

# LES EFFETS DES G.F.A.P.P.

**Patrick ROBO**

Chargé de mission formation de formateurs

IUFM

MONTPELLIER

Septembre 2002

---

## L'acquisition et le développement de compétences

### L'acquisition et le développement de capacités

#### L'adoption de postures particulières

##### Des effets sur la personne

##### Des effets professionnels

#### Une professionnalisation – transformation

##### Des satisfactions

##### Repères bibliographiques

---

*"Qu'est-ce que cela fait, produit, procure... de participer à un Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles ?"* question que d'aucuns se posent qu'ils soient candidats à un tel dispositif de formation, ou décideurs ou tout simplement curieux.

Par ailleurs, il est dit, dans des bilans de formation, dans les discussions plus ou moins formelles entre professionnels, dans des textes officiels, etc. que de tels groupes produisent des effets...

Mais de quels effets serait-il question ? J'ai ainsi été amené à tenter de repérer et d'objectiver par le biais d'une recherche méthodologique dans le cadre d'un D.E.S.S.<sup>1</sup> s'il y avait production d'effets liés à la participation à des GAPP et/ou des GFAPP<sup>2</sup>, et si oui lesquels.

Parmi les différentes méthodes qualitatives<sup>3</sup>, j'ai privilégié, dans cette recherche, l'observation participante (en particulier lors de ma participation à des GFAPP), l'enquête par questionnaire et l'entretien compréhensif (KAUFMANN, 1996) auprès de participants à des GFAPP -dont certains depuis six ans- et l'analyse de contenu. Cette dernière a été notamment utilisée pour une approche herméneutique d'écrits (livres, revues, textes officiels mais aussi productions de stagiaires) et pour l'élaboration du questionnaire puis le traitement des réponses aux questions ouvertes posées.

---

<sup>1</sup> : Diplôme d'études supérieures spécialisées

<sup>2</sup> : Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles destinés à des formateurs-animateurs de Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles.

<sup>3</sup> : Citons, pour mémoire, d'autres méthodes qualitatives : l'introspection, l'entretien semi-dirigé, les récits de vie, le journal de bord, les jeux de rôle, le recueil de cas, les techniques projectives...

# QUELS EFFETS ?

## 1. L'acquisition et le développement de compétences

Bien que le *distinguo* entre compétence et capacité<sup>4</sup> ne soit pas toujours évident, je déclinerai ici sous le terme de compétences ce qui a trait à des ensembles de savoirs (académiques), de savoir-faire et de savoir-être requis pour exécuter une tâche, remplir une fonction. Ainsi ont pu être évoquées dans les questionnaires, les entretiens et dans les documents produits par les GFAPP, les compétences suivantes considérées comme acquises grâce au dispositif :

### ▲ L'écoute

cette compétence à écouter l'autre est présentée comme première, nécessaire voire même "*indispensable*" ; "*savoir écouter l'autre jusqu'au bout*", savoir se taire (sans "*comment---taire*") et "*enregistrer pour penser*", attendre son tour de parole... ne sont pas des comportements habituels dans nos métiers : "*L'impatience à vouloir dire, à vouloir aider, montrer que l'on sait, a souvent tendance à l'emporter*"... C'est un apprentissage individuel "*pas toujours facile*" que la pratique, l'entraînement, les règles de parole, le cadre mis en place permettent d'acquérir, conduisant parfois même à se rendre compte que "*ce que j'aurais voulu dire, un autre l'a dit, plus clairement, à son tour et avant moi*". Ce savoir-faire<sup>5</sup>, le "*pouvoir écouter ce qui se passe et surtout de ne pas croire en un savoir préalable que l'on appliquerait, quel que soit l'événement*" favorise, comme l'écrit M. CIFALI (1999, p. 134), "*le sens clinique (qui) exige de n'être pas centré sur soi*".

### ▲ La reformulation

est énoncée comme "*un nouveau savoir-faire*" acquis avec la précision suivante : "*savoir reformuler ce que quelqu'un vient de dire, non pas parce que c'est forcément mal énoncé, mais pour le formuler sous une autre forme afin de vérifier qu'il n'y ait pas de malentendu et/ou pour une meilleure appropriation complémentaire, individuelle et/ou collective*".

### ▲ Ne pas donner de conseil mais plutôt tenir conseil

est mis en exergue à deux titres. En premier lieu comme une compétence professionnelle-clé qui va même jusqu'à "*modifier la vision du métier de conseiller pédagogique*", celui-ci ne pouvant/devant plus être "*un conseiller*". Prenant conscience, d'une part, que les logiques de "*celui qui croit savoir*" et de "*celui qui voudrait savoir/comprendre*" ne sont pas systématiquement superposables (CHALIES, DURAND, 2001 ; DURAND, 2001 ; LEROUGE, 2001), et d'autre part que, même si les acteurs travaillent sur des "*genres professionnels*" semblables, les "*styles*" des uns et des autres peuvent être bien différents (CLOT, 1999)... plusieurs participants avouent avoir acquis et progressivement développé cette compétence consistant à "*tenir conseil avec l'autre, les autres*" et non plus à vouloir "*conseiller l'autre*", d'autant que c'est peut-être comme l'écrit F. IMBERT (2000, p. 162), "*se protéger de son angoisse en déversant sur l'autre des conseils de « bon sens »*". En deuxième lieu, nous le verrons plus loin, cela est considéré comme une posture nouvelle chez certains.

