

# **LE RÔLE ET LES COMPÉTENCES D'UN ANIMATEUR D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES**

**RECHERCHE EXPLORATOIRE SUR UN DISPOSITIF DE  
FORMATION DE FORMATEURS : LES GFAPP (GROUPES  
DE FORMATION À L'ANALYSE DE PRATIQUES  
PROFESSIONNELLES)**

Texte communiqué par

**Cathy ROTH**

Étudiante en Maîtrise de psychologie  
Montpellier  
2004

Mémoire rédigé

Sous la direction de G. Pithon, Maître de conférence à l'Université Paul Valéry, Montpellier

Je tiens tout particulièrement à remercier :

↳ M. Gérard Pithon, Maître de conférence à l'Université Paul Valéry de Montpellier, qui m'a soutenu dans ce projet.

↳ M. Patrick Robo, chargé de mission pour la formation de formateurs au sein de l'IUFM de Montpellier et fondateur du dispositif GFAPP.

↳ Tous les formateurs qui ont participé au GFAPP observé, et qui m'ont accordés le droit de les enregistrer et de prendre une place d'observatrice dans leur groupe.

↳ M. Etienne Richard, Maître de conférence à l'Université Paul Valéry de Montpellier.

↳ Et toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont soutenue dans ce projet.

## Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>p.4</b>
<b>I. Quelques notions théoriques</b>	<b>p.5</b>
<b>1.1. Différents groupes d'analyse de pratiques professionnelles</b>	<b>p.5</b>
1.1.1. Les groupes Balint.	p.5
1.1.2. Les GAP, les GEASE.	p.6
1.1.3. Autres : Ecrits, vidéo-formation, jeux de rôles, simulations.	p.8
<b>1.2. Références théoriques communes</b>	<b>p.9</b>
1.2.1. Influences théoriques sur les petits groupes.	p.9
1.2.2. Techniques de communication.	p.12
1.2.3. Conduire une réunion.	p.14
<b>II. Un dispositif de formation d'animateurs : le GFAPP</b>	
<b>(Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles)</b>	<b>p.16</b>
<b>2.1. Bref historique et champs théoriques de références.</b>	<b>p.16</b>
<b>2.2. Déroulement d'un GFAPP.</b>	<b>p.18</b>
<b>2.3. Les phases du GFAPP et les rôles impartis à chaque participant.</b>	<b>p.19</b>
<b>2.4. Les objectifs du GFAPP.</b>	<b>p.20</b>
<b>III. Une recherche sur un dispositif GFAPP à l'IUFM de Montpellier</b>	<b>p.21</b>
<b>3.1. Méthodes de recherche.</b>	<b>p.21</b>
3.1.1. Observation directe de l'animation des séances et réflexion collective au cours de la phase de méta-analyse.	p.21
3.1.2. Enregistrement des phases 0 à 4 et dépouillement des retranscriptions.	p.22
3.1.3. Questionnaires.	p.22
<b>3.2. Principaux résultats.</b>	<b>p.23</b>
3.2.1. Objectif, se former à l'exposé et à l'analyse de pratiques professionnelles.	p.23
3.2.2. Objectif, se former à l'animation de groupe d'analyse de pratiques professionnelles.	p.28
<b>Conclusion</b>	<b>p.29</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p.30</b>
<b>Annexes</b>	

## **Introduction :**

Depuis la mise en place d'un dispositif de formation à l'analyse de pratiques professionnelles des médecins instauré par Balint (1957), les professionnels qui travaillent sur "l'humain" (enseignants, formateurs, psychologues, thérapeutes, travailleurs sociaux) se réclament de plus en plus de cette modalité de formation ou d'accompagnement dans l'exercice de leur métier.

La démocratisation de l'analyse de pratiques professionnelles pose la question du type de formation nécessaire aux animateurs.

Par l'observation d'un groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles (GFAPP) développé au sein de l'Education Nationale pour la formation de formateurs, j'ai visé trois objectifs à ma recherche :

- Appréhender les types de problèmes rencontrés par les enseignants au cours de leur pratique.
- Cerner les compétences nécessaires pour animer un tel dispositif.
- Cerner les apports de la méthode GAPP (Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles).

J'ai tout d'abord référencé divers groupes d'analyse de pratiques existants. De là, j'ai dégagé les points théoriques communs.

Ma recherche s'est ensuite portée sur les GFAPP avec l'observation d'un groupe en formation.

Ce travail de recherche m'est apparu important en qualité d'éducatrice car l'aide, le soutien, l'enseignement, les relations de soins... nécessitent souvent un travail dans l'urgence avec des publics en difficulté, ce qui peut engendrer la peur de se tromper, l'angoisse de ne pas pouvoir répondre aux demandes des gens. Par ailleurs le travail en équipe, la vie dans les organisations suscitent des conflits, des tensions, pouvant aller jusqu'à l'"usure professionnelle" (Fablet, 1998 ; Desjours, 1980).

L'analyse de pratiques professionnelles me semble donc une aide importante à développer dans les métiers de l'"humain".

## **I. Quelques notions théoriques :**

### **1.1. Différents groupes d'analyse de pratiques professionnelles :**

#### 1.1.1. Les groupes Balint :

Michael Balint (1896-1970), médecin, chimiste et psychanalyste, est surtout connu pour l'attention qu'il a portée aux problèmes de la relation entre les médecins et leurs malades.

Entre 1948 à 1961 il travaille à la Tavistock Clinic. C'est dans ce cadre qu'il s'intéresse aux problèmes que pose l'application de la psychanalyse à une institution de soins et à la formation des professionnels intéressés. Il cherche à appliquer la psychanalyse à la formation des médecins. A Londres, il contribue à la formation psychologique des travailleurs sociaux et applique les techniques de celle-ci à la formation des médecins généralistes (notamment avec la discussion de cas cliniques en groupe). La formation psychologique des praticiens est abordée sous l'angle du rapport entre ceux-ci et leurs patients, notamment dans *Le Médecin, son malade et la maladie* (1957).

Michael Balint réunissait chaque semaine un groupe de médecins praticiens. L'un d'eux décrivait une situation, souvent connue de longue date, et exposait ses difficultés. La discussion vise à mettre en évidence la manière personnelle qu'a le médecin de réagir à certaines problématiques dont il est l'objet aussi bien par les conduites que par la biographie du patient. Ce médecin peut ainsi découvrir des constantes dans ses réactions et, éventuellement, en tenir compte. C'est là une expérience qui demande beaucoup de temps : une formation Balint exige quelques années, ainsi qu'un courage et une disponibilité qu'on ne peut exiger de chaque médecin. Cela explique une première limitation, de taille, des groupes Balint.

