'un amalgame entre deux influences (Finger, 1989).

³ La « formation expérientielle pour adultes » a fait l'objet d'une rencontre internationale organisée en 1989 par l'AFPA, l'Université de Tours et le RIFREP, Courtois et Pineau (1991).

L'une est anglo-américaine : « l'apprentissage expérientiel » et l'autre allemande : la *Bildung*, comme « formation par les expériences de la vie ». La première conçoit l'expérience comme expérimentation quand la seconde se préoccupe de la formation de l'homme. L'approche expérientielle, d'où découle la praxéologie, s'appuie, notamment outre-Atlantique, sur les travaux de Kolb. Elle pose le postulat que toute activité humaine régulièrement accomplie peut être subsumée sous un modèle unique.

On s'attardera à analyser une manière d'accomplir, de réaliser les tâches : un savoir-faire. L'analyse sollicite un discours rationnel sur la technique déployée, l'objet premier étant de s'assurer qu'elle permet ou pas d'accomplir les tâches, c'est-à-dire de réaliser ce qui est attendu. La dimension réflexive oriente le rapport de l'activité intellectuelle qui s'attache à rendre intelligible une manière de faire. Elle engage un processus analytique structuré en quatre étapes procédant d'une réflexion cognitive opérée juste sur les faits. Ce modèle en cycle a pour but de rendre compte de la démarche de questionnement et de réflexion d'un acteur à propos de sa pratique. Le cycle part de l'expérience concrète, suivi d'une phase d'observation et d'analyse, permettant d'analyser et d'identifier les éléments qui posent question. De cette analyse, il est possible d'en faire une « théorie personnelle » qui devrait pouvoir s'appliquer à des situations semblables.

Cette approche interroge l'efficacité de l'action, l'agencement des moyens en fonction de fins et vise des conclusions opératoires. Le processus vise à étudier le décalage perçu et constaté entre une visée et la réalité. Mais l'expérience ici signifie expérimentation, ce qui revient à considérer la formation comme un apprentissage à la résolution de problèmes. L'individu est considéré comme « extérieur » à la situation qu'il examine. Cette approche engage une analyse du problème posé à une personne et les conditions de sa solution. Un groupe peut donc tout aussi bien s'emparer de la situation pour l'analyser.

Or l'expérience n'est pas l'expérimentation⁴. Procéder de manière méthodique ne réduit pas une approche à n'être que rationnelle. Éprouver la réalité et s'éprouver soi-même passent par la conjonction de dynamiques rationnelles et sensibles. La formation expérientielle, telle qu'elle est pratiquée de ce côté-ci, insiste sur la dimension représentative et interprétative de l'expérience vécue. Elle intègre non seulement la personne avec sa personnalité, son histoire, sa culture mais le milieu environnemental avec son langage. L'expérience ne sera formatrice (émancipatoire) qu'au prix d'une distanciation réflexive et critique. Car « l'homme se fait toujours plus ou moins à travers ce qu'il fait ; autrement dit il se travaille aussi en travaillant » (Ardoino, 2005 p. 8).

Dans le cadre de la formation expérientielle, c'est par la nature du lien entre la personne et la situation vécue, le mouvement réflexif par lequel elle l'interroge et la structure, que la personne est conçue comme auteur de son expérience. Se former par l'expérience ne permet pas seulement d'identifier et de mettre en œuvre des compétences et du savoir acquis dans des situations vécues mais aussi d'examiner la manière dont l'expérience construit l'auteur comme personne et acteur social, historique, culturel. Le pouvoir de donner sens est auto-investi par l'auteur de l'expérience et ses interlocuteurs. Cette élaboration se fait par confrontation de différents niveaux de sens. Le travail engagé contribue à une transformation de perspective quand l'horizon de sens, remis en question par une réflexion sur l'expérience, incite son auteur à modifier représentations et valeurs en les réorganisant.

Le concept d'expérience présente en effet la caractéristique de jouer sur deux registres de signification : « ce qui arrive au sujet et ce qui arrive à l'environnement dans leurs rapports réciproques par la médiation de l'activité. En d'autres termes, il oblige à articuler la transformation contingente de 'l'environnement-pour-le-sujet' avec le travail de subjectivation » (Barbier et Zeitler, 2012). Pour Dewey⁵ notamment (1938), l'expérience présente et articule une double face : l'une « active » (l'action de la personne sur le monde) et l'autre « passive » (la trace laissée par l'action du monde sur la personne) : elle est donc indissociablement sociale *et* subjective,⁶ et il ne saurait y avoir, d'un côté, une réalité et, de l'autre, des points de vue subjectifs (*ibid.*).

⁴ Pour Finger (1989), il s'agit là d'une vision réductrice de l'expérience qui consiste à voir l'individu comme un chercheur scientifique dont le but est l'élaboration d'une connaissance objective de la réalité et dont l'aboutissement serait l'adaptation à l'environnement.

⁵ Dewey applique la problématisation à des situations fort concrètes. Toutefois la logique ne renvoie pas à la logique formelle mais à la logique de l'expérience, à l'enquête et à la recherche.

⁶ C'est sur cette base qu'il différencie « *experimenting* » et « *experiencing* » (2007-1916).

Cette trace est à la fois cognitive, conative, affective et incarnée : l'expérience s'avère multidimensionnelle (Barbier et Zeitler, 2012). Toutes ces dimensions sont non seulement absolument inséparables, mais également interdépendantes et interactives (Bourgeois, 2013). L'action, l'éprouvé (multidimensionnel) et la pensée sont ainsi indissociables de la notion d'expérience.

Par ailleurs, et cela est vrai chez Dewey (1977), toute expérience est incomplète. Dès lors qu'elle adopte un point de vue particulier qui l'oblige à délaisser certains traits de la réalité jugés non pertinents, elle est toujours incomplète. Autrement dit, c'est l'incomplétude de l'expérience qui laisse place à l'idée de progression et à une ouverture de possibles. Chaque expérience, parce qu'elle est incomplète, en appelle d'autres qui la vérifient et, ce faisant, la complètent. La réalité est toujours ouverte et inachevée. Elle est donc de part en part expérimentale : seule la multiplication des expériences peut nous permettre de connaître d'une manière toujours plus complète la réalité du monde qui nous entoure.⁷ C'est aussi parce que l'expérience est proprement humaine que la réalité, d'un point de vue philosophique, et toujours selon Dewey, doit inclure « l'esprit » ou la « conscience ».