---

<sup>4</sup> : "COMPÉTENCE : *habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques*" "CAPACITÉ : *Aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité*" in Dictionnaire actuel de l'éducation, 2<sup>e</sup> édition, 1993.

<sup>5</sup> : qui est aussi un savoir-être

### ▲ L'entrée dans la réflexivité

apparaît sous diverses formulations comme un savoir-faire développé dans et par les GFAPP. Ainsi : *"Je me mets davantage en position «meta» quand j'aborde une situation, un problème, quand je me retourne sur ma pratique"*, *"J'ai appris à regarder (et non voir) une situation, une pratique comme un objet que je décortique"*, *"Avant je ne me posais pas trop de questions, j'apportais des réponses, des solutions clé-en-main"*, *"Je m'efforce de prendre du recul par rapport à la situation étudiée mais aussi par rapport à la pratique afférente et à moi-même"*, *"Désormais je réfléchis avant d'agir"*, etc.

Ce ressenti est évidemment conforté par les écrits de P. PERRENOUD (2001) préconisant de *"développer la pratique réflexive dans les métiers de l'enseignement"*, écrits ancrés en particulier chez Donald A. SCHÖN (1994) qui évoque le *"praticien réflexif"* et *"la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel"* dans ce qu'il appelle une *"épistémologie de la pratique professionnelle"*, lui-même s'étant inspiré de l'approche de John DEWEY qui en 1931 indiquait déjà que la pratique d'un enseignant devait être le fruit d'un processus de réflexion qui puisse lui permettre de justifier et de prévoir les conséquences de son action, réflexion pensée et vécue comme moyen d'opérationnaliser une révision de sa pratique pédagogique.

### ▲ Utiliser la multiréférentialité

telle que l'a développée J. ARDOINO (1993) est annoncé comme un nouveau savoir-faire acquis progressivement au cours des séances successives d'analyse ; *"J'ai appris à questionner plusieurs champs pour l'analyse d'une situation"* avouent plusieurs participants à des GFAPP, se détachant ainsi des approches mono-référentielles (la didactique, ou le hiérarchique, ou le psychanalytique, ou...), ou des approches fondées sur le principe de la causalité linéaire. *"Ma participation à un groupe d'analyse professionnelle m'incitera sans doute à l'avenir à me pencher davantage sur les causes de la problématique que je pourrai rencontrer"* dira un participant. Cette utilisation de la multiréférentialité est évidemment renforcée par une vision systémique des choses.

### ▲ Chercher à comprendre

plutôt que de vouloir résoudre immédiatement un problème apparaît dans les réponses au questionnaire comme une compétence nouvelle pour plusieurs participants : *"Jusqu'à maintenant, je reconnais que, dans une étude de situation, ma réflexion portait surtout sur la remédiation, sur les résultats, sur les objectifs alors que maintenant j'essaie de comprendre ; analyser d'abord"* écrira de manière représentative l'un d'eux. Ici nous pouvons repérer une *"trans-formation"* par cette *"prise de conscience qui peut amorcer un véritable changement"* telle que l'évoque P. PERRENOUD (1996b, p 17-34).

### ▲ Travailler avec la médiation

a également été repéré comme l'un des acquis de la participation aux GFAPP. Cela peut être résumé par cette phrase relevée : *"J'ai appris à éviter les travers de la relation duelle en introduisant du tiers et du temps"*. Nous pouvons évoquer ici le principe du *"tiers extérieur"* (personne, groupe, institution, parole, question, champ théorique...) introduit dans l'étude d'une situation, en particulier lorsque celle-ci est impliquante et/ou problématique. Par la médiation, *"une triangulation permet de se mettre en dehors du coup, à distance"*, et ainsi *"l'esprit se libère pour analyser et tenter de comprendre"*. Peut-être soulignerons-nous ici au passage, comme F. IMBERT (1995, p. 48), l'importance de la *"symbolique de la parole"* qui, avec ses

*"effets de séparation, de partage, de médiation, d'ouverture des clôtures imaginaires, des tourniquets narcissiques (...) supporte le travail de la médiation"* dans le GFAPP.

### ▲ Ne pas agir dans l'urgence

est un savoir-faire apparaissant comme nouveau chez plusieurs personnes interrogées. *"J'ai appris qu'il faut laisser mûrir sa réflexion, se donner un cheminement"* résume assez bien ce ressenti que d'autres traduiront en soulignant le fait que parfois une solution à un questionnement ou un problème professionnel ne devient apparente qu'au bout de plusieurs séances et ce par le croisement d'approches, d'hypothèses, d'informations. Cela rejoint aussi la capacité à savoir *"prendre du recul, se mettre à distance"* et qui amènera un participant à dire *"Quand il y a un problème, je me dis maintenant qu'il est d'abord «urgent de prendre le temps» pour essayer de comprendre avant de chercher des solutions"*.

