

## LA COMPLEXITÉ DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

# ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Un outil, un groupe, pour échanger, comprendre et évoluer



*Réfléchissons ensemble à de nouvelles identités professionnelles*

IUFM Champagne Ardenne  
Centre de TROYES  
Les 20 et 21 mai 2005

### MATINÉE DU 20 MAI 2005

Suzanne Nadot, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de l'Académie de Versailles parle des enjeux des analyses de pratiques dans une formation en alternance. Elle s'appuie sur une recherche qui s'est déroulée entre 1996 et 2000. Cette recherche dont l'objectif était d'éclairer le rapport à la formation des étudiants et stagiaires dans les IUFM a été conduite par une équipe co-disciplinaire et a mis en évidence différentes interprétations du malaise dans la formation des enseignants. A partir d'une structuration des discours des stagiaires, Suzanne Nadot présente alors une modélisation des dispositifs de formation selon quatre modalités. La modalité du « faire » regroupe tous les stages ; c'est la modalité unanimement plébiscitée. La modalité du « regarder faire » renvoie aux possibilités de voir des enseignants expérimentés ;

cette modalité est inégalement évoquée mais lorsqu'elle l'est, elle est appréciée. La modalité « écouter dire » renvoie aux enseignements, conseils ou tout autre forme de discours de savoirs produits par la recherche ou l'expertise ; c'est la modalité la plus demandée et la plus critiquée. Enfin, la modalité « dire » correspond aux situations dans lesquelles la pratique est l'objet de la réflexion ; cette modalité est selon les individus très appréciée ou très rejetée. En regroupant deux à deux les modalités, Suzanne Nadot aborde ensuite les oppositions théorie (connaissance)-pratique (comportement) et passé (attesté)-présent (en construction) et pose la double question du langage et de la transmission. Elle reprend ces oppositions pour montrer que les discours sur les pratiques en formation et, en eux, les analyses de pratiques au sens large,



s'inscrivent dans deux démarches distinctes.

Une démarche didactique vise à la transmission de savoirs ; les pratiques illustrent et contribuent à l'explication. Une démarche heuristique vise à une co-théorisation de la pratique ; ce que chacun s'est proposé comme hypothèse pouvant aider à comprendre la pratique au plus près de sa complexité. C'est à cette dernière démarche que renvoient les analyses de pratiques professionnelles mises en place aujourd'hui.

#### *Extrait des échanges avec l'auditoire*

*« Est-ce que la personne doit mettre en lien son implication personnelle et son analyse de pratiques? »*

Oui, toutes les analyses de pratiques nécessitent une implication des personnes qui y participent. Lorsque la situation est exposée, c'est une personne qui parle de ce qu'elle a fait.

Lorsque des participants au groupe prennent la parole, ils s'appuient implicitement ou explicitement sur des expériences qu'ils ont vécues, expriment leurs points de vue et affichent ainsi leurs convictions et leurs valeurs. L'implication peut être différente dans une perspective clinique comme le groupe Balint, mais dans tout travail d'analyse de pratiques, il se dit « sa pratique », ses tâtonnements », ses hésitations », « ses ignorances ».

# Analyse de Pratiques Professionnelles

## Communication : « Présentation de la recherche du Groupe de Formation à la Recherche (GFR) : étude comparative de quatre dispositifs d'APP »

par Marie-Laure HUET, accompagnée par des membres du GFR

Après avoir rappelé le contexte de la recherche du GFR et la constitution de celui-ci, Marie-Laure Huet a présenté une synthèse de leurs travaux : successivement, les référents théoriques, la méthodologie et les résultats actuels ont été évoqués. Retenons de ces derniers les synthèses projetées. La première concerne les points communs entre les 4 dispositifs d'APP étudiés (le GAP, le GEASE, le Soutien au Soutien et le groupe d'orientation

### Les points de convergence des 4 dispositifs :

Trois ancrages communs issus de référents théoriques assez diversifiés :

- l'implication de chaque membre du groupe,
- l'importance de la dimension groupale,
- une non-directivité au sein d'un cadrage rigoureux

Un protocole de fonctionnement du groupe, constant et répétitif avec différentes phases (récit, compréhension, modification) et des règles éthiques : les règles de confidentialité, de non jugement et de non conseil.

Un animateur, garant du respect du cadre et de ces règles ayant une bonne connaissance du système éducatif et de l'institution scolaire, formé à l'écoute clinique, ayant fait l'expérience d'avoir été accompagné en groupe pendant plusieurs années et bénéficiant d'une supervision.

Un groupe stable de participants volontaires avec des séances régulières dans des lieux et dispositions spatiales spécifiques.

Une modification positive et progressive des personnes dans leur relations professionnelles aux situations et aux autres ainsi que dans leur vision du métier.

