

LE GFAPP : DÉFINITION¹

Patrick ROBO

Formateur

BEZIERS

2003

<http://probo.free.fr>

Qu'en est-il des GFAPP, les Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles que j'ai développés depuis quelques années dans l'Hérault, les Pyrénées Orientales, l'Aude, le Gard, en Seine St Denis et que j'ai eu l'occasion de présenter à Nantes, Nice, Metz et prochainement à Poitiers, Caen... ?

1.1 Origine

1.1.1 Un parcours

Avant de présenter ce dispositif, je préciserai qu'il est le fruit d'un compagnonnage avec des praticiens dont certains formateurs et/ou chercheurs, "maîtres à penser", et d'un long cheminement personnel, sorte de parcours initiatique, à travers des dispositifs variés liés à l'analyse de pratiques (professionnelles). De manière résumée et non auto-biographique, en voici quelques repères :

- Dès les premières années de ma carrière (1975/76) et dans le cadre du "Mouvement FREINET"² je me suis trouvé en situations d'abord d'échanges puis d'analyses "spontanées" de (mes) pratiques avec des pairs dans des classes ou lors de stages. Cette démarche était basée sur l'oral mais aussi sur l'écrit notamment grâce à la technique des "*cahiers de roulement*" ;
- En 1981 j'ai eu l'occasion de suivre une formation organisée par Fernand OURY et le Groupe "Genèse de la Coopérative"³ au cours de laquelle j'ai participé à des "Groupes de parole" (GP) dont, je me rends compte avec du recul, je n'avais pas saisi tout le sens ni la méthode ;
- En 1985 je découvrais les ouvrages de Gilles FERRY (1971, 1983) et étais très sensible, voire conforté, par son modèle d'enseignement dit d'*affranchissement*, et par celui de *formation basée sur l'analyse* ;
- En 1986 je rencontrai F. IMBERT dans le cadre d'une Université d'Eté que je co-organisais⁴ et j'ai été très sensible au concept de *praxis* qu'il développait alors dans une récente publication ;
- Dans les années 1990, dans le cadre de mes responsabilités à l'ICEM⁵ j'organisais des stages de formation pour des enseignants et pour des responsables de ce mouvement ; je

¹ : Ce chapitre reprend, en le réorganisant et développant, le contenu de deux articles que j'ai commis et parus sous les titres "*L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante*" dans *Vie pédagogique*, n° 122 avec errata dans le n° 123, Ministère de l'Éducation du Québec, 2002 et "*L'analyse des pratiques professionnelles : éclairages*" dans *Le nouvel éducateur*, n° 136, 2002.

² : Appellation mieux identifiée que l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM)

³ : Groupe de la Pédagogie institutionnelle.

⁴ : à VAUCRESSON sur le thème "*Quel homme, quelle société en l'an 2000 ; quelle éducation pour l'enfant en 1986 ?*"

⁵ : d'abord en tant que responsable de la Commission nationale "Enseignement spécialisé", puis en tant que membre du Comité directeur.

découvrais alors l'existence des GAP lors d'une rencontre avec André de PERETTI. J'organisais aussi des stages du Plan national de formation (PNF) dans lesquels l'analyse plus ou moins structurée des pratiques était toujours présente ; lors d'un de ces stages je rencontrai J. ARDOINO et abordais avec lui la question de la multiréférentialité. Peu de temps après je faisais la connaissance de Mireille CIFALI et j'approchais alors, entre autre, la dimension clinique dans les métiers de l'humain ;

- En 1994 et 1995 je m'inscrivais (en payant) et participais, le soir après la classe, à un groupe de type Balint organisé à Montpellier sous l'égide du GRAPIEN ; la même année je faisais la connaissance de J. LEVINE et découvrais les Groupes de Soutien au Soutien.
- A cette même période, tout en travaillant, je reprenais des études (licence et maîtrise) en Sciences de l'éducation à l'Université Paul Valéry de Montpellier et suivais les cours de l'équipe constituée autour d'Yveline FUMAT sur "*Analyser les situations éducatives*" ;
- En 1996 je participais à un stage de formation, organisé en deux sessions par l'Association nationale des conseillers pédagogiques (ANCP), où il était question d'analyses de pratiques (en particulier par l'écrit et par le GEASE) autour de Roger-Pierre GIORGI et Michel TOZZI.
- En 1996 j'organisais un stage pour des Conseillers pédagogiques de l'Hérault avec entre autre pour thème... "l'analyse des pratiques" dans lequel je faisais intervenir M. TOZZI pour présenter le GEASE. La même année je démarrais (semi-officiellement) dans l'Hérault, le premier groupe d'entraînement à l'analyse des pratiques professionnelles pour des CPC volontaires et lors d'une séance je faisais participer, en superviseur, J. LEVINE qui nous donnait une appréciation positive sur la façon dont nous fonctionnions... sans psychanalyste.
- A cette même époque j'entrais au Centre Ressource Intervention Conseil (CRIC) de l'Académie de Montpellier et contribuais à quelques "interventions-conseils" incombant à ce groupe axé sur l'analyse en intervention dans des établissements demandeurs ;
- En 1996/97 je faisais inscrire pour la première fois un GFAPP comme action de formation au Plan départemental de formation continue (PDF) de l'Académie de Montpellier.
- Dans les années suivantes je reconduisais systématiquement cette initiative dans l'Hérault et commençais à développer des GFAPP dans d'autres départements ; j'étais sollicité pour animer des groupes d'analyse dans les séminaires organisés par la DESCO et la DPATE, j'étais invité par d'autres académies à présenter ce dispositif de formation...
- En 2001 je rencontrai Jean DONNAY et entamais un échange avec lui, entre autres, sur le compagnonnage réflexif ;
- Et en 2001/2002 je m'inscrivais au DESS "*Conseil et formation en éducation*" dans lequel l'analyse des pratiques occupe un module important, et j'y choisissais pour thème de mémoire : "*L'analyse de pratiques en groupes, un dispositif de formation accompagnante*".