Enfin, pour Dewey (*ibid.*), il existe une continuité qualitative entre l'expérience humaine la plus courante et l'expérience scientifique la plus savante. Non seulement sa conception de ce que penser veut dire s'appuie sur l'abolition de la pseudo dichotomie entre science et philosophie (car les deux modes de pensée s'influencent) mais il tend ainsi à désenclaver la notion de sens. Celle-ci est restituée dès lors qu'un individu est en capacité de s'organiser en interaction avec son environnement. Dans les termes de Dewey, la démarche de problématisation a justement ce rôle de restaurer le sujet dans le flux de ses transactions avec le monde ou ce qu'il appelle le « continuum expérientiel ». On se trouve donc à considérer une pensée du flux, autrement dit des processus. Il n'est donc plus question d'un début et d'une fin à atteindre, mais d'un cheminement, d'une voie ouverte à des possibles.

Ce qu'il appelle pensée réflexive désigne l'élaboration mentale d'une relation entre l'acte et ses conséquences. C'est une activité de construction de sens, dans les deux acceptions du terme : à la fois signification et direction. La pensée réflexive institue le sujet comme un être capable de donner du sens à ses transactions avec le monde, de se donner des buts et de les réaliser (Dewey, 2007-1973).

La philosophie de Dewey (2006-1938 : 72) se définit donc avant tout comme « une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience ». L'enjeu est de penser la démarche, non comme une formation d'individus à adapter à une « réalité », mais comme une formation de la personne à la compréhension de son rapport à la « réalité », en attribuant une importance à ce qui se joue au travers du langage.

C'est ainsi que l'approche expérientielle rejoint ici, sans se confondre, les fondements premiers de la *Bildung* qui considèrent que la formation de l'homme va de pair avec sa sensibilité au sens de la langue⁸ ; que la formation de soi est corollaire de « la configuration du monde » : le terrain de la langue est celui de l'expérience, expérience de soi et expérience du monde ; que la langue renvoie à des modalités du vivre-ensemble au point que civilisation, culture et *Bildung* s'adjoignent (Escoubas, 1992). D'ailleurs, pour Fabre (2019), la conception de l'expérience éducatrice chez Dewey constitue « une variation sur le thème de la *Bildung* ».

Issue du romantisme allemand et de la philosophie de Hegel, « la *Bildung*, c'est l'expérience de la vie comme formation continuée » : « la *Bildung* a une double face : son côté problème et son côté épreuve. Dewey cultive plus le côté problème et (...) son contemporain Gadamer, plutôt le côté épreuve » (*ibid.*)⁹. L'expérience résulte souvent d'une « expérience contredite », autrement dit d'une « attente différée »¹⁰. Elle est ce qu'on comprend chemin faisant. Elle suppose un cheminement parfois ardu débouchant vers une « percée ».

⁷ Cependant, et Dewey ne se réfère pourtant pas explicitement à Kant, c'est bien parce que l'homme est un être sensible qu'il reçoit le monde. Or, en partant de l'homme et de sa sensibilité, on renonce à une compréhension totale du réel. La pensée critique est justement ce renoncement à une vérité absolue.

⁸ La langue « forme ».

⁹ La racine indo-germanique *per* y connote aussi bien l'ennemi et le péril (*periculum*) que la traversée, la percée ou le passage.

¹⁰ Expression de Claude Romano (1998). L'événement et le monde. Presses universitaires de France.

En ce sens, une personne « se forme » en engageant un processus de recherche et de formation par l'élaboration d'un sens qu'elle attribue à ses vécus et ses expériences.

La finalité de la démarche n'est alors plus l'adaptation comportementale d'un professionnel à son poste mais la promotion d'une culture de l'esprit au sens où penser, apprendre, transformer le monde sont indissociables et ce qui les réunit se nomme expérience. On se trouve donc à devoir distinguer la 'formation à et pour' d'une formation 'de' la personne.

C'est dans cet esprit que la situation problématique est conçue davantage comme épreuve et quête que solution (Fabre, 2004). Il s'agit moins d'avoir de l'expérience que d'être éprouvé par une expérience. L'expérience est vécue, ce qui fait dire à Dewey (2003, p. 92) : « ce rapport étroit entre faire, souffrir et subir forme ce que l'on appelle expérience ». L'expérience est liée à une situation dans laquelle le sujet est immergé. Elle apparaît comme un ensemble d'éléments imbriqués dont le sens échappe et, s'il la met au travail, c'est bien qu'il a perçu qu'il a quelque chose à comprendre. La situation problématique se présente moins comme une occasion d'exercer son emprise sur une réalité, d'en acquérir la maîtrise, que d'y trouver place et sens. L'expérience se situe dans la problématisation d'une situation par inadéquation non pas à une production attendue mais à ses représentations antérieures. Elle est conçue comme un processus structuré, moment de problématisation de l'inconnu du monde et de soi. Elle est initiée par un questionnement. C'est bien parce que le sujet éprouve la déstabilisation de la situation comme un besoin impérieux, comme une nécessité intérieure, qu'il engage cette « en-quête ». Il n'y a problématisation que si la rupture de réalité se conjoint à une nécessité intérieure. Le processus est éprouvant puisqu'il consiste à remettre en question une part des certitudes liées aux représentations antérieures, à défaire les éléments imbriqués les uns dans les autres, de façon à laisser apparaître un sens à cette situation qui, au départ, semble en être dépourvue.

Le fait d'avoir à se rendre explicite exige du sujet exposant d'être dans une dynamique de distanciation constitutive d'une démarche d'intégration critique. Le processus est doublement éprouvant puisqu'il suppose, à l'instar de l'impératif kantien, d'oser penser par soi-même en présence des autres. C'est en élaguant et en se déplaçant au sein de la représentation que le sujet se fait de la situation qu'il accède progressivement à une intelligence de la situation, laquelle se conçoit comme schème organisateur, processus de restructuration.

Ce travail ne s'effectue donc pas dans la solitude. Dans cette épreuve, le sujet de la situation (l'exposant) est accompagné par des interlocuteurs qui l'interpellent. Ils constituent une communauté de référence qui, par leurs interactions intelligentes, veillent autant à ne pas isoler le sujet dans ce qui serait « son problème » qu'à réduire le problème à une solution qu'ils détiendraient. C'est leur manière de résister à ces deux tentations qui constituent une des forces de ce collectif.