### Le GAP (Groupe d'approfondissement professionnel)

Une approche active de recherche de stratégies de résolution

Un travail d'accompagnement à la prise de décision par le développement de l'écoute mutuelle

Des référents philosophiques : philosophie de l'existence et de l'action librement décidée et philosophie humaniste de la relation et de la personne

Le groupe est au service d'une personne à qui appartient la prise de décision finale.

L'animateur est directif sur la forme et non directif sur le fond. Une utilisation systématique de l'écrit pour produire des hypothèses de solutions en « je ».

### Le GEASE (Groupe d'entraînement à l'Analyse des Pratiques)

Une approche formatrice de développement des capacités d'analyse



Un travail de recherche d'hypothèses explicatives dans différents champs (psychologique, social, institutionnel, didactique et pédagogique)

Des référents multiples : une multiréférentialité en actes pour comprendre un réseau d'effets enchevêtrés, modèle de l'hypercomplexité.

Le groupe analyse (élaboration d'hypothèses).

L'animateur opère une séparation

nette entre les phases.

Lors de la phase d'analyse le narrateur est en écoute.

**Le SOUTIEN AU SOUTIEN**  
Approche qui vise l'élève-enfant en souffrance au delà de l'enseignant en situation difficile.

Travail par méthode des associations libres autour de la situation pour entrer dans son intelligibilité

Référents psychanalytiques et théorie de la constitution du sujet de Lévine.

Le groupe est un lieu de projection (rôle symbolique).

L'animateur (psychanalyste ou non) aide à la compréhension des phénomènes sous-jacents et fait émerger la confrontation des logiques en présence.

Utilisation d'un langage intermédiaire notamment d'une écoute « tripolaire » : reconnaître les dimensions accidentée et intacte chez l'élève ainsi que son organisation réactionnelle afin de provoquer un change-

ment de regard sur cet élève et lui redonner un devenir possible.

### Les GROUPES D'ORIENTATION BALINT

Approche qui vise l'accompagnement de la personne professionnelle et qui ne s'adresse pas à la formation initiale.

Travail des liens psychiques inconscients entre la personnalité singulière intime et la personnalité professionnelle afin de se dégager de la répétition

Référents psychanalytiques

Le groupe est une enveloppe protectrice et une chambre d'écho à un savoir inconscient permettant que celui-ci affleure la conscience

L'animateur psychanalyste installe le cadre et instaure les processus d'associations et une position dissymétrique : possibilité de transfert

C'est le sujet narrateur qui effectue ce travail d'élaboration de ces liens.

## APRÈS-MIDI DU 20 MAI 2005

### Table ronde 1 : « Les visées et ancrages théoriques des dispositifs

Avec B. PECHBERTY, J. LÉVINE, G. WIEL, P. ROBO animée par A. DE PERRETTI

Cette table ronde présente quatre dispositifs, quatre démarches. André DE PERRETTI demande aux intervenants quelles en sont les visées.

Pour Bernard PECHBERTY, le groupe d'orientation BALINT, institue un certain cadre : un cadre psychique d'élaboration et non pas seulement d'échange ou de discussion. « C'est une mise au travail de soi ». Le travail dans ce type de dispositif vise la subjectivité en faisant le pari de l'inconscient psychique défini dans une optique freudienne. Instituer des groupes Balint, c'est créer des cadres, des milieux où des personnes viennent parler de leurs problèmes, ces personnes travaillent dans des espaces protégés confidentiels où ils peuvent parler de leurs rapports avec les élèves, avec l'institution et avec eux-mêmes.

Jacques LÉVINE, fondateur des groupes de Soutien au Soutien ou Balint-Enseignant, retient de l'enseignement de WALLON trois grands déterminants dans la conduite des personnes :

L'inné, l'acquis et la conscience ou l'image de soi. « Pour WALLON ce qui compte c'est l'image que le sujet se fait de son insertion dans la société et de l'image qu'il va présenter à lui-même et aux autres. Le sujet a également besoin d'avoir une histoire cohérente, une affiliation qui reprend l'image de soi. Une mauvaise affiliation cause une hypertrophie du souci de l'image de soi, de l'angoisse de la désaffiliation et de la crainte de la déconsidération ».



Trois conditions sont essentielles pour participer à un groupe de Soutien au Soutien :

- être volontaire;
  - accepter un contrat de non conflictualité;
  - accepter la méthode en quatre temps :
- 1- exposé des satisfactions et insatisfactions,
  - 2- intervention du groupe,
  - 3- restitution de la logique de l'enfant,
  - 4- recherche du modifiable (c'est changer la perception que l'enseignant a de l'enfant).

Gérard WIEL insiste sur le fait que GAP signifie Groupe d'Accompagnement Professionnel. La procédure de travail qui est utilisée dans ces groupes s'inscrit dans la durée.