Mais cela comporte d'autres exigences, du côté du ou des responsables du groupe :

- Il faut d'abord être psychanalyste, de façon à entendre ce qui est en jeu dans la relation, qui, pratiquement toujours conflictuelle, a entraîné la difficulté exposée par le médecin, de façon aussi à en communiquer une interprétation acceptable par le groupe et tolérable par le médecin concerné.

- Les responsables doivent être en mesure d'évaluer et de supporter les réactions du groupe, ce qui n'est généralement pas acquis par la seule formation analytique.

En outre, devant l'intérêt suscité par la méthode, on l'a vulgarisée, d'abord en l'appliquant aux étudiants en médecine, ce qui paraissait justifiable, puis en la généralisant, en premier lieu à toutes les professions paramédicales, ensuite à tous ceux qui, de l'instituteur au prêtre, ont à établir professionnellement des relations humaines.

D'autres modèles de groupes d'analyse de pratiques sont donc apparus. Tous ont pour objectif d'aider le praticien à devenir un praticien réflexif.

### 1.1.2. Les GAP, les GEASE :

Les GAP (Groupes d'Approfondissement Personnel) sont créés par A. De Peretti dans les années 1975. Ils réunissent un petit nombre de professionnels et demeurent aussi constants que possible dans leur composition pendant un ou deux ans.

Le déroulement d'un GAP se fait en quatre parties : exposé d'un problème professionnel par un narrateur, questionnement afin d'approfondir la compréhension de la situation relatée, rédaction rapide d'associations d'idées, de critiques et de propositions, et enfin, conclusion finale du narrateur sur son vécu par rapport au GAP. Les différentes parties rédigées sont reprises avant ou après chaque GAP pour des réflexions antérieures. Le narrateur et les participants peuvent évoquer leur ressenti face à ces messages.

Les GEASE (Groupes d'Entraînement aux Situations Educatives) prennent naissance vers les années 1975 sous l'impulsion d'Y. Fumat, R. Etienne et C. Vincens.

Ces groupes tirent leurs influences des groupes Balint dans le sens où ils sont extéro-centrés (travail par rapport à des situations vécues à l'extérieur des groupes). Mais également de Bion pour le travail fait en phase finale sur l'ici et maintenant.

Ce sont des groupes de formation professionnelle, différents des groupes avec débat général ou thérapeutiques.

Ils utilisent comme supports la psychologie, la psychanalyse, les sciences sociales, les sciences politiques, l'histoire, la philosophie.

« Pour nous, la multiréférentialité est nécessaire pour appréhender une situation éducative dans toutes ses dimensions » (Fumat Y., Vincens C., Etienne R. , 2003, *Analyse les situations éducatives*, p.18)

Un GEASE se déroule en petit groupe installé en cercle et sans possibilité de prendre de notes. Avant de commencer la séance de travail à proprement parlé, un Quoi de Neuf permet à chacun de s'exprimer en dehors de toute situation à analyser.

Suite à cela, la première personne proposant une situation garde la parole. Suivent les phases de questions, d'émission d'hypothèses puis la conclusion du narrateur sur ce qui a été émis.

Le GEASE se caractérise surtout pour sa phase 5 où est fait un travail de réflexion sur le déroulement de la séance.

L'animateur de séance d'un GEASE, tout comme un GAP, n'est pas forcément formé à la psychanalyse. C'est par le cadre proposé que la sécurité des personnes participantes est maintenue.

Le rôle de l'animateur consiste à :

- Faire préciser l'exposé par des techniques de relances.
- Faire éclaircir la situation.
- Permettre une prise de parole régulée dans le temps.
- Reconnaître l'émotion en s'appuyant sur des regards et interpellations.
- Relancer par des reformulations.
- Rechercher les sentiments, les pensées, les émotions de narrateur....

Tous ces éléments impliquent que l'animateur doit d'abord avoir procédé à une analyse personnelle de son parcours et, si possible, participé à un groupe de supervision. Mais ils nécessitent également des compétences en conduite de réunion et en communication interpersonnelle.

« Ce qui se passe dans une séance dépend fortement de ce qui a précédé son début. L'intérêt manifesté aux personnes et aux éventuelles difficultés qu'elles éprouvent pour être là à l'heure et disponibles au travail contribue à créer l'atmosphère de solidarité exigeante qui caractérise toute analyse de pratiques professionnelles. Il s'agit bien de créer "un climat utile au travail", non par machiavélisme, mais pour respecter les exigences éthiques qui vont être celles de la réflexion collective » (Fumat Y., Vincens C., Etienne R. (2003). *Analyse les situations éducatives*, p.33)

### 1.1.3. Autres : écrits, vidéo formation, jeux de rôles, simulations :

Il existe encore divers groupes d'analyse de pratiques : GSAS (Groupes de Soutien au Soutien), GP (groupes de Parole), SASCO (Séminaires d'Analyses de situations de Communication)....

Développer le savoir-analyser peut également passer par d'autres méthodes.

- Les écrits sur l'action menée sont, par exemple, un des moyens utilisés pour prendre une distance avec sa pratique. L'écrit produit soit une prolongation de l'action soit un moyen d'avoir un regard plus objectif.
- La vidéo-formation est très employée dans la formation des enseignants. C'est un outil intéressant au service de l'analyse de pratiques. Le fait de se voir en action et de pouvoir partager en groupe ses impressions sont des supports réels pour une pratique réflexive.
- Les jeux de rôles, simulations de situations éducatives ou encore l'instruction au sosie<sup>1</sup> sont des techniques différentes utilisées à des vues d'analyse de pratiques.