Si l'on parle, de ce côté-ci de l'Atlantique, davantage d'analyse de la pratique que d'analyse de l'expérience, c'est que l'une ne s'acquiert qu'à partir de l'autre. Par ailleurs, la notion de pratique inclut davantage les interactions auxquels un professionnel est soumis dans la réalisation de ses actions. La pratique renvoie à une dynamique collective autant que personnelle. Elle se présente comme un système complexe d'interactions finalisées, médiatisées par un langage et réglées par des normes, entre individus situés dans un même environnement.

Ce que « l'approche expérientielle » a légué à « la formation par l'expérience », c'est l'importance de la méthode quand la seconde insiste sur la nécessaire prise en compte d'un sujet agissant et parlant, percevant et interprétant, imaginant et pensant.

De la réflexivité à la problématisation

Le processus réflexif est conçu comme une praxis génératrice de changements et s'inscrit dans une culture de la réflexion critique. Il conduit à s'interroger sur les contraintes sociales et institutionnelles des situations et à apprendre à s'y situer de manière critique. Il importe alors d'attribuer à la parole que le sujet tient sur son action une importance majeure. En travaillant à diminuer l'écart entre ce que le praticien dit et ce qu'il fait, il a donc une dimension éthico-politique.

Car la réflexivité vise la conscientisation comme condition d'accès à une intelligibilité du monde dont la relecture de l'expérience est le support. En « lisant » le monde, le praticien se constitue en sujet-acteur (Freire, 1974).

La conscientisation que vise la réflexivité découle à la fois d'une lecture qui ne peut être que personnelle et d'une décentration du sujet permise par le dialogue avec d'autres. La visée de la réflexivité n'est donc pas ici introspective au sens ancien du terme mais dialogique. Elle l'est au sens que lui octroie Schön qui considère la pratique réflexive comme une conversation réflexive avec la situation, en présence d'autrui. La pratique réflexive apparaît comme une sorte de dialogue avec le vécu qu'il s'agit de conscientiser et de structurer. Elle l'est ensuite au sens où les participants au dispositif guident l'exposant vers la conscientisation des différents registres de son expérience.

Ainsi l'aptitude réflexive nécessite de définir trois émergences des activités cérébrales interdépendantes que sont : « l'intelligence comme art stratégique, la pensée comme art dialogique et art de la conception, la conscience comme art réflexif » (Morin, 1986, p. 17). La conscience n'apparaît pas *a posteriori* mais dans le cours même de l'action (*ibid.*, pp. 191-192). On peut certes aider autrui à prendre conscience, mais une prise de conscience est plus qu'une prise de connaissance : c'est un acte réflexif mobilisant la conscience de soi et engageant le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux.

Le recours à la réflexivité justifie également les techniques d'explicitation auxquelles font appel les dispositifs d'APP. Ces techniques, basées essentiellement sur un questionnement adressé au sujet situé d'une situation, constituent une aide à la conscientisation. Elles soutiennent le passage entre la « conscience pré-réfléchie » et la « conscience réfléchie » (Vermersch, 2004) ou passage de l'implicite du vécu au réfléchi. Le « réfléchissement » désigne « l'acte qui permet la prise de conscience » (Vermersch, 2012, p. 166), c'est-à-dire la saisie réflexive des éléments qui ont guidé l'action : « Cette rétention permanente est l'une des conditions nécessaires de la constitution de la subjectivité, de ce rapport à tous les détails qui inscrit chaque sujet dans l'expérience » (*ibid.*, p. 173). C'est bien pourquoi revenir à la mémoire du vécu nécessite « une perspective interne, en première personne » (*ibid.*, p. 185). La démarche vise à « rendre compte de l'activité réelle, à en saisir l'épaisseur, la complexité, ainsi que sa composante subjective » (Brau et Miesusset, 2013). Pourquoi est-il pertinent, à la suite de Vermersch, de questionner les implicites du langage ? Parce que l'usage du mot (le sens attribué, son vécu, sa compréhension) renvoie au locuteur et à ce qu'il l'affecte. Le sujet documente ce qu'il dit à partir de son expérience, à laquelle il est seul à avoir accès. Une manière d'évacuer le sujet consisterait à trouver inutile de s'informer auprès de lui de « ce qu'il dit en disant ce qu'il dit ». Si l'explicitation suppose une médiation, c'est qu'il est malaisé d'être à la fois celui qui s'oriente dans la description de son propre vécu et celui qui en formule la description. Il revient donc aux interlocuteurs d'orienter le sujet à travers les différentes couches du vécu de l'expérience. Rappelons que ce guidage s'effectue essentiellement par un questionnement que mobilisent les pairs. L'objectif est d'accompagner le sujet à conscientiser le fait de « se représenter » une expérience intégrée à un environnement, et non de se contenter de recueillir sa « représentation » à des fins d'analyse, ce qui est une manière d'évacuer le sujet.

L'approche de Vermersch, initialement inspirée de Husserl, ainsi que de Rogers pour les techniques relationnelles d'écoute active, s'est enrichie des apports de la linguistique pragmatique en suscitant l'attention sur les effets perlocutoires de la parole sur autrui.

Guider dans la conscientisation d'un vécu professionnel appelle un accompagnement réflexif, nécessitant une clarté sur son propre positionnement, sur sa manière d'interagir et sur ses propres valeurs (Paul, 2004). Le but étant que le sujet se saisisse des perceptions, cognitions et micro-actes vécus mobilisés au cours d'une action, la démarche participe d'une transformation qui touche les couches profondes du sujet et nécessite une conscience éthique de la relation (Faingold, 2011).

On doit donc convenir qu'il convient d'être critique quant à ce qui se joue effectivement dans les médiations entre le sujet exposant et les pairs dès lors que le sujet est tenu à l'écart des cogitations du groupe qui, loin de s'en tenir à l'accompagner dans la conscientisation d'un vécu, prodigue éventuellement conseils et solutions, formule des hypothèses en lieu et place du sujet lui-même. Car, dans la plupart des dispositifs où la visée est l'acquisition du savoir-analyser et la réflexivité instaurée comme finalité formative au service d'une efficacité professionnelle, ce court-circuit est renforcé par le fait que, lors des séances d'APP, c'est au groupe qu'est confié le soin de savoir analyser.

Quand la posture réflexive n'est plus la finalité mais l'étape nécessaire d'une conscientisation des différentes couches d'un vécu en vue d'une investigation des tenants et aboutissants d'une situation, alors elle ouvre à un processus de problématisation. Le processus d'APP engage le sujet dans un processus d'investigation/compréhension/élucidation de ce qui le questionne dans la situation exposée.