La visée du GAP est de donner à toute personne volontaire, acteur dans une institution, la possibilité d'être accompagnée dans sa vie professionnelle et en particulier dans son agir professionnel.

« La visée c'est d'être acteur et on ne peut pas y accéder tout seul, le groupe est nécessaire. Pour le GAP la personne est au centre et il n'existe pas d'accompagnement sans demande. La visée est de libérer les enseignants de la peur des institutions et de trouver dans l'institution telle qu'elle est, les marges du possible qui nous permettent de travailler autrement au plan personnel, collectif et institutionnel ».

Patrick ROBO, explique qu'une des visées du GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives) est de développer le dispositif de la formation aux services des praticiens. « C'est une formation accompagnante parce qu'elle est basée sur le principe de la durée et de l'alternance. Elle vise à aider les praticiens à développer de la professionnalité et elle contribue au développement personnel ». Une autre visée du GEASE est de développer une méta compétence (une compétence au dessus des autres) : « développer des capacités à savoir analyser avec comme objectif l'affranchissement et l'émancipation de l'acteur. Affranchissement : terme emprunté à Gilles FERRY<sup>1</sup>, qui a développé le terme de méta compétence, ce savoir-analyser qu'utilise Marguerite ALTET<sup>2</sup> ».

<sup>1</sup> Auteur de « PARTANCE », *Histoire de vie, formation et pratique littéraire et du trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique.*

<sup>2</sup> Auteur de *La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques.*

# Analyse de Pratiques Professionnelles

MATINÉE DU 21 MAI 2005

## Table ronde 2 : « Les modalités de fonctionnement des dispositifs et leurs effets » Avec G. WIEL, P. ROBO, J. LÉVINE\*, C. BLANCHARD-LAVILLE\*, animé par A. DE PERRETTI (\* en photo)

André DE PERRETTI pose la question : quels sont les effets de ces dispositifs sur la personne en elle-même ?

Patrick ROBO précise qu'il existe des effets sur plusieurs niveaux : « il y a des effets sur la personne, et sur le privé de la personne mais également sur le professionnel. Des effets qui produisent des évolutions et des transformations sur la quotidienneté du travail ».

Claudine BLANCHARD-LAVILLE situe son travail dans la filiation de M. Balint ; elle indique une autre source importante pour elle, qui émane de Salomon RESNIK, psychanalyste élève de W. R. BION. Par ailleurs, elle situe son travail dans le prolongement de ses recherches sur le fonctionnement psychique des enseignants.



Ainsi, l'un des enjeux du travail en groupe d'analyse de pratiques, dans ce cadre où on apprend à écouter sans juger et à coopérer dans l'analyse d'une situation professionnelle, serait, pour elle, de susciter des changements dans la posture intérieure des enseignants, changements qui ont de grands effets sur le climat de la classe et de la rencontre avec les élèves. Elle insiste sur un autre effet indirect pour un participant à ces groupes, celui d'apprendre à instaurer et à tenir un cadre. Elle estime que les membres d'un groupe peuvent s'approprier subjectivement la capacité à tenir un cadre, lorsqu'ils ont pu bénéficier eux-mêmes d'un espace pour penser collectivement en sécurité parce que le cadre avait été instauré, tenu et respecté à cette fin et à leur intention.

Pour Gérard WIEL, au-delà des effets attendus il existe des bénéfices inattendus :

« Les effets attendus sont la posture réflexive, l'élargissement des stratégies d'actions dans la réalité, et plus de clarté dans sa propre pratique quotidienne. Les effets inattendus seraient une formation à la posture d'accompagnateur. Cette posture qui est différente de celle d'enseignant ou de formateur, est une des entrées majeures du GAP. Les quatre temps du GAP sont une intériorisation progressive de l'écoute, de la clarification, de la proposition et enfin du retrait pour laisser l'autre décider.

Patrick ROBO rapporte les propos d'une participante au GEASE :

« la formation m'a permis de mieux me cerner c'est à dire de révéler mes manques et mes atouts ». Il ajoute qu'un des effets secondaire de l'analyse de pratiques est l'émergence de besoins de formation. « La question est de savoir si le dispositif d'analyse des pratiques est un dispositif omniscient qui doit répondre à tout ou qui doit s'articuler avec d'autres dispositifs de formation, et de savoir si le rôle d'animateur dans un dispositif de formation n'est pas d'être aiguilleur, d'être un orienteur vers d'autres dispositifs ? ».

Jacques LÉVINE propose de donner la parole aux personnes qui ont participé aux ateliers pour pouvoir constater l'écart entre ce que les représentants des dispositifs attendent comme effets et ceux que les participants ont perçus.

### Les effets des groupes d'analyse de pratiques

« Je voudrais témoigner d'une expérience de trois années d'analyse de pratiques comme participante à un groupe d'approche clinique.