« Travailler, c'est être confronté à des situations. Toujours singulières, même si elles présentent certaines régularités, souvent complexes, appelant parfois des décisions rapides et risquées. Travailler intelligemment, c'est donc analyser les situations, en particulier lorsque la réponse adéquate ne vient pas immédiatement à l'esprit. Surseoir à toute décision pour comprendre ce qui se joue, identifier les contraintes, les possibilités, les risques de tel ou tel cours de l'action n'est pas, pour un professionnel, un exercice de chambre. Il faut aller vite, saisir l'essentiel, décider avant que la situation ne se soit dégradée. L'analyse de la situation n'est pas un exercice de dissertation, c'est le cœur du raisonnement professionnel. Sans un entraînement intensif à l'analyse des situations auxquelles sa pratique le confronte, aucun professionnel n'agira à la fois à bon escient et à temps. » (GEASE, P.7 : P. Perrenoud, fac de psy et sciences de l'éducation, Genève. [Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch](mailto:Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch))

---

<sup>1</sup> Outil permettant une auto-confrontation avec pour consigne : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? »

## **1.2. Références théoriques communes :**

Comme évoqué précédemment, animer des groupes d'analyse de pratiques professionnelles nécessite certaines connaissances sur : les phénomènes de groupes, les techniques de communication, les conduites de réunions.

### 1.2.1. Influences théoriques sur les petits groupes :

Deux grands courants abordent l'étude des petits groupes :

- Le premier applique un modèle emprunté aux sciences physiques. Kurt Lewin définit le groupe comme un champ de forces qui s'exercent à l'intérieur d'une zone de liberté laissée par les institutions sociales. De par cette conception, tout groupe fonctionne selon un équilibre fixe et résiste à tout changement autour de celui-ci. L'intérêt porte sur l'amélioration de l'efficacité individuelle et sociale du petit groupe.
- Le second courant est d'inspiration psychanalytique. Sigmund Freud avait déjà montré que la cohésion d'un groupe provient de l'identification de ses membres au même "idéal du moi". Melanie Klein, a mis en évidence l'existence dans les groupes d'une double dimension, névrotique et psychotique. Par exemple, un groupe directif développe chez ses membres une attitude d'ambivalence envers l'autorité, tandis qu'une situation non directive provoque une régression, préœdipienne, avec des angoisses de morcellement, de persécution et de dépression.

↳ La perspective sociale :

Les concepts des sciences sociales correspondent souvent à la prise de conscience de problèmes posés à la société en un moment donné. Il en est ainsi pour celui de la dynamique de groupe.

#### ➤ Le courant Lewinien.

La recherche en laboratoire entreprise par Lewin et ses deux collaborateurs, R. Lippitt et R. White, sur de petits groupes créés artificiellement avait démontré expérimentalement, dès 1939, la supériorité de la conduite démocratique sur la conduite autoritaire ou sur la conduite du laisser-faire, autant du point de vue de l'efficacité du travail qu'à celui du plaisir pris par les participants.



Le *groupe primaire*, ou *restreint*, auquel s'est intéressé Lewin, possède les caractéristiques suivantes : un nombre restreint de ses membres (trois ou quatre au minimum, douze à quinze au maximum) permet à chacun d'avoir une représentation différenciée de chacun des autres ; des relations d'affinité (sympathie, antipathie, indifférence) s'établissent entre les membres ; la division des tâches, au sein du groupe, et la fréquence de ses réunions découlent de l'adhésion à des buts communs ; ce groupe possède ses croyances, ses normes, son langage, ses traditions propres ; il conserve, dans l'esprit de chacun des membres, une existence morale indépendante de la présence physique des membres.

Pour Lewin, le groupe n'est pas réductible aux individus qui le composent, ni aux ressemblances qui existent entre eux, ni à la similitude de leurs buts. Il se définit comme un double système d'interdépendance, entre les membres d'une part, entre les éléments du champ d'autre part (buts, normes, représentation du milieu extérieur, division des rôles, statuts...). C'est le système des interdépendances d'un groupe à un moment qui explique ses conduites. Plusieurs phénomènes de groupe ont été étudiés dans cette perspective : le climat et le moral, les communications, l'autorité et l'influence, la prise de décision, la résistance au changement, les rôles et les attitudes, la créativité, la négociation (D. Anzieu et J.Y. Martin ; J. Maisonneuve).

#### ➤ La sociométrie de Moreno.

Jacob Levy Moreno est un pionnier de la psychothérapie de groupe, de la sociométrie et du psychodrame.

La psychothérapie de groupe repose, pour Moreno, sur cinq principes fondamentaux : chaque groupe possède une structure formelle et une base sociométrique qui correspondent à la structure consciente et à la structure inconsciente du groupe. Chaque groupe se développe selon des normes sociogénétiques définies. L'attraction et la répulsion entre les individus et les groupes suivent des lois sociodynamiques. Il y a des leaders populaires puissants ou isolés ainsi que des groupes centrés sur le leader ou sur le groupe lui-même, ou encore des groupes sans leader. Chaque groupe a une cohésion définie.

En matière de psychodrame, Moreno élabore une théorie du rôle telle que, dans le théâtre de la spontanéité, le sujet se libère des rôles dans lesquels la vie sociale avec ses conflits l'a aliéné, et recrée sa propre personnalité à travers une liberté qui le fait évoluer selon lui-même et en fonction de rencontres vraies avec autrui.

Moreno s'intéresse, avec la sociométrie, non seulement à la qualité des relations interpersonnelles au sein des groupes, mais aussi au problème de leur mesure et de leur quantification, ainsi qu'à l'élaboration de « modèles » permettant d'étudier la dynamique groupale. Selon lui, les groupes reposent avant tout sur des systèmes de préférences et sur des choix sociométriques, dont on peut évaluer les composantes.

La dynamique de groupe se singularise différemment selon les types de groupe : la famille, la classe scolaire, la bande de délinquants, les groupes Balint pour la formation psychologique des médecins généralistes, etc. Elle ne se limite pas non plus à la méthode et à la théorie de Lewin ni à la sociométrie de J.L. Moreno. Les douze catégories de R. Bales permettent l'observation qualitative et quantitative des interactions dans les réunions de discussions. C. Flament a appliqué la théorie mathématique des graphes à l'étude des réseaux de communications. S. Moscovici a insisté sur le rôle souvent décisif des minorités actives dans les groupes.

↳ La perspective psychanalytique :

La psychanalyse est applicable à la vie collective, ainsi que Freud en a donné des exemples dans plusieurs ouvrages. L'apport de Freud réside dans un mythe où le meurtre du père fondateur est un travail psychique interne que tout groupe a à effectuer sur le plan symbolique pour accéder à sa propre souveraineté et devenir son propre législateur. Freud a également décrit l'"illusion", partagée par les membres d'un groupe ou d'une collectivité, d'être aimés d'un amour égal par un père ou un chef idéal.