### ▲ La maîtrise des affects

qui se traduit par des formulations telles que *"maîtriser les émotions"*, *"la maîtrise de soi"*, apparaît à plusieurs reprises dans les informations recueillies comme une compétence développée par les GFAPP. D'abord, elle *"permet et favorise la réflexion, oblige le recul par rapport à l'événement"* surtout lorsque celui-ci *"implique personnellement"* ; elle permet également *"plus de concentration"* et davantage de contrôle par rapport à des *"réactions trop spontanées en général"*. Ensuite, et cela est souligné plusieurs fois, grâce à cette *"maîtrise"* on parvient *"à distinguer les causes professionnelles des difficultés rencontrées dans son travail sans se sentir atteint dans sa personne"*. Il est donc ressenti là plus de professionnalisme dans l'exercice de l'analyse, du métier, en même temps qu'une protection de la *"personne"* en tant qu'humain exerçant un métier. En plagiant J. LEVINE, nous pourrions avancer que le GFAPP permet, par cette compétence qu'il développe, un *"MPM"*, un *"minimum de protection du moi"* qu'il soit professionnel et/ou personnel.

### ▲ Apprendre à se connaître

*"en travaillant sur sa pratique mais aussi sur celles des autres, j'ai l'impression de mieux me connaître et parfois même de découvrir des facettes de mon identité professionnelle"* : ce sentiment n'est pas isolé dans les données colligées. Il est à penser que la *"praxis de l'A.P.P. en groupe"* n'y est pas étrangère en ce sens où chacun est amené à réfléchir à partir de/sur ses pratiques et où l'échange, la confrontation, la réflexion avec les autres réfléchissent comme un miroir l'image de soi, du professionnel. Nous pouvons penser ici aux travaux de Jean DONNAY (2001a, p. 249) fondés en partie sur la question : *"Comment entrer en relation avec l'Autre et tenter de le comprendre, si je n'essaie pas de me connaître moi-même comme sujet singulier, de prendre conscience de mon identité en développement ?"*.

### ▲ L'animation<sup>6</sup> et la conduite<sup>7</sup> d'un groupe

perçues comme habiletés, voire même *"qualités indispensables à tout animateur"*, sont citées parmi les compétences acquises également grâce à la pratique en GFAPP. Savoir ouvrir, commencer, (re)lancer, réguler, *"agir sur la forme et se taire sur le fond"*, respecter le temps et les règles, garantir (la sécurité), conclure, sont autant de capacités avancées en liaison avec ces

---

<sup>6</sup> : de *anima*, donner la vie

<sup>7</sup> : de *conducere*, mener, conduire

compétences complémentaires qui développent le "*savoir travailler en équipe*" et supposent comme le souligne P. PERRENOUD (1997) "*une posture, une certaine décentration (...) ce qui conduit à des interventions en apparence « désintéressées » (...), et des compétences d'observation et d'interprétation de ce qui se passe, doublées de compétences d'intervention sur le processus de communication ou la structuration de la tâche*".

### ▲ Mener une analyse

enfin est énoncé à plusieurs reprises, et ce de manière synthétique, comme la compétence "*découverte*" grâce aux GFAPP. "*J'avais entendu parler d'analyse de pratiques, mais je ne savais pas ce que c'était ; maintenant je sais analyser*" ; cette perception est évoquée plusieurs fois au cours des entretiens. Nous retrouvons là le "*savoir analyser*" développé par M. ALTET (1994, 1996) et repris notamment par P. PERRENOUD dans ses nombreux écrits, savoir qui est traduit dans les propos recueillis par "*connaître le protocole et la démarche*", mais aussi par les différentes compétences ci-dessus énumérées, tout en précisant que "*le mode d'emploi, aussi explicite soit-il, ne suffit pas en soi à savoir analyser*".

## 2. L'acquisition et le développement de capacités

Par capacité nous entendons ici ce qui relèverait plutôt d'une disposition, d'une faculté, d'une potentialité, d'une aptitude à..., du "*pouvoir faire*" quelque chose. Ainsi, parmi les réponses obtenues nous trouvons un certain inventaire de capacités acquises ou développées par la participation à un GFAPP :

### ▲ Prendre du recul et pouvoir mettre à distance

apparaissent de manière récurrente et confondue dans les propos recueillis. "*Mettre à distance des situations difficiles voire conflictuelles*", "*distancier les problèmes*", "*prendre de la distance par rapport aux difficultés rencontrées*", "*prendre du recul par rapport aux conflits vécus cette année*"... formulations différentes pour signifier le même souci et le même intérêt de "*sortir le nez du guidon*" pour traiter, gérer, comprendre ce qui pose question et "*réfléchir sans le stress*". A noter que cette capacité est parfois signifiée comme une compétence, un savoir-faire qui s'acquiert par une pratique inscrite dans la durée, contribuant ainsi à une sorte d'entraînement pour parvenir à "*une pratique réflexe*" comme l'évoquent quelques participants à des GFAPP : "*Dès qu'une situation particulière me saute à la figure, je me dis : voyons voir d'abord ce qu'il y a derrière...*". Il est à noter également que cette démarche est parfois signalée pour "*faire un retour sur soi*", selon une approche réflexive. A cet instant nous pourrions penser au *distinguo* qu'opère Jean DONNAY (2002, p. 31) entre les deux postures complémentaires en analyse :

- mettre à distance les situations, les événements, les faits... (distanciation)<sup>8</sup> ;
- prendre du recul par rapport à soi, à son positionnement personnel, institutionnel, relationnel... (travail sur l'identité).