Je ne mettrai pas de concepts théoriques sur les effets de l'analyse de pratiques mais je dirai tout simplement mon ressenti.

Il me semble qu'il y a des effets à court terme et à long terme.

**A court terme** : je vais en atelier, je présente une situation qui est soumise au groupe qui va me renvoyer des questions, proposer des interprétations. Cela va m'apporter une multitude d'éclairages. Quand je retourne dans ma classe, une relation avec un élève, une supérieure qui s'était un peu crispée devient plus facile. J'éprouve moins de crispation sur une personne et celle-ci l'est peut-être moins sur moi. Une certaine fluidité avec les personnes s'installent.

**À long terme** : j'ai pu remarquer que j'avais évolué dans ma façon de « sanctionner » un écart à la règle, cet aspect au métier est moins problématique pour moi car je n'ai plus la même difficulté à mettre une sanction.

Le regard porté sur moi a changé de la part de tout le monde. J'ai retrouvé une assurance nouvelle, une confiance tranquille et plus de professionnalisme. Les effets ont été pour moi très positifs mais le volontariat est très important. C'est ce que je dirais aujourd'hui des effets de ma participation à un groupe d'analyse de pratiques d'approche clinique ».

Hélène, professeure.

### Extrait des échanges avec la salle

« Je voudrais un éclaircissement de l'expression « trouver son compte ».

j'ai senti une sorte de porosité malgré des dispositifs différents.

**Un participant**

« Trouver son compte c'est être rejoint dans ses attentes qu'elles soient ou pas claires, c'est ce qui remet en marche et c'est aussi être rejoint là où on est ».

**Gérard WIEL**

Quand on change de regard sur l'autre, l'autre change; C'est bien cela. L'analyse de pratiques professionnelles a, de fait, des incidences dans nos pratiques d'enseignant. Cela donne une sorte d'assurance tranquille, de « contrôle ».

On devient plus « professionnel ».

**Un participant**

« À propos des effets »

C'est difficile d'enregistrer les effets effectifs d'un dispositif en particulier ;



Patrick ROBO et Jacques LÉVINE

# Analyse de Pratiques Professionnelles

## Ateliers de l'après-midi du 20 mai et de la matinée du 21 mai 2005

Deux ateliers d'analyse de pratiques professionnelles ont été proposés, un le vendredi après-midi et un autre le samedi matin. Une rotation des animateurs experts sur les 16 ateliers a permis à la plupart des participants de vivre un dispositif GAP ou GEASE d'une part et un dispositif Soutien au Soutien ou groupe d'orientation Balint d'autre part.

### J'ai découvert

La pratique, je connaissais. L'analyse, je connaissais. Mais l'analyse de la pratique, je ne connaissais pas. Cette dimension de prise de recul par rapport aux pratiques, c'était une découverte. Pendant ces deux jours, j'ai « ingéré » et j'ai mis du temps à « digérer » et encore maintenant ...

Dans les deux ateliers, je n'ai pas ressenti du tout la même chose. Dans le GEASE, le cadre est très présent, comme dans mon métier et je savais où j'allais : le groupe était très actif.

Dans le Soutien au soutien, j'ai plus ressenti la dimension personnelle des situations et j'ai appris beaucoup.

J'ai envie maintenant de m'investir dans un atelier plus régulièrement, ce qui me permettrait d'analyser ma pratique « au long cours ».

Je voudrais que cela fasse partie intégrante de ce que l'on appelle une éducation permanente.

**Salia, conseillère principale d'éducation.**

### Un outil indispensable

Après avoir participé dans mon académie à deux types de dispositifs d'APP (GEASE et GAP), l'université de printemps m'a donné l'occasion d'en aborder un troisième, le Soutien au Soutien. Ce dispositif offre une approche plus psychanalytique qui permet d'approfondir d'avantage l'analyse elle-même. En effet la présence d'un psychanalyste ou autre spécialiste offre une autre dimen-

sion. Celle-ci agit comme des « clés de compréhension », comme des outils indispensables dans l'analyse. Quelque soit le dispositif retenu, il est primordial de s'engager dans l'analyse de pratiques professionnelles pour les personnels de direction, les enseignants et les conseillers principaux d'éducation.

**Sylvie, personnel de direction.**

### Des GAP aux quatre coins de l'académie !

Lors de l'Université « De Printemps » sur l'Analyse de Pratiques Professionnelles, j'ai participé à un atelier GAP (groupe d'accompagnement professionnel). Après l'atelier Soutien au soutien, changement total de posture ! Le GAP, centré sur la résolution de situations ressenties comme problématiques semble très intéressant pour tout professionnel désireux de prendre de la distance, de poser un autre regard sur sa pratique, en permettant de croiser différents regards.