W.R. Bion montre qu'une réunion n'arrive pas à fonctionner comme groupe de travail tant que n'a pas été élucidé le présupposé de base sous-jacent ; selon Bion, les trois présupposés de base primaires propres à l'inconscient des groupes seraient la dépendance, la formation d'un couple et la dialectique attaque-fuite. Les interprétations de Bion portent uniquement sur l'"ici et maintenant".

En France, D. Anzieu a mis en évidence deux processus antagonistes dans l'inconscient des groupes : l'illusion groupale, ou tendance à un état fusionnel collectif, et les fantasmes de casse ou tendance à la destruction psychique du groupe par ses membres ou de certains membres par le groupe.

René Kaës a généralisé ces découvertes en faisant l'hypothèse d'un appareil psychique groupal, doublement étayé sur les appareils individuels et sur les institutions sociales et culturelles. L'appareil psychique familial en serait la forme originaire. R. Kaës a étudié les diverses fantasmatiques inconscientes mobilisées par les activités de formation en groupe. Il a analysé les mythes, les utopies, les idéologies comme des formations de compromis spécifiquement groupales.

### 1.2.2. Techniques de communication :

On trouve deux sens du mot « communication » : celui de possibilité de passage ou de transport entre deux points (on parle alors de voies de communication) ; celui de transmission supposée au moins réciproque des messages et de leurs significations.

Pour la seconde définition : toute communication suppose une source, distincte ou non d'un émetteur qui code dans un message la signification issue de la source. Le message ainsi constitué est transmis par un support matériel, canal de transmission vers un *récepteur* qui décode le message dans l'état où il le reçoit (après pertes et brouillages éventuels dus au bruit) et en tire ainsi sa propre signification (version du destinataire).

L'étude des réseaux de communication porte sur les conditions de milieu dans lesquelles la communication s'exerce ; elle est née d'une traduction en termes de graphes (liaisons graphiques entre éléments d'ensembles de points) des idées de Kurt Lewin. A. Bavelas (1950) montre qu'à toute relation, il est possible de substituer un graphe où le mode de connexion peut être symbolisé par une ligne entre deux points. Les graphes symbolisent des relations.

K. Lewin a voulu poser en termes expérimentaux, à des fins de recherche-action, la question de l'autoritarisme politique, telle qu'il la vivait à travers son exil, consécutif au national-socialisme fasciste et persécuteur de minorités marginalisées. Bavelas, s'appuyant sur la démarche Lewinienne pour la critiquer, met en évidence le rapport étroit de la communication avec la position et la résolution des problèmes, la centralisation ou la distribution de l'autorité.

Ce que Bales appelle analyse de processus (1950) peut bien porter sur des phases successives de communication, mais, à l'intérieur de chaque phase, les échanges sont considérés tout d'abord comme un ensemble dénombré d'énoncés, classés seulement suivant deux critères : l'émetteur et le récepteur visé.

On voit quel lien s'établit entre la structure de communication et la structure hiérarchique du groupe.

C'est pourquoi l'organisation de la communication, avec sa structure généralement hiérarchisée, est fréquemment en corrélation avec la structure des relations de préférence mutuelle (La sociométrie de J. L. Moreno).

Les structures de pouvoir sont souvent apparentées aux structures d'affinités. On trouve le même type de relations entre les structures de pouvoir et les réseaux de communication.

Ces faits montrent beaucoup d'analogies entre les différents réseaux hiérarchiques et les réseaux de communication.

D'un autre côté, la communication joue un rôle privilégié parmi les emprises mutuelles explicites (elle est faite pour surmonter la distance et en ce qu'elle amorce les autres emprises de toute nature, physiques ou psychiques, aperçues ou inaperçues par la source ou le récepteur).

Le linguiste R. Jakobson montre que le message est spécifié dans sa nature par l'insistance que l'émetteur porte, soit sur ses propres affects (fonction émotive), soit sur les signifiés (fonction référentielle), soit encore sur le message particulier dans sa forme intrinsèque (fonction poétique), ou sur le destinataire (fonction conative). Du point de vue psychologique, l'avantage de cette démarche est de restituer la communication linguistique à l'ensemble de la communication.

La communication a deux types d'objectifs chez un sujet. L'objectif primaire consiste à modifier l'état du destinataire, soit l'état cognitif (le savoir), soit l'état affectif, soit les dispositions à l'action et l'action elle-même. On voit que les actes d'enseignement aussi bien que de persuasion (publicité, propagande) sont ici en cause. L'objectif dit secondaire consiste, dans le rapport avec un destinataire, à user des instruments de communication (codes,

langages). Il s'agit d'une auto-emprise qui s'exerce indépendamment de toute considération d'effet sur autrui.

L'initiative du récepteur dans le choix des messages qu'il désire accueillir a été étudiée dans la perspective de la *théorie de la dissonance cognitive* (L. Festinger, 1957). Par exemple, il semble que le sujet, après une décision, soit mis en état de tension par le fait même de son choix, et recherche l'information concernant l'option retenue.

A mesure que le groupe s'accroît l'inégalité de participation s'accroît aussi : le groupe se concentre ou se latéralise.

On peut considérer que les mécanismes d'interemprise demeurent la base de toute explication des phénomènes psychosociologiques, y compris de la constitution des codes linguistiques ou autres.

### 1.2.3. Conduire une réunion :

Au vue des différentes recherches sur la dynamique des groupes restreints et les réseaux de communications, un animateur de réunion est amené à choisir certaines orientations.

« [...] Le conducteur de réunion doit allier les qualités de l'orateur à celle de l'animateur. On pourrait citer l'impartialité, la présence des autres, la compréhension de divers points de vue, l'absence de projection, l'aptitude à la synthèse dans le courant de la discussion, la sensibilité à l'état affectif du groupe. » (H. Sorez. *Pour conduire une réunion*, p.13)

Les groupes d'analyse de pratiques professionnelles constituent des réunions centrées sur le problème. Comme la tâche à accomplir nécessite de la réflexion et de la coopération, un réseau de communication en étoile<sup>2</sup> est à privilégier.

Selon K. Lewin, c'est la conduite démocratique que s'avère la plus appropriée au bon fonctionnement du groupe. L'animateur aura donc une double fonction de facilitation :

---

<sup>2</sup> Chaque participant est amené à interagir avec les autres.