---

<sup>8</sup> : Nb : il arrive aussi qu'une mise à distance, hormis dans le contexte (conscient) d'analyse, soit effectuée pour ne pas voir, ne pas entendre, ne pas savoir....

### ▲ **Eviter de porter des jugements et de donner des conseils**

pour apporter une aide constructive, efficace est une autre capacité relevée, et à plusieurs reprises indiquée comme "*nouvelle*". A noter qu'ici, jugement signifie avoir un "*préjugé*", ce qui peut interpeller comme l'a écrit M. CIFALI (1995b) "*notre rapport à la vérité : que signifie «avoir la vérité ?»*". L'acquisition de cette capacité est un des apports spécifiques de l'A.P.P. qui peut être "*court-circuitée*" par le jugement et le conseil comme j'ai pu déjà l'évoquer ; elle se transforme chez certains participants en posture, en "*règle de conduite professionnelle*" selon laquelle ces deux comportements relèvent de "*l'interdit*".

### ▲ **Confronter des points de vue différents**

ce qui permet d'élargir le champ des hypothèses, enrichir sa pensée... capacité qui pourrait sembler "*naturelle*" chez des enseignants est repéré par les entretiens comme une "*potentialité mieux développée*". Une participante va même jusqu'à dire "*j'ai maintenant compris ce que c'était que le conflit socio-cognitif*" et évidemment nous ne pouvons nous empêcher de penser ici à l'apport de la multiréférentialité qui fournit des points de vue, des regards croisés, des entrées complémentaires.

### ▲ **Savoir différencier**

capacité présentée comme différente de celle consistant à mettre à distance est liée à l'idée de "*savoir surseoir*", "*ne pas s'emballer*", "*surseoir... à ses impulsions, à ses engagements spontanés, à la résignation de la loi du plus fort, au rôle assigné par le groupe, à l'image de soi dans laquelle on est enfermé, à ses difficultés personnelles*" ; capacité qui "*permet d'anticiper et paradoxalement prendre le temps de développer la pensée hypothético-déductive*" comme a pu l'évoquer Philippe MEIRIEU (1995). Ce qui peut aussi conduire à l'adoption d'une posture guidée par la formule relevée au cours d'un entretien : "*Il est urgent de réfléchir avant de conclure*".

### ▲ **Accepter de travailler dans la durée**

d'analyser, de penser avant de décider... Cette aptitude vient en complémentarité de la précédente, liée certes à l'idée de non-urgence, mais surtout à celle d'importance et au rôle du temps que l'on s'accorde avec ce constat que parfois "*le temps lui-même règle le problème*" ou plutôt peut-on penser que le problème se règle sans nous ce qui est relié à la capacité suivante repérée...

### ▲ **Accepter sa "non toute puissance"**

professionnelle tout comme le doute et ainsi "*savoir déculpabiliser*". Ceci pouvant être signifié autrement : savoir accepter la (sa) non-maîtrise qui pourrait amener à acquérir (en particulier pour animer un GFAPP) une nouvelle compétence que l'on pourrait nommer "*la maîtrise de la dé-maîtrise*".

### ▲ **Cheminer avec l'Autre, avec d'autres**

aptitude développée par le fait qu'en GFAPP "*on se retrouve régulièrement en groupe assidu, au moins tout au long d'une année et on apprend à partager avec des collègues*". A travers ce constat nous pouvons déceler un double sentiment : celui de passer de groupe à équipe<sup>9</sup> mais

---

<sup>9</sup> : Définition : Groupe de personnes attachées à un même travail, agissant de concert. Avoir l'esprit d'équipe, le sens de la collaboration, de la solidarité.

aussi celui d'effectuer un parcours au sens premier de chemin, de course à travers, lié évidemment à la notion de déplacement personnel. Nous pouvons également y voir l'idée, le principe de partage au travers de cet autre constat énoncé à propos du cheminer avec l'Autre : "*Dans le GFAPP on (se) donne pas mal et on reçoit beaucoup*", ce qui est tout particulièrement à souligner dans le milieu enseignant qui, bien qu'ayant développé à ses origines le principe de la mutualisation<sup>10</sup> et du faire ensemble<sup>11</sup>, est peu enclin aujourd'hui à la mutualisation des savoirs et des pratiques.

### ▲ **Savoir analyser**

est aussi affirmé comme une capacité acquise ou développée dans l'acception "*être capable de décortiquer une situation, un problème en un maximum d'éléments*" ce qui ne signifie pas pour autant comprendre ce qui s'est passé, ce qui s'est joué. Cette aptitude peut effectivement se limiter à une dimension que nous pourrions dire technique et consistant à repérer des champs de référence, identifier des indices.