Ceci pouvant expliquer cela, pour en revenir au GFAPP, je dirai, avant d'en donner des raisons et un essai de définition, que ce dispositif de formation-action est inspiré de divers concepts et approches existants, croisés avec des apports de la Pédagogie Institutionnelle⁶, des GEASE, des Groupes Balint enseignants, des GAP, des Groupes de Soutien au Soutien (GSAS), le tout avec un zeste d'apport personnel lié à ce parcours et à mon identité professionnelle.

1.1.2 Des fondements

▲ Praxis

Les métiers d'enseignant, de directeur d'école, de conseiller pédagogique, de psychologue, de formateur... ne sont pas simplement des métiers techniques, encore moins mécaniques. Ce sont des **métiers de l'humain**, comme le dit souvent M. CIFALI⁷, car ils agissent et travaillent non seulement sur l'autre et avec l'autre, mais aussi sur soi au regard de son identité professionnelle et de son identité privée. Ce sont des métiers qui impliquent une double responsabilité — sur les autres et sur soi —, qui modifient la personne et qui invitent ou conduisent aux (re)mises en question relativement à leur propre évolution, inéluctable.

Dès lors que l'on s'inscrit dans une praxis, **pratique réfléchie et réflexive**⁸ au sens où l'entend F. IMBERT (1985), il devient incontournable de s'interroger, d'observer, d'analyser, de chercher à comprendre... l'acte éducatif ou de formation qui relève toujours de l'énigme, sinon du pari. Mais chacun sait qu'il est difficile, voire impossible, de faire cela lorsqu'on est dans le feu de l'action, lorsqu'on a "*le nez dans le guidon*". D'où un nécessaire recul qui aidera à donner, à trouver de l'intelligibilité à toute action.

Cette **distanciation** peut certes se faire seul, mais elle est bien plus riche dès lors qu'elle est conduite à plusieurs, que l'on réfléchit, pense, essaie de comprendre avec d'autres, tout particulièrement avec des pairs, dans une démarche dialogique⁹ en vue d'élaborer un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique.

Nous savons que cela n'est pas coutumier dans le monde de l'éducation, que c'est même parfois délicat – ce qui ne signifie pas impossible – et qu'il existe plusieurs façons de s'interroger sur son métier dans une démarche professionnalisante. En tout état de cause, il reviendra à chacun de **construire son savoir** par une intelligence¹⁰ des situations, des actes et des actions.

▲ Démarche clinique

À l'instar de la médecine, je dirai ici que les "métiers de l'éducation-formation" peuvent être examinés, pensés, améliorés, régulés à partir d'une **démarche clinique**.

⁶ : L'institutionnalisation (avec l'institué instituant) et l'apport des techniques (FREINET), des groupes (LEWIN, MORENO, BION), de l'inconscient (FREUD, LACAN).

⁷ : Psychanalyste et "Professeur ordinaire" à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève.

⁸ : **Réfléchi** parce qu'elle est axée sur la réflexion ; **réflexive** en ce sens qu'elle est réflexion sur la réflexion, qu'elle donne un retour et une image par une mise à distance et une prise de recul.

⁹ : Axée sur le dialogue.

¹⁰ : Vient du latin *intelligere* qui signifie « comprendre : capacité à comprendre, à apprendre, à raisonner ».

Qu'entend-on par démarche clinique ? En médecine, il s'agit de chercher, de s'interroger, de comprendre, d'apprendre et même d'enseigner au chevet du patient par l'observation directe et sans l'aide des moyens de laboratoire. En psychologie il s'agit d'observation directe du sujet par l'analyse approfondie de son comportement dans différentes situations et en sociologie d'observation de petits groupes de sujets et de situations individuelles¹¹. L'étymologie première signifie [se] pencher [sur].

Pour J. ARDOINO (1984, p.64),

"Est donc proprement clinique aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations (constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués), qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi, comme pour lui ou pour nous", s'agissant "plutôt d'une sagacité (perspicacité) d'accompagnement dans une durée, d'intimité partagée".