Ces remarques s'appliquent certes à toute forme d'APP. Le petit plus à mon sens : pas de formulation d'hypothèses, ce que chacun a toujours tendance à faire, alors même que les raisons qui conduisent à tel ou tel com-

portement sont souvent complexes et difficilement saisissables d'emblée. Plutôt que d'« analyser sauvagement », centrons-nous sur la situation et cherchons à explorer par questionnement les différents modes d'action possibles pour sortir de l'impasse, ou du moins, de l'insatisfaction, et faire évoluer la situation.

Voilà comment devenir encore davantage acteur (trice) de sa vie professionnelle grâce à une méthode pragmatique qui permet de s'affranchir de son quotidien dans un cadre structurant. De quoi rêver ! Il ne reste plus qu'à mettre en place des GAP aux quatre coins de l'académie...

**Chantal, directrice CIO.**

### D'une méthode à l'autre...

Dans le groupe de Soutien au Soutien, je suis en terrain connu mais le contexte n'est pas le même. Du coup, mon regard change. Je trouve la phase de questionnement bien rapide, trop vite orientée vers ce qui intéresse l'animateur mais pas forcément le groupe à ce moment-là : la logique de l'autre, celle de l'enfant. Questions et hypothèses se mêlent vite. Le comportement des élèves, d'opaque qu'il était, en devient plus compréhensible, modifiant notre regard sur eux, avec quelque chance de modifier le regard sur la situation et, peut-être, de relancer la dynamique professionnelle du narrateur. Mais n'y avait-il pas d'autres hypothèses pour rendre compte de la situation et en éclairer ce qui en faisait la difficulté ?

Dans le « gap », on échafaude toutes les hypothèses qu'on veut mais seulement dans sa tête car on n'échange pas avec les autres. Chacun interroge et là bien sûr, les questions résonnent les unes par rapport aux autres. L'animateur ne risque pas d'emmener le groupe là où il veut car il n'intervient pas sur le contenu, que sur le protocole, s'en faisant le garant inflexible. Ainsi, on évite tout risque de « dérapage » mais on se prive tout autant de l'apport réflexif du groupe sous la conduite, pertinente, de l'animateur. Dans ce dispositif, on se méfie plus des hypothèses que l'on ne leur fait confiance pour échanger et se réguler sereinement. Par contre, chacun a droit de donner ses « solutions ». Il en pleut d'ailleurs, des solutions, mais le narrateur qui a le dernier mot, sait trier et retenir ce qui l'intéresse.

Les deux méthodes ont souffert du manque de temps, car toutes deux s'inscrivent avant tout dans la durée.

Le plus intéressant pour moi fut la confrontation qui fait bouger des choses et permet de mieux savoir ce qu'il en est pour soi, de son rapport à la pratique réflexive et à l'animation de groupe, du choix d'une méthode.

**Claudine, COP et animatrice de groupe d'APP à l'IUFM.**

### D'un atelier BALINT à un GEASE

Le premier a été une bonne occasion de démystifier un type d'analyse de pratiques dont on entend souvent dire que c'est de la psychothérapie de groupe. Il n'en est rien ! J'ai apprécié de « sentir » la place donnée au ressenti de chacun, qui crée un vécu de groupe très particulier : j'ai rarement ressenti une telle qualité d'écoute. J'ai aussi été surprise de voir que ce centrage sur le ressenti permette néanmoins d'explorer des champs très variés. Le second a plutôt été une occasion d'approfondir un dispositif que je connaissais un peu à travers des lectures et de mieux prendre conscience de sa dimension d'entraînement au service de la construction de compétences d'analyse de pratique. L'ayant vécu dans le rôle de narratrice, j'ai aussi pu bénéficier du travail d'analyse de groupe. Cette expérience m'ouvre des perspectives de modifications de ma pratique d'animatrice de groupes d'analyse de pratiques.

**Anne, professeure IUFM.**

### La complémentarité des groupes d'APP

Après avoir participé aux ateliers Soutien au Soutien puis au GAP lors de l'Université « De Printemps », j'ai réellement le désir de faire partie d'un groupe d'APP. J'ai pris conscience de l'intérêt bénéfique que pouvait avoir cette pratique tant au niveau professionnel que personnel.

Les deux ateliers très différents dans leur approche m'ont paru plus complémentaires qu'antagonistes. Il m'a semblé que l'atelier Soutien au Soutien permettait une approche plus psychanalytique alors que le GAP apporte des solutions « pratiques » sur une situation vécue.

Ces deux approches me paraissent intéressantes car ensemble elles abordent toutes les phases d'une situation problématique.

La découverte de ces deux ateliers m'a en tout cas permis de réfléchir sur ma pratique professionnelle en modifiant certaines de mes représentations.