## 3. **L'adoption de postures particulières**

Au-delà de ces premiers effets recensés, les éléments collectés mettent en évidence l'adoption nouvelle de postures particulières du fait de la participation à un GFAPP. Parmi les plus évidentes, nous remarquerons :

### ▲ **Entrer dans une posture de praticien réflexif**

"*Maintenant j'ai pris l'habitude de m'interroger personnellement à propos d'une situation qui me pose question*", "*Chaque fois que je rencontre un problème professionnel je me demande pourquoi et comment on en est arrivé là*", "*Je réfléchis plus volontiers sur ce qui me dérange dans le travail*"... autant d'affirmations qui poussent à apporter peut-être une double précision : tout d'abord en se référant à SCHÖN (1994, p. 76-77) dire que cette posture a pu se développer dans les GFAPP, d'abord par la pratique d'une analyse réflexive sur l'action (passée), mais également par l'analyse dans l'action notamment lors de la dernière phase du dispositif où il est question d'analyse de l'analyse, d'analyse du dispositif et de son fonctionnement. Ensuite, à l'instar de J. DONNAY et E. CHARLIER interrogés par L. PAQUAY (2001, p. 169-172), distinguer les conduites de "*praticien réfléchi*" qui se centre sur l'action et la décrit de manière idiosyncrasique, des conduites du "*praticien réflexif*" qui se centre sur l'action et sur la compréhension de celle-ci, l'abordant et la décrivant à l'aide de savoirs endogènes et exogènes.

### ▲ **Tenir conseil plutôt que de donner des conseils**

est décrit comme une posture liée à un changement important, voire même une "*transformation profonde*" par certains participants. Evocation a été faite à ce sujet de "*l'arbre à palabre*" sous lequel, jeunes et anciens (sages) pensent et réfléchissent ensemble par la parole et l'écoute. Tenir conseil, n'est-ce pas par définition : délibérer ? Il est à remarquer que pour certains, l'adoption de cette posture représente parfois "*une souffrance*" car elle est en rupture avec cet habitus professionnel cher à l'éducation nationale où "*le bon maître (formateur) sait*" et apprend à celui qui est censé ne pas savoir.

---

<sup>10</sup> : il n'est qu'à penser à la création des différentes mutuelles enseignantes, à dimension surtout matérielle.

<sup>11</sup> : évocation ici des premières conférences pédagogiques (*confere*), basées sur l'échange et le partage de savoir-faire.

### ▲ Vouloir aider l'autre à analyser sa pratique plutôt que de l'analyser pour lui

plusieurs participants interrogés ont fait référence au proverbe souvent utilisé dans la présentation des GFAPP : *"Apprends lui à pêcher plutôt que de lui donner le poisson"*. Cette posture est également présentée comme *"efficace, mais difficile à mettre en œuvre"* en particulier par des conseillers pédagogiques habitués à effectuer des visites de classe à des stagiaires en formation initiale. Rupture épistémologique peut-être (PERRENOUD, 1994, p. 163), transformation certainement qui touche à l'identité professionnelle ou du moins à la représentation dominante quant à la fonction de conseiller, de formateur.

### ▲ Rechercher systématiquement la compréhension avant d'agir

est manifesté sous diverses formes. *"Avant j'agissais puis je réfléchissais ensuite ; maintenant je fais l'inverse"* complété par *"je m'efforce d'avoir une prise de conscience multiréférentielle"* résume assez bien ce renversement de posture certes basée sur la réflexivité déjà évoquée mais ici outillée, pourrais-je dire, par le souci d'ouverture d'esprit, d'élargissement des points de vue, sorte de regard panoptique.

### ▲ Avoir un "positionnement métacognitif"

est une autre posture repérée *"qui permettra une réflexion sur sa pratique, une autorégulation et/ou une co-régulation de celle-ci, une formation au service de la praxis"*. Nous retrouvons là l'idée de prise de recul et pouvons penser entre autre à cette position "meta", modèle pensé par J. DONNAY et E. CHARLIER (1990, p. 69-89) à propos de formateurs mais que nous pouvons transposer à des enseignants par exemple, et induisant la prise en compte du *"microsystème, du mésosystème et du macrosystème"*.

## 4. Des effets sur la personne

En plus des effets relatifs à des compétences et des capacités, la participation à un GFAPP a, d'après les réponses obtenues et observations effectuées, un impact sur les acteurs en tant que professionnels mais aussi en tant que personnes. Qu'en est-il ?

### ▲ Au niveau professionnel

- Il est fait mention de ce que nous pourrions nommer, à l'instar d'un participant, une *"réassurance"* grâce au fait de *"savoir que tout problème professionnel a une solution, une issue qui n'est pas forcément positive"*, de *"voir que nous rencontrons tous plus ou moins les mêmes difficultés et les mêmes problèmes"*. Le GFAPP permet de *"se reconnaître"* et de *"se rassurer par rapport aux doutes que l'on peut avoir quant à son efficacité"*, *"d'être rassurée sur la valeur de son travail et de sa personne"*
- De la même façon il est signalé une sorte de *"réconfort"* du fait que *"l'on se sent moins isolé"* : *"Le GFAPP est l'occasion de rompre une solitude souvent réelle dans notre profession, de poser les problèmes en terme de recherche de solution"* et de *"relativiser les points forts et les faiblesses de son mode de fonctionnement"*.
- Un participant se sentira mieux reconnu par ses pairs depuis qu'il participe à un GFAPP : *"Les collègues sont sensibles au talent d'animateur dans un groupe, et à la façon précise d'exprimer une idée. On ressent plus de reconnaissance de leur part"*.