- Par rapport au contenu : exposer clairement le sujet, rappeler l'objectif, choix de la méthode, faire démarrer la discussion, faire respecter l'objectif, formuler des synthèses partielles, relancer la discussion (reformulation, questions-miroirs, questions « vraies »)
- Par rapport aux participants : définir les rôles (pour trouver des zones de liberté réciproque), maintenir la discipline et la parole, tenir compte des particularités et ressources de chacun, équilibrer les moments de réflexion et de discussion.

Le conducteur de réunion doit également tenir compte des phénomènes de groupe :

- L'affectivité : niveau manifeste (travail effectué) et niveau implicite (imaginaire, affectivité)
- Les affinités
- La communication : l'incomplétude (émetteur – problème de codage ; récepteur – phénomène de filtre) et la distorsion (émetteur – fausses informations ; récepteur – phénomène de halo<sup>3</sup>) : « Au sens figuré, c'est ce que l'on perçoit en plus du message transmit. Le halo est constitué par la résonance symbolique du message qui déclenche une chaîne d'associations constituant une facilitation à la communication (lorsque les interlocuteurs font les mêmes associations) ou un obstacle. » (p.25)

« On devient conducteur de réunion en participant à des réunions, en les conduisant et en s'interrogeant sur sa propre pratique qui ne devient formatrice qu'à condition d'être suivie de réflexion. » (H. Sorez. *Pour conduire une réunion*, p.62)

## **II. Un dispositif de formation d'animateurs : Le GFAPP (Groupe de Formation à l'Analyse Pratiques Professionnelles)**

Analyser sa pratique professionnelle en groupe permet de développer une pratique réflexive, une prise de recul par rapport à l'action... Ainsi, le professionnel ayant été formé

---

<sup>3</sup> « Il s'agit d'acquérir des savoir-faire et de réfléchir à toutes les éventualités pour pouvoir y faire face lorsqu'elles se présenteront dans la réalité. Cette réunion est faite en vue d'une action. Elle commence par une phase d'exposé, pour être suivi de questions, de discussions, éventuellement d'exercices pratiques. » (H. Sorez. *Pour conduire une réunion* p.12)

selon ce type de méthodologies, devrait avoir des pratiques plus adaptées et pertinentes sur le terrain ; c'est du moins une des hypothèses essentielles sous-jacentes à ce type de formations.

Alors que Balint travaillait en référence à la théorie psychanalytique, les groupes d'analyse de pratiques professionnelles sont aujourd'hui le plus souvent animés selon une démarche multiréférentielle (Ardoino, 1993).

Il est donc indispensable de proposer un dispositif de formation des formateurs qui utilise ce type de pratiques, et de tenter d'en évaluer les effets. Notamment sur les changements des représentations que les professionnels ont de leurs pratiques et de leurs stratégies d'intervention après avoir participé à ces formations.

Les GFAPP (Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles) visent à former à l'analyse de pratiques mais également à l'animation de groupes d'analyse de pratiques (formation de formateurs).

### **2.1. Bref historique et champs théoriques de référence:**

Dès 1996 les Groupes de Formation à l'Analyse des Pratiques Professionnelles ont été développés par divers chercheurs : Vincent, Fumat, Tozzi et Robo... Ce dernier les fait inscrire pour la première fois dès 1997 dans le plan départemental de formation continue de l'Académie de Montpellier. Ils se développent dans d'autres Académies du sud de la France (Pyrénées Orientales, Aude, Gard, Seine Saint Denis).

Les GFAPP prennent leurs références théoriques dans divers courants tels que le mouvement Freinet et ses "analyses spontanées" des pratiques (Freinet, 1965) , l'approche clinique dans les métiers de l'humain de (Cifali, 1996), la multiréférencialité (Ardoino, 1993), les groupes Balint (1957), les travaux de Bion (1976), d'Anzieu (1973), ou encore des GEASE dès 1975 (Fumat, Vincens et Etienne, 2003, Groupes d'Entraînement Aux Situations Educatives) pour le protocole d'animation, des GAP (Groupe d'approfondissement personnel) d'André Peretti (1975) et de la pédagogie institutionnelle.

Comme le rappelle Robo (<http://probo.free.fr>) : « Ce dispositif de formation-action est inspiré de divers concepts et approches existants, croisés avec des apports de la pédagogie institutionnelle, des GEASE, des groupes Balint enseignants, des GAP, des Groupes de Soutien au Soutien (GSAS), le tout avec un zeste d'apport personnel [...] »

Ainsi, les champs théoriques dont s'inspirent les GFAPP sont multiples et multiréférentiels. Les principaux courants théoriques de référence sont notamment :

- « - Le constructivisme : le sujet construit lui-même son savoir, ses schèmes, 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 multiréférencialité : tout acte pédagogique ou de formation est constitué d'objets (théoriques et pratiques) pluriels et souvent hétérogènes (Ardoino, 1993) ;
- l'interactionnisme ou la systémique (Rosnay, 1977 ; Watzlawick, 1972, 1981) : les personnes, les choses, les phénomènes, les groupes interagissent ;
- l'approche compréhensive : si l'on fait référence à l'épistémologie des méthodes qualitatives (Pourtois, Desmer, 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. [...] » (P. ROBO, <http://probo.free.fr>, *GFAPP, définition*).

## **2.2. Déroulement d'un GFAPP :**

La formation étudiée se déroule tout au long de l'année scolaire à raison de 2 journées et 6 demi-journées de regroupement. La première demi-journée est consacrée à la présentation du dispositif, suivie par la mise en pratique, pour aboutir à un écrit commun et mutualisé regroupant les pistes de réflexion abordées.

Une séance type comporte 5 phases. Celles-ci sont précédées d'un « Quoi de Neuf ? », sorte de rituel qui fonctionne comme un "sas" permettant aux participants de se retrouver autour d'échanges extérieurs à la situation à analyser. Vient le moment d'analyse d'une pratique professionnelle (APP) selon une procédure en 4 temps. Celle-ci est explicitée par le formateur-animateur qui présente le dispositif, le temps impartit pour chaque phase et facilite le choix d'un exposant (phase 0). Puis vient le moment de l'exposé d'une situation (phase 1), d'émission des questions (phase 2) et des hypothèses (phase 3) pour aboutir à la conclusion de



l'exposant (phase 4). Ces séances sont suivies d'une cinquième phase, dite de méta-analyse permettant un retour sur le fonctionnement mise en œuvre au cours des phases 0 à 4 et ouvrant sur des pistes de réflexion.