Mais, en réalité, « toute analyse des pratiques ne se définit-elle pas comme réflexivité, questionnement, voire problématisation ? » (Fabre, 2006). Si « construire un problème, c'est recueillir des données, les tester en pensée », si le sens du problème relève bien de « savoir examiner une question, articuler doute et certitude, se placer dans un cadre qui le structure, utiliser la réflexivité et se situer dans une perspective heuristique » (Fabre, 2016), alors il est effectivement difficile de dissocier réflexivité, explicitation et problématisation. La finalité formative d'un dispositif n'est donc plus exclusivement centrée sur l'acquisition d'une compétence (savoir-analyser) mais s'établit sur une visée : apprendre à chercher/apprendre à penser, intuition que Dewey lui-même avait alors attribué au processus de problématisation en le dotant d'une progression méthodique désignée comme « enquête ».

Dire que le processus se dote d'une finalité consistant à « apprendre à chercher ensemble » ne signifie nullement que tous participent de la même façon. S'il revient à l'exposant de soumettre sa situation à une investigation, c'est bien aux pairs accompagnants qu'est attribué le rôle de l'interpeller et de le questionner.

Problématiser une situation

Jusqu'à peu, face à la complexification technique, aux exigences de la production et d'une efficacité immédiate, les réponses ont été d'ordre instrumental, autrement dit de type applicationniste, privilégiant l'inculcation de gestes et de réflexes de pensée pour agir, en lieu et place d'une dimension réflexive. Il s'agissait de privilégier des modèles et des outils à appliquer plutôt que de « s'appliquer à penser et comprendre pour mieux décider et agir » (Lemaitre et al., 2020, p. 7). Le défi actuel est de proposer des dispositifs qui privilégient la réflexivité, les démarches de construction de savoirs et de questionnement - là où l'on a privilégié un savoir unique, des solutions et des certitudes (Vannereau, 2017). Ainsi l'idée de problématisation fournit-elle des repères - et c'est là un point essentiel - pour permettre « à une personne de trouver par elle-même des ouvertures à une situation et au problème que celle-ci lui pose » (Fabre, 2011). Interroger la condition d'une modalité problématique, c'est donc concevoir que les réponses ne précèdent plus les questions, pas plus que les solutions ne précèdent les problèmes, et que les conseils des uns ne valent pas pour les autres (Fabre, 2015). À la quête de certitudes s'est substituée la nécessité individuelle d'une attitude de recherche : l'enquête, au sens de Dewey, est conçue comme une manière méthodique de développer un processus de questionnement à propos d'une situation. Ce faisant, elle contribue à « matérialiser » l'idée d'un cheminement. En sorte, elle se révèle prioriser le cheminement sur le but ou, plus exactement, l'idée que l'objectif ne peut se différencier du parcours : la finalité n'est qu'une dimension du parcours.

Comme on le sait, Fabre a étudié la genèse du paradigme de la problématisation à partir de quatre philosophes : Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer. Ces philosophes ont en commun de mettre en évidence les exigences intellectuelles d'une telle démarche. Car il n'y a pas de problématisation que si sont instaurés un auto-contrôle de la pensée et une logique de recherche centrée sur la construction du problème, et pas seulement sur sa résolution (Fabre, 2009). Inspirée des philosophies pragmatiques (Dewey, 1993) et rationalistes (Bachelard, 1934), mais aussi de la problématologie (Meyer, 2017) qui traite de la valeur du questionnement dans les mécanismes fondamentaux de la pensée, l'activité de problématisation est animée par un questionnement qui n'a pas pour objet d'attendre des réponses mais de solliciter des questions (Fabre, 2011). Et c'est aux pairs qu'est dévolu le savoir questionner qui produit non des réponses mais engage un questionnement chez celui auquel il est adressé.

Pour Dewey (1993), une situation n'est pas une accumulation d'éléments mais une articulation dynamique de contraintes et de ressources, d'appuis et d'obstacles. Elle prend les traits d'un entrelacs de liens tissés entre des personnes, des objets, des lieux, des temps : une complexité, en quelque sorte. En conséquence, une situation, « expérimentée » et « perceptible » comme un tout, est toujours unique et singulière : « individuelle, indivisible et induplicable » (*ibid.*, pp. 129-130).

Elle est un fragment d'une histoire vécue par un sujet et résulte, à un moment donné, des éléments du contexte retenus par la personne et articulés par elle comme un ensemble signifiant, renvoyant à des valeurs, des normes, autant qu'à des préjugés ou jugements. D'où découle que l'on ne peut pas, à proprement parler, dire que le sujet est 'dans' une situation puisque la situation constitue précisément l'ensemble des interactions entre le sujet et l'environnement ou, comme l'exprime Fabre (2005), « l'environnement expérimenté d'un sujet ». On ne peut donc problématiser qu'en première personne.

Qui peut avoir accès à la représentation que se fait un sujet de sa situation sinon le sujet lui-même ? Si la situation telle qu'on l'a définie « prend les traits d'un entrelacs de liens tissés entre des personnes, des objets, des lieux, des temps... » (Dewey, 1993, pp. 127-128), seul le sujet qui y est situé en a constitué les connexions. Lui seul peut comprendre ce qui est « en question » dans une situation et rétablir des connexions significatives. Le questionnement formulé par les pairs a pour objet de faire émerger et de remettre en question l'idée que le sujet se fait de ce qui se joue dans sa situation, de ce qui le prédispose à agir de telle ou telle manière - bref, « ses construits ». C'est tout ce « matériel » qui est susceptible de passer du conscientisable au conscientisé, du problématisable au problématisé (Paul, 2020).

La conception pragmatiste d'une situation

Croire possible de problématiser une situation en lieu et place du sujet qui s'y trouve situé provient d'une incompréhension de ce qui définit une « situation ». Si, dans un sens très général, le terme désigne « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve », la tentation est de prendre ces « circonstances » en éjectant de la situation le sujet et son vécu, ses représentations et ses aspirations. Le groupe réduit alors l'analyse à ce qui serait, de son point de vue, envisageable « dans de telles circonstances ». Or, non seulement, il n'y a pas de situation sans qu'un sujet s'y trouve situé, mais la problématisation ne peut s'effectuer que sur le discours qu'il produit à partir de la représentation qu'il s'en fait. C'est sur ce point qu'on pressent qu'analyser n'est pas problématiser, dans le sens où le premier peut se faire en toute extériorité. Problématiser est donc s'orienter (ensemble) dans un espace réflexif à l'intérieur duquel le sujet de la situation (et lui seul) peut juger de ce qui est bien, bon, valable, utile, définir ce qui importe ou non pour lui et s'engager en conséquence.