M. CIFALI et P. PERRENOUD la définissaient ainsi dans un fascicule qui était destiné aux étudiants de l'Université de Genève s'orientant vers les métiers de l'enseignement :

"La démarche clinique est une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique : elle se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; elle permet d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues. (...) Elle peut, dans certains domaines, s'inspirer d'une démarche expérimentale, dans d'autres s'apparenter à une recherche-action, dans d'autres encore emprunter certains outils ou paradigmes à la supervision ou à la relation analytique."

En ce qui concerne l'enseignement et la formation, j'avancerai donc, par transposition, qu'avec la démarche clinique, il est question **d'apprendre dans et sur la situation, l'action, l'acte** pédagogiques ou andragogiques¹², et ce en prise directe avec des praticiens concernés, impliqués.

Pour M. CIFALI¹³, cette démarche clinique est basée sur un certain nombre d'hypothèses¹⁴ qu'elle formule ainsi en inférant quelques pistes d'action/réflexion :

Hypothèse 1 — Tout enseignant est engagé dans son métier et ne peut fonctionner en extériorité.

➤ *L'engagement nécessite une mise à distance.*

¹¹ : d'après le Trésor de la Langue Française Informatisé (T.L.F.I.)

¹² : "L'andragogie est la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes", Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition, Paris et Montréal, Éd. Eska-Guérin, 1993, p. 54.

¹³ : D'après son intervention en formation de formateurs sur l'analyse de pratiques professionnelles à l'IUFM de Nantes, en novembre 1998.

¹⁴ : Le terme *hypothèse* est celui qu'emploie M. CIFALI. Les hypothèses pourraient être assimilées à des postulats. Nous estimerons ici qu'il s'agit de données observées d'une manière récurrente et non érigées en «lois».

Hypothèse 2 — Chaque professionnel ne travaille que sur des situations singulières (même s'il a bien préparé sa séance qui évoluera en fonction de la complexité des paramètres en jeu). On agit toujours dans la subjectivité, et enseigner, former, c'est se confronter à l'autre.

➤ *La singularité des actes accomplis mérite ou nécessite d'être comprise, car comprendre permet d'éviter des actions destructrices (des autres ou de soi).*

➤ *Tout se passe dans le menu détail, dans le minime, dans le banal, et les cours de formation initiale, de formation continue ne permettent pas d'estimer, de saisir le détail qui fera "grain de sable".*

➤ *La connaissance des théories aide à comprendre, à construire du sens. À chacun d'intégrer les théories dans sa propre pensée.*

Hypothèse 3 — Il doit être possible de revenir sur ses actes pour les travailler, car quand on agit, l'autre réagit, et on doit comprendre ce qui se passe pour continuer à agir¹⁵.

➤ *Les difficultés doivent être traitées sans jugement (vrai ou faux ; bien ou mal).*

Hypothèse 4 — Il n'y a pas de clivage entre la sphère privée et la sphère publique chez l'enseignant, le formateur.

➤ *La peur¹⁶, l'angoisse, le plaisir sont là.*

➤ *J'apprends toujours de l'autre, personne, élève, collègue... qui m'oblige à penser.*

Hypothèse 5 — Les praticiens n'écrivent pas, parce qu'ils pensent qu'il faut écrire comme les théoriciens.

➤ *La transmission de l'expérience et l'analyse de la pratique se font aussi par le récit ; raconter une histoire, c'est déjà la comprendre¹⁷.*

➤ *Écrire permet de (se) mettre à bonne distance.*

D'aucuns disent que les sciences de l'éducation, les sciences humaines informent suffisamment, voire qu'elles apportent des réponses. Cependant, chaque enseignant, chaque éducateur, chaque formateur, chaque conseiller... dans sa pratique quotidienne, dans le feu de l'action, sait bien que tel n'est pas le cas, tout simplement parce que les lois générales régissant ces sciences ne s'appliquent pas à chaque situation et à chaque individu qui sont singuliers à l'instant "T" où l'on agit. D'où la nécessité, plus particulièrement pour ce qui pose problème, parfois (souvent) d'une manière énigmatique, d'essayer de comprendre dans et par une démarche clinique en trois temps, inspirée de Jacques LACAN (1967) :

- "l'instant de voir" ;
- "le temps de comprendre" ;
- "le moment de conclure" (qui peut vouloir dire amorcer une nouvelle action, une nouvelle démarche).

¹⁵ : Principes de la rétroaction, de la cybernétique.

¹⁶ : Sortir de sa maîtrise fait toujours peur.

¹⁷ : À ce sujet, lire le texte de M. CIFALI, intitulé *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*. (1995a) Accessible sur son site Internet : <http://agora.unige.ch/sed-cifali>.

▲ Posture et éthique

L'analyse des pratiques, cette démarche clinique, peut s'ancrer dans des récits oraux, dans des écrits, sous forme d'histoire de vie, de journal de bord, d'analyse de situation... Elle présente l'intérêt de s'inscrire dans la durée, dans l'alternance (temps de pratique / temps d'analyse) et prend appui sur l'expérience dans les deux sens du terme (habitude et tentative), ce qui **produit du savoir sur l'action, du savoir d'action**.