### **2.3. Les phases du GFAPP et les rôles impartis à chaque participant :**

A la suite du traditionnel « Quoi de neuf ? » chacun peut donner les informations qu'il souhaite à l'ensemble des participants indépendamment de toute évocation d'une situation à exposer.

**Tableau 1** : Les phases du GFAPP et les rôles impartis à chaque participant.

	ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
<u>Phase 0</u> : Rituel de démarrage	- Présente les objectifs et le déroulement. - Fait procéder au choix de la situation. - Répartit le temps des phases.		Les exposants potentiels proposent un titre d'une situation.	5 à 10'
<u>Phase 1</u> : Le temps de l'exposé	- Rappelle au besoin les consignes. - Garant du temps.	Un volontaire présente le récit d'une situation professionnelle vécue.	Ecoutent.	10 à 15'
<u>Phase 2</u> : Le temps des questions	- Régule et recentre les échanges. - Garant du temps et de la sécurité des personnes.	Répond aux questions s'il le souhaite.	Posent des questions à l'exposant.	30 à 45'
<u>Phase 3</u> : Emission d'hypothèses et recherche du modifiable sur l'amont de la situation	- Rappelle que l'on ne donne pas de conseils. - Garant des prises de parole, du temps et de la sécurité des personnes.	Ecoute.	- Travaillent sur l'amont et le présent de la situation. - Emettent des hypothèses pour la compréhension et une recherche du modifiable.	30 à 45'
<u>Phase 4</u> : Conclusion	- Garant de la consigne et du temps.	Reprend la parole et réagit s'il le souhaite.	Ecoutent.	0 à 5'
<u>Phase 5</u> : Analyse du fonctionnement	- Participe à l'analyse du fonctionnement. - Choix de l'animateur du prochain GFAPP	Participe à l'analyse du fonctionnement.	Participent à l'analyse du fonctionnement.	5 à 30'
			<i>Durée totale de 1h20' à 2h30'</i>	

## **2.4. Les objectifs du GFAPP :**

Les deux principaux objectifs visés par cette formation sont de se former à :

- L'analyse de pratiques professionnelles (APP) en analysant une situation professionnelle pour tenter de la comprendre dans une recherche d'intelligibilité. En conséquence, se former à un certain "savoir-analyser".
- L'animation de GAPP (Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles) en permettant à chaque participant d'endosser le rôle d'animateur et de prendre conscience qu'il devient un accompagnateur ou un guide.

Les GFAPP sont soutenus par trois principes essentiels : le volontariat, l'assiduité et la confidentialité.

Par ma participation en tant qu'observatrice à un groupe de formation, j'ai tenté de voir si celle-ci répondait aux objectifs visés.

A cet effet, j'ai utilisé plusieurs méthodes d'observation.

## **III. Une recherche sur un dispositif GFAPP à l'IUFM de Montpellier :**

### **3.1. Méthodes de recherche :**

Le groupe de formation GFAPP observé se compose de conseillers pédagogiques, de maîtres-formateurs et de formateurs associés à l'IUFM. Tous participent à la formation de stagiaires de l'Education Nationale (PE1<sup>4</sup>, PLC1<sup>5</sup>, PLC2<sup>6</sup>...sigles à expliciter) soit au sein d'un IUFM, soit en stage dans des écoles, ou à l'accompagnement d'entrants dans le métier au cours du premier poste occupé. Ils ont donc un intérêt pour l'analyse de pratiques professionnelles, tout particulièrement depuis la parution des circulaires de l'Education Nationale précisant les fonctions de ce type de dispositif, notamment celle sur l'entrée dans le métier d'enseignants<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Professeur des écoles, première année de formation à l'IUFM.

<sup>5</sup> Professeur Lycée – Collège, première année de formation à l'IUFM.

<sup>6</sup> Professeur Lycée – Collège, seconde année de formation à l'IUFM.

<sup>7</sup> Circulaire n°2001-150 du 27-7-2001 relative à « l'accompagnement dans le métier et la formation continue des premiers et seconds degrés et des personnels d'éducation et d'orientation » qui stipule la nécessité d' « analyser l'activité de la classe en relation avec sa pratique pédagogique, en s'appuyant notamment sur l'analyse de

### 3.1.1. Observation directe de l'animateur des séances et réflexion collective au cours de la phase de méta-analyse :

Durant la totalité de la formation, j'ai observé les techniques d'animation des formateurs volontaires pour cet exercice. En phase 5, je restituais mes observations au groupe, ce qui apportait un élément de plus à la réflexion du groupe sur les démarches mises en œuvre au cours de l'animation (présentation du dispositif, gestion de la prise de parole, interventions au cours de l'analyse...). A chaque rencontre, un compte-rendu de cette phase a été produit par un participant. Le dépouillement de ces écrits m'a permis d'élargir mon champ d'observation.

### 3.1.2. Enregistrement des phases 0 à 4 et dépouillement des retranscriptions :

Le groupe observé m'a autorisé à enregistrer cinq réunions. Les retranscriptions faites, j'ai pu répertorier les différents champs d'analyse explorés à l'aide des questions et des hypothèses émises. Pour cela, je me suis appuyée sur une grille que les formateurs utilisent comme "outil de repérage". De plus, cela m'a permis d'avoir un meilleur aperçu de la manière dont l'animateur présentait la séance.

### 3.1.3. Questionnaires :

En fin de formation un questionnaire a été distribué à chacun des stagiaires. Les questions posées portaient sur plusieurs points :

- Quelles étaient leurs motivations professionnelles et personnelles pour participer à un GFAPP ?
- Quelles techniques et méthodes avaient-ils appris en cours de la formation ?
- Quelles étaient, selon eux, les compétences professionnelles et les qualités personnelles nécessaires à l'animation d'un groupe d'APP (analyse de pratiques professionnelles)?
- Est-ce qu'ils pensaient que l'APP permettait un enrichissement de la situation exposée ?
- Quelle était leur satisfaction sur la formation GFAPP ?