Pour comprendre ce que définit le concept de « situation », il faut se référer à Dewey et, plus largement, à la philosophie pragmatiste. Le pragmatisme refuse la conception classique de la connaissance comme « reflétant » une réalité fixe, indépendante du sujet connaissant,¹¹ comme si l'observateur n'était qu'un réceptacle passif. Considérant que le sujet connaissant préexiste à l'acte de connaissance, celui-ci ne peut être un observateur neutre : il est là avec toute son histoire, sa personnalité, ce qui a valeur pour lui, etc.

La philosophie pragmatiste ne sépare pas sujet connaissant et objet à connaître. La « situation » réfère au tout que composent le sujet et son contexte : sujet et contexte font partie d'un tout existentiel et se co-déterminent dans un processus permanent.

Le lieu de toute expérience ne peut être que l'interaction entre l'organisme et son environnement. Cette approche « transactionnelle » fait dire à Dewey que la « situation » désigne un « tout expérimenté » : « Ce que désigne le mot "situation" n'est pas un objet ou un événement isolé ni un ensemble isolé d'objets ou d'événements. Car nous n'expérimentons ni ne formons jamais de jugement à propos d'objets et d'événements isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel. Ce dernier est ce qu'on appelle une "situation" » (Dewey, 1993, p. 128). Car « tout objet ou événement fait partie d'un 'monde environnant expérimenté' » (*ibid.*). C'est donc dans le néologisme « expérimenté » qu'il faut trouver ce qui distingue une situation vécue, éprouvée, de l'observation d'un environnement.

La notion de situation ainsi conçue est loin de se limiter aux caractéristiques matérielles, techniques, sociales. Non seulement le sujet y opère des « redéfinitions » de la tâche « en situation » mais il les perçoit au travers de significations multiples. Dans le cadre d'une problématisation, la notion de situation réduite à une réalité externe au sujet n'a pas de sens.

¹¹ Conception que Rörty qualifie de « spectatrice ». Rörty, R. (1990). *L'Homme spéculaire*. Le Seuil.

Il convient de considérer la représentation qu'il en élabore en réorganisant ses éléments du point de vue de ses enjeux, de ses ressources, de ses manques. Car, loin de n'être que l'« exécutant » d'un travail conçu et pensé ailleurs et par d'autres, le sujet de la situation procède, pour le rendre possible, à la « redéfinition » singulière de sa tâche. Cette redéfinition conjugue à la fois les variations de la situation de travail et celle de l'état interne du sujet. Dewey évoque le concept de 'champ transactionnel' pour décrire ces multiples transactions qui ne laissent inchangés ni les acteurs ni la situation.

Si le point de départ de toute enquête est une « situation problématique », c'est qu'il appartient à la nature de la situation qui provoque l'enquête d'être « en question » (Dewey, 1993, p. 170). Il s'agit alors de « problématiser » c'est-à-dire de « découvrir ce que sont le ou les problèmes qu'une situation problématique pose à l'enquête » (*ibid.* p. 173). De la réalité vécue qu'il va décrire, en contrepoint de sa pratique, émerge pour un sujet la question susceptible d'engager un travail de recherche ou d'enquête dans les termes de Dewey. Par suite, le dispositif d'APP a pour objet d'accompagner le sujet de la situation à déceler ce qui « au fond » le questionne.

Pour Dewey (1993), l'enquête prend place dans le cadre d'une matrice culturelle qui représente un champ d'interactions : car « l'environnement dans lequel les êtres humains vivent, agissent et enquêtent n'est pas simplement physique. Il est aussi culturel ». Loin de n'être qu'une démarche personnelle, la conduite de l'enquête s'ancre dans « une matrice culturelle » faisant une place importante aux relations sociales. Cet environnement culturel est intellectuel au sens d'être caractérisé par le fait d'être un langage. Si les institutions ou les habitudes acquises signifient une forme de permanence, c'est parce qu'elles sont pénétrées par le langage.

Ainsi le langage force-t-il « l'individu à adopter le point de vue des autres individus, à voir et à enquêter d'un point de vue qui n'est pas strictement personnel mais leur est commun » (*ibid.* p. 106) : le comportement réflexif implique donc la prise en considération de ceux qui participent de la situation exposée. Ainsi, chez Dewey, l'idée d'expérience ne se réduit pas à la psychologie du sujet avec ses courants de conscience et d'introspection mais intègre l'environnement tel qu'il se manifeste au travers de langages¹².

Le fait que l'individu et le monde soient engagés dans la situation problématique examinée souligne la valeur démocratique associée par Dewey à l'enquête : « Par le dialogue les individus sont amenés à expérimenter des registres d'action, des perspectives, qui leur seraient autrement demeurées étrangères et qu'ils n'auraient pas pu convoquer dans le cours du processus de valuation. Cette mise en perspective nourrit l'imaginaire en tant que projection vers des futurs potentiels » (Renault, 2012). L'enquête, loin de chercher une solution au problème posé, constitue avant tout une méthode pour apprendre à penser des problèmes qui mettent en jeu et matérialise « un appel à s'engager dans la voie de l'intelligence collective » (*ibid.*).

Valorisation d'un savoir questionner. Redonner du flux au vécu

Il en résulte que « toute analyse de pratiques requiert de toute façon un savoir questionner, lequel s'avère différent d'un savoir des réponses » (Fabre, 2011). Le questionnement participe à une déconstruction des savoirs sur la situation. Dans une perspective bachelardienne, il s'agit, chemin faisant, d'interroger le conditionnement de la pensée. Le jeu des questions tend à accompagner la pensée vers ce qui, au fond, constitue, pour un sujet donné, la forme d'une incertitude, d'une incompréhension sur laquelle il bute, voire d'une énigme. Car il n'y a pas problématisation si n'est pas instauré « un auto-contrôle de pensée » (Fabre, 2009). Problématiser, c'est donc exercer une forme de « surveillance intellectuelle de soi » (Bachelard, 1949). Il faut identifier la pensée « dans ses tâtonnements, dans ses défaites, dans ses erreurs, dans ses espérances », plutôt « que dans le brillant éclat d'une construction logique fermée sur elle-même, portant partout la marque de son achèvement » (*ibid.*, p. 71). Car, reprendrait Jullien (2021, p. 145), « nous ne connaissons pas les murs de notre esprit ».