**Roselyne, professeure d'école.**

# Analyse de Pratiques Professionnelles

APRÈS-MIDI DU 21 MAI 2005

## Table ronde 3 : « La place de l'APP dans la formation et les conditions de mise en œuvre » Avec P. PÉAUD, M. THIÉBAUD, H. OUDIN, G. BAILLAT, animée par B. GOUZE

« Quelle est la place de l'analyse de pratiques dans la formation, comment s'articule-t-elle avec les autres dispositifs, comment se place-t-elle par rapport à la formation initiale, à la formation continue, et comment se place-t-elle dans le temps ? ».

Gilles BAILLAT, directeur de l'IUFM Champagne Ardenne pense que d'un IUFM à l'autre il y a des pratiques et des conceptions très diverses. « L'idée essentielle est que certes, l'APP est bien une notion émergente qui se développe mais qui reste fondamentalement perçue comme quelque chose qui est à l'intérieur de la formation, mais aussi à côté de la formation, au mieux un élément de la formation. L'analyse de pratiques professionnelles est un nouveau paradigme dans la formation depuis la fin des années 90. »

Hubert OUDIN, IA-IPR de Lettres et co-responsable académique de formation, rappelle que l'objectif de la formation comme celui de l'enseignement



est la réussite des élèves, ce qui doit rester au centre de nos préoccupations.

Il indique que l'accompagnement à l'entrée dans le métier inscrit dans son programme l'analyse de pratiques. « C'est donc un moment privilégié où l'analyse de pratiques peut intervenir ».

Philippe PÉAUD, responsable de la formation des formateurs dans l'Académie du Poitou Charentes estime que l'analyse de pratiques a une place centrale dans la formation des formateurs, parce que c'est un formidable levier pour permettre à un enseignant de devenir

progressivement un formateur c'est à dire quelqu'un qui fait face à un public d'adultes professionnels en formation et non plus un public d'élèves.

« La place de l'APP est également centrale parce que l'expérience est formatrice ».

Marc THIÉBAUD, responsable de formation et chargé de mission en Suisse s'interroge sur la différence que l'on doit faire entre pratiques réflexives et groupe d'analyse de pratiques.

« L'un complète l'autre mais on doit poser une articulation en différenciant bien les exigences : un dispositif d'APP en groupe requiert un contrat clair et un processus animé d'analyse collective ».

Il se demande également ce que l'on peut faire en formation initiale d'enseignant par rapport à ce que l'on peut faire en formation continue.

Pour moi on ne peut pas faire la même chose : les quatre dispositifs étudiés ici sont pertinents lorsque les conditions de travail en groupe sont réunies et que l'on a développé le sens de la pratique réflexive ; ils supposent un apprentissage progressif ».



Bernard Guoze

### Réactions de la salle

Je veux mettre un accent sur un des aspects de l'analyse de pratiques parce que c'est vrai, on en parle beaucoup dans un acte de formation qui est bien réel.

Moi je voudrais pointer un petit peu tous ces gens, tous ces enseignants qui sont en souffrance dans l'école.

Par rapport à ceux qui ne font que témoigner, faire échos à la souffrance de certains enfants pour lesquels l'affrontement trop souvent a été jusqu'ici d'évacuer les choses : on évacue les enfants vers des structures de l'intersecteur de psychiatrie très facilement pour un trouble quelconque, les américains sont très forts là-dessus.

Et puis, dans les inspections académiques il y a une cellule pour les enseignants qui sont « mal traités » c'est à dire : ou bien ils tiennent le « coup » ou bien alors ils deviennent « zinzins ».

Alors, je crois que l'analyse de pratiques peut être une

voie intermédiaire qui va permettre à des enseignants qui sont confrontés à des situations très difficiles à vivre parce que ce n'est pas facile d'être dans une classe où il y a 2, 3, 4 enfants qui montrent des troubles du comportement, de la démotivation etc.

Il ne s'agit plus de travailler au niveau des méthodes, des processus, il s'agit de travailler sur l'intersubjectivité : la relation et le sujet. Donc, j'évoque évidemment plus particulièrement le Soutien au Soutien et les analyses de pratiques qui incluent la dimension intersubjective.

Je voudrais donc témoigner de cela et dire que si on arrivait à faire vraiment fonctionner une analyse de pratiques dans cette optique là, on serait peut être capable de mieux répondre à la souffrance des enseignants.

Gilbert, psychologue scolaire.

Ce n'est pas dans toutes les académies qu'il y a cette volonté de réflexion et de formation sur l'APP, et pourtant celle-ci est **obligatoire** dans de nombreux textes officiels depuis 1991. Les besoins des enseignants sont-ils toujours entendus ? Quels dispositifs de formation de formateurs à l'APP ont été mis en place pour une véritable professionnalisation de ses pratiques ? Se pose à nous la question de la cohérence de l'institution et celle de la formation des décideurs concernant l'APP.