---

pratiques [...] » mais aussi « [...] toute forme susceptible de permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions. »

Observations, enregistrements, retranscriptions, analyse de contenu des séances de GFAPP, passation de questionnaires et dépouillement des données... ont donc contribué à une meilleure appréhension du processus de formation mis en œuvre et constituent la base d'une recherche exploratoire sur ce qui est dit, et comment l'animateur en facilite la production lors de cette formation.

### **3.2. Principaux résultats :**

Je présenterais les principaux résultats en fonction des objectifs de la formation.

#### 3.2.1. Objectif se former à l'exposé et l'analyse de pratiques professionnelles :

A partir d'une grille d'analyse de contenu thématique (Bardin, 2003) portant sur les situations présentées, et la manière de les aborder, nous avons tenté de catégoriser chaque situation exposée, chaque question et chaque hypothèse formulée. Cependant l'analyse de contenu thématique relève toujours d'une certaine subjectivité de la part du codeur et un retour au corpus retranscrit permet d'éviter de trop rapides généralisations.

Divers exemples extraits du corpus retranscrit permettent d'illustrer les catégories utilisées.

↳ Champ de la personne :

➤ Privé :

*Hypothèse* : « J'émet l'hypothèse que l'exposant, derrière une conscience professionnelle, qui l'amène à analyser, ne peut éviter le jugement. »

➤ Statut, rôle, fonction :

*Question* : « Tu étais le seul animateur ? »

↳ Le groupe / l'équipe :

➤ Composition :

*Question* : « C'était l'après-midi, donc il y a eu un repas avant. Et je voudrais savoir si tout le monde avait mangé ensemble ou si des groupes s'étaient formés ? »

↳ Le système éducatif :

➤ Cadre général, local :

*Question* : « Penses-tu que, soit dans les textes, soit dans la pratique, la visite certificative surdétermine l'évaluation finale par rapport aux autres formes d'évaluations ? »

➤ Lois, règlements.. :

*Hypothèse* : « J'é mets l'hypothèse que l'exposant se trouve confronté à la rigidité du système. »

↳ L'institution :

➤ Hiérarchie :

*Question* : « Est-ce que tu sens un directeur qui fédère l'équipe ? »

*Hypothèse* : « J'é mets l'hypothèse que le directeur a une position en dehors de l'équipe. »

- La relation pédagogique :

*Hypothèse* : « J'é mets l'hypothèse que comme il s'agit de jeunes enseignants, peut-être qu'ils n'osent pas demander d'aide au conseiller pédagogique parce qu'ils ne voient que le côté évaluation. ? »

Les fréquences d'apparition ont ensuite été calculées pour chaque catégorie, sous-catégorie et selon les questions et hypothèses que ces situations ont suscitées.

J'ai ensuite calculé les fréquences d'apparition de chaque champ et chaque sous-champ pour les questions et les hypothèses.



La distinction désormais classique dans l'analyse stratégique des organisations entre l'« acteur et le système » (Crozier et Friedberg 1977) se retrouve puisque plus de la majorité des analyses exposées porte sur les personnes - les exposants (54,5%), et les autres sur le système éducatif.

La formulation des questions ou des hypothèses, dans un champ ou dans un autre, est en fonction de la problématique exposée.

Les différents thèmes abordés au cours des 5 séances analysées sont variés :

- Le GFAPP du 17/12/03 porte sur la « gestion des apartés ». Un formateur se demande quelles réactions il devrait avoir face à des adultes en formation faisant des apartés et n'écouter pas.
- Le GFAPP du 13/01/04 porte sur l'« analyse d'une séance et pleurs ». Lors de l'analyse d'une séance, une formatrice se trouve gênée de la réaction de la stagiaire PE2 fondant en larmes à la suite d'une question posée.

Ces deux situations portent essentiellement sur la difficulté à gérer des problèmes de personnes et leurs modes personnels d'intervention, ce qui soulève par exemple plus d'un tiers d'hypothèses portant sur des valeurs dans la séance du 13/01/04.

- Le GFAPP du 04/02/04 porte sur un « problème de positionnement, et d'attitudes par rapport à une école en difficulté ». Un conseiller pédagogique se pose la question du type d'intervention à proposer à une équipe en difficulté.
- Le GFAPP du 10/03/04 porte sur « la responsabilité du formateur envers un stagiaire pas tout à fait mûr pour une évaluation positive ». Une formatrice IUFM se demande que faire face à un PE2 qui ne semble pas prêt à être titularisé.

Les deux séances précédentes portent surtout sur des problèmes de statut, de rôles et de fonctions...

- Le GFAPP du 28/04/04 porte sur « le bâton de parole ». Un enseignant se questionne par rapport à l'effet magique du bâton de parole et ses effets sur le respect des enfants des personnes et du cadre fixé (Cette méthode consiste à utiliser un bâton avec comme consigne que seul celui qui le détient peut prendre la parole).

« Comment le bâton, d'une certaine façon, physiquement, arrive t-il à instituer quelque chose d'aussi rigoureux, d'aussi riche ? Je crois qu'on n'a jamais eu une séance aussi riche. Cela a duré en tout, on va dire, 20 bonnes minutes ! Je ne pensais pas atteindre l'objectif, je comptais même sur une autre séance pour ça ! Voilà, je m'arrêtais là, qu'est-ce qui fait que cela

fonctionne comme ça ? Pourquoi ça marche ? Pourquoi cette situation devient, d'un seul coup, riche, respectueuse, concise, tout ce qu'on peut rêver quand on imagine une séance comme celle-là ? Et, d'un seul coup, sur une séance de 20 minutes cela marche ! Je crois que la règle, ce machin jaune, cela a joué un rôle » (l'exposant de la situation).

Dans cette séance essentiellement consacrée à la pédagogie, 26,2% des hypothèses portent sur l'outil utilisé.

Le champ de la personne fait donc l'objet de 54,5% des interventions. Cela vient certainement du fait que l'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers de l'humain (Cifali, 1996) portent un travail sur l'autre et avec l'autre, mais aussi sur soi au regard de son identité professionnelle et de son identité privée. Les questionnements des formateurs au cours de ces cinq séances de GFAPP portent essentiellement sur le travail qu'ils font sur eux-mêmes. Les questions et les hypothèses qui en découlent s'orientent vers les valeurs et la formation de la personne (cases grisées dans le tableau 2). Ce champ est pourtant celui qui conduit le plus à la formulation de jugements (ex : « J'émetts l'hypothèse que le formateur est trop perfectionniste »). Ce qui justifie l'importance du cadre posé par le protocole et le rôle "protecteur" de l'animateur mais aussi du reste du groupe.