¹² Dewey se situe notamment dans la perspective de Mead par l'attention qu'il accorde au fait de « se placer dans la perspective des autres ».

Par ailleurs, si problématiser, pour Bachelard, suppose un dédoublement de la pensée, ce n'est possible qu'en présence des autres. Car il ne s'agit pas de se parler à soi-même. Le soliloque n'est pas une discussion, encore moins un dialogue. Se parler à soi-même tout en se faisant entendre et comprendre d'autrui illustre ce dédoublement de la pensée. Ainsi le sujet se construit-il en explicitant « ce qu'il s'entend dire en disant ce qu'il dit ». Et c'est l'écoute des autres qui en constitue la possibilité.

Comme le souligne Musquer (2011), une des difficultés inhérentes à l'accompagnement du processus de problématisation est de savoir comment aider le sujet de la situation à problématiser tout en évitant de le faire à sa place. S'il faut avoir décidé de coopérer avec le sujet de la situation, se laisser conduire par ce qu'il explore, c'est que « l'accompagnement est la forme relationnelle qui convient à un monde problématique (Fabre et Fleury, 2009c). Pour mener ce travail, l'animateur doit renoncer à une posture d'expert, ne pas se poser en analyste. Mais il en est de même pour les participants qui ont à engager avec et pour le sujet de la situation un questionnement méthodique et exigeant. La posture d'accompagnement résulte d'un rapport où le rôle de l'expert doit être repensé, où la demande est celle d'un besoin de repères pour assumer les situations dévolues au questionnement plus que d'une résolution par un autre (Paul, 2004). Elle participe d'une aspiration à sortir d'un rapport frontal, descendant, en vue d'établir un rapport autre au prescrit et au normatif. Cette posture participe au passage d'animer à accompagner.

La prise de parole du sujet sur sa situation ne concerne pas seulement le manifeste et le visible. Elle inclut aussi ce qui manque au sujet et qui ne se donne pas à voir : l'indéterminé, l'inconnu, l'insu... L'écoute se porte, au-delà de ce que le sujet exprime, sur ce qu'il ignore et qui participe de son questionnement. Il y a donc à l'accompagner vers ces « puits perdus » que sont la méconnaissance, l'incompréhension, sans oublier les résistances et les non-dits, l'inavouable décalage entre son image et ses prestations, ses tentations de pouvoir et son désir secret d'être exemplaire, la part de bricolage inefficace comme celle fort pesante des routines reposantes.

Au travers de la mise en mots d'une situation vécue, le sujet se heurte à la langue avec ce qu'elle renferme de 'déjà dit' : codifié, entendu. La mise en mots se double d'une mise en doute qui suppose de briser le conditionnement des mots, ce dans quoi probablement le sens de la situation, d'un vécu, est impensé. Il faut commencer par défaire sa perception, désenliser ce qui cherche à se dire, dérouter les *habitus*, pointer ses repérages pour remonter dans l'impensé de la pensée. Le lieu du questionnement, pour être perçu, exige de fissurer les cadres constitués par la langue, de ce qui s'est laissé replier à notre insu. Il s'agit, en d'autres termes, de produire ce 'pas de côté' qui résulte de se décaler du réseau des raisons que l'on a attribuées à la situation, de dé-coïncider de soi avec soi : du 'déjà dit déjà pensé' qui recouvre l'étrangeté de la situation, condition pour que la situation libère d'autres possibles.

La mise en mots participe à l'expression de la représentation que se fait le sujet de sa situation. Or la représentation est liée à l'expérience. En la déployant, on court le risque de ne déployer que du déjà su. Il faudra donc guetter, au travers d'une mise en dialogue, dans les interstices qui apparaissent entre les éléments de la représentation, pour tenter de voir émerger ce qui a pu se dérober à la pensée, pour entendre ce qui émerge des cadres fissurés de l'expérience.

En d'autres termes, on procède à une analyse par une double opération : séparer et relier. Ce qui a jusqu'alors échappé Apparaît, est reconnu et s'impose comme une évidence. C'est bien parce qu'il nous échappait qu'il interpellait. Le cheminement a supposé de reconnaître puis de briser le cadre dans lequel il était inscrit.

Mais, pour accueillir 'de l'autre' en soi, encore faut-il défaire l'adhérence, rompre la cohérence intérieure d'avec le déjà nommé, déjà normé, déjà attendu. C'est souvent en fissurant l'emploi normé des mots, par lesquels le sujet est amarré solidement, par ce qu'on nomme par ailleurs l'explicitation des implicites, que l'embarcation dans laquelle a pris pied le sujet se remet en mouvement.

Le découvremment de ce qui a d'abord été recouvert par l'habitude Apparaît alors comme ressource, au sens littéral de « ce qui sourd à nouveau »¹³. S'ouvre alors un troisième temps : celui de la mise en perspective.¹⁴ Mais il résulte moins d'un rapport au monde (qui pourtant est le lieu du pouvoir d'agir) que d'un rapport à soi, lequel est toujours provisoire mais décisif. Lorsque se découvre la ressource, le sujet s'autorise ou pas à s'en saisir. Elle le mobilise dans sa capacité à trancher : décider de faire le pas, le pas du passage. Seule la décision en le projetant promeut le sujet dans la phase de mise en œuvre. Tout le dispositif a donc pour souci de créer les conditions pour qu'un sujet accède au désir de se promouvoir à l'occasion d'une situation problématisée. Précisément, cet objectif n'est pas à proprement parler une visée, mais une résultante.

Concevoir le groupe comme « collectif accompagnant »

Il s'agit alors de concevoir le groupe de pairs comme une formation « chorale » réunie en vue d'une production commune. Les philosophes pragmatiques (Peirce, Dewey, Lipman) ont souligné la nécessité de la formation d'une « communauté de recherche »¹⁵. Chez Peirce, ce concept désigne un espace consacré à une démarche de clarification rationnelle dont le but est de résoudre des situations et des problèmes. Dewey (1993) emploie à son tour le terme de « communauté de recherche » pour avancer qu'on ne peut découvrir une vérité qu'à plusieurs, en recherchant ensemble et en maintenant sa réflexion sur un objet de travail commun. On pressent une première nécessité : que les pairs à la fois s'impliquent en proximité de la situation qui leur est exposée, et qu'ils s'en tiennent à une distance suffisante pour ne pas se substituer au sujet exposant, principe premier de tout accompagnement (Paul, 2004, 2020, 2021).