Nous sommes donc ici dans le paradigme de la **formation-action**¹⁸ qui permet de se former en agissant et non plus de se former d'abord pour agir ensuite.

À l'inverse des modèles descriptif, applicationniste ou prescriptif, cette démarche demande à chacun, d'être acteur, auteur (ARDOINO, 1993, p. 20-21), d'être responsable de sa formation et de sa pratique, ainsi que de leur théorisation. Elle offre une grande place à la parole (orale, écrite) et à l'écoute de l'autre, de soi. Par l'approche pluriréférentielle, elle conjugue plusieurs champs théoriques, notamment les dimensions constructiviste, socio-constructiviste, systémique et interactionniste ; elle table sur l'élaboration, puis sur l'utilisation de compétences collectives.

Toutefois, il est évident que l'analyse de pratiques fondée sur la démarche clinique demande de courir des risques :

- pour les personnes "en formation", par le fait d'être invitées à (s')exposer et d'être conduites à se (re)mettre en question (et non nécessairement en cause) ;
- pour les formateurs, qui ne sont plus dans la "maîtrise", mais dans l'accompagnement, la médiation, la guidance, le partage et parfois le doute.

La formation par la démarche clinique suppose donc **un changement de posture**¹⁹ des formateurs ainsi que des personnes "en formation" et présente l'avantage de s'harmoniser avec un acte éducatif (un acte formatif) qui aidera ces dernières, les "se formant", à ne plus être dans une attente de transmission de savoirs normés, pré-établis et relativement figés, mais à construire leurs propres savoirs, à se construire dans la réflexivité et le conflit (cognitif, sociocognitif), à développer leur identité professionnelle.

Il sera donc, et avant tout, **question d'éthique**... au sens où peut l'entendre Paul RICOEUR (1990) comme ce qui correspond à la "*vie bonne*" ou plutôt ici pourrait-on dire en l'imitant, la "*formation bonne*". Cette éthique ne sera pas exogène mais plutôt

"interrogation réflexive plus qu'affirmation ; guide et repérage, plus que chemin tout tracé. Elle prend(ra) en compte l'indécidable de l'action, où la réponse est à chercher pour soi et ne viendra certainement pas d'ailleurs. (CIFALI, 1996, p. 124-125).

et en ce sens se différenciera de ce qui pourrait être une déontologie²⁰ de l'A.P.P. en tant qu'ensemble des règles morales et devoirs d'une profession.

¹⁸ : Distinct de la recherche-action.

¹⁹ : Au sens "état d'esprit" avant "état du corps".

²⁰ : étymologiquement "*science des devoirs*".

1.2 Un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles : le GFAPP

Mais qu'est-ce qu'un GFAPP ?

Je donnerai ici et maintenant une "définition" d'un **Groupe de Formation à l'analyse de pratiques professionnelles** telle que je peux la présenter devant un auditoire désireux de s'informer ou de se former à cette démarche, définition "dégrossie", architecturée progressivement suite à la mise en acte de GFAPP auprès de différentes catégories de professionnels de l'éducation.

1.2.1 Des précisions sémantiques

En premier lieu, que pouvons-nous entendre par "**analyse de pratiques professionnelles**" ? Je m'appuierai tout d'abord sur des définitions encyclopédiques (Larousse, Bordas, Hachette, T.L.F.I., etc.) :

ANALYSE (grec *analysis*, *décomposition*).

Une première définition est :

Décomposition d'un corps, d'une substance en leurs éléments constitutifs (Analyse de l'air, analyse bactériologique).

Une deuxième définition est :

Opération de l'esprit qui consiste à décomposer un tout en ses éléments afin de déterminer leur nature et leur structure.

Ou encore :

Étude faite en vue de discerner les différentes parties d'un tout, de déterminer ou d'expliquer les rapports qu'elles entretiennent les unes avec les autres (Analyse d'une œuvre littéraire).

Mais il est également intéressant de prendre connaissance de définitions de l'analyse dans quelques domaines particuliers, ainsi

- **en Chimie :**

Ensemble des méthodes permettant de déterminer la nature des substances entrant dans la composition d'un mélange (**analyse qualitative**), ainsi que les proportions relatives de ses différents constituants (**analyse quantitative**).

- **en Philosophie :**

Décomposition mentale d'un concept, d'un jugement ou d'une proposition en ses éléments. L'analyse, tout en s'opposant à la synthèse (recomposition de ce qui est donné séparément), lui est complémentaire. Au XVII^e s., **DESCARTES** définit dans *le Discours de la méthode* ce que certains ont appelé la règle de l'analyse : «... *diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre.*»

- **en Économie :**

Étude détaillée des éléments propres à un phénomène économique et de l'interaction de ces mêmes éléments. L'analyse est **microéconomique** si elle porte sur des comportements individuels. Elle est **macroéconomique** lorsqu'elle étudie des phénomènes globaux. Elle est **statique** si elle décompose un phénomène à un moment donné, et **dynamique** lorsqu'elle fait intervenir son évolution dans le temps.