- En regard de ces effets il est même ajouté que *"cela motive et donne envie d'aller plus loin, avec et pour les autres"*.

### ▲ Au niveau personnel

- Un participant affirme : *"le GFAPP agit au plan personnel sur ma façon de communiquer"* ce qui est repris sous d'autres énonciations faisant allusion à la façon d'écouter les autres, de s'adresser aux autres *"avec plus de considération"*.
- *"Avec mes propres enfants à la maison, dès qu'il y a problème j'adopte une posture d'analyse, y compris en utilisant des éléments de la méthodologie du GFAPP : questions, hypothèses..."* ajoute une autre participante à laquelle une autre répondait : *"face à une situation problème perso, je me surprends à multiplier les éclairages et balayer un maximum de champs dans mon questionnement"*.
- Sur le plan personnel encore est ressentie cette *"possibilité d'aide, apportée par la méthodologie du GFAPP, dans l'analyse d'une difficulté rencontrée pour soi"*.
- Parmi les ressentis apparaît aussi un sentiment peut-être étonnant lié à une sorte de *"malaise"* traduit par cette affirmation : *"Dès que je me retrouve en groupe, je supporte mal que plusieurs personnes parlent en même temps"*.
- Un autre effet mentionné relève de ce que nous pourrions nommer une catharsis : il s'agit de *"se libérer, se décharger d'un souci professionnel qui parfois nous réveille la nuit"* et ce par la possibilité de pouvoir déjà l'évoquer en toute sécurité dans le GFAPP qui devient, comme le répète souvent J. LEVINE (2000), *"un groupe important et apportant"* (réconfort, soutien) pour la personne concernée.

Nous percevons ici un impact sur l'individu dans son ipsité<sup>12</sup> et son identité preuve s'il en est que, selon une hypothèse de M. CIFALI, le clivage entre la sphère publique et la sphère privée n'existe pas. Nous noterons l'effet secondaire identifié, à savoir la dynamisation que ces effets produisent par leur propre interaction.

## 5. Des effets professionnels

Au niveau de ce que peut aussi provoquer la participation à un tel dispositif, nous pouvons découvrir :

### ▲ Un entraînement :

- Il est avancé que la participation régulière à un GFAPP *"constitue un entraînement à la réflexion et à la conceptualisation (...) à la rigueur de penser dans un laps de temps déterminé pour aller à l'essentiel"* avec, sous-entendue, l'idée que c'est par la pratique renouvelée dans le temps que des savoir-faire s'acquièrent.

### ▲ Des transpositions dans l'exercice du métier :

**Transpositions techniques** : Plusieurs réponses montrent explicitement que des transpositions, que je qualifierai de techniques, sont opérées par des participants sur leurs terrains d'exercice respectifs.

---

<sup>12</sup> : T.L.F.I. : *Ce qui fait qu'une personne, par des caractères strictement individuels, est non réductible à une autre.*

- Ainsi, certains éprouvent "*le besoin, dans des réunions de travail entre adultes, de mettre en place un cadre organisationnel et d'explicitier des règles simples notamment pour la régulation de la parole (...) afin d'avoir plus de rigueur pour un maximum d'efficacité*", ce qui permet "*une meilleure écoute des problèmes pour une plus grande pertinence des solutions envisagées*" ;
- D'autres réinvestissent des techniques utilisées en GFAPP "*pour la formation au nécessaire travail en équipe d'école : utilisation d'un cadre défini et accepté par les membres, principes de respect, sécurité, confidentialité*" ;
- Il est également affirmé que "*les savoirs acquis en GFAPP ont permis de structurer l'étude des cas présentés en réunions de synthèse avec les collègues et le psychologue, en appliquant la grille de l'analyse des pratiques*" ;
- Plusieurs conseillers pédagogiques avouent élaborer "*des «outils» et une démarche inspirés du GFAPP dans le cadre des visites formatives effectuées auprès de stagiaires en formation initiale*" ; ceci est particulièrement énoncé pour le temps de la visite consacré à l'entretien et au suivi de visite. Il est fait allusion à un outil basé sur l'écriture réflexive que nous avons expérimenté et communément nommé "*le trois colonnes*"<sup>13</sup>. En interrogeant davantage à propos des entretiens il apparaît un changement *quasi* radical chez certains qui disent "*utiliser maintenant les phase de questionnement puis d'émission d'hypothèses avec un souci de recherche du modifiable après avoir utilisé la grille d'observation employée dans certains GFAPP pour repérer un maximum d'indices dans des champs divers*" ;
- Enfin il a été répertorié une possibilité d'aide dans l'analyse de difficultés rencontrées par des collègues "*tout simplement en transposant le dispositif du GFAPP*".