Le « collectif accompagnant » s'inscrit dans un dialogue discipliné. Pour les dispositifs de travail collectif entre pairs, il faut avoir établi les règles d'une « éthique communicationnelle » (Habermas, 1987). Mais, pour qu'un groupe d'individus devienne une « communauté », il faut qu'il y ait coopération. Et, pour qu'il y ait coopération, on doit rompre avec l'idée d'une libre discussion dans laquelle chacun dirait ce qu'il veut quand il le veut, sans se soucier de la cohérence de la discussion (Lipman, 1995). La « communauté discursive »¹⁶ est donc appelée à relever un défi : car mobiliser des idées suppose de faire en sorte que chacune s'appuie sur celle qui la précède, ce qui ne signifie évidemment pas d'abonder dans le même sens : le « pas de côté » s'effectue en prenant appui sur l'énoncé qui le précède. Il faut donc que, dans le dialogue interrogatif adressé à l'exposant, les voix coexistent, qu'elles construisent ensemble la trame de la réflexion par un jeu de questions qui ne cherchent pas à obtenir des réponses, qui ne progressent pas vers la solution, qui ne tentent pas d'imposer un sens, mais produisent un questionnement.

Pourquoi parler de « collectif » ? Parce qu'un groupe est animé, une équipe est dirigée, un collectif se construit en même temps qu'il construit, se produit en même temps qu'il produit (Paul, 2020)¹⁷. Il est moins conçu pour accompagner un exposant (comme un cercle qui lui serait extérieur) que pour constituer un ensemble au sein duquel l'exposant prend place. L'enjeu de ce « collectif accompagnant » est de s'inscrire dans une co-élaboration du sens par un jeu subtil suscité par « l'art de questionner qui produit du questionnement » (Fabre, 2011). Le modèle dialogique permet de donner, à la fonction axiologique déterminant les processus éthiques, une dimension praxéologique plus opérationnelle. Sa cogestion tient à l'interchangeabilité des rôles. Il se porte garant de la dynamique dialogique du processus de problématisation.

L'ouverture du questionnement confronte à une expérience d'une vulnérabilité commune. Car ce type d'interaction tient à « l'absence de clôture des problèmes qu'elle soulève et à la pluralité des réponses possibles » (Budex, 2019). C'est ce caractère « infini du questionnement et pluriel des réponses » qui place les participants, y compris l'animateur, « dans une situation de vulnérabilité intellectuelle qui constitue aussi une expérience de l'égalité » (*ibid.*). L'acquisition d'une compétence à savoir questionner participe d'une rectification des gestes professionnels et de la reconception de la posture d'expert.

¹³ De l'ancien verbe *resourdre*, dont le participe passé était *ressours*, *ressourse*, se relever, surgir de nouveau, du latin *resurgere*, surgir.

¹⁴ Cette trilogie mise en mots/mise en dialogue/mise en perspectives a été notamment développée par Denoyel (2017).

¹⁵ Expression consacrée par Lipman à la suite de Pierce et de Dewey.

¹⁶ Expression définie par Bernié comme « la construction d'un espace socio-discursif de partage des significations ».

¹⁷ Ainsi peut-on entendre que l'équipe des Bleus n'est pas toujours en démonstration de « faire collectif » !

Ainsi la pratique discursive constitue-t-elle un vécu en objet pour la pensée qu'une situation interlocutive transforme en questionnement (Paul, 2021). L'objectif du questionnement dialogique, interlocutif, est de reconfigurer le paysage du perceptible et du pensable, de modifier le territoire du possible.

Conclusion

Cette contribution s'est donc donnée comme objectif de montrer que seul le sujet peut problématiser la situation qu'il expose au sein d'un dispositif d'APP. Cette affirmation a pour conséquence de remettre en question le rôle attribué au groupe.

À quoi cette mutation d'un dispositif d'analyse des pratiques contribue-t-elle ? À achever le passage d'un paradigme applicationniste, instrumentaliste, au paradigme réflexif et problématisant. Car c'est sur l'apprendre et non sur le savoir que doit s'élaborer une nouvelle image de la pensée (Fabre, 2009b). Il concourt à « préparer les gens à entrer dans cet univers problématique » comme le formulait Ricœur¹⁸. Il répond des exigences de ce XXI^e siècle que Latour¹⁹ considère, après un XX^e siècle couronné par le tournant narratif, comme celui du pragmatisme philosophique « dont le maître mot est l'enquête ».

Pourquoi problématiser ? Comprendre ce que problématiser veut dire est un enjeu politique vital pour penser les figures de la domination et s'en émanciper, une voie privilégiée pour se construire comme sujet émancipé et capable de penser « par soi-même », parce qu'il construit avec les autres notre monde commun comme un problème intéressant (Fabre, 2017, pp. 74-75).

Il y a là un défi démocratique que Dewey a souligné en son temps. Le processus s'appuie sur une dimension d'intersubjectivité et des opérations d'intercompréhension qui n'adviennent que parce que chacun tient sa place, sans se substituer à celui dont on accompagne l'analyse de sa situation. Tout se joue donc entre le questionnant, le questionné et le questionnable.

Ce faisant, cette organisation orchestrale montre qu'il y a bien lieu de repenser la dynamique d'un dispositif d'analyse des pratiques pour concevoir son accompagnement, non plus en termes de groupe, mais d'un « collectif accompagnant ». Celui-ci dépend moins de la dynamique des groupes à proprement parler que d'une forme collective voire « chorale » ou « orchestrale » de l'accompagnement. Le « chœur » des participants désigne ce personnage collectif qui, par son écoute, « participe de » l'énonciation du récit, interpelle le sujet qui s'y trouve situé, engage un questionnement dialogique, l'invite au développement, à la formulation d'hypothèses, le tout étant rythmé et séquencé en phases distinctes (Fabre, 2011). L'accompagnement n'est pas seulement une nouvelle posture professionnelle, c'est aussi une autre manière de penser les rapports sociaux, en participant à la création de « collectifs d'un autre genre » (Boltanski, 2009).