Il est aussi question d'**Analyse rationnelle ou scientifique du travail**, étude des opérations élémentaires et des mouvements nécessaires à l'exécution d'un travail donné, en vue de supprimer les efforts improductifs.

- **en Informatique :**
Ensemble des travaux comprenant l'**étude détaillée d'un problème**, la **conception d'une méthode** permettant de le résoudre et la définition précise du traitement correspondant sur ordinateur.
- **en Télévision :**
Décomposition en points des images à transmettre. Synonyme exploration.
- **en Sciences humaines :**
il sera question d'**Analyse systémique** : analyse d'un domaine (économique, technique, social, etc.) considéré comme un **système**, et par conséquent étude de l'**interdépendance de tous ses éléments**.
- **en Psychanalyse :**
il s'agira de **Cure psychanalytique** et d'**Analyse didactique**, celle à laquelle doit se soumettre tout futur psychanalyste.

De cette polysémie, nous retiendrons en particulier qu'en chimie, par la décomposition, il s'agira davantage d'une procédure ; ici le tout égalera la somme des parties (il sera même possible de recomposer à l'identique ce qui a été décomposé en parties... produit de synthèse).

Par contre en sciences humaines, il sera davantage question d'un processus qui permettra certes une décomposition mais la recomposition à l'identique sera quasi impossible : la maîtrise de la connaissance en la matière est, sera incomplète, imparfaite. Rassurant quelque part...

J'évoquerai enfin cette double image-définition de l'analyse (analuein) que nous donne Yves de La MONNERAYE (1999) à partir de l'Odyssée : Pénélope défaisant, déliant la nuit les fils qu'elle a tissés le jour, et Ulysse qui, après s'être fait lier au mât par ses compagnons pour échapper au danger des sirènes, se fait délier ensuite par ceux-ci, pour être libre et poursuivre son chemin, une fois le danger passé.

PRATIQUE

Plusieurs définitions à ce vocable, et de manière générale :

Au singulier, fait d'**avoir**, d'**exercer une activité concrète**, historiquement déterminée, des hommes (*La pratique de la navigation*) ou **expérience, habitude approfondie** (*Avoir la pratique des affaires*) ou encore **Application d'une doctrine, de préceptes, observation des devoirs du culte** (*Pratique religieuse*)

Au pluriel : **Comportement habituel ; façon d'agir** (*Des pratiques curieuses*).

Le sens courant évoque la **Mise en application de principes (d'un art ou d'une science), d'idées ou d'une technique en vue d'un résultat concret**.

En ce qui concerne la pratique, nous retiendrons qu'elle est souvent opposée à pensée, à théorie alors que de fait elle leur est intimement liée. Sans oublier que toute pratique, comme l'a

développé J. BILLEROT²¹, est une réalité sociale, psychosociale, voire institutionnelle, que toute pratique est une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet.

PROFESSIONNEL(LE)

Cet adjectif est relatif à une profession (*Secret professionnel*). Est aussi employé au sujet d'une activité pratiquée comme une profession (*Le cyclisme professionnel*).

Par contre quand il s'agit d'un nom, il est question d'une Personne qui a une expérience particulière dans un métier, une activité (*c'est un professionnel*) ou qui exerce régulièrement une profession, un métier (*Un professionnel de l'informatique*). Familièrement au féminin, il s'agira d'une personne aux mœurs légères (*une professionnelle*).

Nous retiendrons ici le sens relatif à tout ce qui est lié à l'exercice du métier.

1.2.2 Un choix professionnel

Dans les "poly-pratiques" relatives à ce que l'on nomme couramment "*l'analyse de pratiques*", je m'inscris ici dans le choix clairement identifié de "**l'analyse de pratiques professionnelles**" qui permettra, suivant un processus particulier et développé selon une démarche, un protocole et des procédures adaptées, d'analyser en "décortiquant"²² pour tenter de la comprendre, une situation vécue, une activité exercée, pratiquée sur le plan professionnel, dans l'exercice de son métier. Pour ce qui nous concerne dans l'Education nationale, il pourra s'agir de situations liées certes à la pédagogie et à la didactique mais aussi de vécus sociaux, relationnels, institutionnels, etc.

Cette analyse, pratiquée en groupe, portera sur l'amont et sur le présent de la situation relatée pour une recherche d'intelligibilité qui permettra d'une part d'apporter de la clarté, de la compréhension et ainsi peut-être de rassurer, de ré-assurer, et, d'autre part d'envisager ultérieurement une suite à donner si nécessaire, suite construite par l'auteur-acteur de cette situation.

1.2.3 Des champs théoriques de référence

Ceux qui sous-tendent les GFAPP sont ancrés, *a minima* sur les théories et paradigmes complémentaires suivants :

- **le constructivisme** : le sujet construit lui-même son savoir, ses schèmes²³, ses réalités à partir d'un "déjà-là" (PIAGET, INHELDER, 1966) ;
- **le socioconstructivisme** : le sujet se forme avec et/ou contre les autres (PERRET-CLERMONT, 1979 ; VYGOTSKY, 1985) ;
- **la multiréférentialité** : tout acte pédagogique ou de formation est constitué d'objets (théoriques et pratiques) pluriels et souvent hétérogènes (ARDOINO, 1993) ;
- **l'interactionnisme** ou **la systémique**²⁴ (ROSNAY, 1977 ; WATZLAWICK, 1972, 1981) : les personnes, les choses, les phénomènes, les groupes interagissent ;

²¹ : In BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.