De là, si on s'intéresse aux réponses données dans les questionnaires, les motivations personnelles relatées pour la participation au GFAPP, sont en fait l'intérêt que porte les formateurs à acquérir un savoir analyser avec l'aide du groupe. De plus, tous s'accordent à dire que l'analyse de pratiques professionnelles enrichit la compréhension de la situation exposée.

Si on avance l'hypothèse que se former à l'analyse de pratiques se développe avec l'élargissement des champs exploités, on peut donc dire que la formation GFAPP répond à son premier objectif visé : se former au savoir analyser. Une question demeure cependant. Dans quelle mesure l'analyse d'une situation en groupe permet aux participants d'avoir par la suite une analyse individuelle au cours de leur pratique ? Il semble difficile d'y répondre. Malgré tout, l'acquisition faite me paraît être un véritable apport pour développer la pratique réflexive.



### 3.2.2. Objectif se former à l'animation de GAPP (Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles) :

La phase de méta-analyse du protocole du GFAPP vise précisément cet objectif. Durant toute la formation les participants choisissent d'animer une séance pour apprendre à animer un groupe d'analyse de pratiques professionnelles de façon aussi proche que possible de celle qu'ils rencontreront dans leurs activités de formateur. Cette mise en condition permet de « se lancer » dans un dispositif de formation-action. Un sentiment de confiance en soi est visé par la méthodologie du protocole GFAPP. La réflexion engagée sur la posture de l'animateur amène chacun à rectifier, si nécessaire, sa conduite du groupe afin d'être plus efficient.

Le groupe de formateurs a notamment posé plusieurs questions telles que : la présentation du dispositif, le choix de l'exposant, les silences, le repérage des conseils et jugements... Toutes ces pistes de réflexion sont regroupées dans un écrit commun et produit en fin de formation.

Les réponses aux questionnaires permettent de cerner les motivations professionnelles des formateurs cherchant à maîtriser l'outil APP pour leur encadrement des groupes d'étudiants, des stagiaires ou des débutants dans le métier.

Les compétences requises pour être animateur de GFAPP selon les stagiaires en formation peuvent être hiérarchisées de la façon suivante :

- Savoir écouter (rg 1).
- Savoir prendre une distance par rapport à l'exercice professionnel (rg 2).
- Savoir conduire des réunions (rg 3)..
- Avoir du respect pour les personnes, la loi, le cadre (rg 4).
- Savoir analyser (rg 5)..

La satisfaction à l'égard de la formation GFAPP s'explique notamment par l'apprentissage d'un dispositif garantissant la sécurité des personnes dans l'analyse.

## **Conclusion :**

Le GFAPP est une des rares formations à l'animation des groupes d'analyse de pratiques professionnelles. La démocratisation de la pratique réflexive dans les métiers de l'humain demande des formateurs compétents et suppose donc que les formateurs de ces groupes suivent un cycle complet de formation, et animent plusieurs fois un groupe sous le contrôle d'un animateur qualifié. La question de la "validation" de ces formations nécessiterait plus amples développements... notamment à cause de l'apparente simplicité de la méthode de formation.

Cette formation est apparue comme enrichissante pour répondre aux demandes des praticiens quant au savoir analyser leur pratique. Elle leur a permis de découvrir des techniques d'animation de ce type de groupe. La maîtrise de ces compétences nécessite probablement plusieurs entraînements comme celui-ci, voire d'autres formations complémentaires à la fois plus personnelles (thérapie personnelle...), mais aussi plus "objectivantes", surtout quand on est formateur "débutant", comme le micro-enseignement ou l'autoscopie.

Le GFAPP offre notamment un guide méthodologique de l'animation, des pistes de réflexion, la possibilité de s'entraîner, d'acquérir des références théoriques et une certaine "sécurité" des personnes... mais il ne dispense pas l'animateur d'une formation par l'expérience prolongée à ce type de pratiques. Il est important de continuer à se mettre dans une pratique réflexive en tant que formateur au moyen de diverses formations (GFAPP, liste de diffusion autour de l'analyse de pratiques, groupes de supervision...cf. [patrick.rob@laposte.net](mailto:patrick.rob@laposte.net)).

Il semble néanmoins complexe d'évaluer les effets sur le long terme de ce type de formation à l'animation des groupes d'analyse des pratiques professionnelles car, au-delà des connaissances ("savoir") et des pratiques ("savoir-faire") on touche l'une des composantes les plus complexes des compétences sociales : le "savoir être" (les attitudes personnelles, la maturité, le respect d'autrui, la conscience personnelle et professionnelle, la déontologie...).

## **Bibliographie :**

- ↵ Ardoino J. (1993). *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation*, Pratiques de formation (analyse). Paris : Université Paris VIII.
- ↵ Balint M. (1957). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot.
- ↵ Bion W.R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- ↵ Blanchard-Laville C. et Fablet D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- ↵ Cifali M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, *Education permanente*, Paris, n°127, 1966-2, pp.183.200
- ↵ Crozier M., Friedberg F. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- ↵ Desjours C. (1980). *Travail usure mentale*. Paris, Le Centurion (nouvelle édition, Bayard éditions 1993).
- ↵ Fablet D. (1998). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles un moyen pour lutter contre l'usure professionnelle. *Les Cahiers de l'Actif*. N° 264/265, 83-99.
- ↵ Fumat Y., Vincens C., Etienne R. (2003). *Analyse les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- ↵ Les cahiers pédagogiques (1996). *Analysons nos pratiques professionnelles*. N°346. Septembre.
- ↵ Les cahiers pédagogiques (2003). *Analysons nos pratiques 2*. N°416. Septembre 2003.
- ↵ Lewin K. (1950). *Psychologie dynamique: les relations humaines*. Paris : PUF.
- ↵ Moreno J.-L. (1954). *Les Fondements de la sociométrie*. Paris : P.U.F.
- ↵ Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- ↵ Robo P., *Le GFAPP : Définition, Analyse de pratiques professionnelles*, <http://probo.free.fr>
- ↵ Sorez H. (1997). *Pour conduire une réunion*. Profil Formation. Paris : Hatier.

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>