Le dispositif d'analyse des pratiques s'en trouve constituer, non pas un lieu pour échanger des solutions, mais pour s'exercer collectivement à acquérir une méthode pour une investigation des problèmes en vue d'un agir sensé qui soit, dans le même temps, une opportunité pour s'exercer à un accompagnement dialogique. C'est bien pourquoi, pour Dewey, éduquer à la problématisation comme modalité d'un « apprendre à penser » a une portée éminemment socialisante. On peut donc avancer, comme le rappelle Fabre (2011, p. 73) qu'apprendre à problématiser répond à la question « qu'est-ce que penser ? », tel que Dewey l'avait intuitionné²⁰.

Ainsi penser à nouveaux frais l'analyse des pratiques comme un accompagnement à la problématisation des situations professionnelles se conçoit-il dans la tension entre deux conceptions concurrentes d'une approche expérientielle.

¹⁸ Cité par Hocquard (1996).

¹⁹ Propos recueillis par Alexandre Lacroix pour *Philosophie Magazine*, Mars 2021, 8-15

²⁰ Pour Deleuze également, « penser, problématiser et apprendre » sont équivalents (Fabre, 2009).

Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation*, 35, 25-41.
- Ardoino, J. (1994). Praxéologie et poïétique.
<http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/TextesThematique.htm>
- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M., Zietler, A. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et Formation*, Dossier « Autour des mots », 107-118.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive ». *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Blanchard-Laville, C. (2016). Pour une clinique groupale du travail enseignant.
<https://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2016/02/RevueCliopsy08-Blanchard-Laville-047.pdf>
- Blanchard-Laville, C. (2013). Vers une clinique groupale du travail enseignant. Au risque d'enseigner, (p. 155-190). Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2001). Avant-Propos. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, (p. 7-14). L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Presses universitaires de France.
- Boltanski Luc (2009). De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation. Gallimard.
- Bouissou, C., Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et analyse des pratiques. La contribution de John Dewey. Dans L., Albarello, J.-M. Barbier, E., Bourgeois et al., *Expérience, activité, apprentissage*, (p. 13-18). Presses universitaires de France.
- Brau, S., Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et formation*, 72, 27-40.
- Budex, C., (2019). Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités. *Éducation et socialisation* [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019.
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, (p. 1-23). Presses universitaires de France.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses universitaires de France.
- Courtois, B., Pineau, G. (1991). *La Formation Expérientielle pour Adultes*. La Documentation Française.
- Denoyel, N. (2017). Épistémologie de la continuité expérientielle et modes de raisonnement en recherche-Action-Formation : Une alternance dialogique à penser. *Forum*, 2, 151, 49-60.

- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. La Découverte.
- Dewey, J. (2003-1920). *Reconstruction en philosophie* (trad. P. Di Mascio). Œuvres philosophiques I, (p. 92). PUP/Farrago/Éd. Léo Scheer.
- Dewey, J. (2006-1993). *Logique - La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dewey, J. (1977-1906). *Reality as Experience*. The collected works of John Dewey, Middle Works: Volume III. Dans *Traces*, 204, 83-91.
- Dewey, J. (2007-1916). *Democracy and Education*. Echo Library.
- Escoubas, E. (1992). *La Bildung et le sens de la langue*. *Littérature*, 86, 51-71.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, Vol. 82, n° 2, 105-117.
- Faingold, N. (2011). *La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche action sur soi*. *Explicititer*, 89, 15-24.
- Fabre, M. (2019). Entretien avec Michel Fabre par Joris Thievenaz. *L'enquête : un concept heuristique pour les sciences de l'éducation et la formation*. *Recherche & formation*, Vol. 3, n° 92, 95-104.
- Fabre, M., Fleury, B. (2017). *Peut-on enseigner autrement ? Une expérience de formation d'enseignants*. L'Harmattan.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Vrin.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème*. De Boeck.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Vrin.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique-La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2009a). *Philosophie et Pédagogie du Problème*. Vrin.
- Fabre, M., (2009b). *Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme*. <https://doi.org/10.4000/ree.4093>
- Fabre, M., Fleury, B. (2009c). *Comment sortir de l'applicationisme sans démagogie ?* *Recherche et Formation* n° 62, 51-64.
- Fabre, M., Musquer, A. (2009d). *Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation*. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 3(42), 111-129.
- Fabre, M., Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. De Boeck.
- Fabre, M. (2005). *Introduction*. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 3(38), 7-10.
- Fabre, M. (2004). *Le problème et l'épreuve*. L'Harmattan.
- Finger, M. (1989). *Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de la vie ?* *Éducation permanente*, 100/101, 39-45.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Maspero.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Hocquard, A. (1996). *Éduquer à quoi bon ?* Presses universitaires de France.
- Jullien, F. (2021). *Ce point obscur – d'où tout a basculé*. Édition de l'Observatoire.
- Kolb, D.A. (1984). *L'apprentissage expérientiel : L'expérience comme source d'apprentissage et de développement*. Prentice.
- Le Boterf, G. (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- Lemaitre, D., Vannereau, J., Zaouani-Denoux, S. (2020). (Dir.). *Problématiser les situations professionnelles*. L'Harmattan.
- Levine, J., Moll, J. (2011). JE est un autre : Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse. ESF.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. De Boeck et Larcier.
- Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag (2002). Les Pratiques comme objet d'analyse. Note de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Meyer, M. (2017). Qu'est-ce que le questionnement ? Vrin.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Seuil.
- Musquer, A. (2011). Les inducteurs de problématisation : une aide pour les enseignants à l'élaboration de situations problème. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 107-124.
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles*. De Boeck.
- Paul, M. (2021). Une Société d'Accompagnement – Comment en est-on arrivé là. Raison et Passions.
- Paul, M. (2020-2016). *La Démarche d'Accompagnement*. De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'Accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Renault, M. (2012), Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin. John Dewey, La formation des valeurs. *Revue française de socio-économie*, 1, 9, 247-253.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans D. Fablet et J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, *Revue française de pédagogie*, 122, 168-170.
- Schön, D. A. (1994). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Vandenberghe, F. (2006). Réflexivité et modernité. Dans S. Mesure et P. Savidan (Eds), *Dictionnaire des sciences humaines*, (p. 975-977). Presses universitaires de France.
- Vannereau, J. (2017). Transdisciplinarité et problématisation, un enjeu réflexif pour la formation au management. *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 71-83.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71-80.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale. ESF.

Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. *Le virage réflexif en éducation*, 143-160.