**Transpositions pédagogiques** : Une autre série de réinvestissements signalés peuvent être qualifiés de pédagogiques en ce sens qu'ils ont une incidence sur les pratiques d'enseignement et/ou de formation :

- Les réponses apportées par un maître formateur participant à un GFAPP font état d'une incidence directe et dirai-je praxéologique auprès des élèves mais aussi des collègues : "*Cela m'a permis de mieux gérer, au niveau de mes groupes d'enfants, les prises de parole, d'avoir un regard différent sur les types de débats en réunion de synthèse, conseil de cycle, d'école, etc.*" ; un autre parle "*d'une incitation à une démarche pédagogique vivante, plus pertinente faisant référence aux théories constructivistes et assurant le respect de toutes les valeurs essentielles de l'école publique*". Un troisième affirme, à propos de ses pratiques en classe que "*tous les projets liés à l'éducation à la citoyenneté, à l'apprentissage de l'autonomie sont directement favorisés dans leur conception et leur mise en œuvre par les savoir-faire acquis dans le GFAPP*".
- Un CPC<sup>14</sup> va même jusqu'à dire qu'il est possible de "*parler de «démarche universelle» dans le sens où elle reste valable dans des situations extrêmement diverses, (formation, gestion de difficultés, pratique quotidienne de la classe...) avec des personnes différentes, à des niveaux différents : maternelle, élémentaire...*"

---

<sup>13</sup> : Le stagiaire est invité à écrire, *a posteriori*, sur trois colonnes : a) le récit d'une partie de la séance observée, b) les questions qu'il se pose, c) les possibles hypothèses explicatives en guise de réponses. Ce document sert ensuite de support (médiation) d'échange avec le formateur. Pour en savoir plus : <http://probo.free.fr> - Analyse de pratiques - Visites en classe et pratiques auto-analysées par écrit.

<sup>14</sup> : Conseiller pédagogique de circonscription (dans le premier degré)

Mais un bémol est apporté relativement à la transposition du dispositif GFAPP et donc de l'analyse des pratiques ; un CPC livre deux réflexions, à l'issue des réunions auxquelles il a participé en vue de la formation des T1<sup>15</sup>:

- *"concernant cette pratique et sa mise en œuvre, il n'est pas aisé de la proposer autant qu'on le voudrait (faisant allusion à des résistances chez des pairs et des IEN<sup>16</sup>) ;*
- *il y a parfois confusion avec l'analyse de pratiques telle qu'elle est abordée à l'IUFM , ce dernier s'intéressant presque exclusivement à l'aspect pédagogique" (faisant état de représentations personnelles quant à des "pratiques monolithiques" de formateurs de formation initiale).*

## 6. Une professionnalisation – transformation

De manière très claire il est avancé par plusieurs participants que la participation à un GFAPP *"influence forcément la professionnalisation de notre métier et transforme notre relation aux autres"*. Ce qui se traduit sous d'autres réponses :

- *"Par l'analyse de nos pratiques, je me déculpabilise, j'en ressors plus disponible" ;*
- *"Quand on expose un problème, on enlève l'affect pour se focaliser sur le professionnel. On se donne la capacité de s'impliquer sans être impliqué, en mettant des mots sur des choses, donc en se mettant à distance" ;*
- *"L'inventaire des réflexions suscitées et des actions envisagées permet d'enrichir une identité professionnelle qui s'étiolerait en vase clos" ;*
- *"Pour moi il est question maintenant d'une transformation de l'approche du métier de Conseiller Pédagogique qui devient un «accompagnateur» faisant évoluer les collègues en même temps que lui même" ;*
- *"Ma participation à un GFAPP m'incitera sans doute à l'avenir à me pencher davantage sur les causes des problématiques que je pourrai rencontrer, ce qui devrait me permettre d'être plus performant quant à la recherche de solutions à envisager" ;*
- Une autre transformation – professionnalisation se manifeste dans cette réponse écrite : *"On a le sentiment d'avoir échangé, d'avoir rassemblé, d'être transformé, et de cesser d'attendre de l'autre un conseil. On cesse d'être dans le rôle de conseiller, mais on devient plutôt un guide : ne pas donner de solution, mais ouvrir vers des possibles pour que chacun puisse construire sa solution" ;*
- et de manière synthétique un participant dira que *"Le GFAPP exacerbe notre professionnalisme. On prend mieux conscience de notre spécificité, de notre identité"*.

## 7. Des satisfactions

Enfin, parmi les effets recensés il est à discerner ce que l'on pourrait oser nommer "plaisir professionnel" et qui se traduit par des sentiments de satisfaction :

- Un interviewé parle de *"sérénité, rigueur, amélioration de la capacité d'analyse, conscience d'appartenir à un groupe, ouverture d'esprit"* ; plus trivialement mais explicitement un autre

---

<sup>15</sup> : Appellation des enseignants entrant dans le métier à l'issue de la formation initiale.

<sup>16</sup> : Inspecteurs de l'Éducation Nationale

dit que le GFAPP l'a "aidé à prendre du recul par rapport à ses pratiques, à se questionner davantage, à mieux se sentir dans ses baskets professionnels" ;

- Une CPC précisera qu'elle est parvenue à "atteindre la quiétude et un certain confort moral" et il sera question pour un autre de "la satisfaction d'être davantage en congruence avec des valeurs humanistes prenant en compte et respectant l'humain qui habite tout professionnel" ;
- Résumant en quelque sorte ces ressentis une participante a écrit : "Au-delà de l'aspect instrumental (connaissance d'un outil, d'une technique..), ce qui aura été formateur, dans sa dimension fondamentale, c'est la réflexion menée par chacun sur sa pratique, le partage d'une démarche, le sentiment d'avoir appris".