²² : Etymologiquement, enlever l'écorce, le cortex ; analyser minutieusement.

²³ : "Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est (ainsi) transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. (PIAGET, 1973, p. 23)

²⁴ : On pensera ici à Grégory BATESON et l'école de PALO ALTO.

- **l'approche compréhensive** : si l'on fait référence à l'épistémologie des méthodes qualitatives (POURTOIS, DESMET, 1988), cette approche se caractérise par la complexité (MORIN, 1990), la recherche de sens et la prise en considération des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances et des valeurs des acteurs.
- **l'analyse de l'activité** : distincte de la tâche, selon l'ergonomie et la psychologie du travail (CLOT, 1999 ; CLOT, FAÏTA, 2000 ; LEPLAT, HOC, 1983) l'activité réelle sera abordée, avec les acteurs, de manière clinique et en tant qu'objet "subjectivé" intégrant le réalisé et le non réalisé.

1.2.4 Une articulation entre théorie et pratique

La question qui peut se poser est celle de l'articulation entre les théories de référence et la pratique réelle dans le GFAPP. A l'instar de Gilles FERRY (1983) ce dispositif est délibérément orienté vers le "*modèle (de formation) centré sur l'analyse où la théorie fonde la «régulation» de la pratique*" permettant ainsi aux participants "*d'élaborer eux-mêmes les instruments de leur pratique et les moyens de leur formation*".

L'objectif n'est pas de mettre en application une théorie quelle qu'elle soit afin d'acquérir des savoirs, ni d'utiliser une (des) théorie(s) pour faciliter des expérimentations (vivre des expériences) et/ou des échanges de pratiques. La visée est donc principalement de réguler la (les) pratique(s) grâce à la théorie en vue de développer le "*savoir analyser*" (FERRY, 1983, p. 57) par une mise à distance de la pratique dans une logique de réflexivité telles que les développent en particulier Donald A. SCHÖN (1994) et P. PERRENOUD (2000).

1.2.5 Une approche multiréférentielle

Chaque situation, chaque vécu à l'étude seront analysés, dans la mesure du possible, au moyen de plusieurs approches :

- Dimension institutionnelle (cadre officiel, statuts et rôles, lois et règles, etc.) ;
- Dimension historique (histoire du sujet-professionnel, de la situation, etc.) ;
- Dimension sociologique (cadre de vie et de travail, place dans le groupe et la société, phénomènes de groupe, etc.) ;
- Dimension psychologique (la personne – sans mener un examen psychologique) ;
- Dimension psychanalytique (avec l'aide d'un expert, mais en sachant, à l'instar de F. OURY et A. VASQUEZ (1998), que "*Reconnu ou nié, l'inconscient est là et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir*"²⁵ ;
- Dimension axiologique (valeurs en jeu, en "je") ;
- Dimension téléologique (finalités de l'action) ;
- Dimension pédagogique/andragogique (didactique, praxéologie²⁶, techniques, matérialisme, etc.) ;
- Dimension théorique (théories sous-jacentes en œuvre) ;
- Dimension éthique.

²⁵ : Voir également à ce sujet les nombreux écrits de CIFALI et MOLL (1985), CIFALI et IMBERT (1998), IMBERT (1996), LEVINE et MOLL (2000),

²⁶ : Science de la pratique et de l'action humaine

Nota : Le but, dans cette approche, est de travailler sur des variables mises en réseau, à partir d'éléments d'information (indices) prélevés en tant que parties d'un tout, pour passer de l'implication à l'explication en se rappelant que :

- *expliquer et comprendre relèvent de la CONNAISSANCE ;*
- *juger relève de la VALEUR, de la NORME ;*
- *raconter, c'est déjà organiser et donner du SENS ;*
- *toute situation analysée met généralement en scène, souvent d'une manière dialectique et minimale :*
 - *un sujet et une personne ;*
 - *une fonction et un statut, des rôles ;*
 - *une action, une pratique ou une praxis ;*
 - *des savoirs, des capacités, des compétences ;*
 - *des valeurs et des idées, des opinions, des croyances, des représentations ;*
 - *des relations interpersonnelles et de groupe, institutionnelles ;*
 - *un cadre espace/temps/durée ;*
 - *etc.*

1.2.6 Des objectifs

Les GFAPP dont le principe majeur est celui d'une **formation à l'analyse par l'analyse**, ont une double visée avec des objectifs en inter-action :

Dans un premier temps il s'agira *a minima* de :