Patrick ROBO, chargé de mission pour la formation de formateur à Montpellier.

C'était simplement pour dire qu'il y a une urgence pour que ces dispositifs soient mis en place. Les enseignants sont maintenant confrontés à des élèves auxquels il n'était pas confrontés avant, et cela génère la souffrance.

Il y a des lieux, par exemple SOS amitié, ou parce qu'on est confronté à des gens en souffrance, on fait régulièrement le point avec un psychologue parce que c'est nécessaire.

On arrive à une étape de notre métier où ce genre de chose devient nécessaire pour les enseignants et ne pas se rendre compte de cette urgence c'est aller au devant de gros accidents de vie chez certains enseignants et je crois que c'est vraiment le moment de prendre « le taureau par les cornes ».

Enseignant.

### Réflexions

De cet échange sur la place de l'APP dans l'enseignement et des deux ateliers où j'ai vécu deux séances d'APP, l'une de tendance "réflexive", l'autre de tendance "clinique", je tire, au moins, trois réflexions :

- La diversité des méthodes ne peut être qu'une richesse dans la mesure où cela permet à chacun de trouver ce qui lui convient, à un moment de sa vie; mais il est nécessaire qu'elles n'enferment pas les participants, et cela repose sur la compétence des animateurs. La formation professionnelle d'animateurs de groupes d'analyse de pratique est donc prioritaire.

- J'ai été surpris qu'aucune méthode n'utilise, me semble-t-il, "l'écoute du groupe" et la médiation des "objets intermédiaires". Il me semble pourtant, que la fonction enseignante s'appuie principalement sur le groupe et l'objet intermédiaire, bien particulier, qu'est la discipline enseignée.

- Quelle place donner à l'APP dans l'enseignement ? Sera-t-elle un "savoir" supplémentaire ? Une "compétence" nouvelle à acquérir par

l'enseignant et les responsables ? Ou bien peut elle être un paradigme qui transforme tout l'enseignement en faisant passer les acteurs d'une attitude de "transmission des savoirs" à celle d'une "heuristique des savoirs". C'est à dire : l'APP peut elle être l'instrument qui aide les acteurs à faire évoluer leur "rapport au savoir" ?

Le défi, pour les enseignants et responsables, est d'aller d'une attitude de "don" à une interrogation sur ce qui peut faciliter, chez les élèves, l'attitude de recherche et de construction de savoirs ( dans la mesure, bien sûr, où ils ont pris un sens pour eux).

C'est un enjeu primordial pour notre pays. On le sait. Nous devons passer d'une attitude de "répétition" à celle de "recherche" pour conserver une place dans le monde. Cette attitude de recherche ne peut se développer qu'en l'encourageant dès le plus jeune âge. Cela peut être le centre de l'éducation à l'école; mais cela, ne peut se faire que si cette attitude imbibe tout notre système et en particulier la formation des enseignants. L'APP peut en être un facteur.

Jacques Nimier.

# Analyse de Pratiques Professionnelles

## Synthèse : « De la multiplicité des dispositifs à l'essence de l'APP »

Par André DE PERRETTI

« On n'enseigne pas ce que l'on sait ou que l'on croit savoir, on enseigne ce que l'on est », Jaurès (1894).

Cette synthèse présentée par André DE PERRETTI souhaite ; montrer la multiplicité des dispositifs, il veut synthétiser la richesse qui a été produite.

« Je ne ferai pas de synthèse mais seulement des rebondissements. Moi je suis très content. De plus en plus, je fais partie des gens dont les rêves se réalisent. L'ambiance d'écoute, le respect, l'enthousiasme, le dynamisme, ce qui a été vécu ici montre cela. Ce que nous avons conçu depuis plusieurs années, commence à prendre corps, ça s'éveille, ça prend forme mais c'est encore germinatif. Par exemple, le fait que l'on puisse penser être extérieur à ce que l'on vit est anti scientifique. C'est à partir de ce qui existe que l'on peut construire et faire cette hybridation, ce métissage dont nous avons besoin. Par rapport à cette réalité, il faut développer des dispositifs spécifiques à la formation initiale et à la formation continue : je trouve inouï qu'on place des jeunes sans formation devant une classe.

Les idées, les protocoles que nous avons pensés il y a 30 ans sont maintenant affinés, il y a une fantastique richesse d'innovation de notre système, des milliers d'expérimentations mais les choses ne se propagent pas.

Malgré cela on manque de rigueur scientifique dans l'analyse du réel, il faut qu'il y ait des apports sur le savoir théorique, mais aussi sur les savoirs pratiques relatifs à la vie de la classe : ne pas organiser sa classe est impossible.