**Il est évident que cette première exploration des effets produits par la participation à un groupe d'analyse de pratiques, en tant que participant ou animateur, est certainement incomplète et donc qu'il conviendrait de la développer davantage...**

## REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

ALTET, M., *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser*, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 1996, p. 27-40.

ARDOINO J., «L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation», *Pratiques de formation (Analyse)*, Paris, Université Paris VIII, n° 25-26/1993.

CHALIÈS, S. et DURAND M. (soumis), «Le conseil pédagogique dans la formation des enseignants», *Revue Française de Pédagogie*, 2001.

CIFALI M., «Fonction du jugement» retranscription retravaillée au 19 avril 1995b d'une conférence faite à Genève le 16 novembre 1993, organisée par les aumôneries catholiques et protestantes de l'Hôpital cantonal universitaire et des Institutions universitaires de Gériatrie. [en ligne <http://agora.unige.ch/sed-cifali>]

CIFALI M., «Une altérité en acte» in CHAPPAZ G. (dir.), *Accompagnement et formation*, Université de Provence et CDRP de Marseille, Marseille, 1999, 121-160.

CLOT Y., *La fonction psychologique du travail*, P.U.F., Paris, 1999.

DONNAY J., CHARLIER E., *Comprendre des situations de formation, formation de formateurs à l'analyse*, De Boeck, Bruxelles, 1990.

DONNAY J., «Identité narrative du futur enseignant» in Alin C., Gohier C, *Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan Collection Education et Formation, 2001a.

CHARLIER E. et DONNAY J. «Entretien avec L. PAQUAY», *Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. Recherche et formation* n°36, p. 169-172, 2001b.

DONNAY J., *Le CPC et l'accompagnement des enseignants en difficulté sur un nouveau poste*. Document de stage du Plan académique de formation, Mèze, 18/22 mars 2002. Montpellier : IUFM.

DEWEY J., & DEWEY E., *Les écoles de demain*, Paris, Flammarion, 1931. 278 p.

DURAND M., «Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs» in *Entretien de formation en visite de classe*, Actes du séminaire des IUFM du Pôle Sud-Est, Montpellier, 24-25 octobre 2001.

IMBERT F., *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1995.

IMBERT F., «Le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible" : enseigner» in BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D., *L'analyse des pratiques professionnelles*, nouvelle édition revue et corrigée, Paris, L'Harmattan, 2000.

KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan université, 1996.

LEROUGE A., «L'entretien pédagogique en visite de classe formative» in *Entretien de formation en visite de classe*, Actes du séminaire des IUFM du Pôle Sud-Est, Montpellier, 24-25 octobre 2001.

LEVINE J., MOLL J., *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, E.S.F., 2000.

MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995. 267 p.

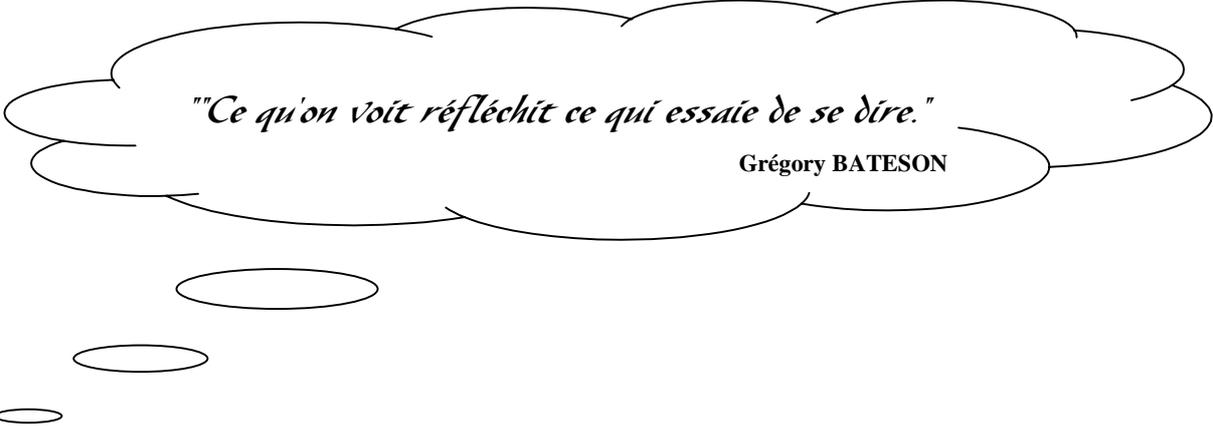
PERRENOUD, P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, P., *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?*, in Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche "L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites", Paris, 1996b.

PERRENOUD, P., «Travailler en équipe», *L'Éducateur* n° 14, p. 26-31, 1997.

PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001.

SCHÖN D.A., *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.



*"Ce qu'on voit réfléchit ce qui essaie de se dire."*

Grégory BATESON

**DÉBUT**



site <http://probo.free.fr>