- ⇒ Permettre à des praticiens de s'entraîner et se former à l'A.P.P.
- ⇒ Aider un acteur-professionnel impliqué (l'exposant) à y voir clair dans une situation singulière évoquée : donner plus d'intelligibilité à un vécu, le sien, sans pour autant lui apporter des réponses ni des conseils. De fait le groupe est au service de celui qui (s')expose ;
- ⇒ Permettre à d'autres acteurs non engagés :
 - d'analyser une situation, une pratique professionnelle ;
 - de mieux appréhender des situations analogues vécues personnellement ;
 - de se préparer (se former) à affronter des situations semblables à venir ;
 - de comprendre par homomorphisme²⁷ d'autres situations éducatives (adultes ou enfants), d'autres situations professionnelles.
- ⇒ Construire des "*contre-schémas de vigilance et d'anticipation*"²⁸;
- ⇒ Repérer ce qui se passe, se joue par le fait même du dispositif et ce par un retour distancié (*meta*) sur le fonctionnement, à l'issue d'un temps d'analyse.

Dans un deuxième temps, il s'agira de permettre à des formateurs de se former à la mise en œuvre et à l'animation de Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP, *sans le F*) à destination d'enseignants débutants ou non dans le métier et ce par l'analyse, en position "*meta*", du dispositif et de son fonctionnement. Cette posture est accompagnée par une démarche de production

²⁷ : Qui revêt la même forme sans être identique, isomorphe

²⁸ : Voir P. PERRENOUD dans *Cahiers pédagogiques*, « Analysons nos pratiques professionnelles », n° 346, Paris, CRAP, 1996

écrite de savoirs partagés favorisant une prise de recul complémentaire ainsi qu'une formalisation de pensées pouvant être mutualisée.

A noter qu'un GFAPP n'est pas un groupe de thérapie basé sur la dynamique de groupe, encore moins un "groupe psychologisant", ni un groupe de parole libre ; ce n'est pas non plus un groupe d'échange de pratiques, ni un groupe de résolution de problèmes, ce qui en exclut jugements et conseils donnés qui court-circuiteraient l'analyse elle-même. En effet, comment oser (s')exposer si l'on sait que l'on sera jaugé/jugé, et pourquoi analyser un problème si des réponses sensées le solutionner sont apportées de prime abord ?

Un GFAPP est donc à la fois groupe d'**analyse** et groupe de **formation à l'analyse** permettant de développer "*une métacompétence : le savoir analyser*" (ALTET, 1994, 1996) et de mettre en œuvre une **formation professionnalisante et accompagnante**.

1.2.7 Un objet de travail ou de formation

Quant à l'objet, la base du travail, le support de l'analyse et donc de la formation il s'agira du récit oral ou écrit d'une situation professionnelle vécue personnellement par un participant-exposant et qui lui pose question(s), voire problème. Ce récit se fera sous forme d'expression libre laissée à l'initiative de celui-ci qui sait que, même si la présentation (exposition) est limitée dans le temps de parole ou de lecture, elle doit apporter le maximum d'éléments d'information. Nous nous trouvons ainsi dans le paradigme de l'A.P.P. sur récit différé.

1.2.8 Des préalables

Mais il est évident que l'analyse de pratiques professionnelles en groupe requiert des conditions premières :

- une démarche personnelle et volontaire de participation ;
- le respect de l'autre et de sa parole ;
- la confidentialité : "*ce qui est dit ici n'en sort pas*" ;
- la liberté d'expression dans le cadre adopté ;
- le respect du fonctionnement, du rituel ;
- une gestion rigoureuse du temps ;
- l'assiduité dans le groupe sur une période choisie²⁹ ;
- une régularité des réunions (rythme et alternance).

1.2.9 Des compétences et capacités

Il est à observer également que l'analyse de pratiques professionnelles en groupe nécessite certaines capacités et compétences chez les participants-praticiens, dont celles-ci :

- accepter d'être responsable de ses actes (sans se sentir coupable) ;
- accepter d'être confronté à soi, à l'autre, aux autres ;
- admettre l'incertitude ;

²⁹ : Le temps-durée a une très grande importance pour que l'analyse « travaille ».

- savoir écouter ;
- savoir émettre des hypothèses de compréhension (de/sur ce qui s'est passé) ;
- éviter de donner des conseils "Tu aurais dû" ; "À ta place je..." ;
- renoncer à vouloir modifier l'autre, mais rechercher plutôt avec lui ce qui est de l'ordre du "modifiable" (LEVINE 2000, p. 44) ;
- faire le deuil de la toute-puissance ;
- faire appel à la "lucidité professionnelle" (PERRENOUD, 1996a, p. 205-207)
- etc.

Nota : Il est évident que toutes ces compétences et capacités ne sont pas nécessaires en simultané et dans toutes les situations analysées, et ce, que l'on soit exposant, animateur, participant ou observateur.