Il y a besoin de prendre conscience que le jeune ne peut rester dans une attitude passive d'écoute pour apprendre : la conjugaison entre cadrage et souplesse permet le travail. De plus, le langage est trop définitif...



Il n'y a pas de dimension de la progressivité, de l'évolutif alors que nous sommes en pleine évolution.

Nous célébrons nos grands pédagogues, le temps de leur faire « une courbette pour mieux les évincer ».

En 1969, Edgar FAURE, a supprimé la composition trimestrielle : l'évaluation ne tenait qu'à une seule note. Lors de cette disparition, tout le monde a pensé que cela allait révolutionner les choses et on a multiplié les notes jusqu'à la nausée avec l'obligation de faire des moyennes qui n'ont aucun sens. « Et pourtant elle marche » disait GALILÉE pour l'Éducation Nationale. Il y a une croissance des paradoxes :

- celui entre le personnel et le professionnel ;
- celui entre d'une part une ouverture à laquelle toute formation se prépare et d'autre part un cadrage dans lequel cette ouverture est rendue possible.

Il faut accompagner cette complexité dont les jeunes sont conscients. On voit croître ce besoin paradoxal d'être à la fois très différent des jeunes et en même temps dans une relation de proximité plus grande. De la même manière que nous avons à établir dans le vécu des jeunes, d'être à la fois en état de disponibilité, de créativité et en même temps disposant d'une ingénierie. On ne peut plus faire croire qu'il suffit d'avoir quelques bonnes connaissances et d'avoir un bon cœur pour pouvoir réussir à aider les élèves, à trouver la motivation pour acquérir des savoirs et des savoir-faire.

Il existe quatre registres différents de théorisation et dans chacun de ces registres, il y a beaucoup de choses.

Il faut apprendre aux enseignants à transposer, c'est une chose importante : parce que ce qui apparaît en clair dans les recherches c'est que lorsque que l'on présente une manière intéressante de faire un dispositif, la réponse des enseignants français est « d'applaudir », c'est très bien mais c'est parce qu'ils ont des conditions particulières. Mais on ne leur demande pas d'appliquer à l'identique mais de se dire : d'après ce qu'on vient de me dire, qu'est ce que moi je vais en retirer de particulier, de spécifique, d'applicable, d'utilisable. Mais ceci suppose un exercice, une formation à la créativité.

Je pense qu'il y a des quantités de phénomènes qui peuvent aider sans savoir : la richesse par rapport à la posture que les quatre dispositifs que nous avons explorés ensemble nous ont permis de voir mais il existe aussi les métaphores. Toutes les transpositions métaphoriques sont bénéfiques pour la classe : il n'y a pas de pédagogie sans une utilisation astucieuse de la métaphore. L'idée est de réussir et il faut réussir pour comprendre et non pas comprendre pour réussir. « Je trouve d'abord, je cherche ensuite » PICASSO.

Notre visée doit aller vers une transformation des pratiques. Il est important que l'on explore non seulement les difficultés mais aussi les réussites.

Il est également important de montrer des jeunes enseignants qui savent faire des choses, leur redonner confiance. Le meilleur des mondes possibles est celui dont la variété serait la plus grande ».

Cette université a montré l'intérêt des différents professionnels de l'Éducation Nationale pour une réflexion sur le métier lui-même et la place de l'analyse de pratiques dans notre professionnalité. Elle a pu réunir 150 personnes (participants et intervenants) et de nombreux candidats n'ont pas pu être retenus (plus de 30). Toutes les catégories professionnelles de l'Académie ou presque étaient représentées : professeurs des écoles, professeurs de collèges et de lycées, professeurs d'IUFM, conseillers d'orientation psychologue, conseillers principaux d'éducation, chargés de mission IUFM, personnels de direction, conseillers pédagogiques, formateurs, directeurs de centre d'orientation et d'information, psychologues scolaires, universitaires des sciences de l'éducation. Nous avons eu aussi le plaisir d'accueillir des représentants des Académies d'Amiens, de Nancy-Metz, d'Alsace, de Bourgogne, du Doubs, de Créteil, de Versailles, ainsi que du Québec, de Belgique, de Suisse et d'Espagne.

*Bernard Gouze, pilote de l'Université.*



## Université « De Printemps » Analyse de Pratiques Professionnelles

**Rectorat de Reims**  
Cellule Académique de la Formation Continue

1, rue Navier  
51100 Reims cedex

Tel : 03 26 05 20 05  
Fax : 03 26 05 69 96

Courriel : [ce.cafce@ac-reims.fr](mailto:ce.cafce@ac-reims.fr)

**IUFM Champagne Ardenne**  
Centre de Troyes

6, avenue des lombards  
10027 TROYES cedex

Tel : 03 25 82 01 34  
Fax : 03 25 82 42 95

Courriel : [fc@reims.iufm.fr](mailto:fc@reims.iufm.fr)