1.2.10 Un protocole et des techniques

Mais comment analyser et permettre d'analyser, en groupe, des pratiques professionnelles dans le milieu enseignant ? Plusieurs techniques, plutôt variantes, évoquées précédemment existent. Fort d'expériences personnelles diverses, c'est au croisement de celles-ci que j'ai voulu développer des GFAPP dans le cadre institutionnel de l'Education nationale suivant un protocole spécifique et possiblement évolutif, à savoir :

- Six à huit séances³⁰ de trois heures chacune dans l'année.
- Chaque séance est cadrée, délimitée par : le temps (minutée), des phases, un contenu (situation professionnelle) ainsi que par des règles de prise de parole, de respect des participants et du fonctionnement.
- Chaque séance se déroule en six phases successives :
 - *le rituel de démarrage et le choix d'un exposant* : rappel des principes et du fonctionnement du GFAPP, et choix de la situation qui sera exposée (0 à 10 minutes) ;
 - *le temps de l'exposé* d'une situation liée à une pratique professionnelle par un exposant volontaire (10 à 15 minutes) ;
 - *le temps des questions* des participants (15 à 45 minutes) pour recueillir plus d'éléments d'information sur la situation exposée ;
 - *le temps d'émission d'hypothèses* pour aider à analyser, tenter de comprendre la situation ou à induire la recherche du modifiable, toujours sur l'amont de la situation (15 à 45 minutes) ;
 - *la conclusion* par l'exposant, s'il le souhaite (0 à 5 minutes) ;
 - *l'analyse du fonctionnement*, sans retour sur la situation exposée (5 à 30 minutes).

Ce protocole est mis en œuvre avec une animation-régulation par un animateur compétent et volontaire.

Voir en [ANNEXE 3](#) le "tableau des phases du GFAPP" qui sert de guide³¹ et de référence à l'animateur et aux participants d'un GFAPP tel qu'il est utilisé à ce jour, quelles que soient les catégories de professionnels concernés.

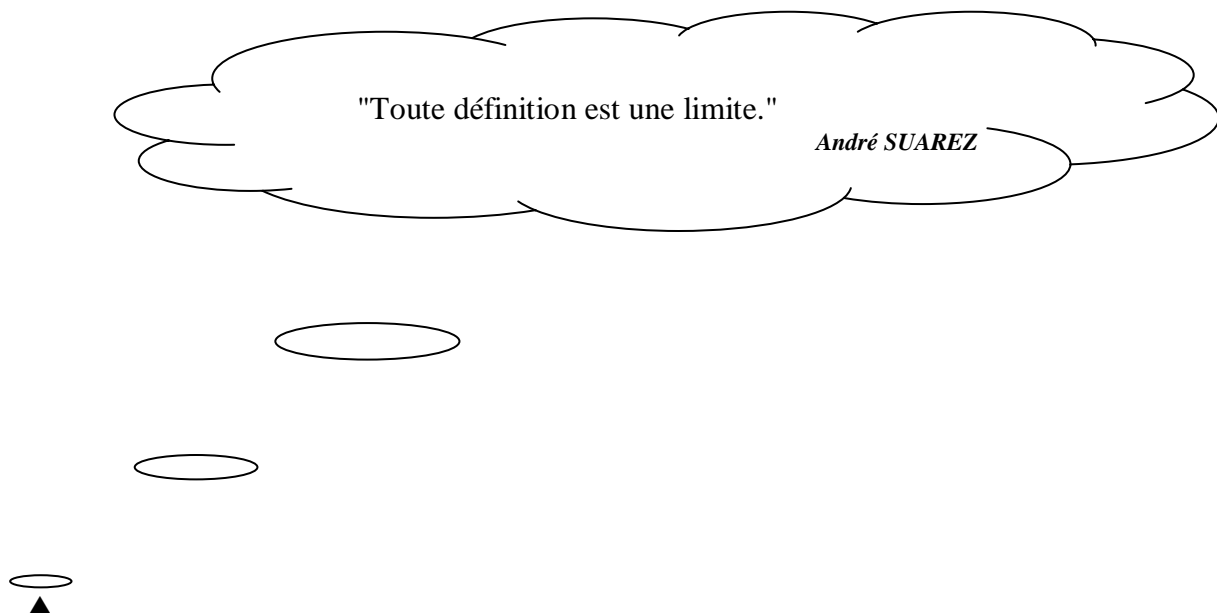
³⁰ : en dessous de six séances, l'expérience permet de dire qu'il s'agit davantage d'une sensibilisation que d'une formation.

³¹ : À noter que ce guide a évolué et évoluera en fonction de la dernière phase de chaque séance qui est axée sur l'analyse du fonctionnement

1.2.11 Une place dans des dispositifs de formation institutionnalisés

Pour conclure sur cette tentative de "définition" des GFAPP, j'ajouterai que j'ai délibérément opté pour une reconnaissance institutionnelle de ces dispositifs comme "actions de formation" en demandant à ce qu'ils soient inscrits en tant que tels au Plan départemental de formation continue ce qui fut accepté par l'Inspection académique de l'Hérault et ce depuis six ans maintenant.

Pourquoi cette démarche ? Peut-être par velléité militante ayant le souci de ne pas laisser/maintenir l'analyse de pratiques professionnelles "*à la marge*", hors l'institution, peut-être à la main de démarches mercantiles, et réservée à une "*élite*" ou à des "*initiés*".



DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>